

Aeppli, Jürg; Lötscher, Hanni

EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 78-97



Quellenangabe/ Reference:

Aeppli, Jürg; Lötscher, Hanni: EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 78-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139210 - DOI: 10.25656/01:13921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139210>

<https://doi.org/10.25656/01:13921>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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


Leibniz-Gemeinschaft

EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion

Jürg Aeppli und Hanni Lötscher

Zusammenfassung Auf der Grundlage eines Reflexionsverständnisses, welches Reflexion als Prozess kognitiver Strukturierung bzw. Umstrukturierung versteht, wird das Rahmenmodell für Reflexion EDAMA vorgestellt. Mit diesem soll ein Rahmen aufgespannt werden, der aufzeigt, wie sich Reflexion grundsätzlich äussern kann. Drei Strukturelemente bilden dabei das Gerüst: (1) fünf Reflexionsphasen, (2) zwei Blickrichtungen sowie (3) zwei Aspekte von Denkaktivität. Durch diese Strukturierung ergeben sich verschiedene Bereiche von Reflexion (charakterisiert durch 15 Reflexionskategorien), die nicht hierarchisch geordnet sind. Mithilfe des Rahmenmodells mit seinen Strukturelementen und den Reflexionskategorien kann einerseits ein differenziertes Reflexionsverständnis aufgebaut werden, andererseits wird damit die Basis gelegt, um Reflexionen genauer analysieren zu können.

Schlagwörter Reflexionsmodell – reflexive Momente – Reflexionskategorien – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

EDAMA – A Framework Model for Reflection

Abstract The EDAMA framework model for reflection is presented on the basis of an understanding of reflection which sees reflection as the mental process of trying to structure or restructure. This model is supposed to provide a framework which demonstrates how reflection can basically manifest itself. Three structural elements form its skeleton: (1) five phases of reflection, (2) two directions of view as well as (3) two aspects of thinking activity. This structuring yields different domains of reflection (characterized by 15 categories of reflection) which are arranged in a non-hierarchical order. By means of the framework model with its structural elements and the categories of reflection, an elaborate understanding of reflection can be established, on the one hand. On the other hand, the model lays a basis for a more accurate analysis of reflections.

Keywords model of reflection – reflective moments – categories of reflection – teacher education

1 Einleitung

Reflektieren hat in den vergangenen Jahrzehnten international bei einer wachsenden Zahl von Berufsfeldern zunehmend an Bedeutung gewonnen, so z.B. in der Ausbildung der Medizin, der Rechtswissenschaften, der Pflegewissenschaften und der Sozialarbeit wie auch in der Erwachsenenbildung (Fook, White & Gardner, 2006; Lyons, 2010). Dieses Interesse an Reflexion gilt auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (LaBoskey, 2010). Reflexion bzw. die Fertigkeit, Praxis zu reflektieren, wird als bedeutend angesehen, um professionelle Kompetenzen aufzubauen oder weiterzuentwickeln (Mezirow, 1998; Schön, 1987; York-Barr, Sommers, Ghore & Montie,

2006; Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000). Eine Analyse jüngster Reformvorschläge und Entwicklungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und in den USA zeigt, dass in beiden Diskursen gefordert wird, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung über die Ausbildung von Reflexionsfertigkeiten der Studierenden voranzubringen (Roters, 2012).

Wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Reflektieren bzw. die Reflexionsfertigkeit von Studierenden als wichtig angeschaut und soll im Studium Reflexion gezielt eingesetzt werden, müsste für die Beteiligten geklärt sein, was unter dem Konstrukt «Reflexion» zu verstehen ist. In der Literatur findet sich jedoch keine allgemein akzeptierte Definition von Reflexion, sondern es besteht eine Vielzahl von Definitionen, theoretischen Verständnissen und praktischen Anwendungen (Feindt, 2007; Freese, 1999; Korthagen, 2001; Lyons, 2010; Rodgers, 2002a). Häufig steht Reflektieren für irgendeine (höhere) Form von Denken und dieses wird nicht oder unzureichend von anderen Denkformen abgegrenzt (Bates, Ramirez & Drits, 2009; Korthagen, 2001). Auch Bengtsson (2003) stellt fest, dass der Begriff zwar häufig verwendet, jedoch oft in «unreflektierter» Weise eingesetzt und selten geklärt werde. Dies mag erklären, warum Reflektieren zwar als wichtig angesehen wird, zugleich aber festzustellen ist, dass Reflektieren immer wieder kritisiert und infrage gestellt wird (Beauchamp, 2015; Lyons, 2010). Dabei werden nicht nur der Einsatz bzw. die Praxis kritisiert, sondern auch Theorie und Methodologie (Collin, Karsenti & Komis, 2013).

Ausgehend von einer umfassenden Definition von Reflexion wird in diesem Beitrag ein Rahmenmodell für Reflexion vorgestellt, in welchem verschiedene Ansätze und Konzepte zu Reflexion integriert und zu einem stimmigen Ganzen zusammengefügt sind. Damit soll aufgezeigt werden, wie sich Reflexion grundsätzlich äussern kann. Mit dem Rahmenmodell soll es einerseits ermöglicht werden, ein differenziertes Reflexionsverständnis aufzubauen, andererseits soll damit die Basis gelegt werden, um Reflexionen genauer analysieren zu können. Ein gemeinsames differenziertes Verständnis von Reflexion ist gerade in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wichtig, weil die Verständigung über Reflexion für Studierende und Dozierende erleichtert wird. Als Erstes wird eine Definition von Reflexion vorgestellt, welche verschiedene Ansätze zu Reflexion integriert. Darauf aufbauend wird als Zweites auf die Struktur des Rahmenmodells eingegangen und danach dargestellt, wie sich durch die Kombination der Strukturelemente Kategorien von Reflexion bilden lassen. Schliesslich wird auf die Nutzung des Rahmenmodells eingegangen.

2 Reflexion als Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung bzw. Umstrukturierung

Drei historische Hauptstränge, welche für die Entwicklung von Konzepten zur Reflexion wegweisend waren, zeigen die Akzentverschiebungen in der Auseinandersetzung mit dem Konzept «Reflexion» auf (Lyons, 2010): vom reflexiven Denken als reinem Denk-

konzept (Dewey, 1910/1997, 1916/2008, 1933) über ein Konzept des Knowing-in-Action und der Reflection-in-Action unter Berücksichtigung professioneller Werte (Schön, 1983) bis hin zum kritischen Hinterfragen des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen (Freire, 2000). Aufgrund der verschiedenen Akzentsetzungen und unterschiedlichen praktischen Anwendungen erstaunt es deshalb nicht, dass sich keine allgemein akzeptierte Definition von Reflexion finden lässt (Lyons, 2010), auch wenn viele Definitionen auf Dewey (1910/1997), Schön (1983) und Mezirow (1991) basieren (Poldner, van der Schaaf, Simons, van Tartwijk & Wijngaards, 2014). Solche Definitionen von Reflexion unterscheiden sich hinsichtlich der *Aspekte des Lernens*, *auf die Wert gelegt wird* (z.B. auf kognitive, emotionale, sinngebende, motivationale, soziale, kulturelle oder politische Aspekte), hinsichtlich des *Ausmasses der Steuerung* und der *Beschreibung des Prozesses* von Reflexion und hinsichtlich des *Einbezugs von Veränderung und Entwicklung* (Fook et al., 2006). Entsprechende Unterschiede zeigen sich in den folgenden, häufig zitierten Definitionen:

- «I define reflection as the deliberate and purposeful act of thinking which centers on ways of responding to problem situations in teaching and learning» (Loughran, 1996, S. 14).
- «[D]eliberate thinking about action with a view to its improvement» (Hatton & Smith, 1995, S. 40).
- «Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience» (Mezirow, 1991, S. 104).
- «[A] generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciation» (Boud, Keogh & Walker, 1985, S. 3).
- «Reflection is a mental process with purpose and/or outcome in which manipulation of meaning is applied to relatively complicated or unstructured ideas in learning or to problems for which there is no obvious solution» (Moon, 1999, S. 161).

Beauchamp (2006, zitiert nach Collin et al., 2013), welche 55 Definitionen von Reflexion analysierte, identifizierte in den untersuchten Definitionen drei Komponenten: Reflexion bzw. reflexive Praxis kann (1) als *Prozess* beschrieben werden (mit den Denkaktivitäten «Examining», «Thinking and understanding», «Problem solving», «Analyzing», «Evaluating» und «Constructing, developing and transforming»), welcher (2) einen *Denkgegenstand* betrifft («Practice», «Social knowledge», «Experience», «Information», «Theories», «Meaning», «Beliefs» und «Self and/or issues of concern»), und zwar (3) im Hinblick auf das *Erreichen gewisser Ziele* oder *gewisser Gründe für die Auseinandersetzung* («Think differently or more clearly», «Justify one's stance», «Think about actions or decisions», «Change thinking or knowledge», «Take or improve action», «Improve student learning» und «Alter self or society»). Nach Collin et al. (2013) wäre es wichtig, das Konzept «Reflexion» so zu klären, dass einerseits eine genügend integrative Definition von Reflexion gewählt wird, um verschiedene Ansätze zu Reflexion unter einem gemeinsamen Dach integrieren zu können, wobei diese andererseits jedoch auch nicht zu allgemein formuliert sein sollte.

Gewisse Einigkeit besteht darin, Reflektieren als eine besondere Art des Denkens anzusehen (Grimmett, 1988; Hatton & Smith, 1995; McNamara, 1990; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990). Darüber hinaus ist es jedoch schwierig, eine allumfassende Definition von Reflexion zu finden bzw. zu entwickeln, da solche Definitionen als normative Konzepte jeweils unterschiedliche als bedeutsam erachtete Zusammenhänge und Kriterien einbeziehen (Korthagen, 2001, S. 57). Grössere Übereinstimmung zwischen den Definitionen besteht, wenn Reflexion aus kognitiv-psychologischer Perspektive betrachtet wird (Korthagen, 2001): Demnach basiert Verhalten auf mentalen Strukturen und diese Strukturen sind nicht statisch, sondern zumindest zu einem Teil durch Erfahrungen oder durch Konfrontationen mit Situationen erzeugt oder modifiziert worden (Silcock, 1994). Zudem besteht Einigkeit darüber, dass mentale Strukturen, welche das Verhalten leiten, durch Reflexion beeinflusst werden können. Mit einem solchen Verständnis kann Reflexion wie folgt definiert werden: «Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights» (Korthagen, 2001, S. 58). Bei einem solchen Verständnis von Reflexion wird davon ausgegangen, dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer (Um-)Strukturierung stattfindet. Eine solche Strukturierung bzw. Umstrukturierung wird durch bestimmte kognitive Prozesse unterstützt. Gemäss Beauchamps (2006, referiert nach Collin et al., 2013) Analyse von Reflexionsdefinitionen gehören dazu kognitive Prozesse wie Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren.

Mit der oben aufgeführten Definition von Korthagen (2001) und den Präzisierungen zum kognitiven Prozess von Beauchamp (2006, referiert nach Collin et al., 2013) kann Reflexion in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten bzw. Handlungsfeldern beschrieben werden. Diese werden deshalb als Grundlage für das Rahmenmodell für Reflexion verwendet. Um mit dem Rahmenmodell einen handhabbaren, nicht zu komplexen Rahmen aufzuspannen und weil kognitive Prozesse als Kern von Reflektieren angeschaut werden, soll auf kognitive Prozesse fokussiert werden. Die anderen beiden häufig vorkommenden Komponenten von Reflexionsdefinitionen – Denkgegenstand und Ziele oder Gründe einer Reflexion – werden deshalb im Rahmenmodell nicht integriert. Auch wenn auf den *Denkgegenstand* nicht weiter eingegangen wird, soll beachtet werden, dass sich eine Reflexion nicht nur auf eine Erfahrung bzw. die Praxis beziehen kann, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit sozialem Wissen, Informationen, Theorien, Bedeutungen, Überzeugungen, der eigenen Person oder anderen Themen, die Interesse auslösen (Beauchamp, 2006, referiert nach Collin et al., 2013). Damit wird deutlich, dass Reflektieren nicht inhaltsfrei abläuft, sondern immer einen Denkgegenstand bzw. Inhalt betrifft und in einen situativen Kontext eingebettet ist. Das nachfolgend vorgestellte Rahmenmodell soll deshalb als Werkzeug verstanden werden, das in einer bestimmten Situation angewendet werden kann, was nach Dewey (1989, S. 190) Folgendes bedeutet: «Wie im Falle aller Werkzeuge liegt ihr Wert nicht in ihnen selbst, sondern in ihrer Fähigkeit zu arbeiten, die sich in den Konsequenzen ihres Gebrauchs zeigt.»

3 Struktur des Rahmenmodells EDAMA

Um die facettenreiche Natur von Reflexion besser fassen zu können, empfiehlt es sich, diese zu strukturieren. Toom, Husu und Patrikainen (2015) haben die theoretische Auseinandersetzung mit Reflexion nach vier Bereichen geordnet:

- (1) *Zeitlicher Ablauf einer Reflexion und dessen Eigenschaften* (z.B. Eraut, 1995; Schön, 1983; van Manen, 1995);
- (2) *Beteiligung und Wirken von Gefühlen, Einstellungen, Wünschen etc.* (z.B. Korthagen, 2004);
- (3) *Gründlichkeit und Stringenz in der Auseinandersetzung* (z.B. Dewey, 1933; Rodgers, 2002a);
- (4) *Kategorisierungen von Formen der Reflexion* (z.B. Boud & Walker, 1991; Husu, Toom & Patrikainen, 2008; Kember et al., 1999; Korthagen, 2001; Wallace & Louden, 2000).

Diese vier Bereiche zeigen sich auch in der Struktur des Rahmenmodells EDAMA: Der zeitliche Ablauf einer Reflexion und dessen Eigenschaften (Bereich 1) werden mit dem Strukturelement «Reflexionsphase» erfasst. Auf die Beteiligung und das Wirken von Gefühlen, Einstellungen, Wünschen etc. (Bereich 2) wird mittels des Strukturelements «Blickrichtung» eingegangen. Der Gründlichkeit und der Stringenz in der Auseinandersetzung (Bereich 3) wird mit dem Strukturelement «Denkaspekt» Rechnung getragen. Um Reflexion charakterisieren und Aussagen zur Reflexionsqualität machen zu können, wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren Reflexionstypen, -stufen oder -ebenen beschrieben (Bereich 4; Übersichten z.B. bei Dymont & O'Connell, 2011; Korthagen, 2001; Poldner et al., 2014; Redmond, 2006). Hatton und Smith (1995) unterscheiden bei schriftlichen Reflexionsprodukten beispielsweise vier verschiedene Reflexionstypen: (1) «Descriptive Writing», (2) «Descriptive Reflection», (3) «Dialogic Reflection» und (4) «Critical Reflection». Wie eine Analyse von 40 Publikationen zu Reflexionsmodellen (Poldner et al., 2014) zeigte, basieren solche Reflexionsmodelle häufig auf den Reflexionsebenen von Mezirow (1991), den Reflexionstypen von Schön (1983) oder den Reflexionsebenen von van Manen (1977). Die Qualität einer Reflexion wird dabei meist auf einem Kontinuum von «nonreflexiv» bis «kritisch reflexiv» bzw. von «technische Reflexion» bis «kritische Reflexion» eingeschätzt. Eine solche hierarchische Kategorisierung von Reflexion wurde jedoch von verschiedenen Autorinnen und Autoren kritisiert (Hatton & Smith, 1995; Leijen, Valtna, Leijen & Pedaste, 2012; Valli, 1997), weil damit eine lineare Beziehung zwischen den Kategorien bzw. Stufen angenommen und die höchste Stufe als erstrebenswert angesehen wird. Zeichner (1994) hat vorgeschlagen, nicht von verschiedenen Stufen oder Typen von Reflexion auszugehen, die hierarchisch geordnet sind, sondern eher von unterschiedlichen Bereichen, die wichtig und nötig sind. Je nach Reflexionsgegenstand oder Ziel, das mit einer Reflexion verfolgt wird, können alle Ebenen oder Stufen von Reflexion wichtig bzw. angebracht sein (Collin et al., 2013). Diese Kritik an einer hierarchischen Kategorisierung von Reflexion wurde vom Rahmenmodell EDAMA aufgenommen, indem nicht von

Reflexionsstufen oder -ebenen gesprochen wird, sondern von Reflexionskategorien, die nicht hierarchisch organisiert sind. Diese Reflexionskategorien werden durch die drei Strukturelemente «Reflexionsphase», «Blickrichtung» und «Denkaspekt» bestimmt. Auf diese drei Strukturelemente wird nachfolgend unter Berücksichtigung zentraler Konzepte, Modelle und Entwicklungen verschiedener Autorinnen und Autoren eingegangen (in Abschnitt 4 wird das Rahmenmodell mit den Strukturelementen in Tabelle 1 veranschaulicht).

3.1 Die fünf Reflexionsphasen

Reflexion wird häufig zu Handlung in Beziehung gesetzt und als Prozess beschrieben. Man spricht dabei von einem Reflexionszyklus, wenn mehrere Reflexionsschritte oder -phasen unterschieden werden, welche eine zeitliche Sequenzierung ausdrücken. Folgende Prozesselemente tauchen in vielen Reflexionszyklen auf: «Beschreibung der Erfahrung», «(spontane) Interpretation», «Analyse», «Schlussfolgerungen» und «Anwenden». Diese Prozesselemente sind jedoch je nach Konzept in unterschiedlich viele Reflexionsphasen eingebettet (meist zwischen drei und sieben). Dies zeigt sich auch in den folgenden Beispielen von Reflexionszyklen:

- Sechs Schritte der Reflexion nach Dewey (Rodgers, 2002a): (1) Eine Erfahrung machen, (2) spontane Interpretation der Erfahrung, (3) Benennung der Probleme oder der Fragestellungen, die sich aus der Erfahrung ergeben, (4) Entwickeln von möglichen Erklärungen, (5) zu den Erklärungen Hypothesen formulieren, (6) Untersuchen oder Testen der ausgewählten Hypothesen.
- Der Learning Cycle von Kolb (Kolb & Fry, 1975) mit den vier Phasen (1) «Concrete experience», (2) «Observations and reflections», (3) «Formation of abstract concepts and generalisations» und (4) «Testing the new concepts».
- Der Reflective Cycle von Gibbs (1988): (1) «Description», (2) «Feelings», (3) «Evaluation», (4) «Analysis», (5) «Conclusion» und (6) «Action plan».
- Das ALACT-Modell von Korthagen (1985): (1) «Action», (2) «Looking back on the action», (3) «Awareness of essential aspects», (4) «Creating alternative methods of action» und (5) «Trial».

Solche Elemente, die den Prozess beschreiben, werden im Rahmenmodell aufgenommen und fünf Reflexionsphasen zugeordnet: (1) «Erleben – eine Erfahrung machen», (2) «Darstellen – Rückblick», (3) «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung», (4) «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen», (5) «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben» (gemäss den Anfangsbuchstaben der Phasen wird das Rahmenmodell mit «EDAMA» bezeichnet). Mit Ausnahme des Prozesselements «Feelings» im Reflective Cycle von Gibbs (1988) lassen sich alle Prozesselemente der oben erwähnten Reflexionszyklen im Rahmenmodell EDAMA wiederfinden. Das Prozesselement «Feelings» wird nicht einer Reflexionsphase zugeordnet, sondern dem Strukturelement «Blickrichtung».

3.2 Die beiden Blickrichtungen nach aussen und nach innen

Mit dem Strukturelement «Blickrichtung» wird berücksichtigt, dass Reflektieren nicht nur aus einer «rationalen Analyse» besteht (Boud et al., 1985; Gibbs, 1988; Korthagen & Vasalos, 2005; Poldner, Simons, Wijngaards & van der Schaaf, 2012), sondern dass auch andere Komponenten wie Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünsche miteinbezogen sein sollen: «Important ... is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis» (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 50). Reflektieren wird so nicht nur als mentale Übung verstanden, bei der man sich mit der «Aussenwelt» auseinandersetzt. Es geht auch darum, sich selbst bzw. seine «Innenwelt» zum Gegenstand der Reflexion zu machen: Durch Reflexionen wird Bedeutung konstruiert und diese Konstruktion von Bedeutung hängt davon ab, wie man sich als *Mensch und Lehrperson* versteht (Toom et al., 2015). In jeder Reflexionsphase können oder sollen deshalb involvierte Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche beachtet und bewusst gemacht werden (Korthagen & Vasalos, 2010). Schön (1983) fokussierte auf diesen Aspekt (Blickrichtung nach innen), als er in den 1980er-Jahren Zeichen einer Krise hinsichtlich beruflichen Wissens und ethischer Integrität wahrnahm. Er sprach von einer Vertrauens- und Legitimationskrise der Berufsstände. Daher soll reflexives Denken im Rahmen der Berufsbildung und des beruflichen Lernens Werte bzw. Wertmassstäbe zum Thema machen und so ethisch-moralische Aspekte aufnehmen (Schön, 1983). Korthagen und Vasalos (2005) sprechen von «Core Reflection», wenn die Reflexion «tiefer» geht und den «innersten Kern» einer Person betrifft. Reflexionsebenen, die den inneren Kern einer Person betreffen, bezeichnen sie in ihrem Zwiebelmodell (Korthagen & Vasalos, 2005) mit «berufliche Identität» und «Mission». In Anlehnung an dieses Zwiebelmodell werden im Rahmenmodell EDAMA zwei Blickrichtungen definiert: eine Blickrichtung *nach aussen* und eine Blickrichtung *nach innen*. Setzt sich eine Person mit der Aussenwelt auseinander, so richtet sie den Blick quasi nach aussen, d.h. auf Umgebung, Rahmen, Akteurinnen und Akteure, beobachteten Ablauf, Verhalten von anderen, eigenes Verhalten. Wird bei Reflexionen der Blick hingegen nach innen gerichtet, so rücken eigene Kompetenzen, Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnisse, berufliche Identität oder Mission in den Fokus. In der neueren Literatur zu Reflexion wird einer solchen Introspektion bzw. Blickrichtung nach innen wachsende Bedeutung zugemessen (vgl. Beauchamp, 2015; Poldner et al., 2012; Toom et al., 2015).

3.3 Zwei Aspekte der Denkaktivität: Konstruktion von Bedeutung und kritisches Prüfen

Wie zuvor aufgeführt beinhaltet Reflexion gemäss Beauchamps (2006, referiert nach Collin et al., 2013) Analyse von Reflexionsdefinitionen folgende Denkaktivitäten: Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren. Solche Denkaktivitäten werden im Rahmen von Reflexionsmodellen häufig als Reflexionsebenen oder -stufen definiert. Beim Reflexionsmodell von Leijen et al. (2012) sind dies z.B. die Reflexionsebenen «Beschreibung», «Begründung» und «Beurteilung». Beim Rahmenmodell EDAMA werden Denkakti-

vitäten nicht als Reflexionsebenen definiert, sondern die Denktivitäten werden zwei Aspekten zugeordnet, die Rodgers (2002a, S. 845) auf der Grundlage von Deweys Konzeption von Reflexion herausgearbeitet hat: Reflexion unter dem *Aspekt der Konstruktion von Bedeutung* sowie Reflexion unter dem *Aspekt des kritischen Prüfens*.

3.3.1 Reflexion unter dem Aspekt der Konstruktion von Bedeutung

Um den Aspekt der Konstruktion von Bedeutung verständlich zu machen, wird auf das «Wesen der Erfahrung» nach Dewey kurz eingegangen. Auf diese Weise soll der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Reflexion verdeutlicht werden. Für Dewey ist das Ziel von Erziehung intellektuelles, moralisches und emotionales Wachstum. Erziehung «ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt» (Dewey, 1916/2008, S. 108). Die Bearbeitung von Erfahrungen ist für ihn zentral. So stellt für Dewey (1916/2008) eine bloße Betätigung noch keine Erfahrung dar. Sie wird erst dann zu einer Erfahrung, wenn Zusammenhänge hergestellt werden: «Etwas durch Erfahrung lernen heisst das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts in Verbindung bringen» (Dewey, 1916/2008, S. 187). Damit liegt für Dewey (1916/2008) der Massstab für den Wert einer Erfahrung in der grösseren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt. Beim Reflektieren geht es nun darum, den Wert einer Erfahrung herauszuarbeiten bzw. zu «erhöhen». Die Funktion der Reflexion besteht demnach darin, Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben: «Reflection is a meaning-making process, that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas» (Rodgers, 2002a, S. 845). Durch Reflexion wird Wissen explizit und bewusst gemacht. Unbewusste Prozesse erlauben es uns nicht, aktive und bewusste Entscheidungen über unser Lernen zu treffen (Boud, Keogh & Walker, 1996).

3.3.2 Reflexion unter dem Aspekt des kritischen Prüfens

Dewey (1910/2009) hatte Reflexion als eine besondere Form des Denkens beschrieben und diese Form des Denkens von anderen Formen abgegrenzt. Denken als «Fürwahrhalten», «nachdem wir vorsätzlich nach Beweisgründen geforscht und ihre Beweiskraft geprüft haben» (Dewey, 1910/2009, S. 8), ist für Dewey diejenige Form, welche mit «Reflexion» bezeichnet werden kann: «Wenn wir etwas für wahr halten, so kann das unsere Ansichten über andere Dinge und unser Verhalten so weitgehend beeinflussen, dass wir gezwungen sind, nach den Ursachen und Gründen unserer Ansicht zu forschen und die logischen Konsequenzen zu entwickeln. Das ist Reflexion im besten und bedeutsamsten Sinne des Wortes» (Dewey, 1910/2009, S. 10). Reflektierendes Denken ist damit ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird. Dieses reflektierende Denken besteht aus einem «regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt»

(Dewey, 1910/2009, S. 11). Dabei sollen nicht nur *bisherige* Erfahrungen, Annahmen, Interpretationen oder Bedeutungen ermittelt und kritisch geprüft werden, sondern es sollen auch – *zukunftsgerichtet* – die Schlussfolgerungen, die gezogen werden, oder die Massnahmen, die ergriffen werden, kritisch geprüft werden. Gerade unter diesem Aspekt des kritischen Prüfens wird die Nähe zu Forschung und Wissenschaft deutlich: «Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry» (Rodgers, 2002a, S. 845).

Auch bei Dewey (1916/2008) kommt dies in seinen fünf Schritten einer «denkenden Erfahrung» (die eigentlich einen Forschungszyklus darstellen) zum Ausdruck: Ausgehend von einem Problem werden Informationen eingeholt, Vermutungen (Hypothesen) aufgestellt und geeignete Methoden und Verfahren bestimmt, mit denen die Vermutungen überprüft werden können. In der Literatur zu «Critical Thinking» wird dieser Aspekt des kritischen Prüfens zum Thema gemacht. Brookfield (1987) identifizierte beispielsweise vier Komponenten, die enthalten sein müssen, damit Denken als «kritisches Denken» bezeichnet werden kann: (1) «Identifying and challenging assumptions», (2) «Challenging the importance of context», (3) «Imaging und exploring alternatives» und (4) «Becoming reflectively sceptical». Auch wenn es verschiedene Traditionen kritischen Denkens gibt (z.B. im Kontext der Logik, der Psychologie, der Kritischen Theorie oder der Pädagogik), so liegt der Kernprozess kritischen Denkens in der Bewusstmachung und Bewertung von Annahmen: «Durch kritisches Denken wird versucht, unter Anwendung bestimmter Kriterien, Konzepte und Denkverfahren eigene oder fremde Annahmen bewusst zu machen, kritisch zu hinterfragen, zu erweitern und zu bewerten» (Jahn, 2012, S. 119). Deshalb verwundert es nicht, dass in vielen Phasenmodellen zu «Critical Thinking» das Modell des kritisch-reflexiven Nachdenkens von Dewey in seiner Grundstruktur wiederzuerkennen ist (Jahn, 2012).

Die Begriffe «Reflexion» und «kritische Reflexion» werden häufig synonym gebraucht, ohne gross zu beachten, was das Kritische in einer Reflexion ausmacht (Redmond, 2006). Andere Autorinnen und Autoren hingegen (wie z.B. Brookfield, 1987; Freire, 2000; Mezirow, 1991) verwenden den Begriff der kritischen Reflexion gezielt, um die bewusste Hinterfragung des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen zu betonen (Fook et al., 2006; Lyons, 2010). Bei gewissen Autorinnen und Autoren wiederum wird mit «Critical Reflection» die höchste Reflexionsstufe bezeichnet (z.B. bei Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011; Leung & Kember, 2003). Im Rahmenmodell EDAMA wird der Begriff «kritisches Prüfen» nicht als höchste Reflexionsstufe, sondern als Aspekt von Denkaktivität verstanden. Der Begriff «kritisches Prüfen» beinhaltet im Rahmenmodell EDAMA *kritisches Denken* («Critical Thinking») wie auch *kritische Reflexion* («Critical Reflection») im Sinne von Brookfield (1987), Freire (2000) und Mezirow (1991), wobei im Rahmenmodell keine Aussagen über den Denkgegenstand gemacht werden (wie dies z.B. bei Freire mit der kritischen Reflexion von sozialen Missständen zum Ausdruck kommt). Dieses kritische Prüfen kann im Rahmenmodell EDAMA generell in jeder Reflexionsphase zum Ausdruck

kommen (selbst bei der Beschreibung einer Erfahrung) – unabhängig davon, ob es nun pädagogische, ethische, soziale oder politische Aspekte betrifft, mit denen man sich auseinandersetzt.

Diese beiden Aspekte «Konstruktion von Bedeutung» und «Kritisches Prüfen» bilden im Rahmenmodell EDAMA das dritte Strukturelement. Auch wenn eine eindeutige inhaltliche Zuordnung nicht immer leichtfallen dürfte (weil mit kritischem Prüfen letztendlich auch Bedeutung konstruiert wird), kann durch eine solche Unterscheidung deutlich gemacht werden, dass bei einer Reflexion unterschiedliche Denkaspekte im Vordergrund stehen können und dass dabei dem Aspekt des kritischen Prüfens besonderes Gewicht beigemessen wird.

4 Das Rahmenmodell EDAMA mit Reflexionskategorien

Die drei zuvor erläuterten Strukturelemente (Reflexionsphase, Blickrichtung und Denkaspekt) bilden das Gerüst des Rahmenmodells und die Grundlage für einen analytischen Zugang zu Reflexion: Reflexionen werden nicht holistisch betrachtet, sondern Reflexionen bestehen aus unterschiedlichen Teilen bzw. Sinneinheiten, in denen sich reflektierendes Denken zeigt. Diese Teile bzw. Sinneinheiten einer Reflexion lassen sich hinsichtlich der drei Strukturelemente charakterisieren. Eine Reflexion enthält daher üblicherweise viele verschiedenartige Teile bzw. Sinneinheiten von reflektierendem Denken. Solche Sinneinheiten, in denen reflexives Denken zum Ausdruck kommt, werden als «reflexive Momente» bezeichnet. Gemäss der zuvor aufgeführten, dem Rahmenmodell zugrunde liegenden Definition von Reflexion kommen in solchen reflexiven Momenten kognitive Prozesse zum Ausdruck, mit denen versucht wird, eine Erfahrung, ein Problem etc. zu strukturieren oder umzustrukturieren. Reflexive Momente einer bestimmten Reflexionsphase können klassifiziert werden, indem Reflexionskategorien gebildet werden. Mit solchen Reflexionskategorien lassen sich reflexive Momente einer Reflexion identifizieren und beschreiben. Auf die Charakterisierung reflexiver Momente in den verschiedenen Reflexionsphasen wird nachfolgend eingegangen und Bezeichnungen für die gebildeten Reflexionskategorien werden genannt. Die Bezeichnungen für die Reflexionskategorien wurden aus den Charakterisierungen der reflexiven Momente in einer Reflexionsphase abgeleitet. Tabelle 1 zeigt das Rahmenmodell EDAMA mit den drei Strukturelementen «Reflexionsphase», «Denkaspekt» und «Blickrichtung» und in den inneren Zellen die Bezeichnungen für die gebildeten 15 Reflexionskategorien.

In der nachfolgenden Beschreibung der reflexiven Momente in den fünf Reflexionsphasen wird auf die Denkaspekte «Konstruktion von Bedeutung» und «Kritisches Prüfen» eingegangen. Das Strukturelement «Blickrichtung» wird nicht mehr explizit erwähnt, auch wenn grundsätzlich *jede* Reflexionskategorie hinsichtlich der Blickrichtung nach innen und nach aussen betrachtet werden kann (wie dies aus Tabelle 1 ersichtlich wird).

Tabelle 1: Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: «Erleben»		Phase 2: «Darstellen»		Phase 3: «Analysieren»		Phase 4: «Massnahmen entwickeln, planen»		Phase 5: «Anwenden»	
		aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt «Konstruktion von Bedeutung»	1. Auslöser für den Reflexionsanlass 2. Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen		5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion 6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten 10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven		12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
	Denkaspekt «Kritisches Prüfen»	3. Kritische Haltung zeigen 4. Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen		7. Ausdruck einer kritischen Haltung		11. Kritischer Umgang mit Aussagen		13. Begründen		15. Prüfung der Zielerreichung	

Anmerkung: * = Blickrichtung nach aussen, ** = Blickrichtung nach innen.

Phase 1 «Erleben – eine Erfahrung machen» enthält die Reflexionskategorien «Auslöser für den Reflexionsanlass» (Nr. 1), «Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen» (Nr. 2), «Kritische Haltung zeigen» (Nr. 3) und «Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen» (Nr. 4). Ausgangspunkt einer Reflexion bildet ein auslösender Anlass. Dieser kann daraus bestehen, dass Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel ausgelöst werden (Dewey, 1910/2009). Es kann aber auch ein Anlass sein, der mit positiven Gefühlen wie Überraschung, Staunen oder Freude einhergeht (Boud et al., 1985) oder Neugierde auslöst (Neuweg, 2004). Zentral für diese Phase ist das Wahrnehmen: Je mehr eine Person in einer Situation präsent ist («to be present»), desto mehr kann sie wahrnehmen – und je mehr sie wahrnehmen kann, desto grösser ist das Potenzial, auf eine geeignete, kluge Weise zu reagieren (Rodgers, 2002b). Um präsent zu sein, muss man bereit und offen sein, sich auf eine Situation einlassen zu können. Von einem reflexiven Moment *während* einer Situation oder Handlung kann gesprochen werden, wenn eine Person nicht «einfach» bzw. unbewusst oder routiniert handelt, sondern versucht, eine (unbekannte) Situation zu verstehen, indem sie

Irritationen, Überraschungen etc. zulässt und bereit ist, Bisheriges infrage zu stellen. Allenfalls führt dies schon während der Situation oder Handlung zu Interpretationen, Schlussfolgerungen und dem Anwenden von Massnahmen. Damit wird versucht, *in* der Situation Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben. Dies entspricht einer Reflexion *während* einer Handlung (Schön, 1983: «Reflection-in-Action»). Eine kritische Haltung zeigt sich in dieser Reflexionsphase, wenn Bisheriges infrage gestellt wird und geprüft wird, ob ergriffene Sofortmassnahmen die erwünschte Wirkung gezeigt haben. Bei der Reflexion *während* einer Situation oder Handlung dürfte – gerade wenn man unter Handlungsdruck steht – nur eine beschränkte Menge an Informationen verarbeitet werden können und es können wichtige Faktoren übersehen werden. Um eine Situation oder Handlung analysieren zu können, sind eine gründlichere Auseinandersetzung und eine grössere Distanz zum Ereignis hilfreich oder sogar nötig; dies ist bei der Reflexion *nach* einer Handlung der Fall (vgl. nachfolgende Reflexionsphasen).

Phase 2 «Darstellen – Rückblick» umfasst die Reflexionskategorien «Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion» (Nr. 5), «Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)» (Nr. 6) und «Ausdruck einer kritischen Haltung» (Nr. 7). Diese Phase kann bereits reflexive Momente enthalten, wenn in der Darstellung nicht einfach wiedergegeben wird, was schon «gewusst» wird, sondern wenn in der Darstellung auf *Strukturierung* und *Nachvollziehbarkeit* bzw. *Vielschichtigkeit* und *Komplexität* Wert gelegt wird und damit das Bemühen um die (Re-)Strukturierung einer Situation sichtbar wird. Dewey (1910/2009, S. 9) nannte dies «überlegendes Denken», welches nicht aus einem blossen Aneinanderreihen von Ideen besteht, sondern «es ist folgerichtig und so geordnet, dass jede Idee die folgende bestimmt und auf der vorhergehenden basiert». Im Gegensatz zu vielen Reflexionsmodellen wird die Beschreibung einer Erfahrung oder Situation somit nicht als niedrigste Reflexionsebene oder als weniger wertvoll angesehen (Weinberger & Seyfried, 2009), sondern die Beschreibung einer Situation oder Handlung wird als ein essenzieller Teil von Reflexion angeschaut (vgl. Rodgers, 2002b). Mit einer angemessenen, sorgfältigen und durchgehenden Beschreibung von bedeutsamen Einzelheiten kann der Fehler vermieden werden, voreilig Schlüsse zu ziehen oder nur zu sehen, was man sehen will (Jay & Johnson, 2002). Dazu gehört, die Bedeutung, die einer Situation zugrunde liegt, herauszuarbeiten und wesentliche Merkmale dieser Situation zu erkennen (Jay & Johnson, 2002), oder wie Schön (1983, S. 18) formuliert hat: «Professional practice has at least as much to do with finding the problem as with solving the problem found.» Probleme werden dabei in weit gefasstem Sinne verstanden und können beispielsweise rätselhafte, beunruhigende oder auch interessante Situationen (Schön, 1983, S. 50) umfassen. Damit kommt zum Ausdruck, welches der eigentliche Anlass oder Auslöser für die Reflexion ist. Dazu kann ein Bezug zur eigenen «Vision» (Erwartung, ideale Situation, ursprüngliche Ziele, Wünsche) hergestellt werden und deutlich gemacht werden, was erreicht, gestaltet oder erschaffen werden sollte und welche Hindernisse, Barrieren und Einschränkungen vorgekommen sind oder infrage kommen und die Zielerreichung der «Vision» verhindert

oder erschwert haben (Korthagen & Vasalos, 2005, 2010). Eine kritische Haltung kann bereits bei der Darstellung zum Ausdruck kommen, wenn ersichtlich wird, was in der Darstellung einer Situation oder Handlung für wahr gehalten werden kann und wo hinsichtlich der Darstellung Vorsicht angebracht ist. Nach Dewey (1910/2009) kann man etwas für wahr halten, ohne ausreichende Beweisgründe dafür zu kennen, oder dann etwas für wahr halten, weil man ausreichende Beweisgründe dafür kennt. Eine unkritische Haltung in dieser Phase käme zum Ausdruck, wenn Annahmen als Tatsachen oder Wahrheiten behandelt würden.

Phase 3 «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung» besteht aus den Reflexionskategorien «Interpretation» (Nr. 8), «Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten» (Nr. 9), «Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven» (Nr. 10) und «Kritischer Umgang mit Aussagen» (Nr. 11). Durch Interpretation der Situation wird versucht, die Situation (besser) zu verstehen, indem die Bedeutung, die dieser Situation zugrunde liegt, erfasst bzw. herausgearbeitet wird (Facione, 1990, 2015). Ein zentrales Element stellen die Herstellung und die Prüfung von Beziehungen und Zusammenhängen dar: Beziehungen und Zusammenhänge können hergestellt werden zwischen Elementen einer Erfahrung, zwischen dieser Erfahrung und anderen Erfahrungen, zwischen dieser Erfahrung und dem eigenen Wissen oder zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen von anderen (Rodgers, 2002a). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt dem Fachwissen besonderes Gewicht zu, da Konzepte, Ansätze, Theorien oder empirische Befunde beigezogen und dabei klare, eindeutige Begrifflichkeiten bzw. eine Fachsprache verwendet werden sollen. Zu einer vertieften Auseinandersetzung kann auch die Berücksichtigung einer multiperspektivischen Sichtweise bzw. die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven gehören und sie entspricht damit weitgehend der «Comparative Reflection» von Jay und Johnson (2002). Der Denkaspekt «Kritisches Prüfen» zeigt sich in dieser Reflexionsphase, wenn ein kritischer Umgang mit Aussagen deutlich wird. Dies betrifft das Untersuchen und Prüfen von Ideen, das Aufdecken bzw. die Identifizierung von Argumenten und deren Analyse (Facione, 1990, 2015; Petri, 1998). Zu einem kritischen Umgang gehören auch die Beurteilung und die Bewertung von Behauptungen und Argumenten und die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Aussagen (Facione, 1990, 2015).

Phase 4 «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen» enthält die Reflexionskategorien «Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln» (Nr. 12) und «Begründen» (Nr. 13). In dieser Phase geht es darum, Schlussfolgerungen zu ziehen und einen Plan für das eigene Handeln zu entwickeln. Dazu werden diejenigen Elemente identifiziert bzw. festgehalten, die sich dazu eignen, wohlbegründete Schlussfolgerungen aufzustellen; es werden Hypothesen und Vermutungen entwickelt und Folgerungen abgeleitet (Facione, 1990, 2015). Dewey (1910/2009) betont den «unschätzbaren» Wert von Folgerungen, aber auch, dass mit einer Folgerung noch keinesfalls die Richtigkeit der Folgerung gewährleistet sei. Deshalb ist das Prüfen von Folgerungen zentral: «Wichtig

ist, dass jede Folgerung geprüft ist, oder (da dies nicht immer möglich ist), dass wir unterscheiden zwischen dem, was wir für wahr halten, weil die Beweisgründe geprüft wurden, und dem, was dieser Prüfung nicht unterzogen wurde, und Vorsicht walten lassen, bezüglich des Grades der Zustimmung, die wir spenden» (Dewey, 1910/2009, S. 26). Folgerungen sollen deshalb geprüft werden und die Überlegungen, die zu den Folgerungen geführt haben, sollen aufgeführt und anhand beweiskräftiger konzeptueller, methodologischer, kontextueller und kriteriologischer Überlegungen gerechtfertigt und dargestellt werden (Facione, 1990, 2015). Damit ist reflektierendes Denken über zukünftiges Handeln («Anticipatory Reflection»; vgl. Conway, 2001; van Manen, 1991) angesprochen, welches über das reine Planen hinausgeht und darauf fokussiert, warum etwas in einer bestimmten Weise getan werden soll (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011). Dieser Aspekt von Reflexion als Nachdenken über die Zukunft bzw. zukünftiges Handeln wird in aktueller Literatur betont (Beauchamp, 2015).

Phase 5 «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben» umfasst die Reflexionskategorien «Beobachtung in einer Situation» (Nr. 14) und «Prüfung der Zielerreichung» (Nr. 15). In dieser Phase weiss eine Person, was sie erreichen oder erproben will, worauf sie besonders achten will. Sie sollte sich aufgrund der Auseinandersetzung in Reflexionsphase 4 «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen» schon überlegt haben, wie die Richtigkeit der formulierten Annahmen bzw. der entwickelten «eigenen, persönlichen Theorie» überprüft werden kann. Diese Phase beinhaltet die Beobachtung und die Prüfung der Zielerreichung, womit erfasst bzw. beobachtet werden soll, ob die geplanten und ergriffenen Massnahmen die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben. Für Dewey (1910/2009, S. 60) steht die Beobachtung sowohl am Anfang als auch am Ende des Reflexionsprozesses: «Am Anfang hat sie die Natur der Schwierigkeit genauer und bestimmter festzustellen, am Ende den Wert eines hypothetischen Schlusses zu prüfen.» Phase 5 deckt sich somit teilweise mit Phase 1 «Erleben – eine Erfahrung machen», dies jedoch mit dem wesentlichen Unterschied, dass eine neue Situation nicht nur einfach wahrgenommen oder einfach etwas ausprobiert wird, sondern dass eine Annahme oder Hypothese geprüft werden soll. Dewey (1916/2008, S. 201) spricht von «Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen». Demnach sollen Massnahmen erprobt werden und es soll überprüft werden, ob diese sich bewähren – oder nicht. Dewey (1910/2009) spricht davon, Ideen durch ein Experiment zu bestätigen, Korthagen und Vasalos (2005) sprechen in dieser Phase von «Experimenting with new behaviour».

5 Nutzung des Rahmenmodells

Das Rahmenmodell EDAMA kann Studierende und Dozierende dabei unterstützen, zu einem differenzierten Reflexionsverständnis zu kommen und dieses auch kommunizieren zu können. Dabei wird sowohl der Reflexionsbreite wie auch der Reflexionstiefe

Beachtung geschenkt: Mit den Strukturelementen «Reflexionsphase», «Denkaspekt» und «Blickrichtung» wird ein Rahmen aufgespannt, der die mögliche Breite von reflexivem Denken aufgezeigt. Die Reflexionstiefe kann aus einer gründlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Reflexionskategorien bestehen. Reflexionstiefe kann sich aber auch zeigen, wenn in einer Reflexion das Strukturelement «Blickrichtung nach innen» betont wird und zugrunde liegende Einstellungen, Ideen, Wissen und Ziele thematisiert werden (Kelchtermans, 2009). Das Rahmenmodell EDAMA bietet eine «Palette» von Reflexionskategorien an, die Anregungen bzw. Unterstützung für eine reflexive Auseinandersetzung bieten. Befunde von Toom et al. (2015) zeigen, dass Lehramtsstudierende durchaus in der Lage sind, auf vielfältige Art zu reflektieren. Das Rahmenmodell EDAMA mit seiner klaren Strukturierung ermöglicht es Studierenden, ihre Reflexionen eigenständiger zu bestimmen und zu steuern, wie dies Callens und Elen (2011) sowie Ramsey (2010) empfehlen. Dabei kann eine reflexive Auseinandersetzung nicht nur individuell erfolgen, sondern auch unter dem Aspekt des situierten Lernens (vgl. Lave & Wenger, 1991) in einen sozialen Kontext eingebunden werden. Damit ist ein Kriterium, das Deweys Konzept von Reflexion charakterisiert, angesprochen (nach Rodgers, 2002a, S. 845): Reflexion muss in einer Gemeinschaft stattfinden, in Interaktion mit anderen.

Aus der Beschreibung des Rahmenmodells EDAMA wird deutlich, dass es beim Reflektieren nicht darum geht, möglichst alle Kategorien von Reflexion zu verwenden; je nach Zielsetzung und Inhalt werden unterschiedliche Kategorien im Fokus stehen. In gewissen Fällen kann eine Reflexion auch nur eine oder zwei Reflexionsphasen umfassen und dabei auf *eine* Blickrichtung und *einen* Denkaspekt fokussieren. Das Rahmenmodell EDAMA kann auch zur Diagnose und zur Förderung von reflexiven Auseinandersetzungen eingesetzt werden. Die analytische Ausrichtung ermöglicht es, eine Reflexion nicht nur holistisch zu beurteilen, sondern reflexive Momente in einer Reflexion zu identifizieren, zu kategorisieren und zu beurteilen (z.B. in Portfolios, Lernjournalen oder bei Praxisauswertungen). Dabei können Reflexionskategorien, die nicht beachtet werden («blinde Flecken»), gezielt angesprochen werden. Ein solches analytisches Vorgehen kann dazu beitragen, Studierenden differenziertere Rückmeldungen zu geben und damit die Bedeutung und die Nützlichkeit von Beurteilungen für Studierende und Lehrpersonen zu erhöhen (Poldner et al., 2014).

6 Diskussion

Verschiedene Reflexionsansätze und -konzepte bildeten die Grundlage für das Rahmenmodell EDAMA. Dabei wurde auf Denkaktivitäten, die beim Reflektieren zentral sind, fokussiert. Das Ziel, verschiedene Reflexionsansätze und -konzepte im Rahmenmodell EDAMA unter einem gemeinsamen Dach zu integrieren, scheint gelungen zu sein, weil sich solche Reflexionsansätze und -konzepte mit den Strukturelementen und den Kategorien des Rahmenmodells EDAMA beschreiben und verorten lassen (vgl.

Ansätze und Konzepte z.B. in Dymont & O'Connell, 2011; Poldner et al., 2014). Obwohl bei der Entwicklung überwiegend Literatur aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beigezogen wurde, dürfte sich das Rahmenmodell auch für andere Berufsfelder eignen, da es als Werkzeug gesehen werden kann, welches nicht für spezifische Inhalte bzw. Denkgegenstände entwickelt worden ist. Durch den gewählten analytischen Ansatz wird es möglich, eine Reflexion nicht nur holistisch zu beurteilen, sondern reflexive Momente auch in Textabschnitten zu identifizieren und zu kategorisieren. Kember, McKay, Sinclair und Wong (2008) empfehlen zwar, die Qualität der Reflexion als Ganzes einzuschätzen (indem die höchste vorgefundene Stufe beurteilt werden soll), weil einerseits einzelne Textabschnitte aufeinander Bezug nehmen und erst die Gesamtheit aller Textabschnitte das Ganze ausmacht. Andererseits seien Einleitung, Erinnerung und Beschreibung weitgehend nonreflexiv, während es bei Schlussfolgerungen wahrscheinlich sei, dass diese reflexiv sind. Mit dem Reflexionsmodell EDAMA hingegen können Textabschnitte bzw. Sinneinheiten analysiert werden, da in Reflexionen reflexive Momente identifiziert und diese den Reflexionskategorien zugeordnet und hinsichtlich reflexiven Denkens beurteilt werden können. Selbst die Beschreibung bzw. Darstellung einer Erfahrung kann eingeschätzt werden, weil diese mehr oder weniger viele reflexive Momente enthalten kann und sich diese reflexiven Momente zudem in der Qualität unterscheiden können.

Typologien von Reflexion bzw. ein solches Kategoriensystem, wie es im Rahmenmodell EDAMA enthalten ist, können mit der Begründung kritisiert werden, dass sie zu stark einengen oder zu präskriptiv sind (Jay & Johnson, 2002) oder dass Reflexion reduziert wird auf eine Technik, ein Problem durch Abarbeiten gewisser Schritte zu lösen. Solche Kritik muss durchaus ernst genommen werden, da Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (zu) häufig als Tool präsentiert wird und nicht als komplexes Konzept, welches zuerst gründlich verstanden werden muss (Danielowich, 2007). Dies kann beim Einsatz des Rahmenmodells EDAMA auch geschehen, wenn das zugrunde liegende Reflexionskonzept nicht verstanden wird. Solche Typologien oder Modelle können hingegen auch nützlich sein, weil sie die Entwicklung einer gewissen Haltung unterstützen und weil eine solche Typologie bzw. ein solches Modell es leichter macht, über Reflexion zu sprechen (Jay & Johnson, 2002). Teilt beispielsweise eine Dozentin einem Studenten mit, er solle vertiefter reflektieren, stellt sich die Frage: Was soll er unter «vertiefter reflektieren» verstehen, wenn er über «kein» Konzept zu Reflexion verfügt oder darunter etwas anderes versteht als die Dozentin? Oder wie es Jay und Johnson (2002, S. 74) auf den Punkt gebracht haben: Wie sollen Novizinnen und Novizen etwas in Erfahrung bringen, was ihre Ausbildenden nicht beschreiben können? Dies bestätigt eine empirische Studie bei Lehrpersonen (Wyss, 2011, S. 4): «Kenntnisse über mögliche Kriterien, Ziele und Inhalte der Reflexion sind nur ansatzweise vorhanden.» Es dürfte deshalb stark darauf ankommen, wie man mit einem solchen Reflexionsmodell arbeitet (vgl. Beauchamp, 2015; Hébert, 2015). Soll das Rahmenmodell in der Praxis eingesetzt werden, ist es sicher hilfreich, die Kategorien von Reflexion ausführlicher zu charakterisieren. Diesbezügliche Präzisierungen sind in Arbeit (Aeppli

& Löttscher, 2016). Mit der Entwicklung des Rahmenmodells EDAMA war zudem die Erwartung verbunden, dass es als Grundlage für die Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung von Reflexionsqualität dienen kann. Dazu müssen zu jeder Reflexionskategorie Qualitätsstufen von reflexivem Denken oder Subkategorien beschrieben werden (z.B. von «niedrig» bis «sehr hoch» bzw. durch eine verbale Charakterisierung). Ein erster Versuch der Operationalisierung von Reflexionskategorien hat schon stattgefunden, indem mit einer Vorgängerversion des Rahmenmodells EDAMA zu den Phasen 2 bis 4 ein Instrument zur Erfassung der Reflexionsqualität entwickelt wurde (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Löttscher, 2015; Gutzwiller-Helfenfinger, Löttscher & Aeppli, 2013). Erste Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich das Rahmenmodell EDAMA mit zugehörigen Kategorien für die Entwicklung eines Instrumentes eignet, um die Reflexionsqualität von Reflexionsprodukten von Studierenden einzuschätzen (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Löttscher, 2016).

Literatur

- Aeppli, J. & Löttscher, H.** (2016). *Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA*. Eingereichtes Manuskript.
- Bates, A.J., Ramirez, L. & Drits, D.** (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *The Teacher Educator*, 44 (2), 90–112.
- Beauchamp, C.** (2015). Reflection in teacher education. Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141.
- Bengtsson, J.** (2003). Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (3/4), 295–316.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D.** (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D.** (1996). Promoting Reflection in Learning: A Model. In R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (Hrsg.), *Adult learners, education and training. Volume 1: Boundaries of adult learning* (S. 32–56). London: Routledge.
- Boud, D. & Walker, D.** (1991). *Experience and Learning: Reflection at Work*. Geelong: Deakin University Press.
- Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B. & Vermunt, J.D.** (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1120–1130.
- Brookfield, S.** (1987). *Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Callens, J.C. & Elen, J.** (2011). The impact of approaches to reflection and learner control upon critical reflection. *Reflective Practice*, 12 (4), 495–506.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V.** (2013). Reflective practice in initial teacher training. Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104–117.
- Conway, P.F.** (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 89–106.
- Danielowich, R.** (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91 (4), 629–663.
- Dewey, J.** (1910/1997). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J.** (1910/2009). *Wie wir denken* (deutsche Übersetzung von A. Burgeni [1951], Zürich: Morgarten-Verlag Conzett & Huber). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, J.** (1916/2008). *Demokratie und Erziehung* (deutsche Übersetzung von E. Hylla [1993], herausgegeben von J. Oelkers). Weinheim: Beltz.

- Dewey, J.** (1933). *How we think* (Originalausgabe 1910, stark überarbeitet). Boston: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J.** (1989). *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg: Junius.
- Dyment, J.E. & O'Connell, T.S.** (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 81–97.
- Eraut, M.** (1995). Schön Shock: A Case for Reframing Reflection-in-action. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 9–22.
- Facione, P.A.** (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary – «The Delphi Report»*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P.A.** (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*. Online verfügbar unter: <http://www.insightassessment.com/About-Us/Measured-Reasons/pdf-file/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF> (08.03.2016).
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 15). Opladen: Budrich.
- Fook, J., White, S. & Gardner, F.** (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understanding. In S. White, J. Fook & F. Gardner (Hrsg.), *Critical reflection in health and social care* (S.3–20). Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Freese, A.R.** (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895–909.
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York: Continuum.
- Gibbs, G.** (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Online verfügbar unter: <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/> (08.03.2016).
- Grimmett, P.P.** (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P.P. Grimmett & G.L. Erickson (Hrsg.), *Reflection in teacher education* (S. 5–15). New York: Teachers College Press.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2015). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich «Beurteilung» Teil II: Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater-Reliabilität*. Forschungsbericht Nr. 41. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2016). *Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich «Beurteilen & Fördern»: Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität*. Eingereichtes Manuskript.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J.** (2013). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich «Beurteilung» Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht Nr. 40. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hatton, N. & Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Hébert, C.** (2015). Knowing and/or experiencing. A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16 (3), 361–371.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S.** (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37–51.
- Jahn, D.** (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker.
- Jay, J.K. & Johnson, K.L.** (2002). Capturing complexity. A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73–85.
- Kelchtermans, G.** (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 257–272.
- Kember, D.A., Jones, A., Loke, J., McKay, K., Sinclair, H., Tse, C. et al.** (1999). Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 18–30.

- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F.K.Y.** (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369–379.
- Kolb, D.A. & Fry, R.** (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C.L. Cooper (Hrsg.), *Theories of Group Processes* (S. 33–58). New York: John Wiley.
- Korthagen, F.A.J.** (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11–15.
- Korthagen, F.A.J.** (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F.A.J.** (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A.** (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 529–552). New York: Springer.
- LaBoskey, V.K.** (2010). Teacher Education and Models of Teacher Reflection. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education, Volume 7* (S. 629–634). Oxford: Elsevier.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D.A.J. & Pedaste, M.** (2012). How to Determine the Quality of Students' Reflections? *Studies in Higher Education*, 37 (2), 203–217.
- Leonhard, T. & Rihm, T.** (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Leung, D. & Kember, D.** (2003) The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice. *Educational Psychology*, 23 (1), 61–71.
- Loughran, J.J.** (1996). *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Lyons, N.** (2010). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 3–22). New York: Springer.
- McNamara, D.** (1990). Research on Teachers' Thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 147–160.
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185–198.
- Moon, J.** (1999). *Reflection in learning & professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page.
- Neuweg, G.H.** (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (Internationale Hochschulschriften, Band 311). Münster: Waxmann.
- Petri, G.** (1998). *Schulung des kritischen Denkens. Der Forschungsstand im Überblick und neue Entwicklungsansätze* (Forschungsbericht 27). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung. II.
- Poldner, E., Simons, P.R.J., Wijngaards, G. & van der Schaaf, M.F.** (2012). Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays. A methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review*, 7 (1), 19–37.
- Poldner, E., van der Schaaf, M., Simons, P. R.J., van Tartwijk, J. & Wijngaards, G.** (2014). Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis. *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), 348–373.
- Ramsey, S.J.** (2010). Making thinking public: Reflection in elementary teacher education. *Reflective Practice*, 11 (2), 205–216.

- Redmond, B.** (2006). *Reflection in Action: Developing Reflective Practice in Health and Social Services*. Farnham: Ashgate.
- Rodgers, C.** (2002a). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842–866.
- Rodgers, C.** (2002b). Voices Inside Schools. Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72 (2), 230–254.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silcock, P.** (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), 273–285.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A.** (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23–32.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S.** (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320–340.
- Valli, L.** (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67–88.
- van Manen, M.** (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205–228.
- van Manen, M.** (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- van Manen, M.** (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1 (1), 33–50.
- Wallace, J. & Loudon, W.** (2000). *Teachers' Learning: Stories of Science Education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Weinberger, A. & Seyfried, C.** (2009). RIFE: Reflection Instrument For Education. In J.-L. Patry & A. Paschon (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (S. 83–94) Salzburg: Universität Salzburg.
- Wyss, C.** (2011). *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen*. Dissertation. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. & Montie, J.** (2006). Reflective practice for continuous learning. In J. York-Barr, W. Sommers, G. Ghere & J. Montie (Hrsg.), *Reflective practice to improve schools. An action guide for educators* (S. 1–29). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Yost, D.S., Sentner, S.M. & Forlenza-Bailey, A.** (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51 (1), 39–49.
- Zeichner, K.M.** (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Hrsg.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (S. 9–27). London: Falmer Press.

Autor und Autorin

Jürg Aeppli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, juerg.aeppli@phlu.ch
Hanni Lötscher, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, hanni.loetscher@phlu.ch