

Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion

Dagmar Abendroth-Timmer¹

This paper aims at identifying elements of the notion of reflection, offering a theoretical view on the concept. In the analysis, relevant theoretical propositions, such as theories of cognition, levels of reflection and the roles of social interaction, physicality, and emotion, are discussed. These aspects are integrated into a theoretical Model of Reflection which focuses on the goals and objects of reflection in current language teacher education and research. Practical approaches to promoting learning and reflection in a secure environment are then presented. Finally, a selection of methods employed in investigations into teachers' reflection processes are discussed so that conceptual and methodological desiderata can be put into perspective.

1. Einleitung

Nachfolgend geht es um die definatorische Schärfung des Reflexionsbegriffs im Rahmen reflexiver Lehrerbildung und Lehrerforschung. Einen Überblick über die empirische Forschungslage lieferten die Beiträge von Caspari (2014) und Farrell (2016), die *Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen* der DGFF, eine Datenbankabfrage über das IFS in Marburg sowie die Datenbank ERIC (*Educational Resources Information Center*). Es zeigt sich, dass u.a. mit den Arbeiten von Roters (2012), Farrell (2016) und Korthagen (vgl. ebd. et al. 1985, 1995, 2002, 2014) Definitionen und Modelle vorliegen, die mit erkenntnistheoretischen Ansätzen gewinnbringend ergänzt werden können. Dabei werden kognitive, affektive, konative und interaktionale Aspekte betrachtet. Auf Basis theoretischer Überlegungen und eigener Forschungsergebnisse werden die Rolle der Leiblichkeit und die Rolle des (sozialen) Kontextes im Reflexionsprozess betont. Nach einer Präzisierung der fachspezifischen Inhalte von Reflexion schließt der theoretische Teil mit einem 'Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion'. Auf dieser Basis werden Konzepte reflexiver Lehrerbildung präsentiert und praktische Ansätze systematisiert. Bezüglich der Erfor-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen, Fakultät I, Romanisches Seminar, Didaktik der französischen und spanischen Sprache und Kultur, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, abendroth@romanistik.uni-siegen.de

schung von Reflexionsprozessen wird gefragt, welche Besonderheiten die Methoden und damit zu erzielenden Ergebnisse aufweisen, um abschließend einige Desiderata aufzuzeigen.

2. Reflexion definieren: erkenntnistheoretische Betrachtungen

2.1 Annäherung an den Begriff

Im Folgenden soll eine Annäherung an den Begriff der Reflexion zunächst aus einer erkenntnistheoretischen Sicht erfolgen. Es wird ergründet, was die Qualität von Reflexion ausmacht, um dies mit praktischen Ansätzen reflexiver Lehrerbildung in Bezug zu bringen. Roters liefert folgende Definition von Reflexion:

Reflexion wird als ein **mentaler Prozess** gesehen, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren. Reflexion ist demnach **potentiell bewussteinfähig** und kann **indirekt** anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Es lassen sich Unterschiede in der **Qualität der Reflexion** ausmachen, die sich in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigen. Die **Inhaltsbereiche fachdidaktisch-pädagogischer Reflexion** lassen sich in drei Aspekte aufteilen: die Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht, die Reflexion über die Lerner, ihre Lernprozesse und Lernziele und die Reflexion über fachbezogenes und forschungsmethodisches Wissen (Roters 2012: 151, Hervorhebungen im Original).

Roters bezieht sich wie viele andere Studien auf den Reflexionsbegriff nach Dewey. Dieser beschreibt Reflexion als einen Prozess der Problemanalyse, Ideengenerierung und Lösungserprobung (vgl. ebd. 2002: 15f., 58-60). Ohne weiter ins Detail zu gehen, zeigt sich ein zyklischer und offener Prozess, der sowohl das reflektierende Individuum wie den Kontext einbezieht (vgl. Raith 2011: 42). Dies ist für die Überlegungen in diesem Artikel anschlussfähig. Nachfolgend sollen erkenntnistheoretische Ansätze in die Diskussion eingebracht werden, die geeignet sind, den Begriff der Reflexion weiter auszuleuchten.

Wie schon Dewey zeigt, umfasst Reflexion die Herstellung von Bezügen und das Hinterfragen. Mälkki bemerkt, dass dies über das reine 'Nachdenken' hinausgehe: "[Reflection] is defined as becoming aware and questioning the assumptions that orient one's thinking, feelings and actions" (ebd. 2012: 45, in Anlehnung an Mezirow 2009). Ethymologisch betrachtet meint 'reflectere' (lat.) 'zurückbeugen' (ebd.). Unser Handeln, Fühlen und Denken begründet sich demnach auf Vorerfahrungen, die eine wesentliche Rolle bei der Reflexion spielen. Erkenntnistheoretisch ist die Instanz der prüfenden Betrachtung das reflektierende Subjekt, das Bedeutung individuell konstruiert. Dabei werden auch (dem reflektierten Objekt externe) Aspekte in die Beurteilung der zu reflektierenden Handlung oder des Gegenstands einbezogen. Reflektieren meint dabei neben 'denken', 'nachdenken', 'bedenken'

und 'überdenken' zudem auch 'vorausdenken'. Reflektieren erfolgt somit bezogen auf etwas Bestehendes, im Nachgang einer Handlung oder im Vorfeld neuer Handlungen. Kemmis (1985: 141) spricht auch von "meta-thinking (thinking about thinking) in which we consider the relationship between our thoughts and action in a particular context". Insgesamt zeigt sich ein Prozesscharakter von Reflexion.

Es sollen nun Theorien betrachtet werden, die das reflektierende Subjekt und den Kontext der Reflexion beleuchten. Dies ist ertragreich bei der Analyse von Reflexionsprozessen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2016). Müller (2010) unterscheidet drei Qualitäten von Reflexion. Die sogenannte erste Stellung wird mit 'Reflex' bezeichnet und bezieht sich allein auf das Objekt, nimmt aber nicht die "konstruktiven Anteile des Subjekts" (ebd.: 32) auf. Diese Subjekt-Objekt-Unterscheidung ist bezogen auf Lehrerforschung dahingehend zu differenzieren, dass das Objekt der Reflexion teils das Subjekt selbst ist – allerdings in einer mehr oder weniger selbstdistanzierten Zugangsweise.

Die zweite Stellung wird mit 'Reflektion' umschrieben und bezieht das Verhältnis des Subjektes zum Objekt ein: "Die Selbstbesinnung, die Reflektion, zeichnet als zentrales Bestimmungsmerkmal die zweite Stellung aus" (Müller 2010: 32). Das/der Beobachtete steht hier im Lichte des Selbstbezugs des beobachtenden Subjekts. Erfasst werden Komponenten des Selbst (Selbstwert, Selbstkonzept, Selbstvertrauen) und Komponenten des Rahmens möglicher Handlungsweisen (vgl. Krewer & Eckensberger 1991). Das Selbst ist Basis individueller Identität und als sozial sowie dialogisch konstruiert zu begreifen (vgl. van Lier 2004: 107). Identitäten sind verschiedene Rollen und Projektionen des Selbst in der Interaktion mit unterschiedlichen sozialen Gruppen (vgl. ebd. 122, 125). In der Reflektion ist das erkennende Subjekt sichtbar. Die konstituierenden Momente des Subjekts und des Objekts wirken aufeinander, weisen aber nicht über sich hinaus und verharren in ihrem Verhältnis (vgl. Müller 2010: 34).

Dahingegen können "Erweiterungen und Beschränkungen von Handlungsmöglichkeiten" (Müller 2010: 35) allein über die dritte Stellung – 'die Reflexion' – erzielt werden. Die dritte Stellung nimmt die konstruktiven und konstitutiven Elemente von Objekt und Subjekt innerhalb des Erkenntnisprozesses ebenso in den Blick wie den Vermittlungszusammenhang des Erkenntnisprozesses selbst. Müller stellt hierzu fest: "Relevant ist die gesellschaftstheoretische Einsicht, dass inneren Vermittlungsbeziehungen zwischen den beiden Polen Subjekt und Objekt, zwischen Erkenntnisinstanz und Erkenntnisobjekt eine produktive Funktion zukommt" (ebd.: 33).

Damit werden bei der dritten Stellung die internen und externen konstituierenden Faktoren des Erkenntnisprozesses (zwischen Autonomie, Heteronomie und Hegemonie) und damit die Handlungsmöglichkeiten mitgedacht (vgl. ebd.: 50; vgl. auch Krewer & Eckensberger 1991).

Übertragen auf die Lehrerbildung zeigen sich diese drei Stellungen wie folgt: Die erste Stellung der Reflexion bedeutet, dass der Lehrende als Beobachter das Objekt seiner Beobachtung – d. h. den Unterricht, die Lernenden oder sich selbst als videographierter Lehrender – auf einer Oberflächenebene beschreibt. Der Lehrende macht spontane, oft emotional markierte Äußerungen zu seiner Körperhaltung oder Stimme oder beschreibt eine Handlung. Auf die (beobachtete) Leiblichkeit wird später noch eingegangen.

Bei der zweiten Stellung benennt der Lehrende nicht nur, sondern begründet seine Wahrnehmung. Er beurteilt seine fremdsprachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen. Die reflektierende Person gibt an, welche Konzepte oder kontextuellen Gegebenheiten sie zum jeweiligen Handeln veranlasst haben. Bei der dritten Stellung schließlich hinterfragt der Lehrende die eigene Analyse aufgrund der Situation damals und im hier und jetzt des Reflexionsprozesses. Indikatoren in Interviews sind Anmerkungen wie: "Darüber habe ich mir zuvor keine Gedanken gemacht...".

Reflexion ist somit ein kognitiver wie emotionaler Vorgang, der zumeist ex post erfolgt. Er ist als dynamisch und stark variabel zu verstehen. Die drei Stellungen nach Müller sind für die Analyse von Reflexionsprozessen ertragreich. Insbesondere die dritte Stellung, welche den Kontext der Reflexion selbst zum Gegenstand der Reflexion macht, ist ein bisher kaum beachteter Aspekt bei der Definition von Reflexion und der Anleitung und Analyse von Reflexionsprozessen. Dabei ist zu bemerken, dass die jeweiligen Forschungsmethoden selbst Einfluss darauf haben, welche der Stellungen umgesetzt wird (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2016). Dies führt zu einer weiteren Erkenntnistheorie, welche den Kontext als ko-konstruierenden Akteur im Erkenntnisprozess versteht.

2.2 Kontext und Bedingung von Reflexion

Zur Bestimmung des Verhältnisses von erkennendem Subjekt und Erkanntem entwickelt die Physikerin und Philosophin Barad (2012) mit dem 'Agentiellen Realismus' einen noch kaum beachteten Zugriff auf Erkenntnisprozesse. Diese Theorie wurde erstmals von Wanning (2013) in den fachdidaktischen Diskurs um reflexive Prozesse in der Lehrerbildung eingebracht. Die Theorie wird hier aufgegriffen, da sie die Komplexität des Erkenntnisprozesses, wie er in der dritten Stellung nach Müller aufgeworfen wird, um einen Schritt weiterführt, da der Kontext als ko-konstruierender Akteur gefasst wird.

Barad geht von der Unzertrennlichkeit von Beobachter und Beobachtetem, von Kultur und Natur, menschlichen und nicht-menschlichen Körpern aus, die sie als "intraagierende 'Agentien'" betrachtet (Barad 2012: 19). Die Konstellation dieser

intraagierenden Agentien wird als Phänomen beschrieben, das sich immer wieder neu konfiguriert. Bedeutung entsteht durch diese Intraaktion innerhalb eines Phänomens. Von Intraaktion anstatt einer Interaktion wird gesprochen, da keine separaten Entitäten angenommen werden. "Phänomene' sind die ontologische Unzertrennlichkeit von agentuell intraagierenden Bestandteilen" (ebd.: 33).

Dieser Ansatz "verlagert den Fokus von Fragen nach der Entsprechung zwischen Beschreibungen und der Wirklichkeit [...] auf Fragen nach Praktiken, Tätigkeiten und Handlungen" innerhalb eines spezifischen Phänomens (ebd.: 11). Die Bedeutung der Akteure entsteht innerhalb des Phänomens.

Barad überwindet damit die Abgrenzung zwischen einem Objekt und einem Subjekt. Eine Trennung oder Beziehung zwischen Objekt und Subjekt ist nicht an sich gegeben, sondern es handelt sich allein um eine agentielle Abtrennbarkeit (vgl. ebd.: 19). Die Trennung der Akteure erfolgt nur durch eine Rekonfigurierung des Phänomens, die eine andere Beziehung der Akteure mit sich bringt. Die Phänomene existieren nicht an sich: "Die Wirklichkeit besteht nicht aus Dingen-an-sich oder Dingen-in-sich, sondern aus Dingen-in-den-Phänomenen" (ebd.: 21). Diese Phänomene werden fortlaufend rekonfiguriert und ersetzen die Vorstellung gegebener Dinge in der Welt.

Bezogen auf sprachliche Bedeutungszuweisungen heißt dies, dass es keine "sprachliche Repräsentationen" von Objekten gibt, sondern stattdessen "Diskurspraktiken" innerhalb der Phänomene (ebd.: 21). Diskurse sind nicht einfach Wörter und Bedeutungen, sondern ein dynamisches Feld von Möglichkeiten. Demgemäß "[artikuliert] die Welt [...] sich selbst auf unterschiedliche Weise" (ebd.: 35). Bedeutung entsteht daher über Intraaktion und die damit verbundenen Diskurspraktiken.

Die Vorstellung von Objektivität bleibt dennoch möglich. Sie wird aber anders hergestellt, d. h. sie entsteht innerhalb des Phänomens. Bezogen auf Messungen (mit denen sich Barad beschäftigt) heißt dies, dass je nach verwendetem Apparat (in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung: Forschungsmethode) die Konfiguration des Phänomens verändert wird (vgl. ebd.: 81). Die Phänomene sind zwar "materiell-diskursiv" (ebd.: 84), aber durch ihre Dynamik nicht determinierbar. Das Andere wird nur in der Intraaktion mit dem Selbst verstanden. Dies ist forschungsmethodologisch und forschungsethisch hoch relevant, da Ethik, Erkenntnis und Sein in der Intraaktion miteinander verwoben sind (vgl. ebd.: 100). Ethik und Verantwortung für die Konfiguration der Welt vollziehen sich über die gemeinsame Gestaltung der Phänomene.

Für die reflexive Lehrerbildung kann man schließen, dass ein unterrichtlich erlebtes Phänomen ein anderes ist als das retrospektiv z. B. über Videographie beobachtete Phänomen. Die Bedeutung eines Akteurs im Phänomen existiert nur in Beziehung zu den anderen Akteuren (Schüler/innen, Forscher/innen) und nur

in diesem Phänomen. Bedeutung ist also relational. Im Gegensatz zu einer konstruktivistischen Argumentation wird im agentiellen Realismus Bedeutung aus der engen Zuordnung zum Individuum gelöst. Sie wird durch alle Akteure mitbestimmt und entsteht durch die spezifische Konfiguration des Phänomens. Weiterhin sind Instrumente der Beobachtung und Analyse des Phänomens Teil dieser Intraaktion. Dies schließt an die Idee von 'Reflexion' nach Müller an.

Nachdem zwei für die Betonung von Individuum, Interaktion und Kontext relevante Theorien dargelegt wurden, geht es nun darum, mit welchem Ziel Lehrende ihr Handeln, Fühlen etc. reflektieren sollen.

2.3 Ziele von Reflexion

Ziel von Reflexion ist die Schaffung neuer Erkenntnis durch das Individuum, im Gegensatz zu extern gesteuerten Handlungsveränderungen. Das darin ausgedrückte Ziel einer "reflexiven Urteilskraft"² fasst Procee (2006: 252) als die Kompetenz, Dinge zu ergründen, Beobachtetes (neu) zu verbinden und unerwartete Sichtweisen zu generieren. Dies unterscheidet reflexive Urteilskraft vom bloßen Verstehen als Analyse des Beobachteten anhand vorgegebener Theorien, Konzepte oder Verfahren. Diese Unterscheidung ist wesentlich für die Konzipierung von Instrumenten reflexiver Lehrerbildung, die demgemäß außerhalb normativer Parameter erfolgen muss. So kann individuelle Erkenntnis geschaffen werden, zumal "Theoriewissen in Praxissituationen nicht unmittelbar anwendbar ist" (Schädlich 2015: 259), noch Reflexion zugleich gute Unterrichtspraxis impliziert (vgl. Korthagen & Wubbels 1995: 53). Praxisrelevante Reflexion verlangt einen motivierten und eigenständigen Rückgriff auf theoretische Konzepte, die als individuell bedeutsam erachtet werden (vgl. Korthagen, Hoekstra & Meijer 2014: 79). Dadurch ist neuer theoretischer, aber praxisbezogener Erkenntnisgewinn möglich (vgl. Esteve 2013: 29). Die so entwickelte "reflexive Handlungskompetenz" zeigt sich nach Schädlich daran,

dass Studierende [...] in der Lage sind, Französischunterricht vor dem Hintergrund fachdidaktischer und curricularer Texte (Theorien) zu planen und durchzuführen sowie dabei die Relevanz dieser Texte für die individuellen und komplexen Erfahrungen in der Handlungssituation [...] explizit diskutieren zu können. Erkennbar wird reflexive Handlungskompetenz in der Performanz rückblickend versprachlichter Handlungslogiken, sowohl von Unterrichtserfahrungen [...] als auch von Lernprozessen [...] (Schädlich 2015: 257f.).

Erkenntnisgewinn allein reicht aber nicht aus, damit das Individuum Veränderungsprozesse in seinem Handeln vornimmt. Hier spielt nun Leiblichkeit eine Rolle. Auch dieser Aspekt wird m. E. im bisherigen Diskurs um reflexive Lehrerbildung

2 Procee gründet seine Begrifflichkeit auf Kant.

nur in ersten Ansätzen beachtet (vgl. Abendroth-Timmer 2011 sowie Elis, Haack & Mehnern 2015). Er bezieht sich auf das körperliche Erleben des eigenen Bewegens, Handelns und Interagierens im unterrichtlichen Raum. Johnson stellt fest, dass angehende Lehrkräfte durchaus eine Bewusstheit über konfligierende Rollenbilder und Verhaltensmuster entwickeln, es ihnen aber an alternativen Vorbildern mangelt. Daher sind neben selbstreflexiven Komponenten praktische Verfahren einzusetzen, um neue Routinen auf einer körperlichen und interaktionalen Ebene zu erfahren sowie das Erleben zu reflektieren (vgl. Johnson 1994: 450). Hierüber kann das Fähigkeitsselbstkonzept gestärkt werden (vgl. Cosh 1999: 25), also die vorausschauende Vorstellung und Bewertung eigenen Handelns und ihrer Wirkung in der Interaktion im unterrichtlichen Raum. Van Manen (1995: 13) spricht sich daher für die Entwicklung internalisierter, verkörperlichter Überlegtheit ("embodied thoughtfulness") in der Handlung aus. Dies leitet über zur interaktionalen Komponente von Reflexion und der Bedeutung sozialer Praxis im Reflexionsprozess.

2.4 Reflexion als soziale Praxis

Reflexion ist nicht allein ein individueller Akt, sondern zugleich soziale Praxis (vgl. Kap. 2.2 sowie Esteve 2011: 103; Zeichner & Liston 1996: 18). Sie bezieht sich auf soziale Praxis, wirkt auf soziale Praxis und wird in sozialer Praxis durch Lehrerausbilder/innen oder *peers* begleitet: "In fact, the essence of a sociocultural perspective is that engagement in dialogic mediation as a component of goal-directed practical activity leads to and shapes higher-level cognitive development [...]" (Johnson 2009: 19).

Esteve (2013: 18 in Anlehnung an van Lier 2004: 143-145, 161) unterscheidet neben der Interaktion mit Konzepten die Interaktion mit sich selbst, mit *peers* und mit Experten/innen. Dabei geht es nicht um die Übernahme von Handlungsschemata, sondern um die Analyse eigener Erfahrung in sozialer Interaktion (vgl. Mehlmauer-Larcher 2012: 178-181): "Unlike a craft-model, teacher education based on a theory of situated learning regards experience as inter-connected with a constant process of negotiation of meaning" (ebd.: 180).

Reflexion als soziale Praxis ist auch sprachlich zu fassen. Dies schließt an den agentiellen Realismus an, der Diskurspraktiken als über das Phänomen und die Akteure konfiguriert versteht. Eine nach außen versprachlichte Reflexion kann durch soziale Interaktion ausgelöst werden. Zudem bewirkt die Versprachlichung eine Brechung. Sie richtet sich an eine andere Person und ist dem Medium der Darstellung unterlegen. Ob und für wen mündlich oder schriftlich reflektiert wird, führt zu anderen Formen der Erkenntnis (vgl. Abendroth-Timmer & Frevel 2013; Abendroth-Timmer & Schneider 2016; Stein 2005: 34f.).

Weiterhin kann ein Reflexionsangebot in der sozialen Interaktion individuell je anders wahr- oder angenommen werden (vgl. Schädlich 2015: 272-274). Die Diskussion über eigenes Handeln mit einem Gegenüber stellt Sicherheiten in Frage und kann mit negativen Emotionen behaftet sein (vgl. Mälkki 2012: 48). Auch der Grad des Selbstwirksamkeitsempfindens entscheidet darüber, ob der reflexive Blick auf die Lernenden abgelenkt oder auf sich selbst gerichtet wird (vgl. Korthagen & Wubbels 1995: 67). Die Beschäftigung mit dem beruflichen Selbst und dem Metawissen zur Handlungsbewältigung, Erkenntnis und Entwicklung werden so bisweilen verhindert. Zudem müssen die Reflektierenden das Ergebnis der Reflexion akzeptieren, denn das "Ideal [ihrer] Professionalität³ [ist] an der subjektiven Empfindung der persönlichen Zufriedenheit orientiert" (Rottländer & Roters 2008: 9).

Insofern ist der Begriff der Reflexion nicht umfassend zu definieren, wenn die Rolle von Emotionen nicht mitbedacht wird. Demgemäß werden nach Mälkki (2012) Reflexionsprozesse und Erkenntnis durch Dilemma-Situationen bzw. Situationen der Verunsicherung ausgelöst. Mälkki unterscheidet zwischen Sicherheit gebenden positiven Emotionen ("comfort zone") und verunsichernden negativen Emotionen ("edge-emotions", ebd.: 48). Das Individuum ist bestrebt, einen sicheren Zustand herbeizuführen (vgl. ebd.: 48f.). Es geht also darum zu erfassen, wie Individuen den Reflexionsprozess in der jeweiligen sozialen Konstellation emotional erleben (vgl. Mälkki 2012: 48). Zudem werden im Prozess der Reflexion über eine Situation Emotionen hervorgerufen, die in der analysierten Situation erlebt wurden. Dies kann dazu führen, dass der Reflexionsprozess abgebrochen wird. Mälkki empfiehlt, dass Lehrende mit dieser Theorie konfrontiert werden (vgl. ebd. 2012: 49). Korthagen et al. (2014: 92f.) schlagen ferner vor, nicht vergangene und als defizitär beurteilte Handlungen, sondern aktuelle Ideale, positive Erfahrungen und Stärken sowie das von der Lehrperson als ideal gefasste zukünftige Handeln in den Mittelpunkt zu rücken.

2.5 Inhalte von Reflexion und ihre Fachspezifik

Reflexion von Lehrenden bewegt sich innerhalb eines institutionellen und gesellschaftlichen Rahmens, der sprachpolitischer Natur ist und den sprachlich-kulturellen Möglichkeitsraum bildet (vgl. Krewer & Eckensberger 1991). Als Akteure innerhalb eines institutionellen Rahmens sind neben dem für die Unterrichtsgestaltung bedeutenden physischen Raum (vgl. Legutke & Schart 2012: 63-86) die

3 Professionalität wird von Roters & Trautmann (2014: 51) verstanden "als die für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs notwendigen Fähigkeiten, Überzeugungen usw." Legutke & Schart (2016b: 26) definieren zudem "Professionalisierung als Form der Rollenausgestaltung und Identitätsbildung".

agierenden Gruppen wie Schulleitungen und Eltern etc. zu nennen. Fremdsprachenlehrende müssen sich außerdem mit der institutionellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Sprachen auseinandersetzen und sich hierzu positionieren. Zudem verändert sich dieser Rahmen stetig. Er wirkt auf das Bildungssystem und auf die Erwartungen an Lehrende (vgl. Schratz & Schrittmesser 2013: 187-189).

Die Reflexion bezieht sich auch auf die Lernenden, zu denen Lehrende eine Haltung einnehmen, mit denen sie interagieren und die sie für das Lernen der Sprache motivieren (vgl. Legutke & Schart 2016b). Jeder Lernende hat spezifische Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen, die die Interaktion und das Lehrerhandeln unmittelbar betreffen.

Vor allem ist die Lehrperson selbst im Mittelpunkt eigener Reflexion. Lehrende zeichnen sich durch ihre (fachlichen/kulturellen/sprachlichen etc.) Biographien, ihre Persönlichkeiten, ihr berufliches Selbstkonzept bzw. ihre berufliche/n Identität/en, ihre Haltungen und (Vor)erfahrungen zu Sprachen/Kulturen und zu ihrem Beruf als Fremdsprachenlehrende, ihre Emotionen und (berufliche) Motivation, ihr berufliches Wissen und Können bzw. ihre jeweiligen weiteren Kompetenzen aus. All dies wirkt auf die Reflexion ein und ist zugleich Gegenstand derselben. Auch sind Berufswahlentscheidungen zu reflektieren, da sie mit dem (beruflichen) Fähigkeitsselbstkonzept verbunden sind (vgl. Cosh 1999: 25; Özkul 2011: 228f.; Benitt 2015). Valadez Vazquez (2014: 412, 418) weist diesbezüglich nach, dass die Einschätzung eigener sprachlicher Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden Einfluss auf ihre beruflichen Identitätsverläufe, die wahrgenommene Sicherheit im Beruf und die Motivation der Schüler/innen hat. Die Reflexion von Sprache und ihrer Bedeutung für die eigene Identität sowie die Betrachtung ihrer identitären Wirkung in der Unterrichtsinteraktion sind fachspezifisch relevant (vgl. Benitt 2015: 17-20; Legutke & Schart 2016b: 25-28). Leiblichkeit spielt ebenfalls eine Rolle und hängt unmittelbar mit Sprache, Artikulation, Gestik, Emotionen etc. zusammen. Sprache/n und Kultur/en sind somit fachspezifische Reflexionsgegenstände.

Darüber hinaus ist fachspezifisches Wissen⁴ zu nennen, d. h. Wissen über fachspezifische Konzepte und Methoden, die zur Veränderung von beruflichem Handeln beitragen (Meta-Wissen), sowie das eigene (fachspezifische) Können. Um wirksam zu werden, müssen fachspezifische Konzepte als individuell bedeutsam wahrgenommen werden (vgl. Korthagen et al. 2014: 79). Damit ist fachspezifische Wissensentwicklung ein kontinuierlicher interaktiver Prozess. Verbunden hiermit ist die Bedeutung von Sprache in sozialer Praxis. Wipperfürth (2015: 83) stellt demgemäß fest,

4 Die Entwicklung fachspezifischen Wissens von Lehramtsstudierenden erhebt die TEDS-LT-Studie (vgl. Blömeke, Bermerich-Vos, Kaiser, Nold, Haudeck, Keßler & Schwippert 2013). Zu Kompetenzstandards siehe Lütge (2012) sowie Schädlich (2014).

dass sich professionelles Wissen auch auf die Fähigkeit bezieht, relevante Aspekte des Handlungsfeldes zu erkennen, zu benennen und zu beurteilen. Kern einer Berufssprache ist [...] die Beschreibung von relevanten Unterrichtssituationen und die anschließende theoriebasierte Erörterung von Lösungsmöglichkeiten und deren Evaluation.

Die Verbindung von Wissen, Sprache und Handeln ist jedoch komplex und Schart (2003: 31) bemerkt zu Recht,

dass mit dem Postulat, das verbalisierte Wissen sei eine Widerspiegelung innerer Phänomene und es bestehe zugleich eine eindeutige Abhängigkeit zwischen Kognition und sprachlicher Äußerung, der soziokulturelle Kontext als wichtiger Faktor ausgeblendet wird. Das Wissen ist nicht nur in der Person selbst verortet und kommt in dessen Kompetenz oder Identität zu Ausdruck. Lehren ist eine soziale Aktivität.

Das für Fremdsprachenlehrende notwendige Wissen fasst Schocker-von Ditzfurth (2001: 63) unter die Kategorien Selbstkompetenz, Situationskompetenz, Sachkompetenz und Sprachkompetenz. Demgemäß schlägt Kurz (2015: 275f.) folgende Inhalte für Reflexionsprozesse vor:

- Reflexion über die eigene Fremdsprachenlernbiographie im schulischen und außerschulischen Kontext,
- Reflexion der Studienfach- und Berufswahlmotive,
- Reflexion über die Anforderungen an den künftigen Beruf,
- Reflexion über eigene Potenziale bzw. Defizite [...]
- Reflexion über die Erwartungen an die eigenen didaktischen Handlungen,
- Reflexion über die Erwartungen, die von Seiten der Schüler und deren Eltern sowie des Lehrerkollegiums an die Lehrenden [...] herangetragen werden,
- Reflexion über die Lernenden und ihre Lernprozesse.

Ergänzend verweist diese Aufzählung auf die zuvor besprochene soziale und interaktionale Komponente von Reflexion, wenn Eltern (institutioneller Rahmen) und das Lehrerkollegium (*peers*) benannt werden. *Peers* spielen nicht nur als Akteure im institutionellen Raum eine Rolle. Wie zuvor festgestellt wurde, können sie (wie auch Lehrerausbilder/innen und Forscher/innen) im Sinne von Reflexion als sozialer Praxis Reflexionsprozesse initiieren oder begleiten. Im Zusammenhang mit der eigenen Sprachlernbiographie werden bei der Reflexion frühere Lehrkräfte gedanklich einbezogen.

2.6 Das Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion

Die Darstellungen werden nun im 'Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion' zusammengeführt. Das Modell lässt sich anhand der beschriebenen Theorien weiter ausdifferenzieren. Insgesamt zeigt es die wesentlichen Ebenen und Komponenten, die auf den Reflexionsprozess Einfluss nehmen. Die gestrichelten Linien verweisen auf die Interaktion zwischen allen Ebenen und Komponenten,

die je unterschiedlich stark zum Tragen kommen. Das Modell ist daher als höchst dynamisch zu betrachten. Es soll dazu beitragen, die Dimensionen von Reflexion zu integrieren und diese bei der Konzeption von Ansätzen reflexiver Lehrerbildung und ihrer Erforschung zu berücksichtigen:

Gesellschaftlicher Rahmen	Lernende		Sprachen / Kulturen		Instrumente und Kontext der Reflexion
	Persönlichkeit	Haltungen	Erfahrungen	Theoretisches Wissen/ Kompetenzen	
Institutioneller Rahmen und Akteure	Berufliches Selbstkonzept/ Berufliche Identität		(angehende) Lehrperson		Lehrerausbilder/ Forscher
	Emotionen	Motivation	Leiblichkeit	Projiziertes Handeln	
	Frühere Lehrende		<i>Peers</i>		

Abbildung 1: Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion

Im Mittelpunkt des Modells, das anhand empirischer Studien weiter zu begründen ist (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2016), steht der (angehende) Lehrende mit der Reflexion seiner Persönlichkeit, dem beruflichen Selbstkonzept, der beruflichen Identität, seinen Emotionen und Motivationen sowie seiner Leiblichkeit im unterrichtlichen Kontext. Die Fachspezifik von Reflexion zeigt sich für Fremdsprachenlehrende in der Bedeutung von Sprachen und Kulturen, d. h. in deren Rollen im gesellschaftlichen und institutionellen Rahmen sowie in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeit, für die berufliche Identität, das unterrichtliche Interagieren (Emotionen, Leiblichkeit, Motivation, sprachliche Kompetenzen). Das eigene theoretische (fachspezifische) Wissen, die Kompetenzen, berufliches Handeln und praktisches Können dienen als Metawissen zur weiteren Handlungsbewältigung und sind verbunden mit dem Fähigkeitsselbstkonzept. Im Reflexionsprozess können sich diese Elemente in der Form von projiziertem Handeln ausdrücken. Reflexion bezieht sich ferner auf die Lernenden mit ihren Sprachen, Kulturen, Persönlichkeiten, Kompetenzen etc. Weitere Bezugspunkte der Reflexion sind eigene frühere Lehrende und *peers* sowie die Vorgaben und Akteure im institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen (Eltern, Schulleitung, Bildungspolitik etc.).

Dementsprechend wird Reflexion definiert als eine dynamische individuelle wie soziale, rück- wie vorgewandte Praxis in Form einer meta-kognitiven, kognitiven und affektiven (versprachlichten) Analyse beruflichen Handelns, sozialen Interagierens, körperlichen Erlebens und diesbezüglicher Emotionen und Motivation. Sie bewegt sich in einem gesellschaftlichen und institutionellen Rahmen

bzw. in einem sprachlich-kulturellen Möglichkeitsraum mit den jeweiligen Akteuren und physisch-räumlichen Gegebenheiten. Die Bedingungen des Erkenntnisprozesses müssen selbst Gegenstand von Reflexion werden (vgl. Kap. 2.1). Das Ziel der Reflexion ist dann, ein vertieftes Verständnis der persönlichen und externen Ursachen und Begründungsvarianten eigenen Handelns zu entwickeln, die individuelle Bedeutsamkeit theoretischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu ergründen, körperlich verinnerlichte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erfassen, zu modifizieren und neu zu entwerfen und damit die berufliche Identität und das Fähigkeitsselbstkonzept zu stärken. Das Ergebnis der Reflexion wird zugleich von den Instrumenten und Kontexten sowie den involvierten Akteuren (*peers*, Lehrerausbilder/innen, Forscher/innen) geprägt.

3. Reflexion entwickeln: Konzepte und Ansätze reflexiver Lehrerbildung

3.1 Konzepte reflexiver Lehrerbildung

Im Folgenden werden Konzepte vorgestellt, auf die derzeitige Studien zu reflexiver Fremdsprachenlehrerbildung Bezug nehmen (vgl. z. B. Benitt 2015; Roters 2012: 117-123; Schocker-von Ditfurth 2001; Valadez Vazquez 2014: 74). Vor allem spielen dynamische Handlungsmodelle eine Rolle, die an die Definition von Reflexion anschlussfähig sind. Die Konzepte bilden den Gesamtrahmen, innerhalb dessen die später dargestellten praxisbezogenen Ansätze zum Einsatz kommen können.

Zu nennen ist zunächst die Aktionsforschung als Initiator in der Entwicklung reflexiver Lehrerbildung (vgl. Benitt 2015). Sie beruht auf dem Gedanken, dass Lehrende ihre eigenen Fragestellungen zu ihrer unterrichtlichen Praxis aufwerfen sollten, um eigene Lösungsansätze umzusetzen. Gemeinsam mit *peers* und *critical friends* (z. B. aus der Universität) entwickeln sie Möglichkeiten veränderter Unterrichtspraxis, die begleitend evaluiert werden. Dieser Ansatz nimmt Rückgriff auf das viel beachtete Phasenmodell von Schön (1983: 49-69; vgl. auch Schocker-von Ditfurth 2001: 359-366). Dieses unterteilt folgende Phasen:

- *technical rationality*
- *reflection-in-action*
- *reflection-on-action*

Die erste Ebene bezieht sich auf das Erfahrungswissen und auf Routinen, die bei erfahrenen Lehrkräften entwickelt sind. Sodann geht es um Reflexionsprozesse im Vollzug der Handlung. Von Felten (2013: 127) bezeichnet das komplexe re-

flexive Geschehen im Handlungsverlauf als ein "reframing", wodurch "die Situation [...] in einem neuen[n] Licht [erscheint] und [...] der Lehrperson die Richtung für weitere Handlungsschritte [weist]." Die dann gefällten Entscheidungen sind unmittelbar und intuitiv (vgl. ebd.: 127f.). Nach Van Manen (1995) ist anzunehmen, dass ein reflexives Heraustreten aus der Situation nur eingeschränkt möglich ist. Der Unterrichtsprozess erfordert in weiten Teilen automatisiertes Handeln. So merkt Wipperfürth an, dass Experten "immer weniger Bezug auf theoretisches Wissen in ihrem Handeln [nehmen], wobei sie dieses nicht vergessen. Vielmehr ändert sich deren Repräsentation hin zu fallbezogenen, generalisierten Schemata" (ebd. 2015: 58).

Die Reflexion-über-Handlung erfolgt im Nachgang und beispielsweise videogestützt. Konstitutiv ist der zyklische Charakter der Prozesse und Reflexionen (vgl. auch Müller 2010: 38). Müller kritisiert jedoch, dass weder theoretisch noch methodisch festgelegt wird, wie die Veränderung des Ausgangspunktes durch die Aktion und die Reflexion erfasst oder sogar sichergestellt wird. Ferner sei der Kontext als Einflussfaktor nicht in den Prozess von Handlung und Reflexion aufgenommen (vgl. ebd.: 40). Schließlich ist anzumerken, dass eine reflexive Phase vor der Handlung zu ergänzen ist und dass sich die Reflexion im Nachgang der Handlung in Bezug auf den jeweiligen Zeitpunkt (unmittelbar, deutlich später etc.) unterscheidet. In der Weiterentwicklung zyklischer Modelle der Bewertung eines Handlungsproblems, des Lösungsentwurfs und der Neuerprobung (vgl. Korthagen 1985: 13, erneut in Korthagen & Wubbels 1995: 55) plädieren Korthagen et al. (2014) inzwischen für eine besondere Betrachtung positiver und eher zukünftiger Situationen anstelle einer retrospektiven Defizitanalyse vergangener Situationen ("core reflexion", ebd.: 79-81). Ziel des Prozesses ist es, die berufliche Identität mit der Persönlichkeit in Einklang zu bringen. Ausgehend von Kontexten und Handlungen sollen die eigenen Kompetenzen und Haltungen, die Identität bzw. Persönlichkeitsmerkmale sowie die innersten persönlichen und beruflichen Beweggründe bzw. Ziele ergründet werden ("environment", "behavior", "competencies", "beliefs", "identity", "mission", ebd.: 80). So werden eigene Stärken sichtbar, um dann zu neuen Handlungsmodellen zu gelangen.

Zur Strukturierung angeleiteter Reflexionsprozesse eignen sich die Niveaus von Reflexion nach Farrell (2016: 226f.). Auf einer ersten Ebene befindet sich die "Philosophy"/Philosophie. Dies sind Grundlagen und Begründungen des eigenen Handelns, die vornehmlich persönlicher/biographischer Natur sind. Auf der zweiten Ebene siedelt Farrell die "Principles"/Prinzipien an. Hiermit sind Annahmen über das Lehren und Lernen von Sprachen gemeint. Auf der dritten Ebene liegen "Theories"/subjektive Theorien, die Lehrende durch die Beschreibung und Erklärung der von ihnen eingesetzten Methoden ergründen können. Die vierte Ebene

wird von der beobachtbaren "Practice"/Praxis bestimmt, die Lehrende vor, während oder nach dem Handeln reflektieren. Der Prozess schließt auf der fünften Ebene mit dem "Beyond Practice"/Jenseits der Praxis bzw. der kritischen Reflexion. Hier geht es um die sozio-kulturelle und sozio-politische Betrachtung sowie die affektiv-moralische Dimension des Lehrens und Lernens.

Reflexionsprozesse müssen sich nicht nur auf eigene Handlungen der reflektierenden Person beziehen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2016). Auch die Beschäftigung mit Erfahrungen von *peers* kann ein Initiator für Reflexionsprozesse sein. Esteve (2011: 100f.) betont in dem von ihr dargestellten "ET-Modell" ("De las Experiencias a la teoría", ebd.: 98-106) – entwickelt von einer internationalen Gruppe (vgl. Alsina, Esteve & Melief 2010) mit Bezug auf die Arbeiten von Korthagen (2001) –, dass es ebenso um frühere Erfahrungen (als Lernende mit Lehrenden) wie um eigene neue Erfahrungen und die kritische Bewertung von Praxis geht. Eingeschätzt werden sollen sowohl eigene Vorannahmen zum Lernen und Lehren von Sprache (z. B. über Sprachlernbiographien, Portfolios und den Austausch mit *peers*) als auch Konzepte von Sprache/n und Fremdsprachenunterricht, die frühere Lehrende ihrem Unterricht mutmaßlich zugrunde gelegt haben (vgl. ebd.: 101). Mit Bezug auf Korthagen (2001; ebd.: 104) beschreibt Esteve ein Phasenmodell. Dieses beginnt bei der Selbstanalyse der reflektierenden Person, es folgt die Kontrastierung mit der Analyse durch andere Personen (*peers*) oder über die Beschäftigung mit Theorien und schließt mit einer Neubeschreibung der Situation (vgl. ebd. 98-106).

Mögliche Reflexionsverläufe zwischen Theorie und Praxis werden ferner auf Basis empirischer Daten von Abendroth-Timmer & Schneider (2016: 118-120) im 'Theoretischen Modell individueller Reflexionsverläufe' vorgelegt. Dieses Modell zeigt, dass es vielfältige Wege der Übertragung von theoretischem Wissen auf die eigene Praxis gibt (vgl. auch Herzig, Grafe & Reinhold 2005: 51f.). Ebenso kann die Analyse früherer, aktueller oder projizierter praktischer Erfahrungsbereiche zu praktischen wie auch zu theoretischen Erwägungen führen. Diese Reflexionsverläufe sind von kontextuellen Bedingungen, der Persönlichkeit der reflektierenden Person und durch das Instrument der Reflexion bestimmt.

Zur Illustration werden im Folgenden praktische Ansätze⁵ der reflexiven Lehrerbildung beschrieben. Die Ansätze wurden auf Basis der Literatursichtung sowie eigener hochschuldidaktischer Erfahrungen und empirischer Forschungsprojekte ausgewählt. Ableitend aus der Definition von Reflexion sowie in Anlehnung an Candy, Harri-Augstein & Thomas (1985) und Borg (2006) werden die Ansätze in individuell-monologische, kollegial-dialogische, visualisierende und experimen-

5 Umfassende Materialien liefern Legutke & Schart 2012.

telle Ansätze unterteilt. Während individuell-monologische Ansätze das Individuum in den Mittelpunkt stellen, betonen kollegial-dialogische Ansätze Reflexion als soziale Praxis. Visuelle Ansätze schließen hier an. Experimentelle Ansätze heben teilweise auf den Aspekt der Leiblichkeit ab. Dabei zeigt sich, dass Ergebnisse von Reflexionsprozessen abhängig sind vom *setting* bzw. der Methode des Reflektierens.

3.2 Individuell-monologische Ansätze

Ausgehend von einer sozio-konstruktivistischen Sicht auf die Bedeutung von Sprache stellt Johnson die individuelle Narration in das Zentrum des Erkenntnisprozesses: "Through the reconstruction of these events, teachers reconcile what is known with that which is hidden, selectively infuse those events with interpretation, and actively seek to bring meaning to their experience" (ebd. 2009: 97).

Der Ansatz der Narration schlägt sich nieder in der Verwendung von Lehrtagebüchern, Portfolios (vgl. Roters 2012: 281) und autobiographischen bzw. retrospektiven Selbstberichten wie Sprachlernbiographien ("reflective writing", Borg 2006: 255) oder beruflichen Selbstporträts (vgl. Legutke & Schart 2012: 27). Der Schreibende distanziert sich von der Handlung, analysiert und bewertet sie und entwirft mitunter Handlungsalternativen. Dies kann zu einem späteren Zeitpunkt erneut hervorgehoben und neu interpretiert werden. Die Verschriftlichung verlangsamt den Reflexionsprozess in positiver Weise. Zugleich kommt es zu einer Distanzierung und ggf. Entemotionalisierung (vgl. Walker 1985: 63). Die Narrationen können von den (angehenden) Lehrenden mit dem wissenschaftlichen Diskurs in Verbindung gebracht werden. Hierüber erhellen sich Praxis und Theorie wechselseitig (vgl. Johnson 2009: 98). Dieser Prozess sollte selbstbestimmt und ergebnisoffen erfolgen. Er kann durch Leitfragen initiiert werden, welche die kontextuelle wie die emotionale Ebenen einbeziehen (vgl. Korthagen 2002: 220). Zu nennen ist weiterhin das "scenario rating" (Borg 2006: 168), bei dem es um die Beurteilung von Unterrichtssituationen geht, oder die Beschäftigung mit Kompetenzbeschreibungen (vgl. Legutke & Schart 2012: 52-62; Mehlmauer-Larcher 2012).

3.3 Kollegial-dialogische Ansätze

Unterstützt werden kann der Reflexionsprozess durch eine Gruppe von *critical friends* oder durch ein "peer coaching" (Johnson 2009: 100-103, vgl. auch Esteve 2013). Candy et al. (1985: 102) sprechen auch von "learning conversations". Demgemäß fängt Reflexion häufig mit einer Art "thinking aloud" (Candy et al 1985: 102) an, einem Teilen von Ideen in wenig abstrahierter, eher beschreibender Weise,

was eines Gesprächspartners bedarf. *Learning conversations* sind ebenso in der Form des dialogischen Schreibens denkbar (vgl. Borg 2006: 255), z. B. über Foren in online begleiteten Unterrichtspraktika.

Das *coaching* wird in einigen Fällen mit dem gemeinsamen Entwurf einer Unterrichtsstunde mit innovativen Elementen ergänzt (vgl. Johnson 2009: 103f.). Eine Stunde wird von den *peers* beobachtet und gemeinsam ausgewertet. Dies führt zum Konzept des "cooperative development" (Johnson 2009: 105-109, in Anlehnung an Edge 1992). Hier wird das Gesprächskonzept nach Rogers (1992) angewandt. Der Lehrende erzählt seine Erfahrungen, sein Gegenüber greift die Gedanken wertneutral auf, paraphrasiert und stellt Rückfragen. Hierüber kommt der Sprecher von der Beschreibung zur Erfassung interagierender Aspekte und zur selbst-gesteuerten Interpretation der Situation.

Ein Überdenken von Gewohnheiten und Handlungsrouitinen kann auch zu einer Verunsicherung und zu einer vorübergehenden Verschlechterung des praktischen Handelns führen (vgl. Candy et al. 1985: 102-104). Hier ist eine tutorielle Unterstützung erforderlich, wobei die Rolle der Lehrerausbilder/innen zu nennen ist. Roters stellt fest, dass "der reflexive Dialog zwischen den Lehrerausbildern und den Studierenden, [...] dann Erfolg versprechend ist, wenn die Lehrerausbilder ihre eigenen Erwartungen an die Reflexion der Studierenden transparent machen und kommunizieren" (ebd. 2012: 134f.).

Korthagen (2002: 230f.) gibt Hinweise, wie ein Gespräch zwischen Lehrerausbilder/innen und Referendar/innen auf Basis schriftlicher Reflexionen aussehen kann, indem konkrete Rückmeldungen zu Veränderungen gegeben werden. Wipperfürth (2015: 315) nennt als Ziel solcher kooperativen Gespräche (hier anhand von Videos) die Kompetenz einer "reflective best pratice", d. h. der gemeinsamen Erklärung und Begründung des unterrichtlichen Handelns.

3.4 Visualisierende Ansätze

Ein verbreitetes Mittel zur Initiierung von Reflexionsprozessen anhand von Visualisierungen ist die Videographie (vgl. z. B. Abendroth-Timmer 2011; Abendroth-Timmer & Frevel 2013; Benitt 2015; Gießler 2016; Hochstetter 2011; Kurtz 2016; Lenhard 2016; Mühlhausen 2012; Raith 2011; Wipperfürth 2015). Videos ermöglichen es, jederzeit die Situation zu rekapitulieren. Damit werden über einen längeren Zeitraum eigene Veränderungsprozesse sichtbar. Ein Fremdvideo kann ebenso Gegenstand der Analyse sein wie ein Video des eigenen Unterrichts. Videos geben aber nur einen bestimmten Ausschnitt der Klassenraumwirklichkeit wieder. Überträgt man den Ansatz des agentiellen Realismus auf die Videographie ist festzustellen, dass die Wahl der Methoden der Reflexion ein Teil der

Erkenntnis ist. Dies klärt auch die Frage der Dopplung der beobachteten Person und der beobachtenden Person bei der Arbeit mit Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts. Das in der unterrichtlichen Praxis konstituierte Phänomen entspricht nicht dem Phänomen der reflexiven Phase mit dem Video. Das Video selbst wird dabei konstituierender Agens in der Intraaktion.

Weiterhin ist das sogenannte "repertory grid" (vgl. Borg 2006: 196; Donaghue 2003: 351), eine Personen-Merkmalsanalyse, anzuführen. Es handelt sich um eine Methode zur Beschreibung und zum Vergleich von Personen. Ziel sind die Bewusstmachung und die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Sichtweisen über das Lehren und Lernen. Hierfür erhalten zwei Partner eine Tabelle mit folgenden Spaltenbezeichnungen (vgl. ebd.): charakterisierendes Merkmal; eine meiner ehemaligen Lehrpersonen, bei der ich viel gelernt habe; eine meiner ehemaligen Lehrpersonen, bei der ich wenig gelernt habe; ich selbst als Lehrperson; ich selbst als ideale Lehrperson; eine mir bekannte Person, von der ich meine, dass sie eine gute Lehrperson ist/wird; eine mir bekannte Person, von der ich meine, dass sie eine schlechte Lehrperson ist/wird. Die Partner überlegen sich zu jeder Beschreibung eine ihnen bekannte Person, formulieren drei charakteristische Merkmale (ruhig, streng etc.) und tragen diese in die erste Spalte der Tabelle ein. Nun werden die zusammengetragenen Merkmale im Hinblick auf die Personenbeschreibungen und die dazu vorgestellte Person verglichen. Gleichen sich zwei Personen in einem Merkmal, wird ein Plus in das entsprechende Feld eingetragen, unterscheiden sie sich, wird ein Minus vermerkt. Wichtig ist hauptsächlich die Auseinandersetzung mit Vorannahmen zu beruflichem Handeln oder zu gutem Unterricht.

Als weitere Methode nennt Borg (2006) "conceptual maps" oder "structures of meaning" (Candy et al. 1985: 112), die der Lehrende als individuelle Strukturbilder zu einem Oberthema erstellt und die zwischen einzelnen Kategorien erklärende Bezüge herstellen. Die Lehrenden tauschen sich über ihre Strukturen aus und führen diese zu einem neuen Muster zusammen. Auf Fremdsprachenlehrende bezogene Strukturbilder liegen in der Studie von Caspari (2003) vor. Sie bieten Anknüpfungspunkte für die Beschäftigung mit subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Korthagen (2002: 231-238) und auch Legutke & Schart (2012: 14f.) liefern schließlich Beispiele für die Arbeit mit Metaphern und (selbsterstellten) Bildern oder Fotos zum Thema Lehren und Lernen.

3.5 Experimentelle Ansätze

Reflexion ist mit dem eigenen körperlichen Erleben in der Handlungssituation verbunden. Hierzu dienen Unterrichtssimulationen, bei denen Lehrende in einem emotional geschützten Raum, frei von Bewertungen und ohne realen Handlungsdruck,

Situationen in verschiedenen Variationen erproben können, um ggf. in ihrem späteren Unterricht eine Veränderung zu bewirken (vgl. Abendroth-Timmer 2011). Die Lehrperson findet sich dabei in einer anderen Rolle oder einer neuen Situation wieder. Indem experimentell das Körpergefühl verändert wird, kann im besten Fall Reflexion ausgelöst werden.

Eine Form der Simulation ist die theaterpädagogische Arbeit mit *critical incidents* im *peer coaching* Verfahren (vgl. Elis et al. 2015: 320; Schaffner 2014: 68-73). Schumann zufolge (2012: 280) sind *critical incidents* "authentische Schilderungen von Irritationserfahrungen aus der Sicht der Betroffenen". Die *critical incidents* werden bestenfalls von den Lehrenden selbst eingebracht. Es werden Akteure und Doppler bestimmt. Die Akteure stellen die Situation möglichst wirklichkeitsgetreu nach, die Doppler beobachten den ihnen zugeteilten Akteur. In einem weiteren Spieldurchlauf rufen die Doppler an einem beliebigen Punkt 'Stopp', worauf die Akteure in der letzten Haltung verharren (*'freeze'*). Die Doppler artikulieren sodann einen möglichen inneren Monolog der Akteure. Hierdurch entsteht ein Dialog zwischen einer Außen- und einer Innenperspektive der dargestellten Personen. Es können Durchläufe folgen, bei denen Handlungsalternativen erprobt werden. Die Übung endet mit einer Analyse der ermittelten möglichen Beweggründe, Einstellungen und Gedanken der Akteure, aber auch mit der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen zur gespielten Situation.

Theaterpädagogische Methoden geben dazu Anlass, Emotionen, Gestik und Mimik zum Ausdruck zu bringen. Sie ermöglichen es dem Lehrenden, sich in einer anderen und vielleicht ungewohnten Rolle wiederzufinden. Insofern bilden diese Ansätze ein Gegengewicht zu kognitiven Zugängen reflexiver Lehrerbildung.

Ein weiterer experimenteller Ansatz ist das eigene Erleben als Lernender in (neuen) Lernumgebungen, die in ähnlicher Form auf den schulischen Kontext übertragbar sind. Dies ist beispielsweise in internationalen Blended-Learning-Projekten der Fall. Die Projekte INFRAL (vgl. Abendroth-Timmer, Bechtel, Chanier & Ciekanski 2013), Paris-Siegen (vgl. Abendroth-Timmer & Aguilar 2013) und Berlin-Paris-Siegen (vgl. Abendroth-Timmer & Wieland 2016) oder CONFORME (vgl. Schneider & Xue 2015) veranlassten angehende Fremdsprachenlehrende, in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten in grenzüberschreitenden Tandems oder Kleingruppen zu arbeiten. Diese Zusammenarbeit verlief über Lernplattformen sowie Videokonferenzen und war von Momenten der Reflexion zur eigenen Rolle als Lernende und zukünftige Lehrende (projiziertes Handeln) flankiert. Festzustellen ist, dass diese experimentellen Ansätze in besonderem Maße fachspezifischer Natur sind, da Methoden des Fremdsprachenunterrichts übernommen werden. So erhielten die Studierenden im INFRAL-Projekt Aufgaben zum interkulturellen Lernen, die sie in deutsch-französischen Kleingruppen über Videokonferenzen und Blogs bearbeiteten. Aufgaben waren die Darstellung der eigenen sprachlich-

kulturellen Identität, die Diskussion selbst erfahrener interkultureller Missverständnisse und der Vergleich der Bewertungsverfahren im jeweiligen Schulsystem. Die Vorgehensweisen lassen sich auf den Schulkontext übertragen. Die Relevanz für eigenes berufliches Handeln wurde daher in abschließenden Reflexionsberichten bedacht.

4. Reflexion erforschen

4.1 Methodenüberblick und Triangulation

Studien zur Reflexion von Lehrenden bedienen sich eines großen Repertoires zumeist qualitativer introspektiver Methoden. Inhaltlich beziehen sich die erhobenen Reflexionen auf unterschiedliche biographische oder unterrichtliche Aspekte. Umfassende Übersichten zum Forschungsstand finden sich bei Borg (2006), Caspari (2014) und Farrell (2016).

Viele der zuvor beschriebenen Ansätze reflexiver Lehrerbildung sind oft zugleich Forschungsinstrumente (*repertory grid*, selbstreflexive Porträts, Strukturbilder etc.). Dies gilt für die narrativen (individuell-monologischen wie kollegial-dialogischen) und die visualisierenden Formate. Für die experimentellen Formate gilt dies nur teilweise. Diese enthalten entweder diskursive Daten der Interaktion im Projekt oder werden durch narrative Formate flankiert (Reflexionsberichte etc.). Hinzu kommen die klassischen Formate Beobachtung, Fragebogen, Interview, Laut-Denken-Protokolle oder Tests (siehe die Übersicht bei Borg 2006: 168).

Zumeist werden mehrere der aufgeführten Instrumente trianguliert. Dies ist damit zu begründen, dass die Instrumente das Phänomen in je anderer Weise konfigurieren. Auch der zeitliche Abstand zwischen Handlung und Reflexion hat eine eigene Wirkung. In Videostudien ist es so, dass die Reflexion kurz nach der Handlung inhaltlich weniger ertragreich ist als ein zeitverzögertes Gespräch. Videostudien zeigen ferner, dass eine Distanz zur eigenen Person geschaffen werden muss. Dies kann dadurch erfolgen, dass Probanden ihr Video erst alleine ansehen, bevor (von ihnen) ausgewählte Abschnitte Gegenstand eines Interviews werden. Dadurch ist der Initialfokus auf den Körper und die Stimme überwunden.

Dialogische und monologische Verfahren erbringen unterschiedliche Ergebnisse. In dialogischen Verfahren kann nachgefragt werden, zugleich haben diese Verfahren einen schnellen Rhythmus. Dagegen können Probanden in monologischen Verfahren des *reflexive writing* den Text mit mehr Zeit überarbeiten. Diese Überarbeitung ist bisweilen aufgrund einer größeren Distanz zur Handlung

und zur eigenen Person tiefergehend. Erhalten die Probanden jedoch weder Feedback noch Frageimpulse, kann der inhaltliche Gewinn geringer bleiben (vgl. Abendroth-Timmer & Frevel 2013).

Weitere Überlegungen werden bezüglich der Kombination aus Interview und Beobachtung des Unterrichts angestellt. Forschungsarbeiten zu subjektiven Theorien arbeiten meist mit Interviews. Dabei sollten Interviews keiner Handlungsvalidierung, sondern dem Aufspüren der subjektiven Theorie dienen (vgl. Viebrock 2006). Ein Ergebnis kann ein Netzwerk von Schilderungen, Einstellungen und Begründungen sein (vgl. Caspari 2003).

4.2 Secondary Learning

Reflexive Lehrerforschung erfasst nicht nur handlungsleitende Kognitionen und subjektive Theorien, sondern auch Emotionen. Zum einen sind dies Kognitionen und Emotionen, auf deren Erfassung ein angeleiteter Reflexionsprozess bewusst abzielt. Zum anderen aber ist eine methodologische Konstituente die Gegebenheit, dass der Forschungsprozess nicht nur Reflexionsprozesse erhebt, sondern in diese eingreift und somit weitere Kognitionen und Emotionen im Forschungsverfahren auslöst. Moon bezeichnet dies als *secondary learning*: "In making a representation of personal reflection, we shape and model the content of our reflection in different ways and learn also from the process itself. In other words, there is secondary learning" (ebd. 2004: 80).

Das jeweilige Forschungsinstrument wie ein Lerntagebuch oder ein *stimulated recall* Interview mit einer/m Forscher/in oder *peers* anhand eines Videomitschnittes führen zu neuen agentiiellen Phänomenen. Die Methoden tragen zur Rekonfigurierung der Welt bei und bestimmen die Möglichkeiten der Erkenntnis. Eine auf der Oberflächenebene artikuliert Reflexion ist daher nicht gleichsetzbar mit tatsächlichen kognitiven und emotionalen Vorgängen. Wird also eine Faktenbeschreibung (Reflex) durch eine befragte Person geliefert, schließt dies nicht aus, dass diese mit einem anderen Instrument oder in einem anderen Kontext zur 'Reflexion' gelangt wäre. Gegebenenfalls hat eine solche Betrachtung der Bedingungen der Reflexion stattgefunden, wurde aber aufgrund des jeweiligen Forschungsinstrumentes von der befragten Person nicht explizit artikuliert. Wird angestrebt, dass sich die befragte Person über die Entstehungsbedingungen ihrer Reflexionskenntnisse bewusst wird, muss dies angeleitet werden.

Schließlich ist Forschung immer ein Eingriff, der das Individuum nicht unberührt lässt. Eine Ethik im Forschungsprozess (vgl. Viebrock 2014) muss dem zufolge die Bedingungen von Erkenntnis in die Reflexion einschließen.

5. Ausblick

Die Ausführungen haben gezeigt, dass der Begriff der Reflexion ein erkenntnistheoretisch komplexes Konstrukt ist und es vielfältige Ansätze zur Anbahnung und Erforschung von Reflexion gibt. Reflexion von Lehrenden bewegt sich auf einer mehrdimensionalen und interaktiven Folie von praktischem Können, theoretischem Wissen sowie Haltungen bezogen auf Sprachen und Kulturen, die Lernenden und die Interaktionen mit ihnen, den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen usw. Dabei ist die Bewusstmachung der eigenen emotionalen und der körperlichen Dimension für eigene Entwicklungsprozesse zu beachten. Hervorzuheben ist auch die identitätsstiftende Bedeutung der Sprache als Mittel zur Materialisierung der Reflexion und als Teil sozialer Praxis. In die Reflexion sind zudem die Instrumente und Kontexte ihrer Anbahnung und Erforschung einzubeziehen. Es wurde gezeigt, dass der agentielle Realismus das Verständnis des Verhältnisses zwischen Forschenden und Beforschten, durchgeführter und beobachteter Handlung, Forschungsinstrument, Forschungsfrage und Forschungserkenntnis verändert. Ethisch bedeutsam ist hierbei die Selbstbestimmtheit der Lehrenden im Forschungsprozess (vgl. ebd.).

Der Rückschluss für Konzepte reflexiver Lehrerbildung kann ein stärkeres Vertrauen in die Individualität der Erfassung und Veränderung unterrichtlicher Wirklichkeit sein. Das Modell der 'Core Reflection' (vgl. Korthagen et al. 2014: 79-81) weist den Weg in diese Richtung. Das 'ET-Modell' (vgl. Alsina et al. 2010; Esteve 2011: 98-106 in Anlehnung an Korthagen 2001) betont Formate von reflexiver Interaktion, die an individuelle Bewegungen zwischen Theorie und Praxis anschließen, wie sie das 'Theoretische Modell individueller Reflexionsverläufe' (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2016: 118-120) zeigt. Ebenso dynamisch und komplex ist die Rahmung dieser Reflexionsverläufe, wie sie das in diesem Beitrag skizzierte 'Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion' darstellt. Insofern müssen reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung vielfältige Lernumgebungen und Forschungsansätze anbieten.

Eingang des revidierten Manuskripts 14.03.2017

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011): Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22: 1, 3-41.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Aguilar, Jose (2013): « Comment adapter le dispositif que nous avons expérimenté? »: Vers des adaptations possibles de la multilittératie des futurs enseignants de langue dans un dispositif multimodal et plurilingue. In: Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Bildung-Kompetenz-Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 150-162.
- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bechtel, Mark; Chanier, Thierry & Ciekanski, Maud (2013): Grenzüberschreitendes Blended-Learning. In: Lüger, Heinz-Helmut & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 169-180.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Frevel, Claudia (2013): Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen berufsbiographischen Kontexten. In: Riegel, Ulrich & Macha, Klaas (Hrsg.): *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 133-149.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Schneider, Ramona (2016): "Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst": Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.) (2016a), 99-126.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Wieland, Katharina (2016): « Que ce n'est pas toujours facile »: Multimediale, mehrsprachige und interkulturelle Lernszenarien in Studium und Schule umsetzen: Ergebnisse aus einem deutsch-französischen Forschungsprojekt. In: Becker, Carmen; Blell, Gabriele & Rössler, Andreas (Hrsg.): *Web 2.0 und Komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., Bern, Bruxelles, New York, Warszawa, Wien: Lang, 273-284.
- Alsina, Àngel; Esteve, Olga & Melief, Ko (Hrsg.) (2010): *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Benitt, Nora (2015): *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and teacher Learning*. Tübingen: Narr.
- Blömeke, Sigrid; Bermerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Continuum.
- Boud, David; Keogh, Rosemary & Walker, David (eds.) (1985): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing Company.
- Candy, Philip; Harri-Augstein, Sheila & Thomas, Laurie (1985): Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations. In: Boud, David; Keogh, Rosemary & Walker, David (eds.), 100-116.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20-35.

- Cosh, Jill (1999): Peer observation: a reflexive model. *ELT Journal* 53: 1, 22-27.
- Dewey, John (2002): *Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers*. Zürich: Pestalozzianum.
- Donaghue, Helen (2003): An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal* 57: 4, 344-351.
- Edge, Julian (1992): *Cooperative development: professional self-development through cooperation with colleagues*. Harlow: Longman.
- Elis, Franziska; Haack, Adrian & Mehnert, Hannes (2015): Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren – Erproben – Einsetzen. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramadidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 319-342.
- Esteve, Olga (2011): El desarrollo de las competencias docentes del profesorado de lenguas. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara & Vences, Ursula (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*. Frankfurt a. M.: Lang, 97-110.
- Esteve, Olga (2013): Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria* 19, 13-36.
- Farrell, Thomas S.C. (2016): Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20: 2, 223-247.
- Felten, Regula von (2013): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In: Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 125-140.
- Gießler, Ralf (2016): Lexikalisches Lernen optimieren – Ausgewählte Befunde einer Mehrfachfallstudie zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen mit Unterrichtsvideos. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.) (2016a), 145-169.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke & Reinhold, Peter (2005): Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerbildung. In: Welzel, Manuela & Stadler, Helga (Hrsg.): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 45-64.
- Hochstetter, Johanna (2011): *Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Johnson, Karen E. (1994): The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education* 10: 4, 439-452.
- Johnson, Karen E. (2009): *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Kemmis, Stephen (1985): Action Research and the Politics of Reflection. In: Boud, David; Keogh, Rosemary & Walker, David (eds.), 139-163.
- Korthagen, Fred A. J. (1985): Reflective Teaching and Pre-Service Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36: 5, 11-15.
- Korthagen, Fred A. J. (2002): Spezifische Instrumente und Techniken zur Reflexionsförderung. In: Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo: *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, 216-240.
- Korthagen, Fred A. J. (2001): *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, Fred A. J.; Hoekstra, Annemarieke & Meijer, Paulien C. (2014): Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. In: Gunnlaugson, Olen; Baron, Charles & Cayer, Mario (eds.): *Perspectives on Theory U – Insights from the Field*. Hershey, PA: Business science, 77-96.
- Korthagen, Fred A. J. & Wubbels, Theo (1995): Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching* 1: 1, 51-72.
- Krewer, Bernd & Eckensberger, Lutz H. (1991): Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, Klaus & Ulrich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz, 573-594.
- Kurtz, Jürgen (2016): Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Jäkel, Olaf & Limberg, Holger (Hrsg.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt a. M.: Lang, 29-62.
- Kurz, Natalia (2015): "Muttersprachler ist kein Beruf!" Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Tübingen: Stauffenburg.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.) (2016a): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016b): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.) (2016a), 9-46.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster. Waxmann.
- Lier, Leo van (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Lütge, Christiane (2012): Was sind und zu welchem Ende diskutiert man Kompetenzstandards für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? In: Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven*. Berlin: LIT, 185-204.
- Mälkki, Kaisu (2012): What does it take to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe* 1, 44-53.
- Manen, Max van (1995): On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1: 1, 33-50.
- Mehlmauer-Larcher, Barbara (2012): The EPOSTL: Promoting Language Teacher Learning in the Context of Field Experiences. In: Newby, David (Hrsg.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 175-194.
- Mezirow, Jack (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, Knud (Hrsg.): *Contemporary Theories of Learning ... Learning theorists in their own words*. London: Routledge, 90-105.
- Moon, Jennifer A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London, New York: Routledge Falmer.
- Mühlhausen, Ulf (2012): Mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos dem Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrerbildung entgegenwirken. In: Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven*. Berlin: LIT, 155-170.
- Müller, Stefan (2010): Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27-52.

- Özkul, Senem (2011): *Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Berlin, München, Wien, Zürich, London, Madrid, New York, Warschau: Langenscheidt.
- Procee, Henk (2006): Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory* 56: 3, 237-253.
- Raith, Thomas (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Tübingen: Narr.
- Rogers, Carl R. (1992): Communication: Its Blocking and Its Facilitation (1951). In: Teich, Nathaniel (ed.): *Rogersian Perspectives: Collaborative Rhetoric for Oral and Written Communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, 27-33.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 51-65.
- Rottländer, Daniela & Roters, Bianca (2008): Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. *Bildungsforschung* 5: 2 [Online: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/78>, 09.04.2017].
- Schädlich, Birgit (2014): The Language Teacher. In: Fäcke, Christiane (ed.): *Manual of Language Acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 274-290.
- Schädlich, Birgit (2015): Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 2, 255-285.
- Schaffner, Sabine (2014): Peer Coaching als Mittel effizienter Lösungsfindung und ressourcenorientierter Personalentwicklung. In: KoSi Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hrsg.): *Kommunikation und Kollaboration. Methoden und Chancen für die Lehre. Werkstattbericht: Hochschuldidaktik* 3. Siegen: Universitätsverlag Siegen, 55-84.
- Schart, Michael (2003): *Projekunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schneider, Ramona & Xue, Lin (2015): Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactique des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle* 12: 3, 195-221.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schratz, Michael & Schrittmesser, Ilse (2013): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 177-198.
- Schumann, Adelheid (2012): Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Hochschule: 'Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage'. In: Dion, Robert; Fendler, Ute; Gouaffo, Albert & Vatter, Christoph (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation in der frankophonen Welt*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 477-489.
- Stein, Sabine (2005): *Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung*. Pädagogische Hochschule Freiburg, Dissertation [Online: phfr.bsz-bw.de/files/3/Stein.pdf, 23.11.15].
- Valadez Vazquez, Beate (2014): *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung*. Stuttgart: ibidem.

- Viebrock, Britta (2006): *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Viebrock, Britta (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 72-85.
- Walker, David (1985): Writing and Reflection. In: Boud, David; Keogh, Rosemary & Walker, David (eds.), 52-68.
- Wanning, Berbeli (2013): Forschendes Lernen in der Praxisphase der Lehrerausbildung aus der Sicht des Faches Deutsch (unveröffentlicht), Vortrag an der Universität Siegen.
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster, New York: Waxmann.
- Zeichner, Kenneth M. & Liston, Daniel P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jerseys: Lawrence Erlbaum Associates.