



E-Journal Einzelbeitrag

von: Alessa Haase, Katharina Slippens, David Gerlach

## „Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ – Zusammenschau und Modell- vorstellung von Reflexionstiefe- konzeptionen in der (Fremd- sprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2025  
(ZFF2501W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 113–134

DOI: 10.3278/ZFF2501W008

Neben der Integration domänenspezifischen Wissens und dem Herstellen von Bezügen zwischen Reflexionsgegenstand, der eigenen Person und anderen beteiligten Akteur:innen stellt Reflexionstiefe im Sinne eines mentalen Durchdringens des Reflexionsgegenstands einen zentralen Indikator von Reflexivität dar. Aus diesem Grund sind Konzepte, die Reflexionstiefe auf verschiedenen Ebenen zu operationalisieren und empirisch zu messen versuchen, Bestandteil zahlreicher Studien. In jüngster Zeit finden sie auch zunehmend Eingang in Formate der Lehrpersonenausbildung, die auf eine reflexive Professionalisierung abzielen. In diesem Beitrag werden verschiedene Konzepte auf Gemeinsamkeiten untersucht und zu einem kontextunabhängigen Modell von Reflexionstiefe zusammengeführt.

Schlagworte: Reflexion; Reflexionstiefe;  
Fremdsprachlehrkraft; Reflexive Professionalisierung  
Zitiervorschlag: Haase, Alessa, Slippens, Katharina & Gerlach, David (2024). „Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ - Zusammenschau und Modellvorstellung von Reflexionstiefekonzeptionen in der (Fremdsprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 36(1), 113–134. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2501W008>

# „Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ – Zusammenschau und Modellvorstellung von Reflexionstiefekonzeptionen in der (Fremdsprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung

ALESSA HAASE,<sup>1</sup> KATHARINA SLIPPENS<sup>2</sup> & DAVID GERLACH<sup>3</sup>

## Abstract

Alongside the integration of domain-specific knowledge and the establishment of connections between oneself, other people involved and the reflected object, reflective depth in the sense of a mental examination of the reflected object is one of the central indicators of reflective competence. For this reason, concepts that attempt to operationalize and empirically measure reflective depth through different levels are part of numerous research studies. Lately, these have been increasingly incorporated into teacher education formats that aim to achieve reflective teacher development. In this article, various concepts are examined for common features and merged into a context-independent model of reflective depth.

## 1 Als Einführung: Reflexion/Reflexivität und die Professionalität/Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften

Reflexivität wird über alle Ansätze von Lehrpersonenprofessionalität hinweg die Rolle eines „Professionalisierungsmotors“ (Roters, 2012, S. 142) bzw. „Professionalisierungskatalysators“ (Klempin, 2019, S. 58) zugeschrieben. Dies macht sie zu einem geflügelten Wort in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung, aber auch im zugehörigen Forschungsdiskurs. Das Konstrukt Reflexion bzw. deren Fähigkeitskomponente Reflexivität gehören ausgewiesenermaßen zu Kernelementen auch der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung, die sich mit Wissen, Wissenszuwachs und der Reflexion

---

1 Alessa Haase, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fakultät 2: Fach Englisch, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, E-Mail: [alessa.haase@ph-weingarten.de](mailto:alessa.haase@ph-weingarten.de)

2 Katharina Slippens, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: [slippens@uni-wuppertal.de](mailto:slippens@uni-wuppertal.de)

3 Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: [gerlach@uni-wuppertal.de](mailto:gerlach@uni-wuppertal.de)

unterschiedlicher Wissensbestände beschäftigt (vgl. Gerlach, 2022). In einem weiten Begriffsverständnis beschreibt Reflexion jeden „mentale[n] Prozess [...], der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um [...] Handlungsalternativen zu generieren“ (Roters, 2012, S. 151). Die Grundkonzeptionen von Reflexion und Reflexivität stehen damit in unmittelbarer Tradition von Dewey (1910) und Schön (1983) im Hinblick auf problemlösendes bzw. Alternativen generierendes Denken ausgehend von einem Reflexionsgegenstand. Reflexionsgegenstände des Unterrichtsalltags sind vielfältig, sie sind materieller (z. B. Lehr-Lern-Material), situativer (z. B. Lehr-Lern-Situation) oder immaterieller (z. B. Lehr-Lern-Voraussetzungen) Natur und können in unterschiedlichem zeitlichen Verhältnis zum Reflexionsakt stehen: Ein in der Vergangenheit liegender Reflexionsgegenstand (z. B. Rückblick auf eine abgeschlossene Lehr-Lern-Situation) verlangt nach retrospektivem Reflektieren, ein in der Gegenwart verorteter Reflexionsgegenstand (z. B. Situationsbewältigung während einer Lehr-Lern-Situation) fordert indes einen gegenwärtigen Reflexionsmodus, ein in der Zukunft antizipierter Reflexionsgegenstand (z. B. Planung einer Lehr-Lern-Situation) eröffnet prospektives Reflektieren (u. a. Farrell, 2015; Schön, 1983). Reflexionsgegenstände können innerhalb der eigenen Person (z. B. eigene Kompetenzen) oder außerhalb der eigenen Person (z. B. Lehr-Lern-Material) liegen oder interne und externe Anteile kombinieren (Aufschnaiter et al., 2019). Manche Reflexionsgegenstände zielen vorrangig auf Verständnis und Kohärenzbildung ab, andere fordern durch einen Problemcharakter handlungsorientierte Reflexion (Korthagen, 2016). Reflexionsgegenstände natürlicher Reflexionsprozesse können aus einer Irritation im Alltag hervorgehen, Reflexionsgegenstände didaktisch induzierter Reflexionen werden dagegen meist von außen durch Prompts, Reflexionsimpulse oder Vignetten vorgegeben (Häcker, 2019). Der Umgang mit einem Reflexionsgegenstand erfolgt in erster Linie als mentale Operation, kann allerdings in verschiedenen Sozialformen (individuell-monologisch oder kollegial-dialogisch) schriftlich oder mündlich externalisiert werden.

Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität bezieht sich auf das Zusammenspiel aus kognitiven und nicht-kognitiven Eigenschaften einer Person, das qualitätsvolle, produktive Reflexion ermöglicht (Baumann, 2023, S. 50–51). Sie nimmt im Rahmen von Reflexion eine Doppelrolle ein: Einerseits ist vorhandene Reflexivität Voraussetzung für Reflexionsprozesse, andererseits ist gesteigerte Reflexivität das Ergebnis dieser (Klempin, 2019, S. 80). Hiermit ist Reflexion als Konstrukt sowohl Kennzeichen von Professionalität, gleichzeitig aber auch Mittel zur Professionalisierung und damit von Bedeutung für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsgelegenheiten für (angehende) Lehrpersonen. Dabei werden immer wieder unterschiedliche Kriterien von Reflexivität vorgebracht. In der frühen Reflexivitätsforschung dominierten eindimensionale Kriterienkataloge, die in eher vagen Abstufungen vor allem den Grad der kognitiven Durchdringung eines Reflexionsgegenstands formulierten, ohne diese Abstufungen bereits als Reflexionstiefe zu bezeichnen (u. a. van Manen, 1977). Der Terminus Reflexionstiefe fand mit den ersten mehrdimensionalen Modellen Eingang in den Diskurs, um den Grad der kognitiven Durchdringung als ein Parameter von

Reflexivität von anderen Dimensionen wie z. B. Reflexionsbreite, d. h. Integration von professionellem Wissen, abzugrenzen. Im Verlauf des Entwicklungsprozesses von eindimensionalen, über zweidimensionale (u. a. Leonhard & Rihm, 2011) bis zu mehrdimensionalen Reflexivitätsmodellen (u. a. Baumann, 2024) sowie integrativen Reflexionsprozess-Reflexivitäts-Modellen (u. a. Adl-Amini et al., 2022) wurde auch der Parameter Reflexionstiefe zunehmend ausgeschärft. Dennoch ist es bis dato weder gelungen, Einigkeit bezüglich Reflexionstiefestufen und deren Merkmalen zu erlangen, noch diese trennscharf von den anderen beiden Parametern zu isolieren. Das vage Begriffsverständnis setzt sich in Ausbildungskontexten fort, in denen oft floskelhaft „tiefes Reflektieren“ gefordert wird, ohne dabei einen kriterial ausgeformten Erwartungshorizont aufzuzeigen (vgl. Häcker, 2019, S. 92).

In diesem Beitrag sollen theoretische Überlegungen und empirische Operationalisierungen zu Reflexionstiefe aus der fremdsprachendidaktischen Forschung beleuchtet werden. Wir möchten verschiedene Konzeptionen zu Reflexionstiefestufen und deren Merkmale gegenüberstellen und Gemeinsamkeiten herausarbeiten, um auf dieser Basis ein bidirektionales Modell von Reflexionstiefe zu skizzieren und seine Stufen anhand verschiedener Datenbeispiele aus zwei Dissertationsprojekten, die sich im engeren Sinne mit Reflexionstiefebeschreibungen von Englischlehrpersonen beschäftigen, zu veranschaulichen. Das Modell soll abschließend für seine Anschlussfähigkeit an weitere Forschung sowie den Einsatz innerhalb hochschul- und ausbildungsdidaktischer Settings diskutiert werden.

## **2 (Fremdsprachendidaktische) Studien mit Reflexionstiefestufen als qualitativem Erhebungsinstrument**

Die in der Einführung angerissenen theoretischen Konzeptionen zu Reflexion und Reflexivität (vgl. u. a. Dewey, 1910; Farrell, 2015, 2022; Schön, 1983) lassen bereits erahnen, dass Reflexivität als Konzept verstanden werden kann, welches verschiedene Abstufungen im Sinne von Reflexionstiefestufen beinhaltet. Um diese Stufen zu operationalisieren, reichen theoretische Überlegungen nicht aus. Daher haben sich bereits einige empirische Arbeiten mit der Analyse von Reflexionstiefe beschäftigt und Modelle entwickelt, die auf empirischen Daten beruhen. Vorgestellt werden sollen im Folgenden nicht nur vorrangig fremdsprachendidaktische Studien, sondern auch fächerübergreifende Arbeiten mit einem Fokus auf Reflexionstiefe, da erst ab den 2010er Jahren das Konstrukt Reflexionstiefe Eingang in die Fremdsprachenforschung findet. Mit Hatton und Smith (1995), Jay und Johnson (2002), Davis (2006) und Abels (2011) sollen im Folgenden zunächst vier einflussreiche allgemeindidaktische Studien beschrieben werden.

Hatton und Smith (1995) untersuchten in ihrer fächerübergreifenden Studie (u. a. Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Fremdsprachen und Mathematik), wie die Reflexionskompetenz von angehenden Lehrpersonen gefördert werden kann. Da-

für wurden 60 Bachelorstudierende aus Australien in zwei Kohorten gebeten, schriftliche Reflexionsberichte anzufertigen, um diese anschließend in einer nicht genauer beschriebenen qualitativen Analyse auszuwerten. Dabei unterscheiden die Autoren vier Stufen von Reflexionstiefe: „descriptive writing“, „descriptive reflection“, „dialogical reflection“ und „critical reflection“ (Hatton & Smith, 1995, S. 40–41). Die erste Stufe beinhaltet ausschließlich Berichte über Ereignisse und enthält daher keine reflexive Komponente. „Descriptive reflection“ benötigt eine Argumentation basierend auf persönlichen Beurteilungen oder einen Rückbezug zu gelesener Literatur, dialogische Reflexion stellt eine Art Diskurs mit sich selbst dar, der multiple Begründungen für den Lösungsansatz enthält, welcher der im Reflexionsimpuls und -gegenstand enthaltenen Problemstellung entgegengebracht wird. Kritische Reflexion geht noch darüber hinaus, indem sie den größeren historischen, soziokulturellen und politischen Kontext mit einbezieht und auf dessen Grundlage argumentiert. In dieser Studie waren deskriptive Reflexion und dialogische Reflexion in einem Großteil der Passagen der studentischen Reflexionsberichte zu finden, wobei deskriptive Reflexion meist den Einstieg darstellte, um die Situation zu kontextualisieren, was eine anschließende dialogische Reflexion erst ermöglichte. In nur acht der 60 Reflexionsberichte ließ sich eine kritische Reflexion auffinden.

Jay und Johnson (2002) evaluieren die Reflexionskompetenz von einer angehenden Lehrperson in den USA mittels qualitativer Einzelfallanalyse über schriftliche Portfolios. Dafür entwickelten sie ein dreistufiges Reflexionstiefenmodell mit „descriptive“, „comparative“ und „critical“ Modi von Reflexion. Äußerungen, welche der ersten Stufe zugeordnet werden können, weisen eine beschreibende Natur auf – das entspricht somit Schöns (1983, S. 40) Idee der Problemerkennung, welche sich explizit bspw. auf Probleme bei der Umsetzung des Lehrplans für die eigene Lerngruppe oder implizit bspw. auf eine Resistenz der Lerngruppe gegenüber der Lehrperson beziehen können (Jay & Johnson, 2002, S. 77). Dabei sehen die Autorinnen das Erkennen möglicher Problemfelder als essentiellen Schritt für eine tiefergehende Reflexion. Die comparative Reflexion bezieht sich auf eine Eröffnung von alternativen Sichtweisen und Perspektiven. Anstatt, wie bei situativen Problemen in der Handlungspraxis üblich, schnelle und unreflektierte Entscheidungen zu treffen, soll die zweite Reflexionstiefenstufe durch Abwägen und Perspektivwechsel neue Einsichten und Handlungsoptionen ermöglichen. Die dritte Stufe der kritischen Reflexion bezieht sich auf ein Abwägen der Implikationen, alternativer Perspektiven und Handlungsoptionen und bezieht auch eine ethisch-moralische Komponente ein. Auf dieser Basis soll nun ein Urteil gefällt bzw. eine Entscheidung getroffen werden. Die Offenlegung dieser Typologie den Studierenden gegenüber ermöglicht es ihnen, Reflexion hinsichtlich der drei Tiefestufen in ihren Portfolios zu praktizieren. In einem kumulativen Prozess mit Überarbeitungsschleifen auf Basis von Mentor:innenfeedback war die Studierende am Ende in der Lage zur kritischen Reflexion. Hier wird deutlich, dass Feedback und Transparenz darüber, was die jeweiligen Reflexionstiefestufen erfordern, eindeutig zu einer tiefergehenden Reflexion beitragen können. So fungiert das Modell als Scaffold für die kognitive Durchdringung des Reflexionsgegenstands.

Ähnlich wie Hatton & Smith (1995) führte auch Davis (2006) eine fächerübergreifende (u. a. Sprachen, Gemeinschaftskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst) Studie zu den Reflexionsinhalten von 25 angehenden Lehramtsstudierenden in den USA durch. Hier lag der Fokus vor allem auf der Integration von Ideen und Wissen hin zu einer komplexen Betrachtungsweise von Unterricht. Dafür wurden schriftliche Lerntagebucheinträge qualitativ ausgewertet. Davis (2006) unterscheidet nur zwischen zwei verschiedenen Reflexionstiefestufen: „descriptive writing“ und „analytical writing“ (S. 283). Ferner differenziert Davis zwischen unproduktiver und produktiver Reflexion, wobei sich unproduktive Reflexion durch deskriptive Passagen ohne einen analytischen Zugang und produktive Reflexion durch die Integration und Analyse von multiplen Perspektiven und dem Infragestellen von vorschnellen Annahmen kennzeichnen. Nur sieben Studierende wurden in der Auswertung berücksichtigt, da drei Reflexionseinträge notwendig waren, wovon nur zwei Studierende die Kriterien produktiver Reflexion erfüllten (Davis, 2006, S. 288).

Abels (2011) untersuchte in ihrer Dissertation 44 Studierende aus Deutschland hinsichtlich ihrer Reflexionskompetenzen für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Der Untersuchungsgegenstand waren schriftliche Reflexionsberichte, welche sich aus den Hausarbeiten der Studierenden zum Abschluss eines Proseminars ergaben. Diese wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) unter Zuhilfenahme der Technik der skalierenden Strukturierung hinsichtlich ihrer performativen Reflexionskompetenz untersucht. Die Rekonstruktion der verschiedenen Tiefedimensionen ist dabei eng mit der inhaltlichen Analyse der Daten verwoben. So wurden anhand eines Kodierleitfadens vier Stufen von Reflexionstiefe festgelegt: die sachbezogene Beschreibung, die handlungsbezogene Beschreibung, die analytische Abstraktion und der kritische Diskurs. Sachbezogene Beschreibung bezeichnet eine Textpassage mit rein deskriptiven Stellen, vor allem wenn Erfahrungen und didaktische Entscheidungen in einem beschreibenden Modus wiedergegeben werden und sich keine Begründung finden lässt oder kein Abwägen von verschiedenen Positionen stattfindet. Abels (2011) attestiert diesen Studierenden keine Reflexionskompetenz. Die handlungsbezogene Begründung wurde codiert, wenn argumentative Strukturen mit Begründungen im untersuchten Datenmaterial aufgefunden werden konnten. Für Abels bedeutet das eine niedrige Reflexionskompetenz. Analytische Abstraktion wurde identifiziert, wenn eine abwägende und forschende Haltung übernommen wurde und die Probanden analytische Urteile fällten, wofür auch eine Beleuchtung des Gegenstands aus unterschiedlichen Blickwinkeln von Bedeutung ist. Die höchste Reflexionsstufe bildet der kritische Diskurs, welche erreicht wird, wenn der Reflexionsgegenstand auch hinsichtlich historischer oder sozialpolitischer Perspektiven betrachtet wird. Hier wird eine hohe Abstraktionskompetenz der Studierenden bezüglich bspw. struktureller Problemstellungen verlangt. Abels (2011, S. 165) konnte feststellen, dass mit einem erhöhten Reflexionsniveau der Teilnehmenden auch die Überzeugungen zu einem demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht steigen, attestierte allerdings nur drei Studierenden ein hohes Reflexionsniveau.

Eine erste englischdidaktische Arbeit, welche sich eine Reflexionstiefenanalyse zu Nutze machte, ist die Dissertation von Roters (2012). Hier wurde die Reflexionskompetenz von Studierenden aus Deutschland und den USA vergleichend untersucht. 19 Studierende reflektierten in Portfolios über den fremdsprachlichen Unterricht, die Lernenden und ihre Lernprozesse sowie fachbezogenes und forschungsbezogenes Wissen. Diese Bereiche wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert und in Zusammenhang mit drei Ausprägungsebenen codiert: deskriptiv, instrumentell und produktiv. Deskriptive Reflexion bezieht sich hierbei auf beschreibende Textstellen mit Generalisierungen und fehlender Perspektivübernahme, instrumentelle Reflexion meint erste Individualisierungen und situationsspezifische Anpassungen bei nicht-konstruktiver Kritik. Produktive Reflexion schließlich wurde durch eine antizipierte Handlungsänderung und einen Perspektivenwechsel ersichtlich. Dabei bildet die produktive Reflexion die höchste Reflexionstiefestufe und in einer anschließenden Typenbildung durch die Verbindung von den Vergleichsdimensionen der Reflexionstiefe und dem Grad der Situierung konstruiert Roters sechs Typen auf der Professionalisierungsebene Novize.

Einen weiteren englischdidaktischen Beitrag zur Reflexionsforschung hat Klempin (2019) geleistet, indem sie die Reflexionskompetenz von Studierenden anhand von Reflexionsberichten auf Basis schriftlicher Vignetten in einem Lern-Lehr-Labor untersucht hat. Dafür wurden etwa 200 Reflexionsberichte in Kontroll-, Parallel- und Interventionsgruppen mithilfe der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet und anschließend in einer deduktiven Analyse unter Rückbezug auf die von Abels (2011) beschriebenen Kategorien, neue, auf das vorliegende Datenmaterial passende Reflexionstiefestufen zugeschnitten, um einer „stark domänen- und gegenstandsspezifischen“ (Klempin, 2019, S. 190) Verwendung Rechnung zu tragen. Dabei wurden vier zentrale Reflexionstiefestufen definiert: Deskriptionsmodus, Hypothesemodus, explorativ-produktiver Modus und multiperspektivisch-produktiver Modus. Sowohl der Deskriptionsmodus und der Hypothesemodus als auch die beiden höheren Modi basieren in ihrer Konstruktion maßgeblich auf bestehenden Modellierungen (u. a. Abels, 2012; Abendroth-Timmer & Frevel, 2013; Hatton & Smith, 1995), wobei der explorativ-produktive und der multiperspektivisch-produktive Modus erstmals einen höheren Grad an Reflexivität aufweisen als die Reflexionstiefestufen in den bereits beschriebenen Modellierungen. Zum einen verlangen diese Stufen die Benennung von Handlungsstrategien durch die Teilnehmenden, in denen sich ein produktiver Umgang mit in der Vignette erkannten Problemen anbahnt. Zum anderen soll nach Abendroth-Timmer und Frevel (2013) das Reflexionsmuster „Begründung, Lösung, Erkenntnis“ (S. 147) in den Reflexionen deutlich werden. Die Studierenden im Lern-Lehr-Labor zeigten sowohl einen Zuwachs an Reflexionstiefe als auch eine enge Verknüpfung von Reflexionsbreite und -tiefe, d. h., Studierende, die unterschiedliche Wissensfacetten nach Shulman (1987) integrierten, erreichten auch höhere Reflexionstiefestufen. Unter Rückbezug auf andere Forschungserkenntnisse und Modellierungen von Reflexionstiefe schlussfolgert Klempin,

dass die Studierenden in ihrer Studie den dritten oder vierten Reflexionsmodus, wie diese Studien sie modellieren, nicht erreichen könnten.

Basierend auf Roters (2012) untersuchten Blume et al. (2019) die Reflexionskompetenz von 46 Englischlehramtsstudierenden aus Deutschland vor dem Hintergrund von Lehr-/Lernprozessen im inklusiven Englischunterricht. Neben der Triangulation mit statistischen Daten spielt auch hier die Reflexionstiefe eine Rolle. So wurde ein sechsstufiges Reflexionstiefemodell aus den Daten modelliert, angelehnt an die Typenbildung von Roters (2012). Die Studierenden zeigten auf Stufe 1 deskriptive, also lediglich beschreibende Äußerungen, auf Stufe 2 (pauschalisierend-reflexiv) und Stufe 3 (instrumentell-reflexiv) war Reflexion selbst-fokussiert, also nur aus der Perspektive der Teilnehmenden. Lösungsansätze im Rahmen von instrumenteller Reflexion wurden zudem von den Forschenden als nur bedingt realisierbar beurteilt. Stufe 4 (dialogisch-reflexiv) und Stufe 5 (transformativ) zeigen einen dialogischen Ansatz mit Abwägungsprozessen und einen modifizierten Ansatz, unter dem fundamentale Problemstellungen und Thematiken relevant gesetzt werden. Die höchste, in der Untersuchung theoretisch modelliert zu erreichende Stufe bildet Stufe 6 (inklusive-innovativ), bei der fachspezifische mit inklusiven, sonderpädagogischen Kenntnissen und Wissenskomponenten vernetzt werden. Zwar konnte die Studie durch ein Prä-Post-Design zeigen, dass die Reflexionskompetenz der Studierenden über den Zeitraum eines Semesters zunahm, dennoch erreichten die Teilnehmenden durchschnittlich nur Stufe 2 bzw. 3 eines damit relativ niedrigen Reflexionsniveaus.

Die neueste empirische Arbeit, welche die Reflexionstiefe von 59 Englischlehramtsstudierenden anhand schriftlicher Reflexionsberichte zur Aufgabenorientierung und Heterogenität im Englischunterricht betrachtet, bildet die Dissertation von Baumann (2023). Hier wird ein vierstufiges Modell von Reflexionstiefe in einer qualitativen Inhaltsanalyse mit den Tiefengraden Beschreibung (I), deskriptive Reflexion (II), kritische Analyse (III) und prospektive Reflexion (IV) an die Daten angelegt. Auch hier sind die Tiefestufen ähnlich konstruiert wie in den zuvor beschriebenen Modellierungen. Kritische Reflexion bezieht sich hierbei aber auf ein Anzweifeln, Hinterfragen und ggfs. ablehnende Haltungen von Studierenden hinsichtlich des untersuchten Lehrmaterials (strukturelle Aufgabenanalyse hinsichtlich Aufgabenorientierung und Eignung für heterogene Lerngruppen). Prospektive Reflexion hingegen beinhaltet laut Baumann die Benennung von Chancen und Herausforderungen des Lehrmaterials, das Elaborieren von einer zukunftsgerichteten Implementierung und ein Offenlegen möglicher Adaptionen- und Lösungsmöglichkeiten. Auch in dieser Studie wurde nur ein sehr geringer Anteil der höheren Reflexionstiefestufen (III & IV) von den Studierenden erreicht, mit etwa 3 % relativer Häufigkeit im Datenmaterial über drei Untersuchungskohorten hinweg.

Tabelle 1 visualisiert zusammenfassend die obigen Ausführungen, indem sie nicht nur die empirischen Studien und ihre jeweiligen Reflexionstiefestufen abbildet, sondern auch zeigt, wie die verschiedenen Modelle und Stufen sich im direkten Vergleich zueinander verhalten.



**Tabelle 1:** Zusammenschau der modellierten Reflexionstiefestufen der empirischen Studien (Quelle: eigene Darstellung)

Hatton & Smith, (1995)	Jay & Johnson, (2002)	Davis, (2006)	Abels, (2011)	Roters, (2012)	Klempin, (2019)	Blume et al., (2019)	Baumann, (2023)
Descriptive Writing	Descriptive	Descriptive Writing	Sachbezogene Beschreibung	Deskriptiv Instrumentell	Deskriptionsmodus	Level 1 – deskriptiv	Beschreibung
Descriptive reflection			Handlungsbezogene Beschreibung		Hypothesenmodus	Level 2 – Pauschalisierend-reflexiv Level 3 – Instrumentell-reflexiv	Deskriptive Reflexion
Dialogical reflection	Comparative	Analytic Writing	Analytische Abstraktion	Produktiv	Explorativ-produktiver Modus	Level 4 – Dialogisch-reflexiv Level 5 – Transformativ	Kritische Analyse
Critical reflection	Critical		Kritischer Diskurs		Multi-perspektivisch-produktiver Modus	Level 6 – Inklusiv-innovativ	Prospektive Reflexion

Die acht ausgewählten Konzeptionen formulieren zwischen zwei und sechs Abstufungen und charakterisieren diese anhand unterschiedlicher Merkmale, wobei sie zum Teil auf die Wurzeln des Reflexionsbegriffs (Dewey, 1910, 1933) rekurrieren, sich aufeinander beziehen und neue Aspekte einfließen lassen. Trotz unterschiedlicher Terminologie und divergierender Merkmalszuschreibungen der einzelnen Stufen fallen bei einer Zusammenschau der Konzeptionen einige Gemeinsamkeiten auf. Es scheint also ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ von Reflexionstiefe vorzuliegen, welcher im Folgenden anhand von fünf Gemeinsamkeiten zusammenfassend dargestellt werden soll:

1. Alle Konzeptionen legen eine non-reflexive bzw. prä-reflexive Vorstufe zugrunde. Durch Bezeichnungen wie „descriptive writing“ (Hatton & Smith, 1995, S. 45), „(sachbezogene) Beschreibung“ (Abels, 2011, S. 101) oder „Deskriptionsmodus“ (Klempin, 2019, S. 192) wird in allen Konzeptionen übergreifend die Deskriptivität dieser Stufe betont. Teilweise implizieren die Konzeptionen, Aussagen auf dieser Stufe seien als Beschreibungen unverzichtbarer Teil eines Reflexionsprozesses und bildeten in einem prä-reflexiven Verständnis die Grundlage für darauf

fußende Reflexion (Jay & Johnson, 2002). Andere Konzeptionen scheinen Äußerungen auf dieser Stufe eher als non-reflexive, unbelegte Behauptungen von ‚echter‘ Reflexion abgrenzen zu wollen (u. a. Davis, 2006). Eher prä-reflexiv argumentierende Konzeptionen formulieren bezüglich dieser Stufe Kriterien wie neutrales, objektives, möglichst detailreiches Beschreiben des Reflexionsgegenstands, in Konzeptionen mit non-reflexiver Auffassung erfolgt die Einordnung eher einem Ausschlussverfahren folgend: Werden die Kriterien der folgenden Stufe nicht oder nicht ausreichend erreicht, d. h., wird eine Aussage ohne Hinweise auf Begründung(sversuche) oder Hinterfragen aufgestellt, wird sie der Vorstufe zugeordnet (u. a. Abels, 2011, S. 101).

2. Fünf Konzeptionen (Ausnahmen: Davis, 2006; Jay & Johnson, 2002; Roters, 2012) formulieren im Anschluss eine niedrig-reflexive Stufe, die teilweise durch entsprechende Namensgebung erahnen lässt, dass hier ein Übergang von der Deskription zur ‚echten‘ Reflexion stattfindet (Hatton & Smith, 1995, S. 40–41). Kriterien zur Einordnung von Äußerungen in diese Stufe beinhalten vor allem das Anführen von Begründungen für aufgestellte Aussagen. Zum Teil wird dies abgeschwächt formuliert, d. h., schon der erkennbare Versuch einer Begründung oder Erklärung wird als hinreichend erachtet. Zentral für diese Stufe ist außerdem ein monoperspektivisches Argumentieren, es werden ausschließlich Gründe genannt, die die eigene Deutung stützen (u. a. Abels, 2011).
3. Alle Konzeptionen setzen mit einer Stufe mittlerer Reflexivität fort, in der ein Abstrahieren vom eigenen Standpunkt erfolgt (Abels, 2011, S. 101) und das zentrale Charakteristikum des „Zweifels“ (Dewey, 1910, S. 72) hervortritt. Auf dieser Stufe sollen (deskriptiv reflektierend) begründete Äußerungen hinterfragt und von einer anderen Seite beleuchtet werden, woraus sich ein exploratives ‚Entdecken‘ alternativer Deutungen und neuer Sichtweisen ergeben kann. Einige Konzeptionen verweisen durch entsprechende Namensgebung auf den ‚Dialog‘ mit sich selbst, den ‚Vergleich‘ von Deutungen oder die ‚Kritik‘, die an der eigenen, vorangegangenen Deutung geübt wird. Ab dieser Stufe wird der Reflexion Produktivität zugesprochen, d. h. ihr wird ein potentiell professionelles und professionalisierendes Moment attestiert (Davis, 2006, S. 283).
4. Sechs Konzeptionen (Ausnahmen: Davis, 2006; Roters, 2012) formulieren noch eine weitere, höhere Stufe von Reflexionstiefe, wobei sich zweierlei Stoßrichtungen identifizieren lassen. Bis in die 2000er Jahre scheinen Konzeptionen in Tradition früherer Arbeiten (u. a. van Manen, 1977) eine (gesellschafts-)kritische Stufe anzustreben, in welcher sich der dialogische Charakter der vorangegangenen Stufe fortsetzt, darüber hinaus aber die Ebene des Reflexionsgegenstands und seiner unmittelbar handlungsrelevanten Umgebung zugunsten eines erweiterten Kontextes verlassen wird. Dementsprechend müssen bei der Deutung des Reflexionsgegenstandes beispielsweise ethisch-moralische, historische, gesellschaftliche und/oder sozio-politische Perspektiven berücksichtigt werden (Hatton & Smith, 1995, S. 35, 45–48; Jay & Johnson, 2002, S. 79). Empirische Studien konnten allerdings nur in seltenen Fällen bzw. nur in mehrfach überarbeiteten

Reflexionsberichten Äußerungen identifizieren, die diesem Standard gerecht wurden (Hatton & Smith, 1995, S. 41; Jay & Johnson, 2002, S. 84). Spätestens mit Akbari et al. (2010) wurde die Existenz einer solchen Stufe in natürlichen, nicht spezifisch instruierten Reflexionen zunehmend angezweifelt. Neuere Konzeptionen formulieren daher alternative Anforderungen an hochreflexive Aussagen. Um als solche anerkannt zu werden, muss der dialogische Charakter der vorangegangenen Stufe nicht nur fortgesetzt, sondern auf einen multiperspektivischen Charakter ausgeweitet werden, d. h., mehr als zwei unterschiedliche Sichtweisen triangulieren. Insbesondere ein differenzierter Blick auf vom Reflexionsgegenstand betroffene Lernende wird auf dieser Stufe hervorgehoben (u. a. Blume et al., 2019). Ferner muss der Reflexionsgegenstand davon ausgehend in einen prospektiven, d. h. auf die Zukunft ausgerichteten Kontext gesetzt werden, indem konkrete Handlungsimplicationen und -konsequenzen abgeleitet werden (u. a. Klempin, 2019, S. 195; Baumann, 2023, S. 83).

5. Allen Konzeptionen ist – über alle formulierten Stufen hinweg – gemein, dass sie Reflexionstiefe als kumulativ aufbauendes Gebilde erachten. Dementsprechend müssen Äußerungen auf einer höheren Stufe zwangsläufig auch die Kriterien der vorangegangenen Stufen erfüllen (Hatton & Smith, 1995, S. 41).

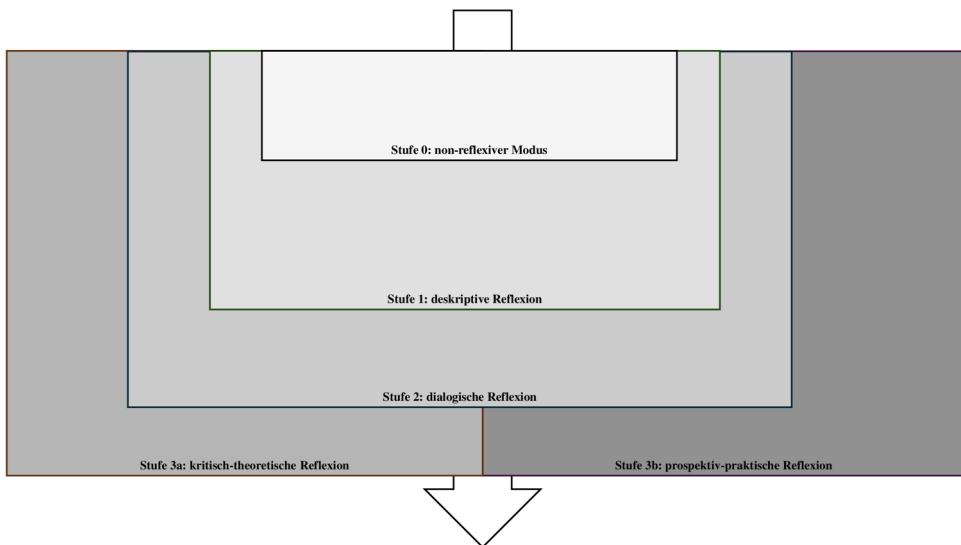
### 3 Entwicklung eines bidirektionalen Modells zur Erfassung von Reflexionstiefestufen in qualitativen Daten

Die Anzahl an Veröffentlichungen und Konzeptionen, die sich mit Reflexionstiefe als Dimension von Reflexivität auseinandersetzen, ist in den vergangenen Jahren rasant gestiegen. Vor allem in Studien, die sich auf vielfältige Weise mit dem Professionalisierungspotenzial reflexiver Lehrer:innenbildung befassen, sind Reflexionstiefekonzeptionen integraler Bestandteil von zunehmend differenzierten, mehrdimensionalen Modellen (u. a. Baumann, 2024). Doch auch zur Beantwortung professionsspezifischer Fragestellungen wird die Erfassung von Reflexionstiefe jüngst als gewinnbringendes Instrument bei der Auswertung qualitativer Daten entdeckt (z. B. Blume et al., 2019; Klempin, 2019).

Bislang definierten Konzeptionen ihre Stufen meist mit explizitem oder implizitem Bezug auf den Reflexionsgegenstand, der der entsprechenden Studie zugrunde lag. Dies spiegelt sich in Stufencharakteristika wider, in denen andere Reflexivitätsdimensionen (z. B. Reflexionsbreite) oder inhaltliche Schwerpunkte der jeweiligen Studien (z. B. Inklusion, Aufgabenorientierung) durchscheinen. Es fehlt dagegen an Instrumenten, die Reflexionstiefe als isolierte, trennscharfe Dimension unabhängig von inhaltlichen Aspekten des Reflexionsgegenstands erfassen und sich zur Charakterisierung von Tiefestufen nicht an Merkmalen aus anderen Dimensionen bedienen. Ein solches Instrument würde einen Beitrag zur Erfassung und Förderung von Reflexivität leisten, indem es flexibel auf Reflexionen verschiedener Gegenstände mit unterschiedlichen Inhalten anwendbar ist, aber dennoch einheitliche, gegenstands- und inhalts-

übergreifende Standards formuliert und eine präzise Kommunikation über Reflexivität (in Forschung und Lehre) unterstützt.

Ein Instrument (s. Abb. 1), welches die oben beschriebenen Gemeinsamkeiten im Sinne von Kernmerkmalen von Reflexionstiefestufen über verschiedene Reflexionsinhalte hinweg konkretisiert und ausformuliert, dabei aber trotzdem ausreichend offen gestaltet ist, könnte zur Auswertung vielfältiger Daten aus unterschiedlichen Entstehungskontexten herangezogen werden. Damit ein solches Instrument verschiedenen (Reflexions-)Gegenständen, (Reflexions-)Situationen und Zielgruppen gerecht werden kann, müssen die einzelnen Stufen nicht nur gegenstands- und kontextunabhängig ausgestaltet werden, es muss vor allem auch Flexibilität hinsichtlich der angestrebten Zieldimension gewährleistet werden (Häcker, 2019; Hatton & Smith, 1995, S. 35).



**Abbildung 1:** Bidirektionales Reflexionstiefe-Modell (Quelle: eigene Darstellung)

## 4 Datengeleitete Einblicke in die Reflexionstiefestufen auf Grundlage von Reflexionen von (angehenden) Englischlehrpersonen

Im Folgenden sollen die einzelnen Stufen des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells näher beschrieben und anhand empirischer Daten, an denen das Modell erstmals erprobt wurde, veranschaulicht werden. Die Daten entstammen einem Dissertationsprojekt zum professionellen Wissen in Reflexionen von (angehenden) Englischlehrpersonen (im Folgenden: P1) und einem Dissertationsprojekt zur Aufgabenplanungskompetenz für den heterogenitätssensitiven Englischunterricht der Grundschule (P2). Im ersten Projekt wurden qualitative Daten auf Basis einer Vignette mit Reflexions-

impuls in einem verbalen Interviewsetting erhoben (Spellerberg, 2024). Es handelt sich somit um spontanes, mündliches, individuell-monologisches Reflektieren. Im zweiten Projekt wurden die Teilnehmenden mit Vignetten zu Aufgabenquellen und Einzelaufgaben konfrontiert und zum Verfassen schriftlicher, individuell-monologischer Reflexionen angeleitet. Beide Projekte befassen sich sowohl mit professionellen Wissensdimensionen von (angehenden) Englischlehrpersonen als auch mit Reflexivität ebendieser. In beiden Studien wurden Teilnehmende durch Reflexionsvignetten zur Reflexion angeregt und die (mündlichen oder schriftlichen) Reflexionsprodukte anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch (u. a.) auf Reflexionstiefe ausgewertet. Daher eignen sich die Dissertationsprojekte in besonderem Maße, um die einzelnen Reflexionstiefestufen des hier vorgestellten Modells mit Datenbeispielen zu illustrieren. Tabelle 2 fasst die Merkmale der stetig komplexer werdenden Reflexionstiefestufen zusammen und verdeutlicht deren kumulativen bzw. hinsichtlich der Stufen 3a und 3b auch parallel-unterschiedlichen Charakter.

**Tabelle 2:** Kurzbeschreibung der Reflexionstiefestufen im bidirektionalen Reflexionstiefe-Modell (Quelle: eigene Darstellung)

Stufe	Merkmal	Begründung (Anführen von Gründ/en)	Hinterfragen (Anführen von Gegengründ/en)	Erweiterter Kontext	Prospektiver Kontext
Stufe 0: non-reflexiver Modus		✗	✗	✗	✗
Stufe 1: deskriptive Reflexion		✓	✗	✗	✗
Stufe 2: dialogische Reflexion		✓	✓	✗	✗
Stufe 3a: kritisch- theoretische Reflexion		✓	✓	✓	✗
Stufe 3b: prospektiv- praktische Reflexion		✓	✓	✗	✓

**Stufe 0: Non-reflexiver Modus**

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die  
→ eine unbegründete Beschreibung oder Behauptung  
enthält.*

Auch das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell bietet mit dem „non-reflexiven Modus“ eine Vorstufe, der sämtliche Äußerungen zugeordnet werden, die weder im direkten noch indirekten (Satz-)Kontext Merkmale einer tieferen Stufe aufweisen. Diese Stufe rekurriert vor allem auf Dewey (1910), der in diesem Zusammenhang von einer unkritischen Haltung spricht, die vorliegt, sobald eine Annahme ohne Angabe von Gründen als Tatsache oder Wahrheit behandelt wird. Non-reflexive Äußerungen können in

Form von Beschreibungen des Reflexionsgegenstands bzw. eines Teilaspekts des Reflexionsgegenstands („Das Internet bietet eine vielfältige Auswahl an verschiedenen Aufgabentypen und multimediale Aufgaben, Videos, Lieder, zu jedem Themengebiet findet man etwas.“; P2\_24\_Pos. 12–13) oder in Form unbelegter Behauptungen bezüglich des Reflexionsgegenstands vorliegen (z. B. „Zum Beispiel gibt es auf der Plattform YouTube Milliarden an verschiedenen Videos, die zum authentischen Sprachenlernen beitragen können und besser geeignet sind als Lehrwerke.“; P2\_06\_Pos. 14–16). Zentral für beide Arten des non-reflexiven Modus ist ihr Potential für tiefere Verarbeitungsprozesse, welches allerdings nicht ausgeschöpft wird. Die beispielhaften Textsegmente könnten auf unterschiedliche Art und Weise in eine begründete Äußerung überführt und so zu einem prä-reflexiven Bestandteil einer umfassenderen, deskriptiv-reflexiven Äußerung werden. Beispielsweise könnten Charakteristika des Internets (Interaktivität, Schnelligkeit, Globalität, Multimedialität) als Begründungen herangezogen werden, warum hier Potenzial für authentische Materialien gesehen wird. In die andere Richtung könnten Begründungen vorgenommen werden, warum authentische Materialien aus dem Internet wertvoll für institutionelles Fremdsprachenlernen sind. Da dies in den beispielhaften Segmenten allerdings im direkten wie indirekten (Satz-)Kontext ausbleibt, charakterisiert sie das als non-reflexiv.

### Stufe 1: Deskriptive Reflexion

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die*

- eine Beschreibung oder Behauptung
- und (eine) damit verbundene (versuchte) Begründung(en)

*enthält.*

Werden Beschreibungen oder Behauptungen erklärt, begründet oder belegt, so deutet dies auf eine deskriptive Reflexion hin. Im Kontrast zu anderen Konzeptionen spielen die Art, Qualität und Quantität der angeführten Gründe für die Codierung als deskriptive Reflexion in diesem Modell von Reflexionstiefe keine Rolle. Begründungen können vor dem Hintergrund deklarativen Theoriewissens erfolgen, sie können aber ebenso einer stark subjektiven Perspektive entspringen und sich explizit oder implizit auf individuelle(s) Erfahrung(-swissen) berufen. Ausschlaggebend ist nicht, wie begründet wird, sondern dass begründet wird, da jegliche (versuchte) Begründung auf Gedankenprozesse verweist, in welchen Beschreibungen oder Behauptungen tiefer durchdrungen wurden. Damit soll der Integration von (Theorie-)Wissen keineswegs die Bedeutung für die Gesamtreflexivität abgesprochen werden; es wird vielmehr empfohlen, diese als isolierte Dimension von Reflexivität unabhängig von der Reflexionstiefe zu erfassen (vgl. Dimension Reflexionsbreite). Bei der deskriptiven Reflexion ist weiter zu beachten, dass Begründungen nur in eine Richtung getätigt werden, d. h., dass nur solche Gründe, Belege oder Erklärungsansätze angeführt werden, die eine Deutung stützen.

Wenn ich es vorher nur auf Englisch erklärt habe, würde ich es vielleicht dann nochmal auf Deutsch erklären, weil manchmal hilft das ja schon. Also ich würde erstmal davon ausgehen, dass es vielleicht so ein Verständnisproblem ist. (P1\_MED\_Pos. 1)

Die Person belegt ihre Handlung, die Aufgabeninstruktion nochmal auf Deutsch zu wiederholen, damit, dass es aus ihrer Sicht erfahrungsbasiert meist schon dazu beiträgt, den Lernenden zu mehr Aufgabenklarheit zu verhelfen. Sie verortet das identifizierte Problem als eine sprachliche Hürde. Hier wird also erkennbar, dass eine Beschreibung auf eine Begründung gestützt wird; gleichzeitig gelingt es der Person nicht, eine dialogische Ebene zu erreichen, indem sie ihre Vorgehensweise anzweifelt, Nachteile einer deutschen Übersetzung eingesteht oder alternative Handlungsweisen gegenüberstellt.

## Stufe 2: Dialogische Reflexion

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die*

- *eine Beschreibung oder Behauptung,*
- *(eine) (versuchte) Begründung(en),*
- *und ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe*

*enthält.*

Analog zu den oben beschriebenen Konzeptionen folgt eine Stufe, die ein Anzweifeln der eigenen Deutung fordert. Dialogisch-reflexive Äußerungen kennzeichnen sich dadurch, dass zunächst in einer inhärenten deskriptiven Reflexion Gründe angeführt werden, die eine bestimmte Deutung legitimieren sollen. Im Anschluss erfolgen allerdings eine Distanzierung von dieser Deutung und ein Aufzeigen von Gegengründen, die die erste Position in Frage stellen. In einem inneren Dialog wird die Rolle eines *Advocatus Diaboli* eingenommen und gegen die eigene ursprüngliche Deutung argumentiert. Es zeigt sich also eine Bereitschaft, die eigene Position als anfechtbar anzuerkennen, sie zu hinterfragen, alternative Deutungen zur Diskussion zu stellen und ergebnisoffen (mit sich selbst) zu verhandeln. Die Art, Qualität und Quantität der Argumente, die für die jeweilige Seite hervorgebracht werden, sind auch hier sekundär. Bei isolierter Erfassung von Reflexionstiefe verweist jeder Versuch, einen Gegengrund vorzubringen, auf ein Anzweifeln der absoluten Gültigkeit einer Deutung und indiziert damit ein tieferes mentales Durchdringen des Reflexionsgegenstandes. Das umfasst auch Zweifel, die auf subjektivem Erfahrungswissen statt universitärem Theoriewissen aufbauen, sowie aktives, aber erfolgloses Suchen nach Gegengründen und Verweise auf die Subjektivität eigener Deutungen:

Meine Idee wäre gewesen, dass man denen eine Aufgabe gibt, wo sie ja in Partnerarbeit vielleicht sich Sachen raussuchen aus London, verschiedene und dann vorstellen und somit dann sprechen und erzählen, wie so ein Plakat vorbereiten und das dann vorstellen. Ich weiß nur nicht, ob das halt zum Einstieg gehören würde, weil das ja eigentlich eine Arbeitsphase wäre. (P1\_MED\_Pos.5)

Das Datenbeispiel illustriert dialogische Reflexion, da die Person ihre vorangegangene deskriptive eigene Deutung anzweifelt und in einen Prozess des Abwägens überleitet. Es wird dialogisch betrachtet, inwiefern eine Partnerarbeit zu verschiedenen Sehenswürdigkeiten in London und eine anschließende Postervorstellung nicht mehr zum Einstieg gehören. Damit rekurriert die Person auf den Vignettenimpuls und hinterfragt ihre eigenen Äußerungen.

### Stufe 3a: Kritisch-theoretische Reflexion

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstands, die*

- eine Beschreibung oder Behauptung,
- (eine) (versuchte) Begründung(en),
- ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe
- und einen erweiterten Kontext

*enthält.*

Eine Möglichkeit, Reflexionsgegenstände über dialogische Reflexion hinaus kognitiv zu durchdringen, besteht in Bezügen zu erweiterten Kontexten. Diese umfassen bei der Reflexion pädagogisch-didaktischer Gegenstände die Makroebene schulischen Lernens (z. B. Bildungspolitik und Lehrpersonenbildung), darüber hinaus aber auch gesamtgesellschaftliche, politische, historische oder soziokulturelle Ebenen. Auch moralische oder ethische Fragestellungen, die aus einem Reflexionsgegenstand erwachsen, werden dieser Stufe zugeordnet (Valli, 1997). Durch kritisch-theoretische Reflexion wird ein Bewusstsein demonstriert, dass ein Reflexionsgegenstand stets in ein komplexes, von Wechselwirkungen geprägtes (Gesamt-)System eingebettet ist und nicht nur in Abhängigkeit zu unmittelbar agierenden Akteur:innen (z. B. Lehrpersonen, Lernende) und ablaufenden Prozessen (z. B. Lehrperson-Lernenden-Interaktionen) steht, sondern indirekt auch von ihm übergeordneten Akteur:innen (z. B. bildungspolitischen und bildungsadministrativen Entscheidungsträger:innen) und Prozessen (z. B. Digitalisierung, Globalisierung oder Individualisierung der Gesellschaft) beeinflusst wird. Van Manen (1977, S. 227) betont in diesem Zusammenhang auch die Notwendigkeit eines Bewusstseins für vorherrschende Herrschafts- und Machtverhältnisse, unter denen Institutionen und ihre Akteur:innen stehen, was der Idee kritischer Fremdsprachenlehrpersonenbildung entspricht (vgl. z. B. Gerlach & Fasching-Varner, 2020).

Im Sinne der kumulativen Stufenkonzeption müssen zudem die Merkmale der vorangegangenen dialogischen Reflexion erfüllt sein. Eine lediglich einseitig begründete Äußerung, die einen erweiterten Kontext mit einbezieht, erfüllt nur die Merkmale deskriptiver Reflexion, eine unbegründete Beschreibung oder Behauptung zu einem erweiterten Kontext verbleibt auf der Stufe des non-reflexiven Modus. Eine derart strenge Auslegung der anspruchsvollen Kriterien kritisch-theoretischer Reflexion trägt mutmaßlich dazu bei, dass diese Stufe in empirischen Daten nur selten auftritt. Dies muss vor dem Hintergrund anderer Faktoren (z. B. Praxisnähe des Reflexionsgegenstands oder Reflexivität der Zielgruppe) allerdings weder zwangsläufig die Nicht-Exis-



tenz einer kritisch-theoretischen Stufe bedeuten, noch die Herabsetzung der angelegten Kriterien veranlassen (Häcker, 2019, S. 83).

Um Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Reflexionsgegenständen, -situationen und Zielgruppen zu gewährleisten (vgl. 5.), wurde kritisch-theoretische Reflexion als eine von zwei möglichen Zieldimensionen in das bidirektionale Reflexionstiefenmodell integriert; gleichzeitig muss darauf verwiesen werden, dass diese Stufe voraussichtlich in vielen Datensätzen nicht auftritt und u. U. auch nicht auftreten kann oder muss (Häcker, 2019). Ein Verharren in ethisch-moralischen Dilemmata könnte in handlungspraktisch ausgerichteten Reflexionen möglicherweise sogar ein Hinweis auf Neuwegs Denkfigur „Interferenz“ sein, welche potentiell performanzmindernde Effekte von Reflexion im Sinne eines „Verkopfens“ in den Raum stellt (Neuweg, 2021, 2022, S. 33).

Ich stehe diesem Hype um Individualisierung und offenen Unterricht, den wir aktuell in allen Fächern und sowieso an allen Ecken und Enden des Schulalltags erleben, etwas kritisch gegenüber, meiner Erfahrung nach funktioniert das bei den starken Schülern vielleicht gut und diese lernen dann vielleicht auch wirklich motivierter, aber die schwächeren benötigen mehr Unterstützung und direkte Instruktionen. Den Grundsatz „Je offener desto besser“, wie es teilweise durch den Bildungsplan und die Unis dargestellt wird, teile ich daher aus meiner Erfahrung nicht und ich fände es gut, wenn man das wieder etwas herunterfahren würde mit den Forderungen. (P2\_33\_Pos. 4–8)

In diesem Datenbeispiel wird die Lehrwerkaufgabe, die als reflexionsauslösender Vignettenimpuls eingesetzt wurde, zum Ausgangspunkt einer Kritik am Bildungs- und Lehrpersonenbildungssystem. Die reflektierende Person verlässt somit die Ebene des unmittelbaren Reflexionsgegenstands (Lehrwerkaufgabe) und zeigt ein Bewusstsein dafür, dass deren Gestaltung in Abhängigkeit zu Prozessen eines größeren Gesamtsystems steht. Diese Kritik baut auf einer inhärenten dialogischen Reflexion auf, in der die Lehrperson die Vorteile offener Unterrichtsformen für starke Lernende den Nachteilen, die schwache Lernende (vermeintlich) haben, gegenübergestellt. Statt aus dem aufgedeckten Dilemma eigene prospektiv-praktische Handlungsimplicationen abzuleiten (Stufe 3b), verlagert die Lehrperson die Verantwortung auf eine übergeordnete Ebene und stellt Forderungen an die Bildungsadministration und das Lehrpersonen-ausbildungssystem.

### **Stufe 3b: Prospektiv-praktische Reflexion**

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die*

- eine Beschreibung oder Behauptung,
- (eine) (versuchte) Begründung(en),
- ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe
- und einen prospektiven Kontext

*enthält.*

Eine zweite Form der tiefen kognitiven Verarbeitung des Reflexionsgegenstands bildet die reflektierte Entscheidungsfindung im Sinne eines „teaching as reflected decision making“ (Bullough, 1989, S. 17), welche durch eine prospektiv-praktische Stufe abgebildet werden kann. Reflektiertes Entscheiden nimmt eine inhärente dialogische Reflexion als Basis und verlangt von der reflektierenden Person einen produktiven Umgang mit dabei aufgedeckten widersprüchlichen Deutungsmöglichkeiten, welcher in prospektive und praktische Handlungsimplicationen mündet. Diese Stufe kann damit maßgeblich an den Aspekten Prospektivität und Praxisnähe festgemacht werden. Prospektivität manifestiert sich in einer klaren Ausrichtung auf die (unmittelbare oder absehbare) Zukunft (Baumann, 2023), worin sich das antizipatorische Moment zeigt, das jedem reflexiven Denken innewohnt (u. a. Farrell, 2015). Wenngleich die Bedeutsamkeit einer solchen Stufe vor allem in jüngeren Konzeptionen betont wird, griff schon Dewey (1933, S. 17) Prospektivität als Ziel von Reflexion auf, „to direct our activities with foresight and to plan according to ends-in-view“. Praxisnähe bezieht sich auf die Konkretheit abgeleiteter Handlungsimplicationen. Je konkreter handlungspraktische Entscheidungen formuliert werden, desto deutlicher schaffen sie einen Übergang in reflexives Handeln und Ausprobieren generierter Handlungsstrategien (Dewey, 1910, S. 72). Dieser Übergang im Sinne eines „Ausstiegs aus der Reflexion“ ist zentral, um einen „dauerreflexiven Zustand“ (Häcker, 2019, S. 92), der eigentliches Handeln blockiert, zu verhindern, sondern durch Handeln die Grundlage für den Wiedereinstieg in neue Reflexionsprozesse zu schaffen und so einen idealtypischen iterativen Reflexionszyklus einzuleiten.

Auch in Bezug auf prospektiv-praktische Reflexion ist der kumulative Charakter der Stufen zu berücksichtigen. Werden Handlungen in der Zukunft lediglich un begründet beschrieben, ist dies auf der Stufe des non-reflexiven Modus zu verorten. Resultiert eine Handlungsimplication aus einseitiger Betrachtung, handelt es sich um deskriptive Reflexion. Nur wenn eine auf die Zukunft verweisende Äußerung auf dialogischer Reflexion aufbaut, deutet dies auf reflektierte Entscheidungsfindung im engeren Sinne hin.

Auch bezüglich dieser Stufe orientiert sich das bidirektionale Modell an einer praxeologisch-wissenssoziologischen Sichtweise, indem es Reflexionstiefe nicht ausschließlich an inhaltlichen Aspekten festmacht, sondern versucht, die zugrundeliegenden Gedankenoperationen offenzulegen (vgl. Gerlach, 2022). Dementsprechend werden weder bestimmte Handlungsweisen als vermeintlich objektiv „richtige“ Lösung von Dilemmata vorgegeben, noch darf das Einnehmen bestimmter Perspektiven oder der Einbezug theoretischen Wissens als Entscheidungsgrundlage diktiert werden. Diese Aspekte können über die Parameter Wissensintegration resp. Reflexionsbreite und Bezugnahme resp. Perspektive in die Gesamtreflexivität miteinfließen, sind aber nicht ausschlaggebend für den kognitiven Prozess der reflektierten Entscheidungsfindung. Dieser ist auch dann erreicht, wenn abgeleitete Handlungsimplicationen nicht im Einklang mit dem vorherrschenden theoretischen Universitätswissen stehen, sondern praktischem Erfahrungswissen den Vorzug geben oder unkonventionell anmu-

tende Lösungsalternativen auswählen, um auf eine spezifische Situation zu reagieren und ein Spannungsverhältnis reflexiv zu bearbeiten.

In der Planung der Reihe würde ich mir erstmal ein Ziel überlegen. Tatsächlich, wo möchte ich denn da hin? Was sind auch meine Vorgaben innerhalb des Lehrplans? ... Und so ein bisschen *backward planning* machen und dann irgendwie schauen, wie ich dann beginnen würde. Und wie komme ich zu meinem Ziel am Ende? Was natürlich dann auch bestimmt ist durch eine Leistungsüberprüfung. Also, wie kann ich meine Schüler auf der einen Seite gut vorbereiten auf eine Klausur? Und wie mache ich das, aber nicht zu sehr *teaching to the test*, sondern kann diesen ganzen Blumenstrauß von *skills* und von inhaltlichem Wissen dann auch vermitteln. (P1\_EXP\_Pos. 2)

Im Datenbeispiel wird eine prospektiv-praktische Reflexion deutlich, indem die Person das fachdidaktische Konzept des „backward planning“ als Implikation für eine zukünftige Handlung ableitet. Ebenso wird hier evident, wie dialogische Reflexion über ein Abwägen innerhalb des Spannungsfelds von Leistungsüberprüfung, mit „teaching to the test“ auf der einen Seite, und Kompetenzvermittlung (*skills*) und inhaltlich-bedeutungsvolles Wissen und Lernen auf der anderen Seite, stattfindet. Statt dieses Dilemma einseitig aufzulösen, wird durch *backward planning* eine mögliche Umgangsform formuliert und anhand einer Orientierung am Lehrplan und Lernziel konkretisiert.

## 5 Anwendungsfelder & Ausblick

Die offene Gestaltung des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells ist gleichzeitig Stärke und Schwäche. Auf der einen Seite ermöglicht es die Anwendung in unterschiedlichen Kontexten, zu unterschiedlichen Zwecken und auf Basis von unterschiedlichen Daten. Dies umfasst schriftliche und mündliche Daten, monologische und dialogische Daten, Daten, die aus explizit als Reflexion gekennzeichneten Erhebungen hervorgegangen sind, aber auch Daten aus Interviews, Gruppendiskussionen, Portfolio-Arbeiten oder offenen schriftlichen Fragen. Vor allem die Bidirektionalität der Zieldimension gewährleistet Offenheit gegenüber den spezifischen Anforderungen eines Reflexionsgegenstandes, einer Reflexionssituation oder Zielgruppen (vgl. 3.). Bezüglich des Reflexionsgegenstandes ist anzunehmen, dass handlungsnahe Gegenstände (z. B. Unterrichtssituationen oder Lehr-Lern-Materialien) eher nach prospektiv-praktischer Ableitung konkreter Handlungsimplikationen verlangen. Gegenstände theoretischer Natur dagegen (z. B. Methoden und Ansätze, literatur- bzw. kulturdidaktische Fragestellungen) können auch in kritisch-theoretische Überlegungen münden, so in erster Linie zum Aufbau neuen professionellen Wissens und der Verortung der eigenen (Lehr-)Person und (Lehr-)Praxis in übergreifenden Kontexten beitragen (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, S. 1148) und damit insbesondere förderlich sein für kritische Positionierungen der individuellen (Lehr-)Person in einer berufsbiographischen Perspektive (Gerlach, 2023). Bezüglich der (Reflexions-)Situation ist zu beachten, dass Ausbildungskontexte (Universität oder Vorbereitungsdienst) andere (zeit-

liche) Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und so potenziell tiefere Reflexion ermöglichen als natürliche Reflexion im pädagogischen Alltag (Farrell, 2018). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass in Situationen, die explizit als Reflexion gekennzeichnet und u. U. von Reflexionsprompts oder anderen unterstützenden Maßnahmen begleitet sind, tiefer reflektiert werden kann als in solchen, die anderen Handlungskontexten entspringen (Schellenbach-Zell, 2020). Bezüglich der Zielgruppe deutet die Studienlage darauf hin, dass insbesondere angehende Lehrpersonen über nur eingeschränkte Reflexivität verfügen und somit in der Regel nicht oder nur mit entsprechender Unterstützung imstande sind, höhere Stufen zu erreichen (u. a. Blume et al., 2019, S. 11–12; Davis, 2006, S. 282). Das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell ermöglicht, eine Zieldimension von Reflexionstiefe flexibel und dem (Reflexions-)Gegenstand, der (Reflexions-)Situation und der Zielgruppe angemessen zu setzen. Dies kann eine prospektiv-praktische oder kritisch-theoretische Zieldimension, in manchen Kontexten vielleicht auch „nur“ eine dialogische oder deskriptive Zieldimension sein (Häcker, 2019).

Auf der anderen Seite erfordert die offene Gestaltung u. U. Spezifikationen der Stufen, um den Besonderheiten einer Datenart, eines (Reflexions-)Gegenstandes, einer (Reflexions-)Situation oder Zielgruppe Rechnung tragen zu können. Die Stufendefinitionen können einen Rahmen für konkretisierte Kodierregeln bieten, welche in einem deduktiv-induktiven Verfahren kontextspezifisch ausgestaltet werden können. Ferner wird empfohlen, das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell mit (kontextspezifisch ausgestalteten) Modellen der anderen Reflexivitätsparameter, wie bspw. Wissensintegration (Reflexionsbreite), zu flankieren, um die Mehrdimensionalität des Konstrukts Reflexivität nicht durch eine eindimensionale Erfassung von Reflexionstiefe zu unterlaufen. Eine solche mehrdimensionale Erfassung durch voneinander unabhängige Instrumente birgt das Potenzial differenzierter Einblicke in die Reflexivität einer Person und präziser Kommunikation über und Förderung von Reflexivität. Gleichzeitig ist ein mehrdimensionales Reflexivitätsverständnis unbedingt nötig, um Reflektieren(-Üben) nicht zum gegenstandslosen Selbstzweck verkommen zu lassen, sondern vielmehr den Wert tiefer Reflexion anhand konkreter Inhalte aufzuzeigen (vgl. Häcker, 2019).

In der Forschung gehen Anwendungsfelder des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells über klassische Reflexionskompetenzstudien hinaus. Eine Erfassung von Reflexionstiefe kann auch zur Beantwortung unterschiedlichster professionsbezogener Fragestellungen beitragen, wie in den beiden oben umrissenen Dissertationsprojekten erprobt wird. Neben dem Einsatz in der Forschung bietet sich das Modell auch für die Implementation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung an. Hier sind sowohl ein präskriptiver Einsatz zur Schaffung eines konturierten, kriterienorientierten Erwartungshorizonts in Seminaren oder auch in Praxissemesterveranstaltungen als auch ein deskriptiver Einsatz zur Auswertung von Reflexionsprodukten und zur Präzisierung von Feedback denkbar (Häcker, 2019). Auch ein unterstützender Einsatz des Modells als Scaffold im Rahmen von kriteriengeleiteter Reflexion (Wyss, 2008) könnte zum Aufbau von Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität dienlich sein. Die kontext-

und gegenstandsunabhängige Gestaltung des Modells ermöglicht die Anwendung auf diverse (Reflexions-)Gegenstände einer fremdsprachendidaktischen Ausbildung und könnte so als roter Faden durch unterschiedliche Reflexionen die langfristige Entwicklung von Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität entscheidend begünstigen. Damit könnte Reflexion vom vage umgesetzten Konstrukt zum konkreten, da kriterial unterfütterten Werkzeug in der (fremdsprachlichen) Lehrer:innenausbildung (Farrell, 2015) werden. „Reflektieren Sie doch mal tiefer“ könnte so von einer Floskel zu einer konkreten Handlungsanweisung werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.02.2025

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. & Frevel, C. (2013). Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen berufsbio-graphischen Kontexten. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 133–149). Waxmann.
- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Adl-Amini, K., Jehle, M., McLean, P., Müller, S. & Seifert, A. (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-02>
- Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumann, S. (2024). Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion. In M. Jungwirth, J. Haarmann, N. Harsch, J. Marks & Y. Noltenmeier (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus: Tagungsband des 16. Bundeskongresses der Zentren für Lehrer\*innenbildung*. WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872843.0.01>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). The ABCs of Inclusive English Teacher Education: A Quantitative and Qualitative Study Examining the Attitudes, Beliefs and (Reflective) Competence of Pre-Service Foreign Language Teachers. *TESL-EJ*, 22(4), 1–18.
- Bullough, R. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15–21. <https://doi.org/10.1177/002248718904000204>

- Davis, E. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Dewey, J. (1910). *How we think. Analysis of a complete act of thought*. D.C. Heath & Co Publishers. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Farrell, T. (2015). *Promoting teacher reflection in second-language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775401>
- Farrell, T. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. In J. Lontas & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>
- Farrell, T. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009028783>
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Gerlach, D. (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Waxmann.
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer\*innenbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Narr.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

- Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1133–1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- 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.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62)
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J. (2020). Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern. *Die Materialwerkstatt*, 2(2), 24–32.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.571.j463w79r56455411>
- Spellerberg, K. (2024). Es geht ja ums Sprechen im Englischunterricht – Ein Vergleich des professionellen Wissens von Novizin und Experte. In D. Gerlach (Hrsg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen – Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 127–147). Peter Lang.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4)
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15.