journal für lehrerInnenbildung
jlb
no.2
2024

Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:
Larena Schäfer, Silvia Thünemann und Sabine Doff (2024). Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Einblicke in Studium und Referendariat. *journal für lehrerInnenbildung, 24* (2), 90–100. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

Gesamtausgabe online unter:
http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net
https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024

ISSN 2629-4982

klinkhardt

07

Larena Schäfer,
Silvia Thünemann
und Sabine Doff

Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Einblicke in Studium und Referendariat

Abstract • Der Beitrag bildet Ergebnisse einer mehrjährigen Zusammenarbeit von Vertreter*innen der Fachdidaktiken und Schulpädagogik an der Universität Bremen ab und untersucht Sichtweisen von (angehenden) Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Dabei wird gefragt, wie sich das Reflexionsverständnis am Ende des Studiums ausprägt und inwiefern es sich im Referendariat verändert. Die Ergebnisse münden in weiterführenden Überlegungen, die fachübergreifend für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung von Interesse sind.

Schlagworte/Keywords • Reflexion, Reflexivität, Interviewforschung, Lehrkräfte

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse des Beitrags

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bildet eine längere fachübergreifende Zusammenarbeit in der bremischen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB), einem BMBF-geförderten Projekt der Universität Bremen (2016–2023). Als gemeinsame theoretische Grundlage verständigten sich Vertreter*innen der Fachdidaktiken und Schulpädagogik auf das Projektleitbild des *Reflective Practitioner* (Bikner-Ahsbahs, Doff, Idel, Levin, Peters & Wolf, 2018). Alle Teilprojekt-Teams, die jeweils interdisziplinär zusammengesetzt waren, teilten das Ziel, mit innovativen Projektmaßnahmen zu einer forschenden Haltung bei Studierenden beitragen zu wollen und damit einen „reflexiven Habitus als Kern des professionellen Selbst zu unterstützen“ (ebd., S. 10).

In diesem Zuge ließen sich fachdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zum Kernbegriff der Reflexivität verbinden: So wurde als Gemeinsamkeit herausgearbeitet, dass Studierende in „Methoden und Praktiken des Reflektierens und der Wissenskonstruktion“ (ebd., S. 11) eingeführt werden sollten, um theoriegeleitet das eigene Handeln in Schule und Unterricht sowohl aus schulpädagogischer Perspektive als auch aus fachdidaktischer Perspektive analysieren und reflektieren zu können.

Im weiteren Verlauf der Projektarbeit und in der fachübergreifenden Diskussion des Reflexionsbegriffs zeigte sich der Bedarf, das Leitbild hinsichtlich der Standortgebundenheit von Reflexion zu erweitern, um die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit mit ihrer fachlichen Ausrichtung und ihren (berufsbiographischen) Erfahrungen für das unterrichtliche Handeln abzubilden. Die Notwendigkeit sich dieser individuellen Positionierungen und deren möglichen Einflüsse auf Reflexionsprozesse bewusst zu werden, beinhaltete das ursprüngliche Leitbild noch nicht und wurde in einem zweiten Schritt an die Daten der Gesamtevaluation angelegt. Die Gesamtevaluation des Projekts fragte, inwiefern Bremer Lehramtsstudierende ein professionelles Selbstverständnis als reflektierte Praktiker*innen entwickeln, wie sie sich durch die Projektmaßnahmen auf eine reflexive Schulpraxis vorbereitet fühlen und inwiefern sich diese Sichtweisen vom Ende des Studiums bis ins Referendariat verändern.

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

Folgenden Fragen gehen wir in diesem Beitrag auf den Grund:

1. Wie prägt sich das Reflexionsverständnis bei (ehemaligen) Lehramtsstudierenden am Ende des Studiums aus? Inwiefern verändert es sich im Laufe des Referendariats?
2. Inwieweit verhalten sich Studierende sprachlich zu der Tatsache, dass sie aus spezifisch theoretisch informierten Blickwinkeln auf Situationen schauen und Reflexionsprozesse folglich subjektiv gefärbt sind?

Dazu soll zunächst die theoretischen Grundlagen unserer Überlegungen skizziert werden, um dann das methodische Vorgehen darzustellen und ausgewählte empirische Ergebnisse zu präsentieren. Abschließend erfolgt die Formulierung von Konsequenzen für die universitäre Lehrkräfteausbildung.

Theoretische Rahmung

Im Zuge der Etablierung der „reflexiven Lehrer*innenbildung“ (Dirks & Hansmann, 1999) seit den 2000er Jahren liegen vielfältige Konzepte zum Begriff der Reflexion vor (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Unsere Überlegungen gründen in zwei theoretischen Ansätzen: Das Leitbild des Bremer QLB-Projekts (Bikner-Ahsbahs et al., 2018) in Anlehnung an Schön (1983) sowie das Konzept der „Reflexivität erster und zweiter Ordnung“ von Feindt (2007, 2019).

Das Leitbild des Bremer QLB-Projekts (Bikner-Ahsbahs et al., 2018) basiert auf den Überlegungen Schöns (1983) zum *Reflective Practitioner*. Es zielt auf die Anbahnung von dualen Reflexionsprozessen bei Studierenden ab: Reflexive Praktiker*innen können in einer nachträglichen Analyse bereits abgeschlossene Handlungen bewerten, unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteur*innen berücksichtigen und Handlungsalternativen entwickeln, um aus Erfahrungen zu lernen und zukünftiges Handeln zu verbessern (*Reflection-on-action*, Schön, 1983, S. 276ff; Bikner-Ahsbahs et al., 2018, S. 10).

Im Gegensatz zu traditionelleren Auffassungen von Reflexion sollen Studierende aber auch *während* des Handelns reflektieren. In dieser *Reflection-in-action* (Schön, 1983, S. 49ff) treten Praktiker*innen in einen reflexiven Dialog mit einer Situation, in der sie sich befinden, um situativ Anpassungen vorzunehmen. Beide Reflexionsmodi sollten theoriebasiert ablaufen (Bikner-Ahsbahs et al., 2018, S. 10). Auf den

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

vorliegenden Beitrag gedacht, sollen schulpädagogisches und fachdidaktisches Theoriewissen in die Beurteilung von Situationen einbezogen sowie Theorie- und Praxiswissen verbunden, evaluiert und ggf. weiterentwickelt werden.

Ergänzt wird das Leitbild mit dem Konzept der *Reflexivität erster und zweiter Ordnung* von Feindt (2007, 2019). Dieses nimmt in der wissenssoziologischen Prämisse der Seinsgebundenheit von Wissen von Mannheim (1965) seinen Ausgangspunkt, die besagt, dass Wissen immer standortgebundene, vom Subjekt gefärbte Aspekte enthält, die es zu reflektieren gelte (Feindt, 2019, S. 72). Auf Reflexion bezogen bedeutet diese Prämisse, dass jegliches Betrachten von Situationen aus der Distanz heraus immer auf zugrunde liegenden sinnkonstituierenden Strukturen basiert, die ein Verstehen der Situation erst ermöglichen. Diese z. T. impliziten Strukturen erwerben die Betrachtenden im Sozialen. Sie machen ein Verstehen erst möglich, färben es aber auch, indem sie die Perspektive auf die Situation wie eine Blickschneise einstellen. Demzufolge ist jede Sichtweise des reflektierenden Subjektes von seiner Positioniertheit abhängig.

Feindt (2007) greift in seinem Reflexionsmodell diese Verwobenheit des reflektierenden Blicks mit der eigenen Positioniertheit auf und markiert das Gewahrwerden dessen als ein bedeutsames Moment von Reflexion. Er differenziert zwei Ebenen, die systematisch aufeinander bezogen sind (Feindt, 2007, S. 224): Die Reflexion *über* die Situation oder den Gegenstand als eine *erste Ordnung*. Hierzu zählt das Benennen des Sachverhalts, der eine Reflexion notwendig macht. Auf der Ebene der Reflexivität *zweiter Ordnung* liegt der Blick auf die Perspektivgebundenheit der Reflexionen. Nach dem Motto: Was erfahren die Betrachtenden durch die Reflexion über sich selbst, bzw. über eigene zumeist implizit wirkende Präkonzepte?

Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf der Auswertung von 20 leitfadengestützten Interviews, die mit zehn (ehemaligen) Lehramtsstudierenden der Universität Bremen an zwei Erhebungszeitpunkten geführt wurden: Nach Ende des Masterstudiums sowie 9 bis 12 Monate nach Beginn des Referendariats im Bundesland Bremen. Diese längsschnittartige Vorgehensweise wurde gewählt, da die

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

Aussagen im Studium einen eher antizipativen Charakter aufwiesen, während die retrospektive Evaluation der ersten Ausbildungsphase im Referendariat auf zunehmender Unterrichtserfahrung beruhte und so veränderte bzw. neue Sichtweisen auf das Lehramtsstudium bot.
Die Interviews wurden in Anlehnung an episodische Interviewformen (Flick, 2011) durchgeführt, aufbereitet und fallbasiert sowie fallübergreifend ausgewertet. Um einen Bezug zum QLB-Projekt zu gewährleisten, wurden nur Personen in die Studie aufgenommen, die an Seminaren oder Maßnahmen des Projekts teilgenommen hatten. Pandemiebedingt erfolgte die zweimalige Befragung der 10 Studienteilnehmenden online über den Konferenzdienst „DFNconf“. Die Datenanalyse war an einem induktiv-deduktiv kodierenden Verfahren nach Miles und Huberman (1994) sowie Saldaña (2016) orientiert. Für diesen Beitrag wurden relevante Datenpassagen vertiefend und in Anlehnung an die reflexive Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2019) kodiert, insbesondere hinsichtlich möglicher Aussagen zur Reflexivität zweiter Ordnung.

Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials entlang der zwei Befragungszeitpunkte dargestellt.

Das Reflexionsverständnis am Ende des Studiums

Nach Ende des Studiums lässt sich bei den ehemaligen Studierenden ein nahezu deckungsgleiches Grundverständnis des Begriffs „Reflexion“ herausarbeiten. Aus Sicht aller Befragten beschreibt Reflexion ein zeitlich distanziertes Nachdenken über Handlungen bzw. Situationen und ein anschließendes Analysieren, Hinterfragen und Bewerten dieser Handlungen. Reflexion stelle einen retrospektiven Prozess dar, der sich auf vergangene Erlebnisse beziehe. Verhaltensweisen oder Einstellungen sollen in Reflexionsprozessen nicht nur akzeptiert, sondern kritisch betrachtet werden, um zukünftig „besser“ agieren zu können. In der Regel fokussieren die Befragten hier die Optimierung ihres eigenen Verhaltens. Anknüpfend an das Leitbild des Projekts und Schön (1983) kann konstatiert werden, dass *Reflection-on-action*, also Reflexion aus einer zeitlichen Distanz heraus, in den Interviews am Ende des Studiums als Figur dominiert. Häufig schildern die Befragten, wie

sie Ruhe suchen, um Erlebtes Revue passieren zu lassen. Beschreibungen einer *Reflection-in-action*, die ad hoc in bestimmten Situationen abläuft, finden sich hingegen nicht in diesen Interviewdaten. Das Begriffsverständnis der befragten Personen entspricht damit am ersten Befragungszeitpunkt einer eher traditionellen Auffassung von Reflexion als einer nachträglichen Analyse und Bewertung von abgeschlossenen Handlungen.

In den Interviews entwerfen sich die ehemaligen Studierenden als Lernende, die eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis regelmäßig einüben und allmählich zur Routine werden lassen. So werde zunächst ausgehend von einer Handlung kriteriengeleitet und bezogen auf konkrete Unterrichtserfahrungen reflektiert. Auf der Folie des Konzepts der Reflexivität erster und zweiter Ordnung ist zu sehen: Die eigene Positioniertheit und damit die Perspektivgebundenheit der individuellen Reflexionsprozesse, also die Reflexivität zweiter Ordnung (Feindt, 2007), thematisieren die Befragten allerdings nicht.

Aus der Positionierung als Lernende werden in den Interviews Anhaltspunkte angeführt, anhand derer die angehenden Referendar*innen in der Reflexion Orientierung suchen. Im ersten Befragungszeitraum rekurrieren sie trotz der zeitlichen Nähe zum Studium mehrheitlich weniger auf die erlernten theoretischen Grundlagen, wohl aber auf Referenzpersonen aus der Praxis. Es sind die Mentor*innen oder auch andere Kolleg*innen, denen ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung zugesprochen wird und die als signifikante Andere mit Orientierungsfunktion in den Interviews aufgerufen werden. So entsteht der Eindruck, dass das Erfahrungswissen praxiserprobter Lehrkräfte und Mentor*innen die primäre Orientierungsfolie bilden, da nur wenige der befragten Personen die bewusste Einbindung von fachdidaktischen und/oder schulpädagogischen Theorien thematisieren. Die dem evaluierten Projekt inhärenten Vorstellungen, dass in Reflexionsprozessen Theorie- und Praxiswissen aufeinander bezogen und dass neben dem Praxiswissen auch das Wissen zu Theorien reflektiert, erprobt und weiterentwickelt wird, finden sich kaum in den Schilderungen der ehemaligen Studierenden.

Das Reflexionsverständnis im Referendariat

Im Referendariat zeigt sich zunächst die Konsistenz des grundlegenden Reflexionsverständnisses der befragten Personen. Sie definieren auch in der zweiten Befragung Reflexion als Form des Nachdenkens

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

über Handlungen bzw. Situationen und daran anschließend auch als kritisches Hinterfragen (eigenen) Verhaltens. Unverändert verbinden die Referendar*innen Reflexionsprozesse mit dem Ziel, ihr Handeln zu bewerten und zu optimieren.

Eine auffällige Erweiterung des Reflexionskonzepts lässt sich hinsichtlich *Reflection-on-action* und *Reflection-in-action* feststellen: Im zweiten Interview definiert ein Großteil der Befragten Reflexion nicht nur als retrospektiven Prozess, sondern bezieht auch die Möglichkeit ein, *in* einer Situation zu reflektieren und das eigene Handeln ad hoc zu ändern bzw. anzupassen. Die Referendar*innen entfernen sich damit von ihrem ursprünglichen Reflexionsverständnis hin zu einem erweiterten Konzept, das dem Ansatz der *Reflective Practice* entspricht. Sie verbinden dabei die Option der *Reflection-in-action* mit dem eigenen Unterricht und dem Handeln als Lehrperson in diesen Situationen. Im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt ist ferner neu, dass nun alle Referendar*innen Reflexionsprozesse mit dem Ziel verbinden, Handlungsalternativen für bestimmte Situationen zu entwickeln.

Erstmals wird von einem Großteil der Befragten außerdem das Ziel genannt, Situationen nicht nur zu optimieren, sondern auch besser zu verstehen und dabei unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, um dann Begründungen für das eigene bzw. fremde Handeln zu finden. Jedoch: Diese Mehrperspektivität und das Hinterfragen des eigenen Handelns beinhalten nicht das kritische Beleuchten der Perspektivgebundenheit der eigenen Überlegungen. Lediglich die Äußerungen einer Interviewpartnerin beinhalten vage Verweise auf die eigene Positioniertheit als reflektierendes Subjekt, wenn sie sagt:

> „Ja, also ich (…) hinterfrage meinen Umgang mit Schülerinnen und Schülern insofern, als dass ich mich frage, ob mein (…) Verhalten (…) beeinflusst wird durch irgendwelche Vorannahmen, die ich habe […] Verhalte ich mich jetzt dem Kind gegenüber anders, weil ich das- weil ich irgendwelche Antipathien hege oder irgendwelche Bilder im Kopf habe?“ (EV2 20502, Pos. 63–64)

Der Blick auf die Verwobenheit ihrer Reflexion mit ihrem zum Teil nicht zugänglichen Vorannahmen zum Sachverhalt stellt für die Referendar*innen offenbar einen „blinden Fleck“ dar. Möglicherweise ist dies einer allgemeinen Handlungsorientierung des Unterrichts geschuldet, die zwar (auch) ein reflexives Verständnis von Unterricht erfordert, aber von Lehrkräften vor allem eine pragmatische Entwicklung von möglichen Verbesserungsansätzen und Handlungsalternativen erfordert.

Neben der Parallele, dass sich zum zweiten Befragungszeitpunkt kaum Hinweise auf eine Reflexivität zweiter Ordnung in den Daten finden lassen, kann festgestellt werden, dass auch die Theoriefundierung von Reflexionsprozessen weiterhin ein von den Referendar*innen wenig thematisierter Aspekt ist. Mehrheitlich stellt Reflexion für die Befragten einen intuitiven Prozess dar, in dem fachdidaktische und schulpädagogische Theorien höchstens unbewusst zur Analyse und Bewertung herangezogen werden. Auch das Praxiswissen anderer Personen, welches zum ersten Befragungszeitpunkt eine wichtige Orientierungsfolie bildete, sowie von außen vorgegebene Kriterien verblassen mit dem stetigen Zuwachs an Praxiserfahrungen immer stärker zugunsten eigener Maßstäbe, ohne dass die Befragten diese konkret benennen könnten. So werden in den Interviews als Basis für Reflexionsprozesse „das eigene Gefühl“ und „eigene Werte“ genannt. Ziel sei es „aus der Natur heraus“ zu reflektieren und dabei, „trotz allem authentisch“ zu bleiben.

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen weiterführende Überlegungen, die fachübergreifend in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung von Interesse sind.

Reflection-in-action – Reflection-on-action: Curricula phasenübergreifend abstimmen

Zunächst zeigt sich in den vorliegenden Daten, dass eine interdisziplinäre, bewusste Anbahnung von *Reflection-in-action* im Lehramtsstudium offenbar nicht systematisch erfolgt. Diese Beobachtung erstaunt zunächst nicht, da die erste Ausbildungsphase stark auf eine *Reflection-on-action* ausgerichtet ist, was sich in Aufforderungen zur retrospektiven Reflexion in z. B. Berichten zu Praktika, Portfolios oder der kollegialen Fallberatung spiegelt. Mit zunehmenden professionell begleiteten Schulerfahrungen im Referendariat kommt es zu einer Erweiterung des Reflexionsverständnisses, wobei unbegleitete Schulpraxis allein kein Bewusstsein für *Reflection-in-action* fördert. So arbeiteten die befragten Personen mehrheitlich bereits während des Studiums in Schulen und wiesen damit bereits praktische Erfahrungen am ersten Befragungszeitpunkt auf. Dennoch wurde *Reflection-in-action* erst im Laufe des Referendariats Teil ihres Reflexionsverständnisses, was die Schlussfolgerung

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

nahelegt, dass das spezifische Setting der zweiten Ausbildungsphase diese Erweiterung des Reflexionskonzepts begünstigt.
Wenn sich Schulpädagogik und Fachdidaktiken die Anbahnung von *Reflection-in-action* in der ersten Ausbildungsphase zum gemeinsamen Ziel setzen, dann gilt es weiter, insbesondere im Dialog mit der zweiten Phase, zu ergründen, welche Impulse förderlich sind, um diesen Reflexionsmodus bereits im Studium stärker systematisch anzubahnen. Eine curriculare Abstimmung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase ist aus unserer Sicht in jedem Fall erforderlich, um die (Weiter-)Entwicklung eines fundierten Reflexionsverständnisses nicht dem Zufall zu überlassen.

Individuelle Perspektivierung: Das Bewusstsein für die Gebundenheit von Reflexionsprozessen konsequent (weiter) entwickeln

Denkbar wäre auch, *Reflection-in-action* als Kernelement der zweiten Ausbildungsphase zuzuweisen. Fachdidaktiken und Schulpädagogik im Lehramtsstudium würden dann weiterhin einen Fokus auf *Reflection-on-action* legen und für die Perspektivgebundenheit individueller Reflexionsprozesse sensibilisieren. Unsere Datenanalyse zeigt, dass die Standortgebundenheit des Reflektierens von den Befragten nur sehr selten thematisiert wird. Als Schlussfolgerung ergibt sich, dass schon in der ersten Ausbildungsphase Reflexion nicht nur fächerübergreifend eingeübt werden sollte, sondern auch vermehrt mit dem Präkonzept und mit der eigenen (meist zum großen Teil impliziten) Positioniertheit zum Reflexionsgegenstand gearbeitet werden sollte. Auf diese Weise lassen sich Missverständnisse vermeiden und Deutungsspielräume, beispielsweise für das Ge- oder Misslingen pädagogischer Interaktionen, erweitern. Ein wesentliches Kennzeichen des *Reflective Practitioner* besteht darin, den eigenen (begrenzten) Erfahrungsraum zu (er-)kennen, um ihn mit anderen Räumen abgleichen und ggf. erweitern zu können.

Intuition: Die Bedeutung von Theorien für das Gelingen von Reflexionsprozessen systematisch stärken

Für die Schnittstelle Fachdidaktik – Schulpädagogik erscheint außerdem das Ergebnis wichtig, dass die Befragten mehrheitlich in der ersten und zweiten Ausbildungsphase Reflexionsprozesse als intuitiv und

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

ohne starken Theoriebezug wahrnehmen und gestalten. Daraus ergibt sich die Frage, wie schulpädagogische und fachdidaktische Theorien stärker als Orientierungsfolien dienen können bzw. wie ihre Rolle in Reflexionsprozessen besser identifizier- und beschreibbar wird. Auffällig ist, dass sich die wenigen Personen, die eine Verbindung von Theorie- und Praxiswissen betonten, im Studium auf einer Meta-Ebene mit dem Reflexionsbegriff auseinandersetzten, d. h. dass sie verschiedene Theorien zur Beschaffenheit von Reflexionsprozessen kennengelernt haben. Dadurch erweitert sich der Raum für *Reflection-in-action*- und *Reflection-on-action*-Prozesse dieser Personen deutlich. Das ist ein für alle Lehramtsstudierenden wünschenswertes Ergebnis, das gelingen kann, wenn die Bedeutung von Theorien für Reflexionsprozesse in der ersten Ausbildungsphase systematisch, d. h. auch an der interdisziplinären Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik, gestärkt wird.

Diese Ergebnisse sensibilisieren dafür, dass es lohnenswert sein kann, Reflexionsprozesse mit Studierenden zu thematisieren und den Stellenwert verschiedener Wissensbestände auszuloten. Die Befragten weisen immer wieder darauf hin, wie wichtig es für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses ist, die Vorstellung einer *Reflective Practice* explizit zu diskutieren und damit verbundene Ansprüche, Ziele, aber auch Herausforderungen transparent zu machen. Hier schließt sich für uns der Impuls an, weiterhin gemeinsam und in Kooperation mit anderen Fächern sowie der zweiten Ausbildungsphase an einem gemeinsamen Reflexionsverständnis für die Lehrkräfteausbildung zu arbeiten.

Literatur

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.

Bikner-Ahsbahs, A., Doff, S., Idel, T.-S., Levin, A., Peters, M. & Wolf, K. D. (2018). Professionalisierung zum *Reflective Practitioner*. In S. Doff & M. Wulf (Hrsg.), *Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner* (Resonanz. Sonderheft 2018, Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen) (S. 9–11). Universität Bremen.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.

jlb no. 2/2024 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-07

Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Deutscher Studienverlag.

Doff, S. & Wulf, M. (2018). Einleitung. In S. Doff & M. Wulf (Hrsg.), *Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner* (Resonanz. Sonderheft 2018, Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen) (S. 5–8). Universität Bremen.

Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxis*. Verlag Barbara Budrich.

Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 67–85). Peter Lang.

Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS.

Mannheim, K. (1965). *Ideologie und Utopie*. Schulte-Blumke.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994): *Qualitative Data Analysis* (2. Aufl.). Sage.

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). Sage.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Schäfer, Larena, Dr.,
wiss.Mitarbeiterin in der Fremdsprachendidaktik Englisch,
Universität Bremen.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Evaluationsforschung,
inklusive Fremdsprachendidaktik, Kulturdidaktik.
l.schaefer@uni-bremen.de

Thünemann, Silvia, Dr.,
Leiterin der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft,
Universität Bremen.
Arbeitsschwerpunkte:
Qualitative Sozialforschung, Forschendes Studieren,
Lehrerprofessionalisierung.
sithuene@uni-bremen.de

Doff, Sabine, Prof. Dr.,
Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch,
Leitung der Qualitäts offensive Lehrerbildung (2016–23),
Universität Bremen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräfteprofessionalisierung,
Geschichte des Fremdsprachenunterrichts.
doff@uni-bremen.de