

Reflexionsfähigkeit von Studierenden in Lehr-Lern-Laboren fördern

Ein Prozessmodell zur Reflexion von Sprachhandlungen im Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrer:innen romanischer Idiome als Fremdsprachen erfasst und im Rahmen von Lehr-Lern-Forschungslaboren gefördert werden kann. In einem interdisziplinären Kooperationsprojekt der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik der romanischen Sprachen wurde ein theoretisches Modell entwickelt, das die Reflexionsfähigkeit durch die Bestimmung der Reflexionsqualität (vgl. Leonhard 2008) erfasst, wobei letztere die Analyse der fachspezifischen Reflexionsbreite und -tiefe beinhaltet. Ziel des ‚Prozessmodells zur Reflexion der Sprachhandlungen im Fremdsprachenunterricht‘ ist es, die Reflexion von Sprachhandlungen (eigene/fremde) im romanischen Fremdsprachenunterricht zu analysieren. Die Reflexionsbreite orientiert sich hierbei an den fremdsprachlichen Sprachkompetenzen Lehrender und Lernender (in Anlehnung an KMK 2012) sowie an der Sprachlehrkompetenz. Die Reflexionstiefe wird in Anlehnung an das zyklische Modell ‚ERTO‘ für Reflexion (vgl. Krieg, Kreis 2014) erfasst, wobei die zuvor definierte Reflexionsbreite integriert wird. Ausgehend von einem Ereignis (Sprachhandlung) kann somit analysiert werden, inwieweit ein Reflexionsprozess bei den Studierenden ausgelöst wird und wie sich dieser in Breite und Tiefe gestaltet. Die theoretischen Überlegungen münden in Kategoriensysteme zur Analyse schriftlicher Reflexionen von Studierenden.

Schlüsselwörter. Reflexionsfähigkeit, Reflexionstiefe und -breite von Sprachlern- und -lehrkompetenz, Fremdsprachenunterricht, Lehr-Lern-Forschungslabore

Fostering the ability of reflection in students through teaching and learning research labs

A process model to reflect on the use of language in foreign language teaching

Abstract. The article addresses the question of how the ability to reflect of prospective teachers of Romance idioms as foreign languages can be recorded and promoted within the framework of teaching-learning-research labs. A theoretical model was conceptualized and developed during an interdisciplinary joint project of educational sciences and the institute of didactics of Romance languages. This model captures the ability to reflect by determining the quality of reflection (see Leonhard 2008), whereby the latter includes the analysis of subject-specific breadth and depth of reflection. The goal of this ‘process model to reflect on the use of language in foreign language teaching’ is to analyze the reflection of the use of language in Romance foreign language teaching. The breadth of reflection is based on the teachers’ and learners’ competencies of foreign language (KMK 2012) as well as on the competencies of foreign language teaching. The depth of reflection is assessed following the cyclical model of reflection ‘ERTO’ (see Krieg, Kreis 2014), integrating the breadth of reflection as previously defined. Taking a specific event (concerning the use of the language) as one’s starting point, it is possible to analyze to what extent a reflection process is triggered and expressed in breadth and depth. The theoretical considerations lead to a system of categories to analyze written reflections by students.

Keywords. Ability of reflection, breadth and depth of reflection of language teaching competences and language learning competences, foreign language teaching, teaching and learning research labs

1 Reflexion in der Lehrer:innenausbildung – Bedeutung von Lehr-Lern-Forschungslaboren

Der Erwerb von Reflexionskompetenz im Hinblick auf die Beurteilung eigenen und fremden Handelns im schulischen und unterrichtlichen Kontext (vgl. Reh 2004; Plöger 2006) ist ein essentieller Bestandteil der Entwicklung von Lehrprofessionalität (vgl. Feindt 2000) und dementsprechend auch zentrales Moment der Lehrer:innenausbildung. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dient die Reflexion der Analyse des eigenen Unterrichts als Voraussetzung zur Entwicklung von Handlungsalternativen, womit wiederum die Weiterentwick-

lung von Unterricht bzw. des eigenen Lehrerhandelns gewährleistet werden kann (vgl. Wyss 2008, 2013).

Die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Reflexion sollte im Rahmen der Ausbildung unter Anleitung bewusst eingeübt werden (vgl. Wyss 2013). Ziel ist die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2001), der es Lehrkräften ermöglicht, unter Berücksichtigung theoretischer Wissensinhalte in der Praxis handlungsfähig zu sein. In den ersten beiden Phasen der Lehrer:innenbildung dient die Entwicklung entsprechender Schlüsselkompetenzen sowie eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus „als Schlüssel für die Bewältigung einer Vielfalt kommender beruflicher Aufgaben“ (Leonhard 2008, S. 44, zit. n. Thißen 2019, S. 19).

Auch wenn die Bedeutung der Reflexion für das Lehramt unumstritten ist, besteht keine Einigkeit in Bezug auf die Definition zur Begrifflichkeit von Reflexion (vgl. Thißen 2019; Peitz et al. 2021). Reflexion kann als Prozess des strukturierten Analysierens angesehen werden, welcher zwischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen einer Lehrkraft und ihrem unterrichtlichen Handeln vermittelt (vgl. Korthagen 2002). Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion wird als Reflexivität definiert und gilt als zentrale Kompetenz, wobei die Qualität der Reflexion die Professionalisierung entscheidend beeinflusst (vgl. Baumert, Kunter 2006). Entsprechend begreift Leonhard (2008, S. 55) die Reflexionsqualität als hinreichenden Indikator für die Reflexionskompetenz, da „eine entsprechende Kompetenz mit der Qualität in hohem Maße“ korreliert. Kritikwürdig erscheint ihm indes eine zu starke Fokussierung auf Fähig- und Fertigkeiten bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Bereitschaftsaspekts: „Aus der Zielperspektive professionellen pädagogischen Handelns heraus muss ebendiese Bereitschaft [...] als genauso bedeutsam betrachtet werden wie die Fähigkeiten zu qualitätsvoller Reflexion.“ (ebd., S. 55–56) Im Rahmen der Lehramtsausbildung kann die Bereitschaft zur Reflexion durch die Analyse eigener Unterrichtsvideos z. B. im Rahmen des Besuchs eines universitären Lehr-Lern-Forschungslabors (LLF) erhöht werden. LLFs werden im Kontext der Lehramtsausbildung als Orte zur systematischen Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns bzw. eigener Praxiserfahrungen angesehen (vgl. Baston et al. 2019; Peitz et al. 2021; Klempin 2021). Lehramtsstudierende können hier „ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in einem komplexitätsreduzierten und klar strukturierten Rahmen in der Praxis mit Schüler:innen erproben und diese Erprobung nach verschiedenen Gesichtspunkten reflektieren“ (Roth, Priemer 2020, S. 6).

2 Reflexionsfähigkeit im Rahmen von Lehr-Lern-Forschungslaboren interdisziplinär anbahnen: Das Mainzer Modell kooperativer Lehrer:innenbildung

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist mit ihrem Projekt „Lehr-Lern-Forschungslabore als Orte vertieften Lernens: Das Mainzer Modell kooperativer Lehrer:innenbildung“ Teil der von Bund und Ländern getragenen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Das Kooperationsprojekt zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken Englisch, Geschichte, Katholische Religion, Musik, Romanistik und Physik hat zum Ziel, einerseits zu einer Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. Mandl, Gerstenmaier 2000) beizutragen und andererseits eine systematische Verknüpfung und Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten zu realisieren. Durch die gemeinsame Reflexion eigenen und fremden Unterrichtshandelns in Unterrichtsvideos sollen sowohl ein vertieftes Verständnis von Lehr-Lernprozessen als auch die Reflexionsfähigkeit und mögliche Handlungsoptionen für die (eigene) Praxis entwickelt werden. Im Zentrum des kooperativ angelegten Projektes stehen die LLFs (s. Abb. 1). In diesen entstehen Unterrichtsvideos, die die Schnittstelle zwischen den Veranstaltungen in den Fachdisziplinen und der zweisemestrig angelegten Forschungswerkstatt in den Bildungswissenschaften darstellen.

Der Fokus des LLF Romanistik, dem entsprechenden Seminar der Fachdidaktik, liegt auf der Förderung von integrierten Kompetenzen zur Gestaltung analoger und digitaler Lehr-Lern-Materialien. Unterrichtsmaterialien werden von Studierenden im Rahmen des Seminars selbst konzipiert und in kurzen Einheiten fremdsprachlichen Unterrichts (Französisch und Spanisch) mit verschiedenen Partnerschulen erprobt, videografiert und anschließend analysiert. Um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden nachhaltig anzubahnen und zu fördern, werden im Seminar eingangs Best-Practice-Beispiele der (digitalen) Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung fachdidaktisch relevanter Kriterien analysiert und ausgewertet. Durch die gemeinsame Sichtung der entstandenen Unterrichtsvideos im Anschluss an die eigenen Labortage und einer dialogischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Reflexionsanlässen bzw. -ereignissen im Video erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die Vielfalt an Reflexionsschwerpunkten und -ansätzen aus fachdidaktischer Perspektive zu erkennen. In den zeitgleich stattfindenden Forschungswerkstätten werden die Videos aus bildungswissenschaftlicher und interdisziplinärer Perspektive analysiert.

Einen wesentlichen Reflexionsaspekt im Rahmen des LLF Romanistik stellt die *Sprachlehrkompetenz* (s. u.) dar. Insbesondere die Sichtung der eigenen Videos

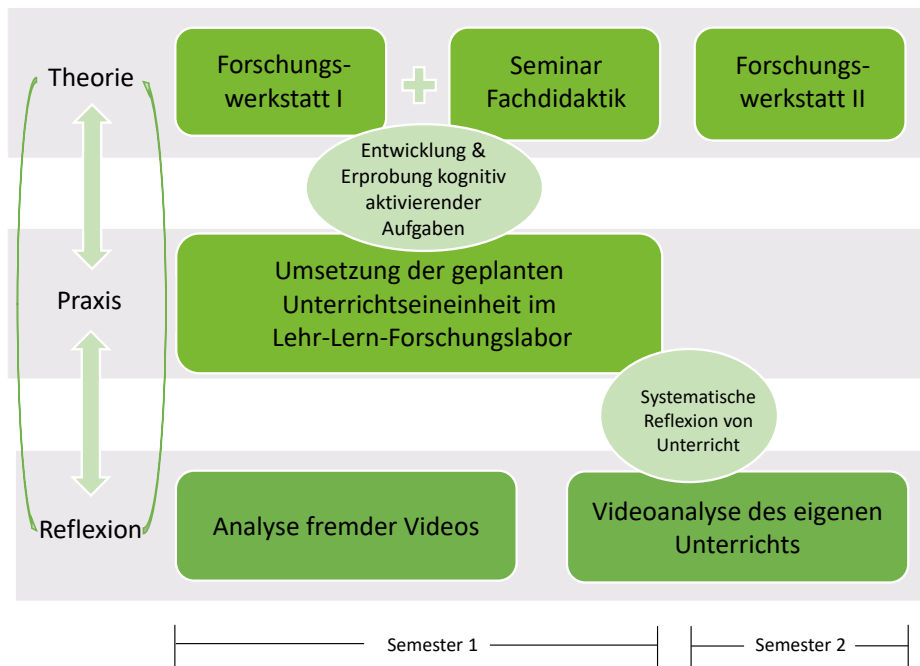


Abb. 1: Umsetzung LLF im Masterseminar – Kooperation Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (aus Baston et al. 2019, S. 143).

führt im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts (FSU) dazu, dass sich die Studierenden mit ihren eigenen Außenwirkungen beim Sprechen der Fremdsprache im unterrichtlichen Kontext (erstmalig) konfrontiert sehen. Hierin unterscheidet sich der Ansatz des LLFs von anderen Studien zur Reflexion des FSU der Studierenden¹, da es sich bei den Videoausschnitten um eigene Unterrichtssequenzen handelt – die Studierenden selbst also als Lehrende agieren. Somit dienen die Videographien als Initiatoren des Reflexionsprozesses bezüglich der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen (Sprachkompetenzen), die einen wesentlichen Bestandteil der eigenen Sprachlehrkompetenz (s. u.) bilden. Neben der dialogischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtshandeln erfolgte mit Abschluss des Fachdidaktik-Seminars zusätzlich eine schriftliche Reflexion zu einem selbstgewählten Schwerpunkt. Um ausgehend von den schriftlichen (Selbst-)Reflexionen der Studierenden Aussagen über ihre Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Sprachlehrkompetenz machen zu können, bedarf es entsprechender Analysemodelle, die für den FSU in dieser Form nicht vorliegen. Aus diesem

1 Vgl. hierzu bspw. Kapitel 3 „Unterrichtsvideos zur Stärkung der Praxisausrichtung“ bei C. O. Mayer (2020) mit dem Schwerpunkt auf fremden Videomaterial.

Grund werden nachfolgend erste theoretische Überlegungen zu einem Prozessmodell zur Reflexion der Sprachhandlungen im FSU vorgestellt.

3 Analyse der Reflexionsfähigkeit nach Leonhard et al. (2010)

Den Ausgangspunkt stellt das Modell zur Bestimmung der Reflexionsqualität nach Leonhard (2008) dar, demzufolge die Analyse der Reflexionsfähigkeit bzw. Reflexivität von Studierenden über die Bestimmung der Reflexionsqualität erfolgen kann, die sich sowohl über die *Reflexionsbreite* als auch über die *Reflexionstiefe* erfassen lässt (vgl. Leonhard 2008; Leonhard et al. 2010; Leonhard, Rihm 2010). Die Reflexionsbreite beschreibt dabei die Vielfalt der Aspekte, über die eine Person in der Vergegenwärtigung einer Situation überhaupt nachdenkt (vgl. Leonhard, Rihm 2010). Im Rahmen der Reflexion von unterrichtlichem Handeln können das bestimmte Ereignisse sein, in denen eine angewendete Handlung als nicht zufriedenstellend erlebt wird, wodurch auf Seiten der Person (z. B. Studierenden) eine Irritation, Verunsicherung oder Ärger ausgelöst wird bzw. Fragen aufkommen (vgl. Krieg, Kreis 2014). Die Reflexionstiefe ergänzt die Vielfalt der Kontexte um die Tiefe der Auseinandersetzungen mit eben diesen identifizierten Ereignissen (vgl. Leonhard, Rihm 2010), womit sich einerseits Reflexionen unterschiedlichen Niveaus zuordnen lassen, andererseits aber auch im Kontext der Lehramtsausbildung Entwicklungsperspektiven aufzeigen lassen (vgl. ebd.).

3.1 Sprachhandlungen als Reflexionsereignisse

Lehrkräfte fungieren im Unterricht grundsätzlich als Sprachmodelle. Sie sind Vorbilder bezüglich eines adäquaten sprachlichen Stils (Unterrichtssprache) und steuern durch ihre Sprache, wie z. B. durch „korrekatives Feedback“ (Anselm, Werani 2017, S. 111), die Unterrichtsinhalte. Beim Spracherwerb der Zielsprache im FSU kommt der Lehrkraft eine weitere Funktion als Sprachmodell hinzu (vgl. De Florio-Hansen 2014), da sie bspw. neben Audiomaterial im Unterricht häufig die einzige Instanz ist, die die zu erlernende Sprache in Vorbildfunktion wiedergibt. Diese Tatsache verlangt Lehrkräften im FSU ein hohes Maß an eigenen fremdsprachlichen Sprachkompetenzen ab, die zur Voraussetzung beim Sprachenlehren werden. Insbesondere bei den romanischen Sprachen zeichnet sich ein hoher Grad an komplexem Sprachwissen ab, der bereits von den Studierenden im Master of Education beherrscht werden muss. Bedingt durch die gewichtige Funktion der Lehrkraft der romanischen Fremdsprachen als Sprachmodell und die damit verbundenen hohen Anforderung an ihre eigene Sprachkompetenz liegt der Fokus der Reflexionen der Studierenden im LLF Romanistik auf den

beobachteten und erlebten Sprachhandlungen während der LLFs. Diese Sprachhandlungen können in Anlehnung an Leonhard et al. (2010) als Reflexionsbreite betrachtet werden.

Kuhn (2019) weist darauf hin, dass Sprachhandlungen bislang im fremdsprachendidaktischen Kontext zu wenig Beachtung gefunden haben. Dies mag nicht zuletzt an der Schwierigkeit einer allgemein gültigen Definition für ‚Sprachhandlung‘ liegen. Insbesondere im Bereich des FSU stellt sich die Frage, was eine Sprachhandlung definiert. Anhand der linguistisch geprägten Kompetenz-Performanz-Debatte zeigt sich beispielsweise, dass (angehende) Lehrkräfte u. a. bei der Bewertung der Lernenden vor dem Dilemma stehen, dass Kompetenzen nur durch Performanz beobachtet werden, aber dennoch auch ohne Performanz vorhanden sein können (vgl. Jude 2008). Bei den im LLF reflektierten Sprachhandlungen handelt es sich demnach ausschließlich um performative Ereignisse, bei denen eine Form von Interaktion im FSU stattgefunden haben muss, die ihrerseits im Video beobachtbar ist. Den eigenen fremdsprachlichen und berufsspezifischen Sprachkompetenzen kommt in der Konsequenz eine zentrale Rolle in der Reflexion zu, da die beobachtete Sprachhandlung durch den Rahmen des FSUs zugleich Ausdruck dieser ist. Nachfolgend wird dargestellt, welche Aspekte für die Reflexion von Sprachhandlungen in Bezug auf die Reflexionsbreite und -tiefe im Rahmen des Projekts als bedeutsam angesehen werden.

3.2 Sprachhandlungen im FSU in der Breite reflektieren: Konstruktion des Spektrums im LLF

3.2.1 Einbezug fremdsprachlicher Sprachkompetenz(en) Lehrender

Spricht man von Reflexionsqualität angehender Lehrkräfte des FSU, stellt sich zunächst die Frage, wie breit das Spektrum der Reflexionsaspekte ist. Abendroth-Timmer (2017, S. 111) stellt ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion des FSU vor. Es ist holistisch gedacht, weswegen die Implementierung des ganzen Modells zum Zeitpunkt der Durchführung der LLFs zu einer Überforderung auf Seiten der Studierenden führen könnte. Um die Reflexionskompetenz systematisch aufzubauen, wird hier eine inhaltliche Fokussierung auf die Reflexion der Sprachhandlungen im FSU angestrebt, die aufgrund ihrer Breite bereits sehr komplex ausfällt. Die im Seminar angesprochenen Aspekte finden sich teilweise auch in oben genanntem Modell wieder (bspw. „theoretisches Wissen/Kompetenzen“, „Sprachen/Kulturen“ oder „Berufliches Handeln/Praktisches Können“). Jedoch werden die Zusammenhänge durch den direkten Bezug zu den Videoausschnitten im Rahmen des LLFs und die damit verbundene Möglichkeit direk-

ter Transkriptionen einzelner Sprachhandlungen nicht so weit gezogen wie bei Abendroth-Timmer (2017), da bspw. das Mitdenken der „Persönlichkeit“ oder der „Erfahrungen“ im FSU noch nicht vorausgesetzt werden kann. Im Mittelpunkt der studentischen Reflexionen stehen somit primär Sprachhandlungen, die direkt beobachtbar sind.

Mit dem Aufkommen der Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik der romanischen Sprachen und Literaturen wurden im Rahmen von nationalen Bildungsstandards Leistungserwartungen an die Lernenden festgehalten. Ein solches Beispiel stellen die Bildungsstandards für die fortgeführten Fremdsprachen (Englisch/Französisch) dar (vgl. KMK 2012), die den Studierenden durch den Erwerb von Basiswissen im Bachelorstudium bereits bekannt sein sollten. Die Visualisierung der zu beachtenden Kompetenzbereiche (ebd., S. 12) zeigt, dass alle abgebildeten Kompetenzen in engem Bezug zueinanderstehen. Sie bietet einen guten Überblick über die Breite der Reflexionsaspekte, die die Studierenden bezüglich der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen bei Lernenden ins Auge fassen können. Konkret angesprochen werden hierbei die funktional kommunikative Kompetenz, die Text- und Medienkompetenz, die interkulturell kommunikative Kompetenz, die Sprachbewusstheit sowie die Sprachlernkompetenz.

Ein analoges Modell, das zudem die eigenen Sprachkompetenzen der Lehrenden in den Mittelpunkt stellt, hat sich im Rahmen des LLF Romanistik als notwendig erwiesen, um Sprachhandlungen auch im Hinblick auf diese reflektieren zu können. Die Studierenden werden hier, bedingt durch den Studienverlauf, als Individuen aufgefasst, die selbst den Prozess des Spracherwerbs der Zielsprache noch nicht gänzlich abgeschlossen haben – sich demnach in einer hybriden Rolle (Fremdsprachenlehrende:r/Fremdsprachenlernende:r) wiederfinden. Da davon auszugehen ist, dass die Studierenden die romanischen Sprachen selbst im Zuge eines \geq L2-Spracherwerbs erlernt haben, müssen die fremdsprachlichen Sprachkompetenzen analog zu denen der Lernenden zu erfassen sein – anders ausgedrückt: Die Studierenden lernen im LLF sowohl die eigenen (Lehrende:r) als auch die fremden (Lernende:r) fremdsprachlichen Sprachkompetenzen in der Breite zu reflektieren. In der untenstehenden Grafik (s. Abb. 2) werden diese beiden Bereiche symmetrisch zueinander dargestellt. Durch die Darstellung eigener und fremder fremdsprachlicher Sprachkompetenzen in einer Abbildung soll darüber hinaus verdeutlicht werden, dass eine ausgewogene Reflexionsbreite von Sprachhandlungen die Reflexion der Sprachkompetenzen aller am fremdsprachlichen Unterricht Beteiligten vorsieht.

3.2.2 Ergänzung der Sprachlehrkompetenz

Mit der Erfassung der eigenen und der fremden fremdsprachlichen Sprachkompetenzen werden die zu reflektierenden Aspekte im Unterrichtsgeschehen jedoch noch nicht vollständig abgebildet. Aus diesem Grund wurde, in Anlehnung an den Terminus Sprachlernkompetenz, die Sprachlehrkompetenz in der Breite ergänzt (s. Abb. 2).

Die Sprachlehrkompetenz wird in erster Linie als berufsspezifische Sprachkompetenz aufgefasst, darunter kann bspw. die „Modifikation der Lehrersprache“ in Abhängigkeit von Unterrichtsgeschehen und fremdsprachlicher Kompetenzen Lernender (Wipperfürth 2009, S. 14) fallen. Wählt man einen anderen Ansatz, wie Egli Cuenat et al. (2016, S. 14–15), finden sich diese in zwei Handlungsfeldern effektiven Sprachbedarfs bei Lehrkräften wieder: „Unterricht durchführen“ und „Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten“. Weiterhin müssen die didaktische (Fertigkeit zur Ermittlung und zur Analyse adressatengerechter Unterrichtsgegenstände durch bspw. didaktische Reduktion bzw. Transformation und angemessener Begründung) und die methodische Kompetenz (Fertigkeit, adäquate Herangehensweisen für die Vermittlung der Zielsprache und Initiierung/Förderung des Lernprozesses zu gestalten), demnach das Handlungsfeld „Unterricht vorbereiten“ (ebd.), auch in der Breite der Sprachlehrkompetenz abgebildet werden. Letzteres begründet sich durch den unmittelbaren Zusammenhang aller drei hier vorgestellten Teilkompetenzen der Sprachlehrkompetenz. Wie das

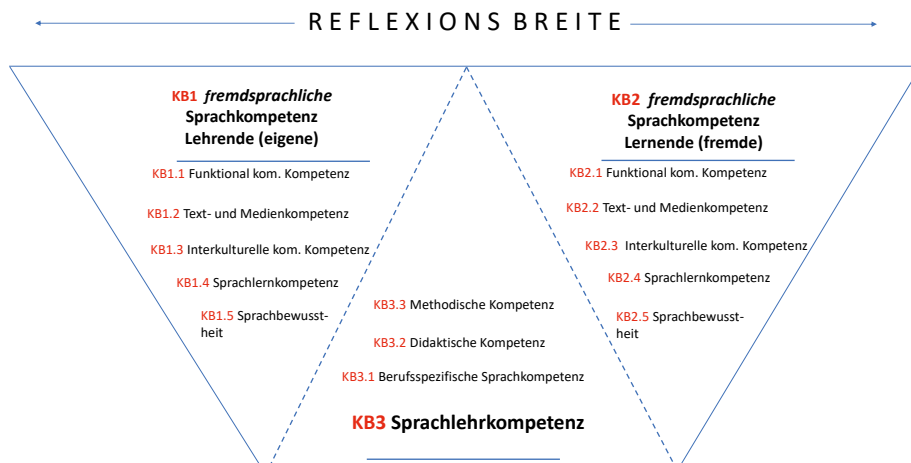


Abb. 2: Reflexionsbreite (in Anlehnung an das KMK-Sprachkompetenzmodell 2012 und ergänzt nach C. R. Raffele um die fremdsprachliche Sprachkompetenz der Lehrenden und die Sprachlehrkompetenz).

Schaubild in Abb. 2 verdeutlicht, nimmt die Sprachlehrkompetenz auf der Ebene der Reflexionsbreite eine vermittelnde Funktion zwischen den fremdsprachlichen Sprachkompetenzen Lehrender (eigene) und Lernender (fremde) ein.

3.2.3 Reflexionsbreite – Erstellung eines Kategoriensystems

Aus dem vorangegangenen Schaubild (Abb. 2) ergeben sich für die systematische Erfassung der Reflexionsbreite somit drei Hauptkategorien KB1², KB2 und KB3 (s. Abb. 3) als Basis für einen Kodierleitfaden. Sobald diese Kategorien und ihre Subkategorien definiert sind, können die schriftlichen Reflexionen der Studierenden im Hinblick auf das Breitenprofil analysiert werden. Voraussetzung hierfür ist, dass das zu reflektierende Ereignis mindestens als deskriptiv (s. Tab. 2) eingestuft werden kann. Da die hier abgebildeten Sprachkompetenzen überwie-

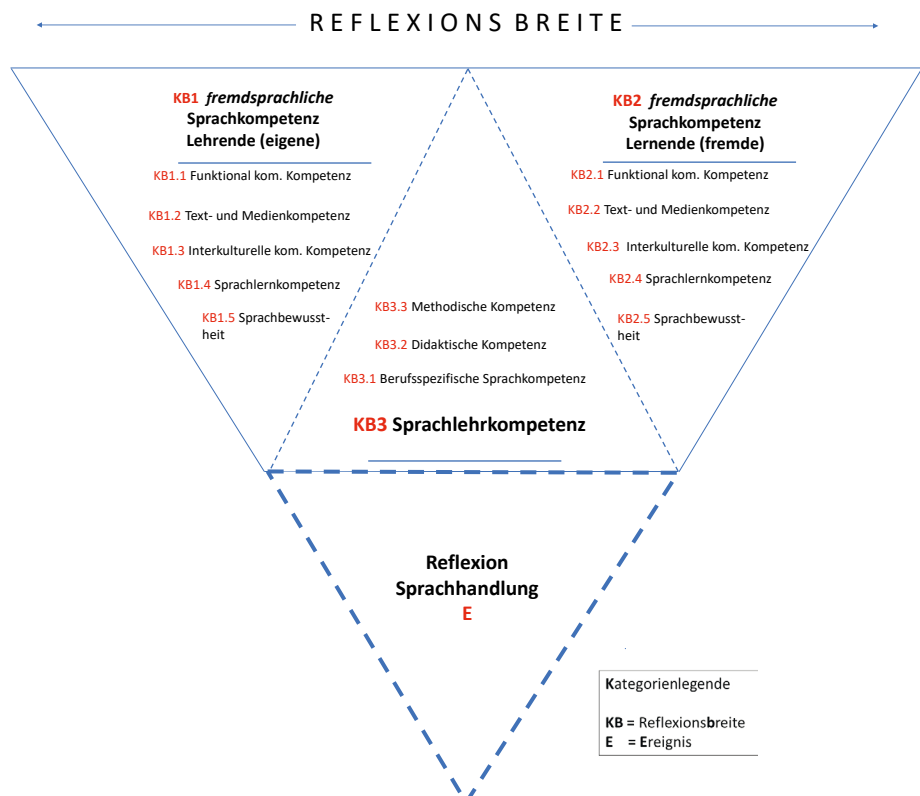


Abb. 3: Kategorien zur Erfassung der Reflexionsbreite.

2 Anmerkung: KB steht für Kategorie Reflexionsbreite, KT (s. u.) für Kategorie Reflexionstiefe.

gend integrativ betrachtet werden müssen, kann sich eine Sprachhandlung in mehreren Teilkompetenzen wiederfinden. Die Sprachlehrkompetenz wiederum wird von den Studierenden insbesondere dann reflektiert, wenn die unmittelbaren Zusammenhänge zwischen der eigenen und der fremden fremdsprachlichen Sprachkompetenz mitbedacht werden.

Anschließend wird exemplarisch ein aus einer schriftlichen Reflexion der Studierenden stammendes Ereignis (E) im Hinblick auf die Reflexionsbreite analysiert. Für die Analyse kann das Ereignis dafür in Teilereignisse (tE) eingeteilt und somit unterschiedlichen Teilkompetenzen zugeordnet werden (s. Tab. 1).

Tab. 1: Analyse der Reflexionsbreite (KB) anhand von Teilereignis(sen) – Ein Beispiel.

Teilereignis(se)				
Mit Hilfe der Unterrichtsgespräche aber auch insbesondere durch den Schülervortrag (tE1)	wurde die Textproduktion (in Bezug auf das Sprechen) gefördert. (tE2)	Somit wurde sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen (vgl. Nieweler 2017) gefördert. (tE3)	Mit mehr Hilfestellung wie bspw. der Vorbereitung der Redebeiträge und dem Testen in Partnerarbeit (tE4)	hätten auch weitere Redeängste abgebaut werden können (Horwitz et al. 1986). (tE5)
Teilkompetenz(en) = Reflexionsbreite				
Reflexion der Methoden (KB3.3)	Reflexion der fremden funktional kommunikativen Kompetenz (KB2.1)	Reflexion der fremden funktional kommunikativen Kompetenz (KB2.1)	Reflexion der Methoden (KB3.3)	Reflexion der fremden Sprachlernkompetenz (KB2.4)
Anmerkungen				
Unterrichtsgespräche und Schülervortrag nicht näher beschrieben (bspw. im Hinblick auf Dauer, Hilfestellungen etc.).	Hier wurde eine nicht weiter beschriebene Verbesserung der fremden FK im Bereich des Sprechens festgestellt (vgl. „wurde ... gefördert“).	Fremde FK wird von Student:in näher beschrieben: Sprechen wird in zwei Teilbereiche unterteilt. Verbesserung der Teilkompetenzen bei den Lernenden wird impliziert („wurde ... gefördert“), aber nicht näher beschrieben.	Rückschlüsse über Vorbereitung der Sprechbeiträge nun möglich, da reflektiert wird, was an Hilfestellungen gefehlt hat. Somit wird die Sprachlehrkompetenz im methodischen Bereich nach der Durchführung auf Verbesserungspotential untersucht.	Begründung für die Reflexion der gewählten Methoden: Es wurde eine Sprechangst bei den Lernenden erkannt. Zusammenhang zwischen der Sprachlehrkompetenz und fremden Sprachlernkompetenz angedeutet.

Anmerkung: FK steht für funktional kommunikative Kompetenz

3.3 Sprachhandlungen im FSU in der Tiefe reflektieren

3.3.1 Reflexionstiefe nach Krieg und Kreis (2014)

Die Analyse der Reflexionsbreite eigener und fremder Sprachkompetenzen bzw. der eigenen Sprachlehrkompetenz lässt jedoch noch keine Rückschlüsse auf die Tiefe der Auseinandersetzungen der Studierenden mit den Sprachhandlungen zu. Da im Rahmen des Kooperationsprojekts nicht nur die Komplexität der (schriftlichen) Auseinandersetzung mit den im Video identifizierten Sprachhandlungen (eigene/fremde), sondern auch die dadurch ausgelösten Reflexionsprozesse von Interesse sind, bedurfte es – im Vergleich zu Leonhard und Rihm (2010; vgl. auch Leonhard 2008) – eines Modells, mit dem es möglich ist, Reflexionsprozesse und Aspekte des Reflexionshandelns auf verschiedenen Ebenen (Reflexionstiefe) zu analysieren. Hier bietet sich das Prozessmodell 'ERTO' für Reflexion von Krieg und Kreis (2014) als mögliches Instrument an. 'ERTO', entstanden in Anlehnung an Korthagens ALACT-Modell³ (vgl. z. B. Korthagen, Wubbels 2002), steht für Ereignis, Reflexion, Transformative Reflexion sowie Option für eine Handlung. Zu Beginn des Reflexionsprozesses steht ein Ereignis, das, aufgrund einer nicht zufriedenstellenden Handlung eine Reflexion auslöst (vgl. Krieg, Kreis 2014). Im vorliegenden Fall werden Sprachhandlungen als Ereignis aufgefasst, die sich sowohl auf die Sprachkompetenz des Lehrenden selbst als auch die der Lernenden beziehen können (s. o.). Reflexion ist somit an konkretem Handeln orientiert, dessen (Miss-)Erfolg in einer Reflexionsschleife geprüft werden soll (vgl. Leonhard et al. 2010). Diese kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, was nach Leonhard et al. (2010) als Tiefe der Auseinandersetzung verstanden wird: Von deskriptiver Reflexion (KT1.1 (s. Tab. 2)) wird gesprochen, wenn das Ereignis über das reine Beschreiben hinausgeht und eine Bewertung der Situation und/oder ein Erkennen eines Problems enthalten ist. Die reine Beschreibung eines Ereignisses ohne Bewertung o. ä. wird indes nicht als Reflexion, sondern als Beschreibung angesehen (vgl. Krieg, Kreis 2014). Bei der explikativen Reflexion (KT 1.2) wird eine Annahme, eine Ursache oder ein Grund für das erkannte Ereignis angeführt. Introspektive Reflexion (KT 1.3) impliziert zudem das Abwägen verschiedener Begründungen und Annahmen und/oder die Schilderung und der Einbezug einer vergangenen Erfahrung. Die integrative Reflexion (KT 1.4) erfolgt

3 Das Modell 'ERTO' ist maßgeblich vom Reflexionsmodell ALACT Korthagens (vgl. z. B. Korthagen, Wubbels 2002) beeinflusst. Der Reflexionsprozess gliedert sich dabei in fünf Phasen: Action, Looking back, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of actions sowie Trial (vgl. ebd.).

unter Hinzunahme wissenschaftlicher Theorien zur Reflexion des Ereignisses (vgl. Krieg, Kreis 2014; Thißen 2019).⁴

Ziel ist es, dass Lehrkräfte durch „ausgeprägte reflexive Fähigkeiten pädagogisches Handeln innovieren können“ (Klempin 2021, S. 78–79) und daraus Handlungsalternativen bzw. Aktionsideen (vgl. Barth 2017; Altrichter et al. 2018) für die zukünftige (Unterrichts-)Praxis abgeleitet werden. Durch die Reflexion sollen erste schulpraktische Erfahrungen analysiert werden und die Erkenntnisse in nachhaltig wirksames Handlungswissen umgesetzt werden (vgl. Wyss 2008). Dies wird, nach Fleck (2012, S. 442) als transformative Reflexion bezeichnet und kann auf allen Ebenen des Reflexionsprozesses auftreten. „Transformative reflection [means] revisiting an event with intent to re-organize and do something differently. Asking of fundamental questions and challenging personal assumptions leading to change in practice“ (ebd., S. 442). Unterschieden werden drei Ebenen der transformativen Reflexion: auf der ersten Ebene (KT 2.1) wird das gewünschte Endverhalten beschrieben, auf der zweiten Ebene (KT 2.2) werden Bedingungen genannt, unter denen das Verhalten auftreten soll und auf der dritten Ebene (KT 2.3) werden Kriterien aufgeführt, um das zu erreichende Lernziel beurteilen zu können (Krieg, Kreis 2014). Die sich ergebende Option für eine Handlung bildet ein neues Ereignis und kann somit den neuen Ausgangspunkt des zyklischen Reflexionsprozesses auslösen (vgl. Thißen 2019). Nach Thißen (2019) findet der Kern des Reflexionsprozesses in den Bereichen ‚Reflexion‘ und ‚transformative Reflexion‘ statt (s. Abb. 4).

3.3.2 Reflexionstiefe – Erstellung eines Kategoriensystems

Um die in der Reflexionsbreite identifizierten Ereignisse hinsichtlich der Reflexionstiefe analysieren zu können, wurde ein entsprechendes Kategoriensystem (s. Tab. 2) entwickelt. Aus dem ‚ERTO‘-Modell (s. Krieg, Kreis 2014) ergeben sich für die Reflexionstiefe zwei Haupt- mit sieben Subkategorien: Reflexion (KT 1) sowie Transformative Reflexion (KT 2) sind zusammen mit den jeweiligen Subkategorien in Tabelle 2 dargestellt und anhand exemplarischer Ankerbeispiele präzisiert. Die Ankerbeispiele stammen aus den schriftlichen (Selbst-)Reflexionen von Studierenden des LLFs Romanistik.

4 Eine genaue Definition sowie eine Präzisierung durch Ankerbeispiele erfolgt in Tab. 2.

Tab. 2: Kategoriensystem Reflexionstiefe (KT).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
KT 1 Reflexion		
KT 1.1 deskriptiv	Rückblickende Schilderung eines Ereignisses, die über eine reine Beschreibung hinausgeht und mindestens eine Bewertung der Situation oder ein Erkennen eines Problems oder beides enthält.	Man hatte den Eindruck, dass die Schüler:innen zwar die richtigen Ideen hatten, diese aber nicht in der Zielsprache artikulieren konnten.
KT 1.2 explikativ	Es wird eine Annahme, Ursache oder ein Grund für das Auftreten eines geschilderten Ereignisses genannt.	Während der Recherche mussten die Lehrpersonen sehr viel Hilfestellung leisten, da die Schüler:innen bei der Formulierung von Sätzen und bezüglich Vokabeln viele Schwierigkeiten und Fragen hatten.
KT 1.3 introspektiv	Es kommen verschiedene Begründungen zur Sprache, verschiedene Annahmen werden miteinander abgewogen und/oder angereichert durch die Schilderung vergangener Erfahrungen.	Trotz der gegebenen Vokabelhilfen folgen einige spezifische Fragen in dieser Hinsicht, sodass eine Erweiterung dieser sinnvoll erscheint. Trotzdem haben die Schüler:innen die Aufgaben gut gemeistert und z.B. bei Aufgabe 3 in kurzer Zeit gute lange Texte produziert. Dies spricht für ein etwas höheres Niveau als zuvor angenommen und führt ebenfalls zu einer schnelleren Bearbeitung der Aufgaben.
KT 1.4 integrativ	Es werden wissenschaftliche Theorien zur Bearbeitung des Ereignisses hinzugezogen.	Die vielen Partnerarbeiten stärkten dabei eine Interaktion zwischen den Lernenden, wie auch die Unterrichtsgespräche eine Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden stärkte. Mit Hilfe der Unterrichtsgespräche aber auch insbesondere durch den Schülervortrag wurde die Textproduktion (in Bezug auf das Sprechen) gefördert. Somit wurde sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen (Nieweler 2017, S. 124) gefördert. Mit mehr Hilfestellung wie bspw. der Vorbereitung der Redebeiträge und dem Testen in Partnerarbeit, hätten auch weitere Redeängste abgebaut werden können (Horwitz et al. 1986, S. 128).
KT 2 Transformative Reflexion		
KT 2.1 Handlungsoption	Einigung auf Handlungsoption; Beschreibung des Endverhaltens.	Alternativ hätte ich an der genannten Stelle wieder mehr Geduld haben können oder die Arbeitsaufträge im Französischen besser formulieren können.

KT 2.2 Bedingungen	Bedingungen, unter denen das Endverhalten gezeigt werden soll.	Dazu hätte ich bspw. mehr eindeutige Operatoren wie <i>décrivez</i> oder <i>interprétez</i> nutzen können.
KT 2.3 Kriterien	Kriterien, nach denen das neue Lernziel erreicht werden soll, werden genannt.	Als Abschluss hätte sich hierfür eine Vertiefung angeboten, die beispielweise Parallelen zu Deutschland zieht.

Anmerkung: Adaptiert und weiterentwickelt in Anlehnung an Krieg und Kreis (2014, S. 106–107)

4 Prozessmodell zur Reflexion der Sprachhandlungen im FSU

Das Prozessmodell der Reflexion der Sprachhandlungen im FSU basiert auf den Überlegungen zum Modell ‚ERTO‘ für Reflexion (vgl. Krieg, Kreis 2014; s. Kap. 3.3.1). Um eine Aussage über die Reflexionsfähigkeit (vgl. Leonhard et al. 2010) angehender Lehrpersonen im FSU treffen zu können, wurde versucht, neben der Reflexionstiefe auch die Reflexionsbreite in einem Modell abzubilden. Hierfür wurden die zu reflektierenden Sprachkompetenzen im Hinblick auf die Sprachhandlungen (s. Abb. 2) in den Zyklus integriert (s. Abb. 4).

Wird eine Sprachhandlung im FSU (= Ereignis) von der reflektierenden Person identifiziert und verschriftlicht (oder mündlich wiedergegeben), so kann dieses in einem ersten Schritt den verschiedenen Kompetenzbereichen in der Reflexionsbreite zugeordnet werden. Nach Krieg und Kreis (2014) kann in einem nächsten Schritt anhand der genaueren Betrachtung dieser Versprachlichung des Ereignisses eine Aussage darüber getroffen werden, welche Reflexionstiefe über das ausgemachte Ereignis erreicht wurde (deskriptiv, explikativ, introspektiv oder integrativ). Die weiteren Schritte des Modells ‚transformative Reflexion‘ und ‚Option für eine Handlung‘ sind analog zu den bereits genannten Ausführungen zum Modell ‚ERTO‘ für Reflexion zu verstehen (s. Kap. 3.3.1).

Je breiter sich das Reflexionsspektrum gestaltet und je tiefer die Reflexionen eingestuft werden können, desto höher ist die Reflexionsfähigkeit der Studierenden einzuschätzen. Somit kann durch diese Anwendung des Prozessmodells den Studierenden individuelles Feedback gegeben werden, was die Professionalisierung bereits in Phase 1 der Lehrer:innenausbildung vorantreiben und somit die Reflexionsfähigkeit fördern kann.

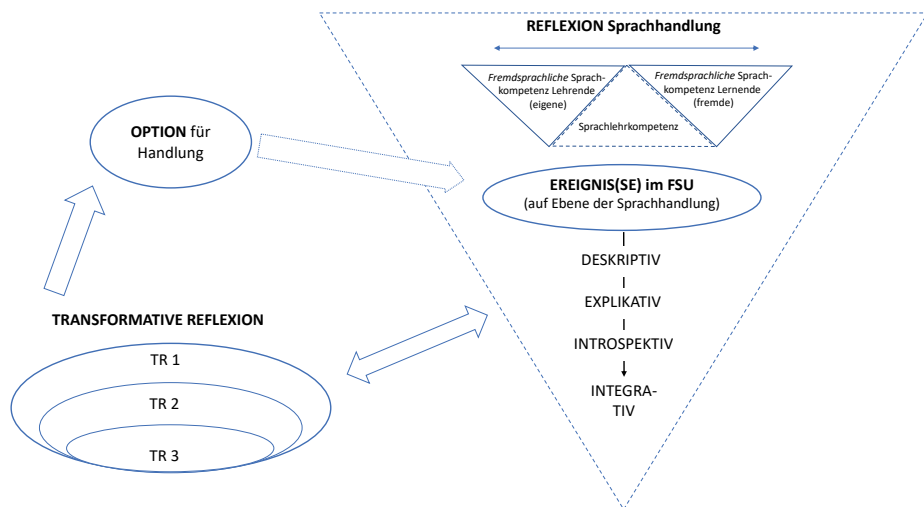


Abb. 4: Prozessmodell zur Reflexion von Sprachhandlungen im FSU (in Anlehnung an Krieg und Kreis 2014, ergänzt um die Reflexionsbreite).

5 Ausblick

Das im Rahmen des Kooperationsprojekts zwischen den Fächern Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik der romanischen Sprachen entwickelte theoretische Prozessmodell zur Reflexion von Sprachhandlungen im FSU soll in einem nächsten Schritt empirisch validiert werden. Die Datengrundlage bilden die im LLF Romanistik entstandenen schriftlichen Reflexionen der Studierenden. Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem zur Analyse der Reflexionsbreite und -tiefe soll auf seine Funktionalität und Güte hin überprüft werden. Ziel sollte sein, möglichst trennscharfe Kategorien zu formulieren, um eine reliable Anwendung der Kategorien durch Kodierende zu ermöglichen (vgl. Rädiker, Kuckartz 2019; Bortz, Döring 2006). Die quantitative Auswertung sieht vor, einen numerischen Wert für die jeweils angesprochenen Aspekte der Reflexionsbreite zu vergeben sowie entsprechend die Reflexionstiefe auf eine Skala (pro angesprochenen Aspekt) einzuschätzen, wobei die Höhe des Skalenwertes mit der Tiefe der Reflexion zunimmt. Durch das Kodieren der Reflexionsqualität (Reflexionstiefe und -breite) in Bezug auf die Sprachhandlungen kann zukünftig nicht nur das Vorkommen bestimmter Aspekte der Reflexionsbreite analysiert, sondern auch ein Beitrag zur Optimierung und Weiterentwicklung der Reflexionsqualität im Rahmen des Lehramtsstudiums geleistet werden, indem im Rahmen der LLF gezielt bislang nicht berücksichtigte Reflexionsanlässe gesetzt werden. Durch die Kodierung von Ereignissen speziell in Bezug auf die Sprachlehrkompetenz im Rahmen der eigenen Unterrichtsvideos im LLF können darüber hinaus Wirkungs-

zusammenhänge zwischen der Reflexionsqualität und weiteren Aspekten der Unterrichtsqualität (z. B. kognitive Aktivierung) oder professionellen (Wahrnehmungs-)Kompetenz identifiziert werden. Nach einer erfolgreichen Pilotierungsphase besteht die Möglichkeit, das Prozessmodell im Rahmen des Studienseminars oder in Lehr:innenfortbildungsveranstaltungen einzusetzen.

Im Rahmen des Projekts „Lehr-Lern-Forschungslabore als Orte vertieften Lernens: Das Mainzer Modell kooperativer Lehrer:innenbildung“ entsteht zudem eine interaktive Lehr-Lern-Plattform, die die Förderung des Reflexionsprozesses der Studierenden unterstützen soll. Mithilfe der auf der Plattform zusätzlich bereitgestellten fremden Unterrichtsvideos können die Studierenden nicht nur die Sprachhandlungen, sondern auch das Unterrichtsgeschehen anderer Lehrpersonen reflektieren (Perspektivwechsel), Unterrichtsprozesse analysieren und Handlungsoptionen entwickeln. Die Analyse erfolgt mit einem eigens erstellten Video-Plugin, das die eigenständige und kooperative indikatoren- oder kategoriengestützte Video-, Audio- und Transkriptanalyse sowie eine anschließende Auswertung und Reflexion gestattet. Denkbar wäre, zukünftig eine Art Rückmeldesystem für die Plattform zu entwickeln, das den Studierenden Ergebnisse der individuellen Reflexionsfähigkeit (erfasst über die Reflexionsqualität) zurückmeldet und ihnen aufzeigt, wo sie stehen und welche Entwicklungsmöglichkeiten noch gesehen werden (vgl. a. Leonhard, Rihm 2010).

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28:1, S. 101–126
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter und Spann, Harald (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Anselm, Sabine und Werani, Anke (2017). Kommunikation in Lehr-Lernkontexten: Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zu Professionalisierung personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Barth, Victoria L. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6_2
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9:4, S. 469–520
- Baston, Nadine et al. (2019). Lehr-Lern-Forschungslabore: Der Transfer zwischen MINT- und geistes- sowie sozialwissenschaftlichen Fächern. In: A. Bresges et al. (Hrsg.): Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung: Bei-

- träge der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« für Forschung und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141–149
- Bortz, Jürgen und Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer
- De Florio-Hansen, Inez (2014). *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten: Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Attempto Verlag
- Egli Cuenet et al. (2016). Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachlehrperson. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34:1, S. 13–30
- Feindt, Andreas (2000). Team-Forschung: Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In: A. Feindt und H. Meyer (Hrsg.): *Professionalisierung und Forschung: Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 89–113
- Fleck, Rowanne (2012). Rating Reflection on Experience: A Case Study of Teachers' and Tutors' Reflection around Images. In: *Interacting with Computers*, 24:6, S. 439–499. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.07.003>
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1:3, S. 7–15
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. und Cope, Joann (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal*, 70:2, S. 125–132
- Jude, Nina (2008). Zur Struktur von Sprachkompetenz. Frankfurt am Main (o. V.)
- Klempin, Christiane (2021). Zur Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden: Eine Mix Methods Interventionsstudie. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21:1, S. 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-07>
- KMK (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [25.07.2022]
- Korthagen, Fred (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In: F. Korthagen et al. (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrtätigkeit*. Hamburg: EB, S. 55–73
- Korthagen, Fred und Wubbels, Theo (2002). Aus der Praxis lernen. In: F. Korthagen et al. (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrtätigkeit*. Hamburg: EB, S. 41–54
- Krieg, Martina und Kreis, Annelies (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen: Ein Mythos? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9:1, S. 103–117. <https://doi.org/10.5167/uzh-102924>

- Kuhn, Christina (2019). Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihrer Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24:1, S. 49–60
- Leonhard, Tobias (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Berlin: Logos
- Leonhard, Tobias et al. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: A. Gehrman; U. Hericks und M. Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111–127
- Leonhard, Tobias und Rihm, Thomas (2010). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4:2, S. 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Mandl, Heinz und Gerstenmaier, Jochen (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe
- Mayer, Christoph Oliver (2020). *Praxisphasen in der Ausbildung romanischer Fremdsprachenlehrender: Eine Handreichung*. Herne: Gabriele Schäfer
- Nieweler, Andreas (2017). *Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett
- Peitz, Julia et al. (2021). Processes of Reflection in the Teaching and Learning Research Lab: Effects of Reflecting on Classroom Actions. In: *Journal of Curriculum and Teaching*, 10:2, S. 14–27. <https://doi.org/10.5430/jct.v10n2p14>
- Plöger, Wilfried (2006). Was ist Kompetenz? Eine theoretische Skizze. In: W. Plöger (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh, S. 17–58
- Rädiker, Stefan und Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschung zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50:3, S. 358–372
- Roth, Jürgen und Priemer, Burkhard (2020). Das Lehr-Lern-Labor als Ort der Lehrkräftebildung: Ergebnisse der Arbeit eines Forschungs- und Entwicklungsverbands. In: B. Priemer und J. Roth (Hrsg.): *Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Heidelberg: Springer Spektrum, S. 1–10. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-58913-7_1 [25.07.2022]

- Thißen, Anne (2019). Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung: Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport. Diss. Universität Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-20200108908>
- Wipperfürth, Manuela (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? In: Forum Sprache, 2, S. 6–26
- Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung, 5:2, S. 1–15. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf [25.07.2022]
- Wyss, Corinne (2013). Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann

Autorinnen

Anna Lorena Thede. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung, Digitales Lernen, Reflexionsfähigkeit von Studierenden
athede@uni-mainz.de

C. R. Raffele. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Romanischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Geschlecht und Sprachlehr- und -lernforschung
raffele@uni-mainz.de

Jun.-Prof. Dr. Katrin Gabriel-Busse. Juniorprofessorin mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichts(qualitäts)forschung, professionelle Wahrnehmung, Selbstkonzeptforschung
kgabriel@uni-mainz.de

Prof. Dr. Sylvia Thiele. Professorin für die Didaktik der Romanischen Sprachen am Romanischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Romanische Sprachwissenschaft, Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
thieles@uni-mainz.de

Korrespondenzadresse:
Anna Lorena Thede
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz