

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz
angehender Lehrerinnen und Lehrer –
Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers

Katja Meyer-Siever

S. 79–85

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer

Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers

Katja Meyer-Siever

Reflexion

Vor dem Hintergrund multidimensionaler, zum Teil zeitlich synchron sowie unmittelbar auftretender und unvorhersehbarer Anforderungen des unterrichtlichen Geschehens (Doyle, 1986) sind Lehrkräfte „in sehr grundsätzlicher Weise auf Reflexion als Bewusstheit über das eigene Tun angewiesen, wenn sie wirklich und nicht nur orientierungslos wollen“ (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 11). Reflexion wird im pädagogischen Diskurs häufig als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrerhandelns bezeichnet (Combe & Kolbe, 2008; Leonhard & Rihm, 2011). Mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs in Anlehnung an Weinert (2003), welcher Kompetenz als eine Vielzahl erworbener/erlernter oder vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Berücksichtigung volitionaler als auch motivationaler Prozesse zur Lösung komplexer Probleme beschreibt, wird auf die Verknüpfung von Wissen und Können (Handlungswissen) verwiesen. Das im Weiteren vorgestellte Reflexionsmodell STORIES zielt diesbezüglich zunächst auf die Ausbildung von (Teil-)Fähigkeiten, damit Lehramtsstudierende eine reflektierende Haltung (im Sinne des reflective practitioners, siehe weiter unten) (weiter-)entwickeln und langfristig Reflexionskompetenz aufbauen, welche es ihnen ermöglicht, eigene als auch Handlungen anderer in der Praxis zu analysieren bzw. reflektieren zu können.

Entscheidend hierbei ist, dass Reflexion – allgemein sowie berufsspezifisch – erlernt und eingeübt werden kann respektive muss (Etscheidt, Curran & Sawyer, 2012), und dies so früh wie möglich bereits im Rahmen der Lehramtsausbildung (Wissenschaftsrat, 2001).

Trotz einer Vielzahl verschiedenster Lehrerbildungsprogramme zur Implementierung, Entwicklung und formativen sowie summativen Evaluation von Reflexionskompetenz, muss festgehalten werden, dass Reflexion zwar als bedeutsam erachtet, der Begriff an sich selbst aber häufig unreflektiert verwendet wird (Bengtsson, 2003). Insbesondere die Arbeiten von Dewey (1933) und Schön (1983) werden häufig zur Klärung herangezogen. Während Dewey (1933) sich dem Begriff über das Konzept des ‚reflective thinking‘ nähert und damit Reflexion als kognitiven, bewussten und zielorientierten Prozess des Denkens und Nachdenkens beschreibt, verknüpft Schön (1983) reflexive Denkprozesse und Handeln und sieht in dieser Verknüpfung die Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Hierbei werden nach Schön (1983) im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung verschiedene Stufen durchlaufen, ausgelöst durch ein unerwartetes, problematisches oder überraschendes Element (und dies ist charakteristisch für pädagogisches Handeln von Lehrkräften, s.o.), so dass eine routinierte Lösung der Situation (im Sinne von) als nicht möglich erkannt wird. Es folgen im besten Falle eine reflexive Auseinandersetzung mit der Situation (Problemdefinition, Reformulierung des Problems) und Manipulationen der Situationen durch deren Konsequenzen die Situation ganzheitlich betrachtet und evaluiert werden. Charakteristisch für den Modus ist, dass der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird (‘reflection in action’, Schön, 1983). Im Gegensatz hierzu beschreibt Schön (1983) mit dem – für ihn von eher sekundärer Bedeutung (Leonhard & Abels, 2017) – Modus des ‘reflection on action’ (ebd.) das bewusste Zurücktreten/Aussteigen aus dem Handlungsfluss, um mit Hilfe eines distanzierteren Blicks auf das eigene Denken und Handeln das zum Teil vorher implizite Wissen analysierbar (Oschatz, 2011), reorganisierbar und explizierbar zu machen (Altrichter, 2000).

Dieses Verständnis von Reflexion und damit auch das Konzept des *reflective practitioners* (Schön, 1983) wird unter anderem von Leonhard und Abels (2017) kritisiert, da insbesondere der Modus *reflection in action* gerade in der Lehrerbildung aufgrund mangelnder eigener unterrichtlicher Handlungen und zeitlicher Ressourcen nicht zu realisieren sei. Darüber hinaus erfordere jede Reflexion ein Innehalten, was zwangsläufig die Handlung der Lehrkraft unterbricht.

Reflexionsmodell STORIES

Vor diesem Hintergrund wurde das Modell STORIES (Students‘ Training of Reflection in Educational Settings) entwickelt. Es beschreibt Reflexion als komplexen Prozess, welcher in institutionellen, handlungsentlasteten Räumen (Häcker, 2017) Theoriewissen und Praxiswissen reflexiv aufeinander bezieht, unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteure, als auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingun-

gen (im Sinne systemischer Reflexion, vgl. Müller, 2010) berücksichtigt, um Handlungsalternativen zu entwickeln und einen Bezug zum eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen. Die Herausforderung besteht hierbei darin, Reflexion als Entwicklungsaufgabe für die Lehrerbildung handhabbar zu machen. In diesem Sinne definiert das Modell vier Dimensionen, die einzelne, voneinander unterscheidbare Prozesse der Reflexion markieren. In Anlehnung an Zeichners (1994) Stufen der Reflexion, beanspruchen diese Dimensionen jeweils für sich eine eigene Reflexionsqualität und setzen den Fokus auf einzelne, nicht zwingend aufeinander aufbauende Reflexionsprozesse, um einer Ermüdung vieler Studierender „gegenüber der dauerhaften Aufforderung sich zu reflektieren“ (Košinár, 2017, S. 147) – im Sinne inflationär und wenig spezifizierter Aufträge wie „Bitte reflektieren Sie ...“ – und der Gefahr einer formalen Reflexion entgegenzuwirken. Eine explizite Verortung und Benennung verschiedener Facetten von Reflexion in der Lehramtsausbildung erscheint notwendig, damit Studierende diese auch wahrnehmen und in der Ausbildung gezielt und bedarfsorientiert Impulse gesetzt werden können.

Ausgelöst werden die Reflexionsprozesse durch dokumentierte praxisnahe Schulsituationen mit pädagogischen Interaktionen bzw. Handlungen. Grundsätzlich können derartige Reflexionsanlässe selbst erlebt oder beobachtet sein, aber auch vorgegebene situative Darstellungen sind möglich (Wyss, 2008). Jede Dimension des Modells STORIES leitet den jeweiligen Reflexionsprozess durch Instruktionen bzw. mehr oder weniger stark strukturierende Leitfragen ein.¹

Empirische Studie

Mit Hilfe einer quasi-experimentellen Studie mit N=173 Lehramtsstudierenden des ersten Mastersemesters (Datenerhebung im WiSe 2016/2017) wird eruiert, inwieweit dieser Ansatz, das heißt das Herausgreifen einzelner Reflexionsaspekte, praktikabler und effizienter ist bzw. inwieweit die Dimensionen unabhängig voneinander existieren, um bedarfsorientiert verschiedene Dimensionen von Reflexion zu „trainieren“, ohne dass andere Dimensionen von Reflexion ausgeblendet werden. Hierzu bearbeitete jede/r Studierende im Verlauf des WiSe 2016/2017 drei Reflexionsanlässe individuell, welche mit Hilfe qualitativer Inhaltanalysen mit anschließender quantitativer Weiterverarbeitung der Daten evaluiert wurden. Zusätzlich beantworteten die Studierenden zu Beginn einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Reflexionskompetenz, als auch, zum Ende des Wintersemesters, einen Fragebogen zur Einschätzung der Arbeit mit den Fallanalysen anhand des Modells STORIES. Diesbezüglich ist zu unterscheiden

¹ Ausführliche Beschreibungen des Modells STORIES können online nachgelesen werden unter: Levin & Meyer-Siever (2018) bzw. online unter <http://www.uni-bremen.de/forsta/resonanz>, abgerufen am 23.06.2019.

zwischen einer Experimentalgruppe, welche stark strukturierende Instruktionen erhielt, und einer Kontrollgruppe, welche lediglich anhand der Hauptleitfragen den jeweiligen Reflexionsprozess der einzelnen Dimensionen vollzog.

Möglichkeiten und Stolpersteine des Praxistransfers

Sofern die Entwicklung von Reflexionskompetenz, als ein explizit formuliertes Ziel der Lehramtsausbildung zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im universitären Kontext realisierbar und nachweisbar ist (dies verdeutlicht auch den Bedarf an diagnostischen Instrumenten zur standardisierten Rückmeldung von Reflexionskompetenz, vgl. Levin & Meyer-Siever, 2018, S. 29ff.), stellt sich im Weiteren die Frage, inwiefern ein Transfer und zudem eine Implementation erworbener Kompetenzen in die schulische Berufspraxis erfolgt bzw. möglich ist.

Wyss (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Reflexionen von Lehrkräften selten das Lernen der Schülerinnen und Schüler als vielmehr die eigene Handlung in den Fokus rücken. Zwar ist Selbstreflexion ein wesentlicher (Teil-)Aspekt von Reflexion und auch ebenso „eine notwendige Voraussetzung für die Reflexionsfähigkeit, dennoch ist sie nicht hinreichend“ (Levin & Meyer-Siever, 2018, S. 29, in Anlehnung an Leonhard, 2008). Gerade im pädagogischen Arbeitsfeld wird die Fähigkeit zur Multiperspektivität (die aktive Reflexion von emotional-motivationalen sowie kognitiven Bedingungen der in der Situation involvierten als auch der antizipierten Akteure) und die Berücksichtigung von Wechselwirkungen in Bezug auf das eigene Handeln als auch auf Handlungsalternativen virulent. Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli und Lötscher (2017) verstehen diesen Prozess des in Beziehungssetzens als wichtigen Teil von „(Praxis-)Reflexion“ (ebd., S. 145), auch damit Lehrkräfte differenzierend auf heterogene Lernausgangslagen pädagogisch wirksam reagieren können. Geprüft werden muss, wie das Konstrukt Praxis-Reflexion definiert und für die Erfassung des Status Quo operationalisiert werden kann.

Wie das Modell STORIES aufzeigt, ist neben der Selbstreflexion und der Fähigkeit zur aktiven Einnahme weiterer Perspektiven auch die Berücksichtigung von systemischen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, als möglicherweise reglementierendes Moment, wesentlich im Verlauf von Reflexionsprozessen. Das Bewusstsein darüber, ob die durch Reflexionsprozesse evozierten und als angemessen erachteten pädagogischen Handlungsalternativen im realen schulischen Setting überhaupt realisierbar sind, ist möglicherweise eine kritische Hürde im Sinne des Transfers von Wissen und Erkenntnissen der Wissenschafts- in die Berufspraxis.

Das Modell STORIES ist praxistheoretisch interpretierbar, da mit der modularisierten Bearbeitung der dokumentierten, sehr praxisnahen schulischen Situationen

der Erwerb von handlungsrelevantem Wissen im Vordergrund steht. Ein nächster erforderlicher Schritt ist es, im Rahmen einer dialogischen Vorgehensweise mit Lehrerinnen und Lehrern (quasi als „Endabnehmer“), eingebettet in ihre alltäglichen Handlungserfordernisse und systemischen Bedingungen der Bildungspraxis, oder mit Hochschullehrenden, Weiter- und Fortbildungseinrichtungen und Schulen (im Sinne vermittelnder Elemente im Praxistransfer) in einen synergetischen Austausch zu kommen, um zum einen Reflexionsanlässe als auch organisatorisch/zeitlich gegebene Reflexionsräume sowie die Qualität von Reflexion und die Reflexionsbereitschaft von Lehrkräften im schulischen Setting zu eruieren. Es ist in Anlehnung an Prenzel (2010) davon auszugehen, dass bereits ein Transfer – in welchem Maße auch immer – in die Berufspraxis stattfindet, jedoch häufig unbemerkt. Damit einher geht die Gefahr einer unsystematischen, wenig zielführenden und möglicherweise auch fehlleitenden Reflexion, welche sich in pädagogischen Handlungen niederschlagen kann.

Ein erster Ansatz ist gegeben durch die universitäre Begleitung von Praxisphasen der Lehramtsstudierenden und der damit verknüpften obligatorischen Erarbeitung von Entwicklungsportfolios. Bislang konnten Kenntnisse über Reflexionsanlässe, sowie erste Denkanstöße zur ökologischen Validität des Modells gesammelt werden. Darüber hinaus gilt es nun, Lehrkräfte der Praxis – zum Beispiel Mentorinnen und Mentoren der Studierenden im Praxissemester – für den dialogischen Austausch zu gewinnen. Ziele sind hierbei, anhand des – möglicherweise bedarfs- und praxisorientiert modifizierten – Modells zum einen ein wissenschafts- und berufspraxisübergreifendes Diagnoseinstrument von Reflexionskompetenz (weiter) zu entwickeln. Zum anderen sollen reflexive Prozesse in der Schulpraxis bewusstgemacht, systematisiert und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewinnbringend genutzt werden.

Kontakt

Dr. Katja Meyer-Siever
Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung
Universitäts-Boulevard 11/13
GW2, Raum A 2.2260
28359 Bremen
siever@uni-bremen.de

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H., Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion* (S. 201–222). Innsbruck: Studienverlag.
- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 295–316.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–852). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*, third Ed. (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Etscheidt, S., Curran, C.M. & Sawyer, C.M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 7–26.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2008). Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. In *Studien zum Physik- und Chemielernen*, Band 78, Berlin: Logos Verlag.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Konsinar, J., Reintjes, J. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. ZFHE, 11(1), S. 79–98.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Levin, A. & Meyer-Siever, K. (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. In Universität Bremen (Hrsg.), *Resonanz. Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Sonderausgabe 2018* (S. 24–31). Bremen: Universität Bremen. Abrufbar unter: <http://www.uni-bremen.de/forsta/resonanz> (zuletzt abgerufen am 23.06.2019).
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Oschatz, K. (2011). *Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Weinert, F.E. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin, 16.01.2001. Abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (zuletzt abgerufen am 23.06.2019).
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). 1–15.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Hrsg.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (S. 9–27). London: Falmer Press.