

## Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Marlene; Leuthold-Wergin, Anca Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen. Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 207-227. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Marlene; Leuthold-Wergin, Anca: Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen. Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 207-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283542 - DOI: 10.25656/01:28354; 10.35468/6051-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283542>

<https://doi.org/10.25656/01:28354>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.klinkhardt.de>

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski  
und Anca Leuthold-Wergin*

## **Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-) Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn**

### **Abstract**

Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von schulischen Praxisphasen in der Studieneingangsphase stellen besondere Formate der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar, in denen Studierende mit Akteur:innen aus Schule und Hochschule zusammentreffen und sich ein komplexes Adressierungsgeschehen entfaltet. Im Rahmen des Beitrags werden ausgehend von drei empirischen Fällen Adressierungsweisen rekonstruiert, die darauf hinweisen, dass Studierende insbesondere von Seiten der schulischen Praxis in der Studieneingangsphase zu Quasi-Kolleg:innen ‚gemacht‘ werden und dadurch ihre Entwicklungsbedürftigkeit sowie die Notwendigkeit der weiteren wissenschaftlichen (Aus-)Bildung ‚verkannt‘ werden. Diskutiert werden daran anschließend Ambivalenzen im Adressierungsgeschehen und der prekäre Stellenwert der Professionalisierung.

### **1 Einleitung**

Mit schulpraktischen Ausbildungsanteilen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind in der Regel mehrere Zielsetzungen verbunden: Die Studierenden sollen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre eigene Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten sowie ihr bereits hochschulisch erworbenes Theoriewissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander beziehen. Die Auseinandersetzung mit handlungspraktischen Problemen soll dabei zum Erwerb von ersten berufspraktischen Kompetenzen, zu einer erhöhten Reflexivität und damit zur individuellen Professionalisierung beitragen (vgl. Terhart 2000; Weyland 2010; Arnold u. a. 2011; Hellmann 2019; Bach 2020; Gröschner & de Zordo 2023).

Tages- und Blockpraktika haben in den letzten Jahren eine deutliche Ausweitung im zeitlichen Umfang und in der ihnen zugesprochenen Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden erfahren, etwa durch die Einführung von Langzeitpraktika als Studienelement (Praxissemester) oder die Bemühungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, schulpraktische Elemente frühzeitig in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu implementieren (vgl. Fraefel & Seel 2017).

In der Lehrer:innenbildung gelten insbesondere von Seiten der Hochschule eng begleitete Praxisphasen sowie Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheiten, in denen die eben genannten Ziele realisiert und Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen angebahnt werden können (vgl. Terhart 2000; Schüpbach 2007; Arnold u. a. 2011; Kreis 2012; Staub u. a. 2014; Hellmann 2019; Führer 2020; Bach 2020). Unterrichtsnachbesprechungen finden je nach organisationaler bzw. inhaltlich-konzeptioneller Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteurskonstellationen statt. Neben der Studentin bzw. dem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat, und der Praxislehrperson (Mentor:in) können auch Hochschullehrende sowie andere Studierende eingebunden sein. Konzeptualisiert sind diese Besprechungen häufig als Beratungs- und Reflexionsgespräche, die eine Verknüpfung theoriebasierter Ansätze und Wissensbestände der universitären Ausbildung mit praktischen Lerngelegenheiten und dem Erfahrungswissen der Mentor:innen in einem gemeinsamen Setting vorsehen und reflexive Kompetenzen der Studierenden anbahnen sollen (vgl. Brack 2019; Bach 2020).

Zwar liegen inzwischen einige empirische Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung vor, doch sind sowohl die Studieneingangsphase als auch Settings, in denen universitäre Dozent:innen und schulische Mentor:innen gemeinsam Unterrichtsnachbesprechungen gestalten, bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen. Vorliegende Beiträge zum Setting der Unterrichtsnachbesprechung befassen sich etwa mit Phasen und Ablaufmustern dieser Gespräche (vgl. Schüpbach 2007; Schnebel 2011; Brack 2019), mit Gesprächspraktiken oder auch mit Praktiken der Reflexion (vgl. Schüpbach 2007; Krieg & Kreis 2014; Bauer 2019; Führer & Heller 2018; Führer 2020). Die Schweizer Studie von Schüpbach (2007) zeigt, dass die Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden primär die Funktion einer evaluativen Rückmeldung mit didaktischen und pädagogischen Tipps und Anregungen haben und dem Anspruch einer Verzahnung von Theorie und Praxis nicht gerecht werden. Auch Führer (2020), der in seiner Studie zu Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch im Praxissemester interaktive Prozesse zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass sich in der Mehrzahl der analysierten Nachbesprechungen kaum reflexive Prozesse rekonstruieren lassen. Studien zur Frage von Lernwirksamkeit

und Kompetenzzuwächsen von praxisbezogenen Lerngelegenheiten liegen bisher vorrangig auf Basis von Selbsteinschätzungen der Studierenden vor (vgl. Staub u. a. 2014). So erachten Studierende die Betreuung seitens der Praxislehrpersonen als besonders relevant und scheinen besonders von der kooperativen Zusammenarbeit mit ihren Mentor:innen, emotionaler Unterstützung und konstruktivem Feedback zu profitieren. Bei den universitären Dozent:innen wird die reflexive Bezugnahme auf die unterrichtspraktischen Erfahrungen der Studierenden von diesen positiv wahrgenommen (vgl. Gröschner & de Zordo 2023).

Mit der gemeinsamen Lernbegleitung von Studierenden durch Schule und Hochschule beschäftigen sich bisher nur wenige Studien (vgl. Gröschner & Hascher 2019; Katenbrink u. a. 2019; Brack 2019; Beckmann & Ehmke 2020). Brack (2019) untersucht in ihrer Studie mittels eines kulturalistischen, praxistheoretischen Zugriffs auf Unterrichtsnachbesprechungen, wie und worin Studierende, die zuvor unterrichtet haben, professionalisiert werden resp. sich professionalisieren. Dazu betrachtet sie „diskursive Praktiken in Unterrichtsnachbesprechungen hinsichtlich der hinterlegten Wissensordnungen und Subjektivierungen angehender Lehrer:innen“ (ebd) als Teile von Professionalisierungsprozessen und wertet diese unter Zuhilfenahme des Konzeptes der Adressierung (Reh & Ricken 2012) und Analytik diskursiver Praktiken (Wrana 2012) aus. Auf der Basis der Analyse von 14 Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch an Grundschulen rekonstruiert Brack eine Grundstruktur der Verläufe, nach der im Anschluss an die Anmoderation durch die Hochschullehrkraft zunächst eine „Erstpositionierung“ (Brack 2019, 146) der:des unterrichtenden Studierenden erfolgt bevor dann Rückmeldungen der Kommiliton:innen, der Lehrkraft und der:des Dozierenden folgen. Ferner zeigt sie auf, dass Nachbesprechungen zum Unterricht einer Studierenden im Modus der Rückmeldung, Beurteilung und Kritik-Begrenzung und Rechtfertigung verlaufen, wobei sich bei den diskursiven Praktiken auch paradoxe Formen zeigen. Die rekonstruierten Wissensordnungen rekurren auf Themen wie Zeitmanagement, Kindorientierung, Sachorientierung Organisationsaktivitäten, Disziplinierung/Auftreten der Lehrperson, Unterrichtsmaterialgestaltung sowie Unterrichtsplanung und Realisation. Forschungsmethodologisch und -methodisch knüpfen wir im Folgenden an die Studie von Brack (2019) an und fokussieren darauf, wie bereits in der Studieneingangsphase diese kollektive, interaktive soziale Praxis des Sprechens über Unterricht und der Reflexion von Unterrichtserfahrung eingeübt und miteinander vollzogen wird (vgl. Rosenberger 2018).

## 2 Unterrichtsnachbesprechungen aus adressierungsanalytischer Perspektive – zum Projektkontext und methodologisch-methodischen Vorgehen

In unserem Forschungsprojekt „Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien“ untersuchen wir Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase und fokussieren dabei auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und die in situ ablaufenden Prozesse, welche wir mit Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse (Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018) aus einer subjektivations- und praxistheoretischen Perspektive betrachten. Adressierungen sind zu verstehen „als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden“ (Rose & Ricken 2018, 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Machtrelationen (Positionen) und Selbstverhältnisse erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Adressierung und Re-Adressierung bilden dabei einen sequenziell geordneten Zusammenhang, der es möglich macht, empirisch nachzuzeichnen, ob und wie aufgerufene Normen und Positionen jeweils aufgenommen, abgewiesen oder modifiziert werden (zum methodischen Vorgehen ausführlicher Fabel-Lamla u. a. 2021). In unserem Projekt gehen wir u. a. den folgenden Fragestellungen nach: Wie laufen Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ab? Wie werden die Studierenden dabei adressiert und wie positionieren sie sich selbst in diesem Geschehen? Welche Entwürfe und Vorstellungen davon, was „Reflexion“ ist und wie diese ‚funktioniert‘, dokumentieren sich in diesen Praktiken? Wie werden auf diese Weise Lernanlässe geschaffen?

Uns liegen derzeit acht Unterrichtsnachbesprechungen von je 30-40 Minuten aus dem WiSe 2019/20 audiographiert vor, die wir im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der Universität Hildesheim aufgezeichnet haben. An diesen Unterrichtsnachbesprechungen nehmen die Praktikumslehrperson (Mentor:in) aus der Schule, der:die Hochschuldozierende, der:die Studierende, der:die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, sowie andere Studierende, die hospitiert haben, teil. Die Schulpraktischen Studien beginnen mit einem Vorbereitungsseminar für die erste Hälfte der Studierendenkohorte bereits im 1. Semester des Lehramtsstudiums (die zweite Hälfte beginnt zeitversetzt im 2. Semester). Daran schließt ein einwöchiges Hospitationspraktikum an und im Folgesemester besuchen Studierende begleitet von einer:einem Hochschuldozierenden einmal die Woche die Praktikumschule. Dort hält eine:r der Studierenden eine Unterrichtsstunde, bei deren Planung sie:er durch die:den Mentor:in unterstützt wurde. Die Gruppe der Studierenden, Mentor:in und Dozent:in beobachten diese Stunde und in der 2. Stunde erfolgt gemeinsam eine Unterrichtsnachbesprechung. Während die:der Mentor:in jede

Woche bei der Unterrichtsnachbesprechung zugegen ist, ist die:der Dozent:in nur alle zwei Wochen anwesend, da sie:er zwei Studierendengruppen betreut. Im Anschluss an die Unterrichtsnachbesprechung findet ein Begleitseminar an der Universität unter der Leitung des:der Dozierenden statt.

Im Folgenden stellen wir zunächst als ein Ergebnis der Analyse der formalen Diskursorganisation vor, welche Ablaufmuster den Unterrichtsnachbesprechungen zugrunde liegen (3.1). Im zweiten Schritt beleuchten wir auf der Basis eines sequenzanalytischen Zugriffs das in Unterrichtsnachbesprechungen stattfindende Adressierungs- und Positionierungsgeschehen. Dabei arbeiten wir die Etablierung der ‚Norm des Wohlfühlens‘ und den Rekurs auf das Konzept der Lehrer:innenpersönlichkeit heraus (3.2) – zwei Aspekte, die in Bezug auf die Frage der Berufseignung relevant erscheinen. Ferner zeigen wir unterschiedliche Modi der Initiierung von Lernanlässen auf (3.3). Abschließend führen wir die Ergebnisse aus der Betrachtung der formalen Diskursorganisation und der Sequenzanalyse zusammen und fragen nach Implikationen für die universitäre Lehrer:innenbildung (4).

### 3 Empirische Analysen zu Unterrichtsnachbesprechungen

#### 3.1 Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase

Die folgenden Ergebnisse zu den Ablaufmustern in den uns acht vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen aus fünf Gruppen der Schulpraktischen Studien (SPS-Gruppen) basieren auf einer Analyse des Diskursverlaufs und der behandelten Themen auf Grundlage der transkribierten Gespräche. Welche Gemeinsamkeiten, aber auch Varianten im Ablauf zeigen sich in den Unterrichtsnachbesprechungen?

Die Verläufe der Unterrichtsnachbesprechungen sind im Folgenden schematisch dargestellt:

Tab. 1: Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Erstpositionierung des unterrichtenden Studierenden	„Wärme Dusche“	Erstpositionierung des unterrichtenden Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden aus vorangegangener Woche
„Feedbackrunde“	„Erste Eindrücke“ des unterrichtenden Studierenden	Positive Einschätzungsrunde der anderen Studierenden	Rückmelderunde der anderen Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden
Rückmeldung durch Mentor:in	„Runde“ zur Planung, Strukturierung, Durchführung und Lernziel-erreichung	Beratungsbedarfe und Verbesserungswürdiges aus Sicht des unterrichtenden Studierenden	Rückmeldung durch Mentor:in	„Powerblitzlicht“
Rückmeldung durch Dozent:in	„Runde“ zur Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion	Kollegiale Fallberatung unter Moderation der Mentor:in	Rückmeldung der anderen Studierenden	Analyse von Planung und Durchführung, Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion & Planungsalternativen
Verbesserungswürdiges aus Sicht des unterrichtenden Studierenden	Rückmeldung durch Mentor:in	Fragen-entwickelndes Seminarsgespräch durch Dozierenden	Rückmeldung des Dozierenden	Mentor:innenrunde
Gesprächsrunde zu Kritik und Verbesserungsvorschlägen	Rückmeldung durch Dozierenden		Exploration eines Problems	Schlusswort des unterrichtenden Studierenden
	Exploration eines verbesserungswürdigen Aspektes		Selbsterleben in der Rolle als Lehrkraft	

Eine erste Gemeinsamkeit ist, dass alle untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen von *einer Person* moderiert werden. Dies ist überwiegend die Praxislehrperson, in einem Fall übernimmt der universitäre Dozent die Gesprächsmoderation, in einer anderen Nachbesprechung erteilt ein Studierender jeweils das Rederecht. Eine zweite Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass zuallererst der:dem Studierenden, die:der unterrichtet hat, explizit vom Moderierenden das Rederecht eingeräumt wird. Hinsichtlich der Adressierung der unterrichtenden Studierenden liegen dabei vier unterschiedliche Varianten vor: In der ersten Variante wird danach gefragt, wie sich die:der Studierende jeweils ‚gefühlte habe‘ (Gruppe 1, 5). In einer zweiten Variante erhält sie oder er die Möglichkeit zur Wahl, mit eigenen ersten Eindrücken zu beginnen oder zuerst ein kurzes positives Feedback zu erhalten (Gruppe 2). In einer dritten Variante wird zum Reflektieren aufgefordert (Gruppe 4), ohne dass dabei genauer bestimmt würde, in Bezug auf was der Studierende reflektieren soll. In der vierten Variante wird der:die Studierende, der:die unterrichtet hat, mit drei Fragen vom Moderierenden angesprochen: 1. wie es ist, das erste Mal vor einer Klasse zu stehen, 2. inwieweit das Lernziel erreicht wurde und wie dies begründet wird, 3. was aus Sicht der:des Studierenden gut gelungen ist (Gruppe 3). Die *Erstpositionierung* des:der unterrichtenden Studierenden erfordert, analytisch zu dem Unterrichtsgeschehen in Distanz zu treten, an dem sie:er kurz zuvor mitgewirkt hat. Gleichzeitig besteht damit aber auch die Möglichkeit, der Kritik der Unterrichtsbeobachter:innen vorzubeugen, indem Schwächen in der Planung bzw. der Realisierung von Unterricht sowie eigene Entwicklungsbedarfe bereits formuliert werden.

Eine dritte Gemeinsamkeit der Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich im Element der sich an die Erstpositionierung anschließenden *positiven Einschätzungsrunde*: „wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen mit den dingen die uns irgendwie positiv und gut aufgefallen sind“ (Gruppe 1). Diese Feedbackrunde wird unterschiedlich bezeichnet: „Warme Dusche“<sup>1</sup> (Gruppe 2), bei der positive Aspekte zur beobachteten Stunde genannt werden sollen, positive Einschätzungsrunde (Gruppe 3) oder „Powerblitzlicht“ (Gruppe 5). Die Sprechakte werden häufig dabei mit „ich fand gut, dass (...)“ eingeleitet, woran sich eine persönliche Bewertung der Sprechenden zeigt. Insofern die Sprechenden aus einer persönlichen Bewertung heraus sprechen, können ihre persönlichen Bewertungen nur schwer widerlegt werden oder im weiteren Verlauf der Unterrichtsbesprechungen für einen Lernanlass aufgegriffen werden. Eine vierte Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass zunächst alle Studierenden in der Regel reihum das Rederecht erteilt bekommen und erst im Anschluss daran die:der Mentor:in und die:der Dozent:in das Wort ergreifen.

1 „Warme Dusche“ ist eine Feedbackmethode, bei der reihum alle Teilnehmer:innen etwas Positives über eine anwesende Person sagen und die auf die Stärkung von Selbstwert und Sozialkompetenzen zielt.



Diese aufgezeigten Gemeinsamkeiten machen deutlich, dass das gemeinsame Sprechen über Unterricht und Lernerfahrungen in den Unterrichtsnachbesprechungen über alle Gruppen hinweg eine eingespielte, ritualisierte Praxis zu sein scheint. Es zeigen sich relativ starre Ablaufmuster, nach der alle anwesenden Personen sich aufgefordert sehen, sich zum Unterrichtsversuch zu positionieren. Dass im Fall einer drohenden Abweichung durch eine Studentin das Ablaufmuster von der Dozentin wieder etabliert wird (Gruppe 1), verweist auf die Bedeutsamkeit des Einhaltens der formalisierten Struktur der Nachbesprechung. Die Studierenden fügen sich in den vorgegebenen Rahmen eines legitimen Sprechens über Unterrichtsversuche ein und folgen den einzelnen etablierten Verfahrensschritten. Reflexion wird hier als eine ritualisierte Praxis zur Aufführung gebracht, die einem bestimmten Schema entsprechen muss und in einem Abarbeitungsmodus erfolgt. Auch die von Brack (2019) untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen werden von einer Person moderiert, dies wird jedoch im Unterschied zu unserem Sample ausschließlich von der:dem Dozierenden der Hochschule übernommen. Die Erstpositionierung, zu der die Studierenden durch die:den Moderierenden aufgefordert werden, beobachtet auch Brack als zentrales Element der Unterrichtsnachbesprechungen. In dieser Aufforderung zur Erstpositionierung deutet sich eine wiederkehrende Anforderung bzw. professionalisierende Subjektivierung der Studierenden innerhalb der schulpraktischen Lehrer:innenbildung an. Brack (2019, S. 135ff.) beobachtet eine größere Bandbreite von Verläufen der Unterrichtsnachbesprechungen, kann aber auch Fälle ausmachen, in denen die Grundstruktur des Gesprächs deutlich formalisiert ist und mit einer ‚Lobrunde‘ nach der Erstpositionierung der Studierenden gearbeitet wird und die damit dem von uns beobachteten Schema der eingespielten, ritualisierten Praxis ähneln.

### **3.2 Modi der (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl**

Neben den oben aufgeführten Ablaufmustern in Unterrichtsnachbesprechungen konnten wir verschiedene Figuren identifizieren, in denen sich eine implizite Berufswahlüberprüfung der Studierenden am Studienanfang zeigt. Dabei wird die Zuschreibung einer Berufseignung durch die Akteur:innen mittels der ‚Norm des Wohlfühlens‘ und des Konstrukts der Lehrer:innenpersönlichkeit diskursiv hergebracht.

#### **a) Zur ‚Norm des Wohlfühlens‘ in der Lehrer:innenrolle**

In der Eröffnungssequenz einer Unterrichtsnachbesprechung im Fach Sachunterricht in der Grundschule zu „Dichte von Wasser und Öl“ (Dm1\_Mm1) übernimmt der universitäre Dozent die rahmende Gesprächsmoderation. An der Nachbesprechung nehmen ferner der Mentor und fünf Studierende teil, darunter Aw4, die die Unterrichtsstunde gehalten hat.

- Dm1: genau dann würden wir jetzt wie immer damit beginnen, dass du erstmal berichtest wie du
- Aw4: ja
- Dm1: dich gefühlt hast
- Aw4: also äh was ich bei mir negativ fang mal mit dem negativen an was ich negativ fand ich habe mich selber geärgert
- Dm1: können wir trotzdem mit dem positiven anfangen ich glaube das ist für den effekt einfach besser wenn wir sagen wir machens wie immer du erzählst erstmal was dir gut gefallen hat und dann im nächsten schritt machen wir eine runde was man eventuell verbessern könnte
- Aw4: gut gefallen hat mir, dass ich eigentlich ganz gut am anfang der stunde mitgekriegt habe was bei den einzelnen kindern los war (.) ähm das hat mir gut gefallen auch dass ich das gefühl hatte die haben interesse an dem thema (lavalampe) fanden alle erst mal interessant ähm ich glaube ich habe auch so ganz gut ähm durch die stunde geführt obwohl es teilweise ein ganz schönes gewusel war (.) ähm (3) ja das fand ich gut (.) und (.) jetzt darf ich aber sagen was ich negativ finde
- Dm1: wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen mit den dingen die uns irgendwie positiv und gut aufgefallen sind (1) vielleicht magst du heute anfangen (Dm1\_Mm1\_Z 12-31)

Der Dozent leitet mit *„dann würden wir jetzt wie immer damit beginnen, dass du erstmal berichtest“* den Austausch über die beobachtete Unterrichtsstunde ein. Der Hinweis *„wie immer“* markiert, dass hier auf ein bekanntes Format rekurriert wird, das einer etablierten Ablauflogik folgt. Adressiert wird hier *„erstmal“* die Studentin, die den Unterrichtsversuch gestaltet hat und die aufgefordert wird, zu ‚berichten‘, *„wie du dich gefühlt hast“*. In dieser Aufforderung spiegelt sich eine ambivalente Figur wider: einerseits wird mit ‚berichten‘ eine distanzierte, sachliche Darstellung des Unterrichtsgeschehens avisiert, andererseits wird mit dem definierten Gegenstand des Berichts *„wie du dich gefühlt hast“* – verstärkt durch das Duzen der Studentin – die persönlich-emotionale Ebene angezielt. Die Studentin soll zuallererst über ihr persönliches Empfinden in der erlebten Situation berichten und im Modus eines Selbstbekenntnisses öffentlich, d. h. vor ihren Mitstudierenden und dem Mentor darüber Auskunft geben. Die Studentin nimmt diese Adressierung an und positioniert sich dazu mit Hinweisen zu negativen Empfindungen bzw. Eindrücken, die im Rückblick auf die Stunde bei ihr offenbar dominant sind: *„also äh was ich bei mir negativ fang mal mit dem negativen an was ich negativ fand ich habe mich selber geärgert“*. Die Studentin ist bereit, der Gruppe negative Aspekte ihres Handelns sowie ihren Ärger darüber mitzuteilen, obwohl dies auch mit einem Beschämungspotenzial verbunden ist. So positioniert sie sich damit als Novizin, die in dieser Bewährungsprobe auch negative Erfahrungen gemacht hat und damit partiell gescheitert ist, doch gleichzeitig als jemand, die im distanzierenden Rückblick in der Lage ist, eigene Fehler zu erkennen und diese offen zu thematisieren, bevor andere dies tun. Insofern hat diese Selbstkritik auch eine entlastende Funktion.

Bevor die Studentin jedoch diese negativen Aspekte näher ausführen kann, wird sie vom Dozenten unterbrochen: *„können wir trotzdem mit dem positiven anfangen“*. Der Dozent insistiert darauf, dass die Studentin, auch wenn sie negative Aspekte zu berichten hat, *„trotzdem“* mit dem ‚Positiven‘ beginnt. Der Dozent begründet diese Entscheidung zum einen mit seiner Überzeugung, dass das *„für den effekt einfach besser“* sei, wobei offenbleibt, ob hier Lerneffekte für die Studentin oder für die Gruppe angesprochen werden. Zum anderen rekurriert er mit seinen Hinweisen zum weiteren Vorgehen auf die etablierte Ordnung, die hier als gemeinsam verbürgte gerahmt wird: *„wenn wir sagen wir machens wie immer du erzählst erstmal was dir gut gefallen hat und dann im nächsten schritt machen wir eine runde was man eventuell verbessern könnte.“* Als Norm wird hier vom Dozenten gesetzt, dass an den im Setting etablierten Ablaufmustern festgehalten werden soll und stets mit dem Positiven zu beginnen ist.

Die Studentin nimmt diese Lenkung durch den Dozenten widerspruchslos hin und schließt im gewollten Modus an: *„gut gefallen hat mir, dass ich eigentlich ganz gut am anfang der stunde mitgekriegt habe was bei den einzelnen kindern los war“*. Die Studentin reagiert also passförmig und zeigt so auch ihre Anpassungsfähigkeit an das Setting und die vorgegebenen Strukturen, die ein evaluatives, bewertendes Sprechen über den Unterricht vorsehen (*„was dir gut gefallen hat“*). Ihre abschließende Aussage *„jetzt darf ich aber sagen was ich negativ finde“* wird vom Dozenten an dieser Stelle übergangen und er moderiert direkt den nächsten Schritt im formalen Ablaufmuster an: *„wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen“*, in der andere *„dinge die [...] irgendwie positiv und gut aufgefallen sind“* thematisiert werden sollen.

Auch in anderen Unterrichtsnachbesprechungen sind Fragen nach dem Befinden der Studierenden, die ihren in der Regel ersten Unterricht gestaltet haben, prominent zu Beginn platziert und werden jeweils von der moderierenden Person gestellt: *„wie haben sie sich denn erst mal gefühlt erste stunde vor kindern“* (Dw3\_Mw3\_10\_01\_2020, Trittsiegel, Z 13) oder: *„Sie haben sich wohlgefühlt“* (Dm2\_Mw2\_17\_01\_2020, Ringen und Raufen, Z 16). Diese persönlichen Adressierungen, die mit der tendenziell entgrenzenden Frage nach dem Wohlbefinden verknüpft sind, zeigen, dass dem emotionalen Erleben der Studierenden in der neuen Situation als Lehrende:r hier eine Bedeutung zugeschrieben wird. Die oder der Studierende wird mit dieser Frage als ‚ganze‘ Person adressiert, die angesichts ihres ersten Unterrichtsversuchs vor einer auch emotional herausfordernden Bewährungsprobe gestanden hat. Es wird ein klares und öffentliches Bekenntnis zum positiven Befinden in der Rolle der Lehrkraft vor der Klasse eingefordert und zwar auch vor dem Publikum der Mitstudierenden, dem Mentor und der Dozentin, die diesem Bekenntnis als Zeug:innen beiwohnen. Während in einigen Unterrichtsnachbesprechungen die Frage offen gestellt wird (*„wie haben Sie sich gefühlt?“*), wird die Antwort in einer Unterrichtsnachbesprechung von der Mentorin

mit der Aussage „*sie haben sich wohlgeföhlt*“ bereits vorweggenommen. Hier wird die dem Setting zugrunde liegende Norm des Wohlfühlers explizit aufgerufen und eine Positionierung des Studenten eingefordert. Das Bekenntnis, dass man sich in der neuen Lehrer:innenrolle wohlföhle, kann als Prüfung der notwendigen Voraussetzung einer Eignung für den Lehrer:innenberuf angesehen werden. Dies zeigt sich empirisch auch dahingehend, dass es direkt an erster Stelle von den Lehrerbildner:innen abgefragt wird. Liegt die Bestätigung der:des Studierenden vor, kann ihr:ihm die Erfüllung einer notwendigen Voraussetzung für den Lehrer:innenberuf zugesprochen werden und die Unterrichtsnachbesprechung kann sich anderen Aspekten zuwenden.

### b) Zum Konstrukt der „Lehrer:innenpersönlichkeit“

Neben der Norm des Wohlfühlers zeigt sich als weiterer Modus der (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl ein Rekurs auf das Konstrukt der ‚Lehrer:innenpersönlichkeit‘, insbesondere von Seiten der Mentor:innen. Einen solchen Fall wollen wir nun genauer beleuchten und dazu auf die Unterrichtsnachbesprechung aus dem Transkript „Porträtmalerei“ (Dm2\_Mw2) zurückgreifen, bei der es um die Nachbesprechung einer Kunstunterrichtsstunde in einer Grundschule geht. In Bezug auf die formale Rahmung lässt sich festhalten, dass die Mentorin zu Beginn der Nachbesprechung die formale Gesprächsorganisation übernimmt und den Studenten, der die Stunde gehalten hat (Am4), direkt adressiert. Die Mentorin rekurriert anschließend auf die zuvor etablierte Feedbackmöglichkeit der „Warmen Dusche“. Anschließend werden bestimmte Themen benannt (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Einstieg), die von den Studierenden kommentiert und in ausführlichere Feedbacks überführt werden, daran anschließend erfolgt die Rückmeldung der Mentorin.

Mw2: ja ist gut finde ich gut ähm ja gut dann bin ich dran (.) ja ich hatte ja schon gesagt zur planung vorweg dass sie haben sich da wirklich viele gedanken gemacht und auch sie wählen immer sehr sorgsam auch diese (.) ähm beispiele aus ähm fand ich dann auch wieder sehr passend und ähm ja grundsätzlich erstmal zu ihrer lehrerpersönlichkeit da muss ich ihnen beiden recht geben sie haben wirklich sie strahlen eine sehr große ruhe aus und (.) ähm haben natürlich diesen vorteil dass sie eben ähm einen eine männliche lehrkraft sozusagen sind das merkt man sehr deutlich gerade bei ihnen finde ich so (.) denn die kinder reagieren ähm auf die kleinsten (.) impulse sozusagen und ähm nehmen sie dann auch tatsächlich wahr sie können das bestimmt an der ein oder anderen stelle noch mehr einsetzen dass dann ähm dass sie da einfach noch mehr (.) die kinder auf sie fo- auf sich aufmerksam machen also weil es artete dann ja so ein bisschen aus es wurde ein bisschen lauter ist auch nicht wirklich schlimm gewesen aber an der ein oder anderen stellen hätten sie das durch ihre alleinige wie sie sonst so agieren einfach das noch so ein bisschen mehr lenken können also da haben sie wirklich das sollten sie wirklich nutzen wenn das sie strahlen das sehr aus finde ich auch selbst wenn

sie hinter dem Schreibtisch sitzen und dann irgendwas sagen die Kinder nehmen es so trotzdem irgendwie wahr sie haben so eine gewisse Lehrerpersönlichkeit die sehr äh von den Kindern angenommen wird also jetzt vor allen Dingen in Kunst also sie ich glaube sie strahlen einfach das aus was die Kinder denken ja der hat da wirklich Ahnung von und ich wir können da jetzt ganz viel lernen also das merkt man auch an den Äußerungen die die so in dem Einstieg gebracht haben bei der Bildbeschreibung also das war ja wirklich ähm ich freue mich ja auch immer wieder dass ich so Kinder in meinem (.) in meiner Klasse habe die sowas dann auch schon verbalisieren können also das finde ich richtig gut also Timo und auch Sophie wie sie dann formuliert warum es jetzt vielleicht ein Sessel sein könnte und so weiter das finde ich schon stark also (2) ja also sie bringen da auch sie locken das halt auch heraus das gelingt ihnen wirklich gut (Dm2\_Mw2, Z 182-204)

Zunächst geht die Mentorin noch einmal wertschätzend auf die „*Planung*“ ein, über die der Student Am4 sich „*viel Gedanken gemacht hat*“ und leitet dann dazu über, dem Studierenden „*grundsätzlich erstmal*“ eine Rückmeldung zu seiner „*Lehrerpersönlichkeit*“ geben zu wollen, woran sich eine positive Evaluation anschließt. Durch die Kommentierung, dass es um etwas „*grundsätzlich*“ gehe, werden basale und allgemeine Aspekte zu den Eigenschaften des Studenten benannt, die zugleich von hoher Bedeutung sind.

Mit der Adressierung „*zu ihrer Lehrerpersönlichkeit*“ knüpft die Mentorin an eine Kategorie an, die auf relativ stabile Dispositionen verweist, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer:innenberuf bedeutsam erscheinen und denen daher eine hohe Aussagekraft über die Eignung für den Beruf zugeschrieben werden können. Diese Adressierung positioniert den Studenten folglich als jemanden, der naturgegeben eine zentrale Voraussetzung für den Lehrer:innenberuf mitbringt. Ihm wird vor den Anwesenden attestiert, dass er (bereits) eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ habe, die zugleich gewürdigt wird und mit der der Student aus der Gruppe der Mitstudierenden ‚herausgehoben‘ wird. Diese Würdigung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ erfolgt hier von der Mentorin in doppelter Weise: Zum einen wird seine ruhige und kompetente Ausstrahlung gelobt („*sie strahlen eine große Ruhe aus*“, „*sie strahlen das sehr aus*“), zum anderen erfolgt eine genderspezifische Zuschreibung und Attribuierung bestimmter Verhaltensweisen (der Student habe „*diesen Vorteil*“, eine männliche Lehrkraft zu sein). Damit wird ihm eine bestimmte Könnerschaft und privilegierte Position („*Vorteil*“) zugeschrieben, die aus seinem Mannsein im Kontext eines feminisierten Berufs resultiert.

Die Würdigung und Zuschreibung einer Lehrerpersönlichkeit mit einer entsprechenden Kompetenz geht auch mit der Betonung einher, dass der Student von den Schüler:innen ernst genommen wird und sie das Gefühl haben, bei ihm etwas lernen zu können („*sie haben so eine gewisse Lehrerpersönlichkeit die sehr äh von den Kindern angenommen wird also jetzt vor allen Dingen in Kunst also Sie ich glaube Sie strahlen einfach das aus was die Kinder denken ja der hat da wirklich Ahnung von*

und ich wir können da jetzt ganz viel lernen“). Die Mentorin verbalisiert hier ihren positiven Eindruck aus der Perspektive der Schüler:innen, wobei hier neben der auch von den Kindern (an)erkannten Lehrerpersönlichkeit auf seine Sachautorität rekurriert wird.

Vor dem Hintergrund der Frage nach der Eignung für den Lehrer:innenberuf ist diese Passage in mehrfacher Hinsicht interessant: Bereits im dritten Semester wird dem Studenten eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ zugesprochen, die gewürdigt wird durch eine Person, die als Repräsentantin des Systems Schule und beruflichen Handlungsfeldes auftritt. Der Student wird dadurch in der Rolle als Lehrkraft adressiert, die er noch gar nicht hat, und von der Mentorin zum ‚Quasi-Kollegen‘ gemacht. Durch die genderspezifische Attribuierung „als männliche Lehrkraft“, die ihm einen „vorteil“ verschafft, wird zugleich eine implizite Hierarchisierung der Geschlechter in der Grundschule reproduziert. Die Eignung des Studenten für den Lehrer:innenberuf ist schon vorhanden und dies wird ihm von der schulischen Mentorin öffentlich attestiert. Zwar wird ihm auch Entwicklungspotenzial aufgezeigt (seine ruhige Ausstrahlung noch mehr „zu nutzen“), aber die grundlegende Persönlichkeit sei schon eine „Lehrerpersönlichkeit“. Darin zeigt sich eine paradoxe Figur: Einerseits wird die „Lehrerpersönlichkeit“ als zentrales Eignungskriterium genannt und auch positiv hervorgehoben, andererseits wird nicht operationalisiert, was genau damit gemeint ist und wie diese „Lehrerpersönlichkeit“ im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung ausgebildet oder professionalisiert werden kann (vgl. Rothland 2021).

Damit einher geht auch eine implizite Abwertung der akademischen Ausbildung durch die Mentorin, denn es ist zu diesem Zeitpunkt noch keine breitere Vermittlung von professionellen Wissensbeständen und Kompetenzen erfolgt und dennoch hat der Student bereits eine Lehrer:innenpersönlichkeit, die ihm aus der Praxis heraus bestätigt wird. Es handelt sich bei dieser Praxis der Unterrichtsnachbesprechung in der Studieneingangsphase um ein ‚Aufnahmerritual‘ in die Gemeinschaft der Lehrkräfte durch die Mentorin, was zugleich eine vorschnelle Imagination der Studierenden in der Lehrer:innenrolle und ein gedankliches ‚Überspringen‘ der universitären Ausbildung befördern kann (vgl. Idel 2021; Kahlau 2022).

### 3.3 Lernanlässe in Unterrichtsnachbesprechungen

Insgesamt zeigt sich über den bisherigen Datenkorpus hinweg, dass eine evaluative Praxis in den Unterrichtsnachbesprechungen dominiert und nur selten Lernanlässe explizit gestaltet werden, die zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit schulischer Praxis und den eigenen Unterrichtserfahrungen führen. Unter Lernanlässen verstehen wir didaktische Arrangements, die von den Lehrerbildner:innen initiiert werden, um einzelne Phänomene aus der beobachteten schulischen Praxis oder Aspekte der Unterrichtsplanung zum Anlass zu nehmen, um (relativ spontan

und eher ungeplant) eine kritische Auseinandersetzung mit diesen sowie Lernprozesse bei den Studierenden anzuregen. Exemplarisch zeigen wir im Folgenden anhand der Unterrichtsnachbesprechung „Trittsiegel“ (Dw3\_Mw3) zwei Muster der Gestaltung von Lerngelegenheiten für Studierende auf.

An dieser Nachbesprechung nehmen neben der Studentin Aw1, die die Unterrichtsstunde zum Thema Trittsiegel im Sachunterricht in der Grundschule gehalten hat, die Mentorin, die Dozentin und acht Studierende teil. Auch diese weitgehend von der Mentorin moderierte Nachbesprechung läuft nach der geschilderten Grundstruktur ab: Erstpositionierung der unterrichtenden Studentin und Rückmeldungen der anderen Studierenden sowie der Mentorin zu den ‚gelungenen‘ Aspekten der Unterrichtsstunde. Die Mentorin leitet im Anschluss über zu der Phase, in der es um „*verbesserungswürdige aspekte*“ (Dw3\_Mw3, Z 153) gehen soll. Die Studentin hatte zuvor bereits Optimierungen in Bezug auf die Erläuterung der Aufgabenstellung benannt, wurde aber von der Mentorin gebeten, sich zunächst nur auf das Positive zu beziehen. Nun greift die Mentorin die Überlegung der Studentin auf, die Aufgabenstellung mit den Schüler:innen eingehender durchzugehen und darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Aufgaben in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet werden müssen:

Mw3: jetzt hatten sie schon was angemerkt (1) haben sie da sie haben ja jetzt schon was vorgeschlagen dass sie noch mal stärker drauf hinweisen (1) möchten sie da vielleicht noch eine rückmeldung von der gruppe oder haben sie andere ideen noch (1) wo die beratungssachen sind wo verbesserungswürdige aspekte (Dw3\_Mw3, Z 151-153)

Die Mentorin adressiert die Studentin und skizziert für sie folgende Anschlussmöglichkeiten: Sie kann eine Rückmeldung von der Gruppe zu ihrem Vorschlag einholen, auf die Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe klarer hinzuweisen, oder der Erstpositionierung weiter folgend selbst „*verbesserungswürdige aspekte*“ identifizieren und weiteren Beratungsbedarf anmelden. Das aufgerufene partizipative Setting erinnert an das Format einer kollegialen Fallberatung: die Studentin wird als Ratsuchende entworfen, die ihr Anliegen in die Gruppe einbringen kann, während alle Anwesenden, auch die anderen Studierenden, als gleichrangige ‚Kolleg:innen‘ adressiert werden, die Impulse und Hinweise geben können. Eine Differenz zwischen Lehrerbildnerinnen und den anderen Studierenden wird hier also nicht gemacht, denn auch den Studierenden wird zugestanden, substantielle Vorschläge beisteuern zu können. Die Studierende steht damit unter Bewährungsdruck, denn sie sieht sich vor der Gruppe mit der Reflexionsaufforderung konfrontiert, das eigene Handeln kritisch zu beleuchten und Optimierungsbedarfe an ihrem Unterrichtshandeln zu identifizieren.

Sie schließt an diese Aufforderung abwägend an und formuliert im Folgenden ein handlungspraktisches Problem: Wann wäre in der Unterrichtsstunde der ge-

eignete Zeitpunkt, die Schüler:innen darauf aufmerksam zu machen, dass diese insbesondere auf die Größe der Trittsiegel achten müssen. Die Studentin kommt also der Aufforderung der Mentorin nach und positioniert sich als Person mit Beratungsbedarf und einem Anliegen an die Gruppe.

Mw3: okay vielleicht können die anderen da ne idee entwickeln wie hätten sie es gemacht wir hatten jetzt keine gruppenarbeit sondern es waren ja eigentlich stationen die die kinder anlaufen sollten in einer gruppenkonstellation ja da mit ist organisatorisch etwas einfacher als das rumgewusel einzeln aber sie hatten ja ähm jetzt keinen sie sollten ne ja einzelarbeit machen mit eventueller hilfstellung an welcher stelle (1) hätten sie den kindern das was frau hauptmann wichtig dass zum beispiel die größe ganz besonders beachtet wird wo hätten sie das den kindern vermittelt (1) sie schlug jetzt vor vielleicht schon im kreis war aber vielleicht auch ein bisschen zu viel für den anfang vielleicht vergessen es die kinder wieder hat da jemand eine idee (.) wie kann man diese konkrete aufgabenstellung und diese fokus auf größe der trittsiegel (.) an welche stelle könnte man das (Dw3\_Mw3, Z 162-168)

Die Mentorin greift das Anliegen der Studentin auf, reformuliert die Überlegungen von Frau Hauptmann und adressiert nun die anderen Studierenden, die Ideen zur Lösung des handlungspraktischen Problems entwickeln sollen. An dieser Stelle tritt die Dozentin unterstützend hinzu und regt an, den Unterrichtsentwurf zur Hilfe zu nehmen:

Dw3: gucken sie mal in den entwurf den sie bekommen haben von frau hauptmann (11) (Dw3\_Mw3, Z 170)

In Bezug auf die Aufgabenstellung zeigt sich hier zunächst eine Solidarisierungsfigur zwischen Dozentin und Mentorin. Es folgt eine lange Pause bis eine Studentin (Aw9) sich zu Wort meldet:

Aw9: vielleicht da wo die aufgaben eben schon verteilt sind und sie diese (1) diese angabe hier schon vor sich liegen haben dass man vielleicht da sagt ja und schaut da habe ich ein lineal hingelegt (.) und da ist noch mal ganz wichtig drauf zu achten (.) vielleicht wenn die eben dann schon alle in den gruppe sitzen und ein beispiel vor sich haben (.)

Mw3 antizipiert war das ja (.) frau hauptmann hat sich das ja vorgenommen es war es stand sogar gucken sie mal es steht es steht da ganz

Alle: ((sprechen unverständlich durcheinander für 2 Sekunden))

Mw3: sie sehen es auch

Aw1: ja (Dw3\_Mw3, Z 171-178)

Die Studentin Aw9 agiert gemäß der Anforderung einer sachbezogenen kollegialen Ideensuche und unterbreitet einen konkreten, begründeten Vorschlag für



einen alternativen didaktischen Ort. Die Mentorin verweist darauf, dass dies im Entwurf sogar antizipiert war.

Nach der Vergewisserung, dass die Studentin diesen Ort in ihrer schriftlichen Planung vorgesehen hatte, ergreift die Dozentin das Wort, unterbricht diese von der Mentorin initiierte Phase der kollektiven Suche von weiteren Möglichkeiten und formuliert einen längeren Redebeitrag:

Dw3: organisationsphase ne' also strenggenommen ist das keine unterrichtsphase wir hatten ja zumindest nach den grundschriften nur die drei oder halt eben nach wenn man hage zugrunde legen gäbe es da auch keine organisationsphase aber man kann es (1) naja man kann es also ich würde es jetzt so nicht beschreiben als phase ähm aber man kann es natürlich für sich (.) als anteil als phasenübergang irgendwie so kennzeichnen damit man halt eben auch selber den entwurf dann im unterricht nutzen kann (1) wenn ich vielleicht noch mal ganz kurz weil wir kommen da auch wieder gleich drauf zurück auf ihre aspekte schauen sie sich bitte noch mal die sozialformen und handlungsmuster an sowohl im einstieg als auch in der arbeitsphase (8) sind die korrekt gewählt wenn man jetzt mal die organisationsphase außen vor lassen (2) oder korrekt gekennzeichnet (10) wenn sie jetzt vergleichen zwischen dem was gezeigt wurde und zwischen dem was hier beschrieben ist (1) ja herr kerta

Am7: mhm ich weiß nicht ob die einzelarbeit korrekt gewählt ist (Dw3\_Mw3, Z 179-187)

Die Dozentin nimmt die Bezeichnung „*organisationsphase*“ im Entwurf der Studentin zum Anlass, um nun von ihrer Seite aus, Lernaktivitäten zu initiieren. Die Wahl des Begriffs „*organisationsphase*“ markiert sie als einen Konventionsverstoß – zwar habe diese Bezeichnung für die eigenen schriftlichen Planungsunterlagen der einzelnen Unterrichtsschritte sicherlich seine Funktionalität, doch sei dies keine ausgewiesene Phase im etablierten Artikulationsschema nach Hage (Hage u. a. 1985). Im Rekurs auf im Vorbereitungs- und Begleitseminar vermittelte Fachbegriffe bittet die Dozentin die Studierenden nun zu prüfen, ob die im Entwurf benannten Sozialformen und Handlungsmuster von Frau Hauptmann „*korrekt gewählt*“ wurden. Hier geht es also um die Verständigung auf eine angemessene Fachsprache – die Studierenden sollen konventionalistisch eingeführte Begriffe, wie Sozialformen und Handlungsmuster, bei ihrer Unterrichtsplanung korrekt verwenden lernen und zeigen, inwieweit sie bereits in der Lage sind, allgemeindidaktische Entscheidungen in der Unterrichtsplanung begrifflich präzise zu fassen. Damit positioniert sich die Dozentin als Vertreterin universitärer Wissensformen, hier der Allgemeinen Didaktik, die Studierende in der Unterrichtsnachbesprechung anleitet, ihr zu Studienbeginn erworbenes Theoriewissen auf die schulische Praxis zu beziehen. Im weiteren Verlauf entwickelt sich ein kurzes eng geführtes Gespräch zwischen der Dozentin und zwei Studierenden bevor dann für die Entwicklung von Handlungsalternativen der Interaktionsmodus wieder stärker durch die Mentorin geöffnet wird.

In dieser Sequenz der Unterrichtsnachbesprechung lassen sich demnach zwei unterschiedlich gestaltete Lernanlässe erkennen. Die Mentorin lädt alle Teilnehmenden zu einer *gemeinsamen Ideensuche* ein, um mögliche ‚Lösungen‘ für das Anliegen der Studentin zu finden, und adressiert die Studierenden als ‚Kolleg:innen‘. Hingegen folgt das Lernangebot der Dozentin stärker einer *akademischen Ausbildungslogik*, wenn die Studierenden aufgefordert werden zu prüfen, inwieweit das ihnen vermittelte Begriffsinventar sachgerecht verwendet wurde. Die Studierenden sehen sich also in diesem gemeinsam von beiden Ausbildungsinstitutionen getragenen Setting in unterschiedlicher Weise adressiert und positioniert, ohne dass diese Differenz sowie die unterschiedlichen Perspektivierungen von Mentorin oder Dozentin weiter in diesem Rahmen expliziert würden.

#### 4 Diskussion: Ambivalenzen von Professionalisierungsansprüchen in der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase ist in dem von uns untersuchten Feld eine bedeutende berufsbiographische Phase, in der die Studierenden einerseits in das Berufsfeld Schule und andererseits in das universitäre Feld einsozialisiert werden sollen. Die Schulpraktischen Studien sind hierbei verknüpft mit der Erwartung, Praxiserfahrungen im Sinne einer *Einlassung* auf das Handlungsfeld Schule zu ermöglichen, aber auch die Entwicklung eines kritisch-distanzierten Blicks auf die schulische Praxis im Sinne einer *Distanzierung* zu befördern (vgl. Neuweg 2021). Die Ergebnisse aus den Analysen zu den Modi der Eignungsprüfung und (Selbst-)Bestätigung der Wahl des Lehrer:innenberufs sowie aus der Analyse der Lernanlässe zeigen, dass Studierende, in diesem Setting nach ihrem Wohlfühlen ‚in der Lehrer:innenrolle‘ gefragt, in Bezug auf ihre Lehrer:innenpersönlichkeit positioniert werden oder kollegiale Fallberatungen durchführen und als Kontrollierende positioniert werden, die über die richtige Verwendungsweise des Begriffsinventars der Mitstudierenden urteilen. Darin deuten sich Momente der Symmetrisierung und Angleichung an, in denen die Studierenden von den Mentor:innen ‚zu Lehrerkolleg:innen gemacht‘ und in die schulische Praxisgemeinschaft hineingenommen werden. Damit kommt es im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen nun jedoch, so lässt sich auf der Basis der Analyse des Adressierungsgeschehens bilanzieren, vor allem zu Figuren der Einlassung auf und Verbürgung von schulischer Praxis. Auch die geforderten ‚Reflexionen‘ der Studierenden in den Nachbesprechungen zeichnen sich kaum durch eine analytisch-distanzierte Bezugnahme auf schulische Phänomene aus und dies wird an dieser Stelle auch nicht von den Lehrerbildner:innen eingefordert oder selbst zur Aufführung gebracht. Unsere bisherigen Analysen zeigen vielmehr, dass es im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen eher zu Modi der Zurücknahme und Einklammerung einer universitären Position und damit verbunden eines

Angebots zur analytisch-distanzierten Betrachtung schulischer Alltagsphänomene kommt (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2021).

Das diskursiv in den Unterrichtsnachbesprechungen eingeforderte Bekenntnis, dass man sich in der neuen Lehrer:innenrolle ‚wohlfühle‘, kann als Prüfung der notwendigen Voraussetzung einer Eignung für den Lehrer:innenberuf angesehen werden. Die Frage nach der Eignung für den Lehrer:innenberuf wird den bisherigen Analysen folgend in den Nachbesprechungen also übergreifend als eine Frage gerahmt, die aus der schulischen Praxis heraus ‚beantwortet wird‘.

Der Bezug auf die Lehrer:innenpersönlichkeit vor dem Hintergrund des Professionalisierungsanspruchs im Studium doppelt prekär: Mit dem Rekurs auf dieses Konstrukt wird sich auf relativ stabile Dispositionen bezogen, die wenig operationalisiert werden, denen aber zugleich eine hohe Bedeutung für gelingendes Lehrer:innenhandeln zugeschrieben wird (vgl. Rothland 2021). Zudem erfolgt diese Positionierung in einem sehr frühen Stadium des Studiums, in welchem die Studierenden am Anfang eines langjährigen Professionalisierungsprozesses stehen. Dadurch, dass dem Studierenden bereits zu Beginn seines Studiums eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ attestiert wird, erfolgt somit zugleich eine implizite Abwertung der weiteren akademischen Ausbildung und des individuellen Professionalisierungsprozesses.

Die Ergebnisse der Analysen von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der schulpraktischen Studien verweisen auf Ambivalenzen hinsichtlich der Professionalisierungsansprüche sowie der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen in der Studieneingangsphase. Lehrer:innenbildung muss den eigenen Anspruch der Akademisierung, der Einsozialisation in Wissenschaft und der Vermittlung professioneller Wissensbestände und analytisch-reflexiver Kompetenzen realisieren. Im Rahmen der schulpraktischen Anteile im Studium droht dieser Anspruch – darauf verweisen die bisherigen vorliegenden empirischen Befunde dieser und anderer Studien – aber unterlaufen zu werden, wenn hier eine unreflektierte Einlassung auf das Berufsfeld und seine Praktiken stattfindet und Studierende von Praxislehrpersonen signalisiert bekommen, bereits ‚Lehrerpersönlichkeiten‘ zu sein, denen es lediglich noch an berufspraktischem Erfahrungswissen mangelt. Insofern lässt sich Brack (2019) zustimmen, die zu dem Schluss kommt, dass Unterrichtsnachbesprechungen in der tradierten Gestalt „nicht der günstigste Ort“ sind, um „handlungsreflektierende Theorie-Praxis-Bezüge herzustellen“ (Brack 2019, 230).

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-628.
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrstatus: Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 81-94.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10/H. 2, 191-209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, 69-84.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 652-664.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2023): Lehrkräftebildung in der Hochschule. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel, (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Band 2. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 1211-1230.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K. D., Oehlschläger, H. J. & Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 9-30 [doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4)
- Idel, T.-S. (2021): Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In: C. Reintjes, T.-S., Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, 243-258.
- Kahlau, J. (2022): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, N., Brunk., M., Schiller, D. & Wischer, B. (2019): „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. In:

- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 112-124. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.08>
- Kreis, A. (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos?. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/H. 1, 103-117.
- Neuweg, H. G. (2021): Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten Lernens. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster u. a.: Waxmann, 59-72.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a.: Budrich, 35-56.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, 193-235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivitätsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, 159-175.
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-102.
- Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die deutsche Schule, Jg. 113/H. 2, 188-198.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 4/H. 2, 98-110.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis! Bern: Haupt.
- Staub, F. C., Waldis M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. a.: Waxmann, 287-309.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim u. a.: Beltz.
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana, & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u. a.: Budrich, 195-214

## **Autorinnenangaben**

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.,  
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbiographieforschung,  
Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer:innenbildungsforschung.  
fabellam@uni-hildesheim.de

Kowalski, Marlene, Dr.,  
Diakonie Deutschland Berlin  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs- und Profes-  
sionalisierungsforschung, Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen  
Beziehungen, Inklusive Bildung.  
marlene.kowalski@diakonie.de

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.  
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheoretische  
Lehrer:innenbildungsforschung, wissenssoziologische Forschung zu schulischen  
Übergängen, Methoden qualitativer Sozialforschung (qualitativer Längsschnitt,  
Interviews mit Kindern, dokumentarische Methode,  
Adressierungsanalyse).  
leutho@uni-hildesheim.de