

Bauer, Angela

Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen

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. 228-244. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Angela: Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen - 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. 228-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283553 - DOI: 10.25656/01:28355; 10.35468/6051-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283553>

<https://doi.org/10.25656/01:28355>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Angela Bauer

Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen

Abstract

Die mit dem hochschuldidaktischen Lehrformat der schulpraktischen Übungen verbundene reflexive Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen von Studierenden bildet ein Kernelement der Lehrer:innenausbildung. Viele der Forschungsarbeiten zu diesem Feld fokussieren entlang von evaluativen Fragestellungen darauf, ob untersuchte Reflexionsformate den programmatischen Anspruch einer wissenschaftlich-reflexiven Auseinandersetzung mit Praxis erfüllen. Eine in der Reflexions-Praxis zu beobachtende und im Diskurs oft kritisch angemerkte Positionierung der Teilnehmenden als Praxisexpert:innen und Praxisneulinge im Kontext von Schulpraktika, wird dagegen bislang eher selten zum Thema von Untersuchungen gemacht. Der vorliegende Beitrag nimmt sich diesem Desiderat an und rückt die Selbst- und Fremdpositionierung von Expert:innen und Noviz:innen in sogenannten Unterrichtsnachbesprechungen innerhalb von Schulpraktischen Übungen der Studieneingangsphase in den Blick. Im Zentrum steht die Frage nach der Eigenlogik dieser Praxis und der damit verbundenen Einnahme und Zuschreibung differenzierter ‚Rollenförmigkeit‘ im Kontext reflexiven Sprechens. Die exemplarische Rekonstruktion der Anfangspassagen zweier empirischer Fälle verdeutlicht, dass die Praxis des reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen konstitutiv mit der Konstruktion verschiedener Positionen verbunden ist. Eigene Unterrichtsversuche reflektieren heißt in diesem Kontext, dass zwei aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen (Expert:innen und Noviz:innen) im Modus der Bewährung und Bestätigung entfaltet werden. Mit diesem Befund leistet der Text einen Beitrag zur Erforschung der sozialen Praxis des reflektierenden Sprechens innerhalb der Lehramtsausbildung und den darin eingelassenen Prozessen der Ordnungsbildung.

1 Einleitung

Schulpraktika stellen einen Teil des Curriculums der Lehrer:innenbildung dar. Sie können sogar als das Herzstück (Hascher 2006, 130) bezeichnet werden. Insbesondere bedienen sie drei programmatische Ziele: Erstens die Überprüfung und Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl, zweitens die Verknüpfung von Theoriewissen und Berufspraxis als Bearbeitung einer grundlegenden Theorie-Praxis-Problematik und drittens den Erwerb von Kompetenzen, die dem Anspruch einer reflexiven Professionalisierung gerecht werden (Bach 2020, 623). Nicht zuletzt entsprechen Schulpraktika auch dem beständig hervorgebrachten Wunsch von Studierendenseite nach (mehr) Praxis (hierzu Herbart 1964, Makrinus 2013). Für die in den 1970ern eingeführten sogenannten Schulpraktischen Studien, die neben den Praktika in Schulen durch vor- und nachbereitende universitäre Veranstaltungen gekennzeichnet sind, liegt der Fokus vor allem auf der „reflexive[n] Verwendung wissenschaftlichen Wissens bei der Lösung praktischer Handlungsprobleme“ und einer „wissenschaftlich-reflexive[n] Bildung [...] die es erlaubt, unter den Anforderungen der Praxis ein reflexives Können zu entwickeln“ (Kolbe & Combe 2008, 888). Die Relevanz der in schulpraktischen Übungen zentral gesetzten reflexiven Auseinandersetzung mit Schulpraxis und Praxiserfahrungen wird durchaus breit im Feld der Lehrer:innenbildung diskutiert - insbesondere hinsichtlich möglicher Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. Leonhard u. a. 2021, te Poel & Heinrich 2020, Berndt u. a. 2017). Zugleich kann den Schulpraktischen Übungen die Verknüpfung verschiedener Strukturen und Phasen der Lehrer:innenbildung im Sinne einer Schaffung kohärenter Lehr-Lern-Gelegenheiten zugeschrieben werden, indem in Reflexionsgesprächen „Bezüge zwischen universitärem Wissen, den schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden sowie dem Erfahrungs- und Expert:innenwissen der Praxislehrpersonen“ (Fabel-Lamla u. a. 2021, 70) hergestellt werden. Empirische Forschungsbefunde machen aber auch darauf aufmerksam, dass die (Reflexions-)Praxis weit hinter den an sie gestellten Erwartungen und Ansprüchen zurückbleibt und sich sogar unerwünschte Effekte einstellen können (Hascher 2012). So wird im Diskurs um Schulpraktika beispielsweise kritisiert, dass die Studierenden in sogenannten Unterrichtsversuchen in die „Position virtueller Praktiker“ (Kolbe & Combe 2008, 889) gebracht werden und ein in der Praxis erlebter Handlungsdruck eher zu unreflektierter Adaption von Handlungsanleitungen und einer verkürzten Auseinandersetzung mit Praxis sowie Prozessen der Deprofessionalisierung auf Seiten der Studierenden führen kann (Bach 2020). Ebenso wird angemerkt, dass in Praktika häufig ein „Imitationslernen“ (Rothland & Boecker 2014) bzw. eine „Erfahrungsfalle“ (Hascher 2005) zu beobachten sind, die auf eine berufliche Einsozialisation verweisen, welche dem Anspruch pädagogischer Professionalität durch reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln nicht gerecht wird.

Die Dominanz des aus der Psychologie stammenden Meister-Novizen-Modells bzw. das Verhaftet-Sein in diese Positionierungen bei der Ausbildung wird bereits mit Beginn der wissenschaftlichen Rationalisierung der Lehrer:innenbildung kritisiert (vgl. Bach 2013, Radtke 2011, Dewey 1904) und bis heute als negative Abgrenzungsfigur für eine Diskussion um reflexive Lehrer:innenbildung hergenommen (auch Küper 2022, 15)– gleichwohl ist aber bemerkenswert, dass die Positionierung als Praxisexpert:innen und Praxisneulinge beständig eine programmatische und organisationale Grundbedingung schulpraktischer Reflexion im Rahmen der Lehramtsausbildung darstellt. So wird von Seminarleiter:innen in Praxisphasen der ersten und zweiten Ausbildungsphase zumeist eine mehrjährige Praxiserfahrung gefordert, die sie als Expert:innen ausweist. Und komplementär dazu werden Studierende wie Referendar:innen in Unterrichts'versuchen' und Lehr'proben' als Noviz:innen im Feld ausgewiesen.

Während in vielen Forschungsarbeiten zu Schulpraktika und Unterrichtsnachbesprechungen vor allem der evaluative Ertrag verschiedener Reflexionsformate fokussiert wird - sozusagen wie man mit Hilfe von Reflexion zwischen Theorie und Praxis vermitteln kann und ob beforschte Reflexionspraxen den Anspruch einer wissenschaftlich-reflexiven Auseinandersetzung erfüllen (vgl. dazu Herzmann u. a. 2019, 14f.) - wird die Bedeutung und Herstellung verschiedener Positionierungen (Praxisexpert:innen und Praxisneulinge) im Kontext von Reflexion eher selten zum Thema gemacht.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich dieses Positionierungsgeschehen näher betrachten. Hierfür beforsche ich die Eigenlogik der in Unterrichts(nach)besprechungen zu schulpraktischen Übungen vollzogenen Selbst- und Fremdpositionierungen und frage nach den zugrunde liegenden Mechanismen dieser Reflexions- und Übungspraxis. Mich interessiert, wie den Teilnehmer:innen eine bestimmte ‚Rollenförmigkeit‘¹ zugesprochen und von diesen selbst eingenommen wird und wie die Hervorbringung dieser Praxis im Kontext reflexiven Sprechens verständlich wird. Damit gerät weniger in den Blick, ob mit Hilfe von Reflexion aus Noviz:innen Meister:innen werden, sondern, welche Funktion diese Positionierungen im reflexiven Sprechen erhalten. Das Konstrukt der Reflexion nehme ich dabei als feldspezifischen Begriff der Lehrer:innenbildung auf und deute es

1 Ich operiere an dieser Stelle mit dem Begriff der Rollenförmigkeit, da ich eine rollenvermittelte Sprecher:innenpositionierung als Noviz:in oder Expert:in von spezifischen Subjektivierungsweisen abgrenzen möchte. Mit der Frage danach, wie spezifische Rollenförmigkeit oder rollervermittelte Sprecher:innenpositionen in Unterrichtsnachbesprechungen verhandelt werden gerät in den Blick, welche Funktion diese im Kontexte des reflexiven Sprechens einnehmen. Dagegen steht nicht im Fokus, wie die Sprecher:innen sich mit diesen rollenförmigen Zuschreibungen auseinandersetzen (Übernahme, Ablehnung, Modifikation) und welche konkreten Subjektivierungsprozesse rekonstruierbar werden. Kurz gesagt: Es geht darum, wie sich die Akteur:innen verschiedene ‚Rollen‘ (selbst) zuweisen und wie dies die Praxis konstituiert aber nicht um das Verhältnis der Akteur:innen zu diesen Zuschreibungen (Selbstverhältnis) (vgl. Bosancic 2016, 103ff., auch Pfahl & Traue 2013, 442).

als Interaktionsgeschehen der gemeinsamen Sprechpraxis im Rahmen eines professionalisierenden Settings. Jenes ist aus Perspektive der Praktikentheorie durch spezifische Wissensordnungen und dynamische Verweisungszusammenhänge gekennzeichnet, die mit bestimmten interdependenten Positionierungen verbunden sind (vgl. Wrana 2014).

Zur Bearbeitung meiner Frage beschreibe ich in einem ersten Schritt das Feld bisheriger Forschungsarbeiten und Ansätze, die sich in praxeologischer Perspektive mit dem Interaktions- bzw. Positionierungsgeschehen von Unterrichtsnachbesprechungen auseinandersetzen (1). Anschließend stelle ich vor diesem Hintergrund den eigenen methodischen Zugriff auf reflexives Sprechen vor und führe ihn am Beispiel aus (2 und 3). Abschließend verdichte ich meine empirische Analyse auf die Frage hin, welche Bedeutung die Positionierungspraxis als Meister:innen und Noviz:innen für das reflexive Sprechen in der Lehrer:innenbildung hat (4).

2 Reflexion in der Lehrer:innenbildung als soziale Praxis

Im Anschluss an eine kulturtheoretische Perspektive des *doing teacher* (Bennewitz 2014) zielt die praxistheoretische Lehrer:innenbildungsforschung auf soziale Praktiken (Reckwitz 2003) und die Beschreibung sozialer Ordnung ab – „ohne jedoch einen Ansatz zur Bestimmung und (Er-)Klärung von Professionalität darzustellen“ (Bennewitz 2020, 188). Der Fokus dieser Perspektive liegt auf der Analyse der sozialen Praxis und der darin eingelassenen Prozesse der Ordnungsbildung. Im Gegensatz zu professionstheoretischen Herangehensweisen an das Konstrukt der Reflexion (bspw. Helsper 2001, Häcker 2017), wird im praxistheoretischen Zugang also nicht bestimmt, was oder wer als professionell gilt oder wie Professionalität gesteigert werden kann. Eher geht es darum, „welche Wissensordnungen, Formen der Subjektivierung, kulturellen Codes oder Transformationen (z. B. vom geborenen Erzieher zum Experten) sich als ‚Praktiken der Professionalität‘ beschreiben ließen“ (Bennewitz 2020, 192). Betont wird damit die Sozialität des Professionalisierungsgeschehens, in die Möglichkeiten und Grenzen von Optimierungs- und Fähigkeitszuschreibungen an (künftige) Lehrer:innen eingelassen sind.

Für die Beschreibung und Identifikation sozialer Praktiken der Reflexion wie Selbstkritik, Selbstentfaltung oder Selbstoptimierung eröffnet sich damit ein Feld das entlang unterschiedlicher Foki betrachtet werden kann: Beispielsweise das Gebundensein an eine Kultur der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, „historische (Dis-)Kontinuitäten zwischen den aktuellen Praktiken und ihren Vorläufern“ sowie die „Subjektivierung des Subjekts, das sich in systematischer Selbstreflexion und in der Darstellung von Leistungserbringung übt“ (a.a.O., 191). Mit Blick auf die Frage nach der konstitutiven Verwobenheit von reflexivem Sprechen und dem Positionierungsgeschehen der Teilnehmenden möchte ich exemplarisch auf

einige Studien und Veröffentlichungen eingehen, welche die Mikroebene eines *doing reflection* untersuchen und auf wesentliche Mechanismen in universitären Reflexionssettings aufmerksam machen.

Lydia Brack (2019) nimmt Unterrichtsnachbesprechungen im Semesterpraktikum als Orte sozialer und diskursiver Praktiken in den Blick und interessiert sich für deren Bedeutung bzw. Relevanz im Professionalisierungsprozess. Dabei stellt sie als ein Ergebnis den Zusammenhang zwischen Beurteilungen in Unterrichtsnachbesprechungen und Ein- sowie Ausschlüssen in das soziale Feld professionellen Handelns dar:

„An den flankierenden Beurteilungen lassen sich – je nach Bewertungsrichtung – (Teil-) Ausschlüsse oder Einschlüsse erkennen, die sowohl von den Studierenden als Selbstein- und -ausschlüsse als auch von den Lehrer*innen und Dozierenden als Aufnahmepraktiken in den Kreis der Professionellen hervorgebracht werden“ (a.a.O., 241).

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin (2021) rekonstruieren Unterrichtsnachbesprechungen, an denen neben Studierenden auch Dozierende (Universität) und Mentor:innen (Schule) teilnehmen und fokussieren insbesondere die Studieneingangsphase. In ihrer Beschreibung der kollektiv(ierend)en Praxis zeigen sie auf, dass professionelle Akteur:innen sich als Expert:innen vergemeinschaften, wobei die schulfeldbezogene Position dominant aufscheint und spezifische Rückmeldungen an die Studierenden über Praxiserfahrungen autorisiert werden. Komplementär machen eigene Analysen zu Unterrichtsnachbesprechungen, an denen Studierende und Hochschuldozierende teilnahmen und sogenannte Unterrichtsversuche anhand von Videografien reflektiert wurden, deutlich, dass das dort zu beobachtende reflexive Sprechen im quasi-beratenden Modus und verbunden mit der Positionierung der Studierenden als Noviz:innen geschieht (Bauer 2019). Und abschließend sei auf den Beitrag von Sandra Koch und Melanie Schmidt (2022) verwiesen, die unterschiedliche Settings von Aus- und Fortbildungen diskursanalytisch entlang einer „Heuristik der Probe“ (a.a.O., 634) untersuchen. Sie fragen nach den „Bedingungen und Möglichkeiten der Zugehörigkeit“ (a.a.O., 630), die mit dem Eintritt in ein neues Wissensfeld verbunden sind. Am empirischen Beispiel einer Unterrichtsnachbesprechung zu Schulpraktika arbeiten sie heraus, wie sich in Reflexionen widerstrebende Dimensionen und Funktionen „der Prüfung, der Übung und des Sich-Bewährens“ nicht nur ineinander verschränken, sondern ein Probesetting für *alle* Teilnehmenden (Dozent:innen, Student:innen und Mentor:innen) darstellen. In der Folge deuten sie die untersuchten Settings „als Resonanzräume verschiedener Weisen des In-Erscheinung-Tretens, der Aushandlung, Begründung und Anerkennung pädagogischen Wissens [...], die nicht auf den Aspekt der Wissensvermittlung zu reduzieren sind“ und als „Autorisierungsgeschehen“ (a.a.O., 645) gelesen werden können.

Bezugnehmend auf diese exemplarischen Forschungsergebnisse lässt sich das Positionierungsgeschehen der Akteur:innen in Unterrichtsnachbesprechungen als bedeutungsvoll – und empirisch gehaltvoll – für die soziale Praxis des Reflektierens beschreiben. Die untersuchten Reflexionsräume ermöglichen Praktiken der Autorisierung, Bewährung, Übung und Prüfung in Verbindung mit der Inszenierung spezifischer Positionen (Neuankömmlinge und Etablierte bzw. Noviz:innen und Meister:innen) sowie der Teilnahme an einer spezifischen (Wissens-)Ordnung (auch Pille 2013). Das Interesse des vorliegenden Beitrags schließt daran an und legt den Fokus auf die Bedeutung dieser Positionierung und Differenzierung für die *Herstellungslogik* reflexiven Sprechens im Kontext der Lehrer:innenbildung. Anschließend an die genannten Studien, aber auch in deren Weiterführung, möchte ich im Ausblick darüber nachdenken, inwiefern und wie genau in sozialer Reflexionspraxis Subjektwerdungen als (künftige) Lehrer:innen angereizt werden.

3 Der methodische Zugriff auf reflexives Sprechen

Zur Analyse des Zusammenspiels von Positionierungsgeschehen und Reflexions- und Übungspraxis in Seminaren zu Schulpraktischen Übungen schaue ich mir die „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1975, 113ff.) am empirischen Beispiel an und folge dabei einer ethnomethodologischen Forschungshaltung. Entlang den Maximen eines sequenzlogischen und konversationsanalytischen Vorgehens lassen sich die situative Erzeugung (vgl. Garfinkel 1967, Bergmann & Meyer 2021) sowie die „konstitutiven Prinzipien und Mechanismen“ (Bergmann 2010, 525) der Praxis nachzeichnen, die dazu dienen, eine Handlung bzw. ein Geschehen praktisch verstehbar zu machen und im „Lichte tradierter gesellschaftlicher Normen und Ordnungsvorstellungen“ (Diehm u. a. 2013, 34) als angemessen zu verstehen. Da es mir aber nicht nur um die Praktiken der Reflexion geht, sondern auch darum, wie diese zur Erzeugung verschiedener Positionen relationiert werden können, lege ich eine adressierungsanalytische Perspektive an das Material an (vgl. Ricken u. a. 2017, Rose & Ricken 2018), die „das Ineinander von Selbst- und Fremdpositionierungen als dynamisches Geschehen im situierten Vollzug von Praktiken“ (Kuhlmann 2023, 75) konzeptualisiert und methodisch zugänglich macht. Auf diese Weise werden eben jene Ordnungen als machtvolle und spezifische Normen und Positionierungen in den Blick genommen, welche den zugehörigen Handlungskontext strukturieren, auf den sich das untersuchte Handeln reflexiv bezieht (vgl. Kuhlmann u. a. 2017) und der Begrenztheit eines ethnomethodologischen Zuganges (Situationsorientierung und Ent-Kontextualisierung) entgegengewirkt. Dieser adressierungsanalytische Fokus fußt methodologisch auf postmodern-subjekttheoretischen Überlegungen, wie sie auf Referenzautor:innen wie Foucault, Butler oder auch Althusser zurückgehen und die Entstehungsweisen von Subjekten beschreiben, sprich wie Individuen in sozialen Praktiken zu Subjek-

ten gemacht werden bzw. sich selbst zu Subjekten machen. Ricken und Balzer (2010), die eine Rezeption von Butler vornehmen, beschreiben Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen und eröffnen damit den Raum anerkenntnistheoretischer Bestimmungen sprachlicher Adressierungen:

„Wir schlagen daher vor, Anerkennung als ein spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen selbst zu verstehen und als die jeweilige Form, Funktion und auch inhaltliche Gestaltung von Adressierungen und deren impliziter Normativität auszulegen. Anders formuliert: mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird [...]“ (a.a.O., 73).

Vor diesem Hintergrund wird ein in das reflektierende Sprechen eingelassenes Adressierungsgeschehen herausgearbeitet, das nicht nur die Herstellung von Positionierungen in den Blick nimmt, sondern auch wie diese im Rahmen von Normen der Anerkennbarkeit reflexiven Sprechens also vor dem Hintergrund des Reflexionskontextes verhandelt werden: „weil Adressierungen mit der Etablierung jeweilig fungierender Normen – sei es der Sichtbarkeit, oder sei es dessen was legitim sagbar und nicht sagbar ist – zusammenfallen“ (a.a.O., 78).

Entlang dieser AnalyseEinstellung leiten folgende heuristische Fragestellungen die Rekonstruktion zweier Fallbeispiele: Wie wird reflexives Sprechen entlang verschiedener rollenvermittelter Positionierungen im Kontext der universitären Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen verstehbar? Welche Funktion erhalten die auffindbaren Selbst- und Fremdpositionierungen in der Praxis reflexiven Sprechens?

4 Reflexives Sprechen in der Studieneingangsphase – Zwei Fallrekonstruktionen

Die nachfolgenden Fallrekonstruktionen beziehen sich auf Ausschnitte aus Anfangspassagen von Unterrichtsnachbesprechungen in verschiedenen Schulpraxisseminaren. Diese fanden an verschiedenen universitären Standorten im Rahmen von schulpraktischen Übungen in der Studieneingangsphase statt. Als Fall gilt jeweils die seminaristische Nachbesprechung zur selbstgehaltenen Unterrichtsstunde eine:r Teilnehmer:in. Für die exemplarische Analyse wurden aus dem gesamten Materialkorpus (11 Fälle) zwei thematisch ähnliche Anfangs-Sequenzen ausgewählt, in denen jeweils erste Einschätzungen der betreffenden Studierenden zur eigenen Stunde thematisiert werden. Ich gehe davon aus, dass insbesondere in diesen Anfangspassagen die Spezifika der Sprecher:innenpositionierungen sichtbar werden. Im Kontrast zueinander stehen beide Fälle zudem bezüglich ihrer organisationalen Anlage: So handelt es sich im ersten Beispiel um eine Sitzung,

in der die leitende Dozentin den Studierenden Teile der zurückliegenden Stunde über ein aufgenommenes Video zeigt und mit ihnen diskutiert. Im zweiten Beispiel hospitierte die gesamte Studierendengruppe während der Unterrichtsstunde. Die anschließende Nachbesprechung findet in den Räumlichkeiten der Schule statt und wird von zwei Studierenden moderiert.

4.1 Fall 1

Der erste Fall ist die Stundenbesprechung von Frau Kocher (Kw). Sie studiert das Lehramt an Förderschulen im vierten Semester und hat eine Stunde gehalten, die in der Schule mit der Dozentin und der betreuenden Lehrkraft und nun im Seminarkontext nachbesprochen wird. Die Dozentin Frau Oderbach (Ow) leitet wie folgt ein:

- Ow: [...] (.) ähm (.) ich hab sie gebeten dass sie quasi nochmal ne kurze Reflexion (.) geben ihren Kommiliton-in
 Kw: mhm
 Ow: äh (.) wie sie sich gefühlt ham wie die Stunde war (3) was sie jetzt nach vier fünf Tagen (.) quasi darüber denken
 [...]

Der Beginn des Reflexionsgesprächs ist durch den Bezug auf eine vorausgehende Absprache (Bitte) mit der betreffenden Teilnehmerin charakterisiert. Die Dozentin stellt die Szene damit als Teil einer vorbereiteten bzw. geplanten Abfolge vor. Diese orientierende Rahmung erinnert an ein unterrichtliches Setting, bei dem beispielsweise die Kontrolle einer Hausaufgabe angekündigt wird. Die zu erfüllenden Anforderungen werden dabei mit einem klaren Bearbeitungsmodus versehen: es soll eine kurze „Reflexion“ aufgeführt bzw. erneut („nochmal“) wiedergegeben werden. Der Anspruch scheint jedoch nicht der einer genauen Wiederholung zu sein, sondern es gibt einen gewissen Spielraum („quasi“). Dabei wird Reflexion als ein wiederholbarer und veränderbarer Sprechakt eingeführt, der an die Nacherzählung einer Geschichte erinnert. Diese Logik der Reproduktion setzt sich mit dem Gebrauch des Verbs „geben“ fort, mit dem eher ein Akt der Überlieferung anstatt einer gemeinsamen Auseinandersetzung angesprochen ist. In dieser Logik erscheint die Reflexion als Objekt, das man weiterreichen kann und das für alle Beteiligten irgendwie wertvoll scheint. Die Dozentin ruft Frau Kocher zur Vorstellung bzw. Präsentation einer Reflexion auf – man könnte sagen, es soll die Geschichte einer Reflexion präsentiert werden. Mit der Bitte, das eigene emotionale Empfinden als auch persönliche Beurteilungen aufzugreifen, wird Frau Kocher zudem als Betroffene adressiert. Die Seminarleiterin spricht sie als eine Person an, der etwas Besonderes widerfahren ist und deren Gefühle für diese Form der Vorstellung eine besondere Rolle spielen. Das Setting erinnert an eine supervisorische oder beraterische Setting, in dem es die Möglichkeit der Erläuterung eines

Problems gibt. Durch den Hinweis auf den zeitlichen Abstand zum eigentlichen Ereignis wird zudem die Veränderung bzw. Neu-Bewertung des Ereignisses möglich.

Interessant ist der abschließende Verweis auf den „Quasi“-Charakter der Erzählung („was sie [...] quasi darüber denken“) und der damit einhergehenden adverbialen Bestimmung des Bearbeitungsmodus der Reflexion: Jener ist nicht darauf ausgelegt, den Unterricht, den Frau Kocher gehalten hat, genau wiederzugeben und anschließend interaktiv zu diskutieren. Vielmehr wird die individuell gefärbte Erzählung einer Reflexion aufgerufen, die an bestimmten Prinzipien (also „quasi“) orientiert ist. Damit wird ein Raum eröffnet, in dem Frau Kocher die Aufgabe hat, sich gegenüber ihren Kommilitonen entlang ihrer Unterrichtserfahrung als Person vorzustellen, die sich mit ihrem Handeln in Unterrichtspraxis identifiziert und in ihrer Beschreibung als beratungsbedürftig hervorbringt.

Mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf interessiert nun, wie Frau Kocher mit dem von der Dozentin formulierten Anspruch umgeht, eine Narration zu präsentieren, in der sie sich selbst zum Thema machen soll und die als eine Art reflektierte Reflexion eingeführt wird.

Der Anschluss von Frau Kocher erfolgt nicht unmittelbar, da die Dozentin eine kurze Erläuterung zum Hospitationstag einschiebt, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann (im Transkript mit [...] gekennzeichnet). Erst nach einer kurzen Überleitung von Frau Oderbach erfolgt die Re-Adressierung von Frau Kocher:

Ow: begonnen hat der Tag mit ihnen (nor)

Kw: |ja also ich- war ziemlich aufgeregt vorher weils halt jetzt auch die komplett erste Stunde von mir war und ich dachte- ja ich weiß nich ich war dann auch nich mehr so überzeugt von meinem Unterrichtskonzept als ichs (.) durchgegangen bin keine Ahnung ähm und Frau Jeske hatte mir dann auch morgens dann nochmal kurz geschrieben das sie sie zu spät kommt n bisschen

?w: [lacht kurz auf]

Kw: und das die Schüler gestern alle n Minus hatten

Hier tritt Frau Oderbach mit ihrer Überleitung aus einer distanzierten, unterrichtlichen Frage nach einer Reflexion heraus und taucht in die Rolle einer Rahmen-Erzählerin in das Geschehen – sozusagen als Mitspielerin – ein. Frau Kocher schließt daran an, indem sie mit ihrem Beitrag beginnt, bevor die Dozentin ihren Satz beendet hat. Hier treten zwei eingespielte Akteure auf, deren Interaktion durch Reibungslosigkeit und Vertrautheit gekennzeichnet ist. Die Äußerung der Seminarleiterin wird als ein Art Einsatzsignal für die Darstellung von Frau Kocher verstehbar, die den Verweis auf die eigene Person („ihnen“) nicht abwarten muss, um mit ihrer Erzählung zu beginnen. So scheint an dieser Stelle eine implizite Choreografie auf, welche das Setting der Unterrichtsnachbesprechung und das reflexive Sprechen der Studierenden bestimmt.

Frau Kocher beginnt ihren Beitrag damit, ihr nachfolgend erzähltes Handeln als ein nicht Routinisiertes zu rahmen. Mit dem vorangestellten Verweis auf den eigenen „aufgeregten“ Zustand und die Unbekanntheit der Situation („komplett erste Stunde“) erscheint alles Weitere vorab entschuldigt und eine Bearbeitung von Irritationen und Krisen vorbereitet. Ihre nun folgende Geschichte ließe sich demnach als ein Agieren in einer Ausnahmesituation lesen und bewerten. Die Beschreibung ihrer situativen Verunsicherung als auch die Erklärung bzw. Erläuterung ihrer Verunsicherung durch äußere Umstände (Nachricht der betreuenden Lehrkraft), bringt eine Erzähl-Logik hervor, welche auf die Hervorhebung eines individuellen (Lern-)Erfolgs trotz widriger Bedingungen ausgerichtet scheint. Vor dem Hintergrund der Anforderung, sich als Zu-Beratende und Betroffene im Rahmen ihrer Nacherzählung zu präsentieren, verknüpft Frau Kocher die widrigen Bedingungen auf diese Weise mit ihrem Noviz:innenstatus. Schwierigkeiten erscheinen unter anderen Umständen bzw. zukünftig überwindbar und machen es möglich, aus der eigenen Positionierung heraus, eine Geschichte des Lern-Erfolgs zu erzählen bzw. eine Entwicklungsgeschichte zu beginnen. Die Zuordnung emotionaler Zustände und schwieriger Begleitumstände verstärken diese positive Darstellung sogar.

4.2 Fall 2

Der nächste Fall ist die Stundenbesprechung von Frau Diemel. Sie studiert das Lehramt an Grundschulen. Ihre Stunde fand im Beisein der Dozentin als auch der Seminargruppe statt und wird gleich im Anschluss gemeinsam in der Schule besprochen. In der Nachbesprechung übernehmen zwei Kommiliton:innen die Moderation, welche sich an einem vorgegebenen Leitfaden orientiert. Den Beginn markiert jedoch ein Sprechakt der Dozentin Frau Falkenbach (Fw):

Fw: okay jetzt (1)

Ym: kannst (ja mal anfangen)

Die Interaktion ähnelt der Ankündigung eines Skripts. Man stelle sich eine Theaterprobe vor, bei der ein:e Regisseur:in den Startschuss zum ersten Akt gibt. Nun könnte das beispielsweise auf den Umstand hinweisen, dass hier ein Aufnahmegerät benutzt wird und auf diese Weise kundgetan wird, dass dieses nun eingeschaltet ist. Aber auch dabei nimmt Frau Falkenbach die Rolle einer Regisseurin ein und signalisiert mit knappen Worten („okay jetzt“), das mit der Vorführung bzw. Aufführung begonnen werden kann. Der darauffolgende Sprechakt eines Studierenden (Ym) fügt sich in diese Struktur ein, indem er die Aufruf zum Beginn weiterricht. Zugleich drückt sein Sprechen eine Ermutigung aus. Die Aufforderung (kannst ja mal anfangen) erinnert an Situationen, in denen mit einer Handlung begonnen werden soll, auch wenn unsicher bzw. unbestimmt ist, ob diese zu Ende oder zum Erfolg geführt werden kann. Man denke daran, wie im Rahmen einer

Probe ein Stück angespielt oder eine Schüler:in ermuntert wird, eine schwierige bzw. unbekannte Aufgabe anzugehen. Der Student (Ym) positioniert sich zugleich in einer machtvollen Rolle zur Stundeneinbringerin Frau Diemel, indem er stellvertretend die Regie übernimmt und sich in bestärkender Zuwendung zu ihr ausweist.

Die betreffende Studentin Frau Diemel äußert sich unmittelbar anschließend zu ihrer Stunde (es wird nicht der ganze Umfang ihrer Äußerung, sondern nur der Beginn rekonstruiert):

Dw: [d- die erste Eindrücke ähm (.) ich glaub ich sehs etwas (1) also ich kann nur das negative @sch-on rauspicken@ [lacht] ich fand das war sehr chaotisch (1) vor allem am Ende die Sicherung hat mir nicht so gut gefallen ich fand es ham zu wenige mitgemacht (1) und ähm (.) es war sehr viel unruhe da (2)

Wie im ersten Fall erfolgt der Sprechereinsatz noch bevor die Aufforderung beendet wurde. Auch hier wird reibungslos aneinander angeschlossen. Der Start einer Reflexion-Geschichte scheint hier aber auf den ersten Blick nicht vorzuliegen. Frau Diemels Einstieg erinnert eher an die Verlautbarung eines Themas oder deutet ein performatives Einlassen auf das Themenfeld an. Welche Situation wird aber mit der Wortgruppe „erste Eindrücke“ inhaltlich aufgerufen? Das Erfragen eines ersten Eindrucks rekurriert zunächst auf ein vorläufiges, subjektives Urteil, das zu meist im Anschluss an ein Ereignis diskutiert wird. Man denke an Fragen wie: der erste Eindruck zu einem Treffen, zu einem Bewerber oder nach einer Prüfung. Mit der pluralen Wortkonstruktion „erste Eindrücke“ als auch mit der Rahmung einer Abfrage wird jedoch weniger auf das subjektive Urteil denn auf eine systematische Analyse dieser Eindrücke verwiesen. Die Unbeschwertheit eines ersten Eindrucks weicht auf diese Weise der Konstruktion einer Bewährungssituation, in der Frau Diemel erste Eindrücke zu präsentieren hat. Zugleich ist zu überlegen, wie überhaupt „erste Eindrücke“ eigener Unterrichtserfahrungen zustande kommen. So müsste der- oder diejenige in Distanz zu sich selbst gehen und sich sozusagen in der Perspektive eines anderen von außen betrachten, um einen ersten Eindruck von sich zu erhalten. So wird der Umweg über erste Eindrücke (anderer) gegangen, um zu einem Urteil über sich selbst zu gelangen. Die Unbestimmtheit der Erzähl-Aufforderung des Kommilitonen (Ym) („kannst ja mal anfangen) findet nun ihre Entsprechung, indem eine Reflexion im Vollzug aufgerufen wird: Von ersten Eindrücken zur Beurteilung. Frau Diemel wird dabei als eine Person adressiert, die Unterstützung zur Selbstbewertung erhält und eben nicht als autonom urteilsfähig anerkannt wird.

Diese Deutungen bestätigen sich im weiteren Verlauf. Frau Diemel schließt mit einem Urteil an, dass von ihr vorsichtig gerahmt und bedacht hervorgebracht wird. In Differenz zu einem spontanen ersten Eindruck wird eher auf eine bereits geschehene Bewertung bzw. Beurteilung verwiesen: „ich kann nur das negative @

sch-on rauspicken@“. Damit wird „das negative“ als Wesentliches herausgenommen, aber zugleich auch ein Positives bereits mitgesagt, das nicht benannt werden muss oder kann, weil das Konstrukt Reflexion eher nicht positiv besetzt scheint. Zugleich wird die Pointe (das Negative) bewusst vorweggenommen. Würde man sonst davon sprechen, sich die Rosinen rauszupicken, so sind es in diesem Fall die Kritikpunkte, die herausgepickt werden. Die Sprecher:in präsentiert sich damit als selbstkritische Person und die eigene Praxis als optimierbar. Damit wird ‚Reflexion‘ auf das kritische Sezieren von Fehlern engeführt.

In der weiteren Schilderung der Situation macht Frau Diemel deutlich, dass diese nicht ihren Erwartungen entsprach. Auf diese Weise präsentiert sie sich als eine lernende Person, die analytisch die Umstände – hier die Unruhe und fehlende Mitarbeit der Schüler:innen – benennen kann, die sie daran gehindert haben, ihren guten Plan auszuführen. Hier wird also eine Geschichte erzählt, die unter anderen Umständen als Erfolgsgeschichte hätte präsentiert werden können.

5 Reflexives Sprechen als Positionierung in und Teilnahme an sozialer Praxis

Die Rekonstruktionen zeigen, dass das reflektierende Sprechen in Unterrichtsnachbesprechungen konstitutiv mit der Konstruktion von Noviz:innen- und Expert:innen-Positionen verknüpft ist. Die interpretierten Einstiegsszenen lesen sich als Beginn der Aufführung einer Reflexions-Choreografie, die entlang ‚tradiert‘ rollenvermittelter Positionierungen verläuft und den Rahmen einer spezifischen sozialen Praxis reflexiven Sprechens aufspannt. In der Aufforderung, erste Eindrücke und emotionale Einschätzungen zu formulieren, werden die Studierenden als beratungsbedürftige Noviz:innen angerufen und für die jeweilige Dozent:in eröffnet sich zugleich die komplementäre Adressierung als beratende Expert:in, welche eben zu dieser Positionierung aufruft oder auch aufrufen kann. In der Re-Adressierung konstruieren sich die Sprecher:innen als Lernende im Noch-Nicht-Status von Noviz:innen über die Schilderung einer Fremdperspektive auf ihr unterrichtliches Handeln. Mit der Aufführung einer Reflexionsgeschichte, in der sich die Erzählenden in kompetenter Weise selbstkritisch, fehlermachend aber auch lernend präsentieren, wird die Anerkennbarkeit als Noviz:in dieser Unterrichtspraxis im Modus der *Bewährung* (vgl. auch Parade u. a. 2022, Leonhard u. a. 2019, 108f.) hergestellt. Darstellungen eigener, nicht bearbeitbarer oder entschuldigbarer Unfähigkeit sind in diesen Reflexionsgeschichten genauso wenig zu erwarten wie das Infragestellen der Reflexionspraxis an sich: So

„steht die fortwährende (Re-)Positionierung als ‚Noviz*innen‘ in einer peripheren Teilnehmer*innenschaft [...] auch für den Anspruch, die Praktiken und die betreffenden Felder derart zu kontinuieren und abzusichern, dass eine grundlegende Infragestellung

dieser durch die Noviz*innen unwahrscheinlich wird“ (Schmidt & Wrana 2023, 131, auch Lave 1991).

Auf diese Weise sichert der in den Unterrichtsnachbesprechungen vorfindbare „quasi-beratende“ (Bauer 2019, 47) Interaktionsmodus und das damit verbundene spezifische Positionierungsgeschehen (Berater:in bzw. Expert:in und Zu-Berater:in bzw. Noviz:in) nicht nur die Praxis vor kritischer Infragestellung sowie dem Ansprechen von Paradoxien und Inkongruenzen ab, sondern auch die Selbstlegitimation reflektierenden Sprechens. Die rekonstruierte Bezugnahme aufeinander und die Einnahme rollenförmiger Sprecher:innenpositionen ist nicht nur als Auf-führung der Teilnahme an dieser Reflexionspraxis zu lesen, sondern ermöglicht und bestätigt diese grundlegend im Sinne der Erzeugung von Mitspielfähigkeit und legitimer Teilhabe:

„Das Konzept der Befähigung bringt einerseits zum Ausdruck, dass Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden. Es verweist andererseits darauf, dass der Status als Mitspieler von Akten gegenseitiger Anerkennung abhängt, in denen sich normative Erwartungen geltend machen [...] Unter dem Blickwinkel der Befähigung machen sich die Teilnehmer gegenseitig mitspielfähig, indem sie einander Kompetenz zuerkennen und damit als Mitspieler einsetzen“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, 273).

Abschließend lässt sich festhalten, dass entlang der vorgestellten Analyse die Praxis des reflexiven Sprechens eng mit der Einnahme rollenvermittelter Subjekt-positionen verbunden ist. Eigene Unterrichtsversuche im Kontext universitärer Schulpraktika reflektieren heißt, das Akteur:innen sich als (lernende) Subjekte der Lehrer:innenpraxis und in einem Noch-Nicht-Status verstehbar machen und entsprechend inszenieren können. Ergänzend dazu tritt die Positionierung von Expert:innen auf, welche sich als Erfahrene und Wissende ausweisen (können) und ihr Gegenüber auf diese Weise als Noviz:innen aufrufen (können). Es liegt somit ein komplementäres Positionierungsgeschehen zugrunde, das sich im reflektierenden Sprechen im Modus der Bewährung und Bestätigung in den Reflexionen entfaltet und dieses zugleich legitimiert.

Mit Blick auf diese Ergebnisse und den Anspruch der Professionalisierung, der Reflexionsprozessen im Rahmen der Lehrer:innenausbildung zugewiesen wird (vgl. Reh 2004), ist bezüglich der Aussage des Titels (Übung macht Meister) auf zwei Aspekte zu verweisen. Zum einen kann die Inszenierung dieses interdependenten Positionierungsgeschehens, bei dem sich Etablierte einer Praxis und Neuan-kömmlinge im Differenzverhältnis zueinander komplementär hervorbringen, als Anlass für Professionalisierungsprozesse – im Sinne eines Vollzuges des „Eintretens in ein Wissensfeld“ (Wrana, 2012, S. 208) sowie als Weitergabe sozialer Praxis (Schmidt & Wrana 2023) – gedacht werden. Zum anderen muss die Frage lauten, was denn die Meisterpraxis sei, für die im reflektierenden Sprechen geübt wird.

Entlang der vorgestellten Befunde könnte man thesehaft formulieren, dass es für die an Reflexionsgesprächen teilnehmenden Studierenden um die *meisterhafte Einübung der Rolle eines Noviz:innensubjektes* geht, das womöglich in der Reflexion der Lehrprobe am Ende des Referendariats rituell vollendet wird (vgl. Schäfer 1998). Dies bestätigt sich auch in den Arbeiten von Andreas Wernet (2009, 2006, auch Dzengel u. a. 2012) zur Ausbildungskultur im Referendariat. Wernet und Kolleg:innen arbeiten heraus, dass das Verhältnis zwischen Ausbilder:innen und Referendar:innen keines ist, was auf Statusgleichheit hin ausgerichtet ist und kollegiale Anerkennung auch in diesem Setting eine nicht erfüllte ideale Imagination bleibt.

Daran anschließend ließe sich ausblickhaft fragen, ob und wie sich reflektierendes Sprechen außerhalb universitärer und berufspraktischer Ausbildungskultur konstituiert. Hier bedarf es zukünftig eingehender Forschungsarbeiten zu Praktiken der Reflexion im Feld des Lehrer:innenberufs (siehe auch Bauer & Schmidt i.V.).²

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer, 271-297.
- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-627.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster: Waxmann
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Jg. 8 (2019), 81-94
- Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (i.V.): „Die eigene Praxis in den Blick nehmen“ Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Unterrichtsreflexionen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bennewitz, H. (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188-195
- Bennewitz, H. (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster & New York: Waxmann, 262-284.
- Bergmann, J. R. (1975): Der Beitrag Harold Garfinkels zur Begründung des ethno- methodologischen Forschungsansatzes. Diplomarbeit, Universität München
- Bergmann, J. (2010): Konversationsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 524-537.
- Bergmann, Jörg R. & Meyer, Christian (Hrsg.) (2021): Ethnomethodologie reloaded. Bielfeld: transcript.

2 An dieser Stelle möchte ich mich bei Fabian Dietrich und Melanie Schmidt für die wertvollen Impulse im Prozess der Erstellung des Manuskriptes bedanken.

- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosancic, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: S. Bosancic & R. Keller (Hrsg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, 95-119
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1904): Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg.10/H. 3, 293-310.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnografischen Differenzforschung. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer, 29-51.
- Dzengel, Jessica; Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 45, S. 20-44.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf*. Münster & New York: Waxmann, 69-84.
- Garfinkel; H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 2, 109-129.
- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim und Basel: Beltz, 130-148.
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5 (1), 40-46
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 3, 7-15.
- Herbart, J. F. (1964): *Pädagogische Schriften* (hrsg. V. W. Asmus), Düsseldorf & München: Küpper.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (2019) Jg. 8, 3-23.
- Koch, S. & Schmidt, M. (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg.68/H.5, 629-649.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): *Lehrerbildung*. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 877-901.
- Kuhlmann, N. (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung – Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz, 68-111.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Jg.93/H. 2, 234-235.
- Küper, E. J. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptionalisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lave, J. (1991): *Situated Learning in Communities of Practice*. In: L.B. Resnick, J. Levine & S.D. Teasley (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: APA, 63-84.
- Leonhard, T.; Herzmann, P.; Kosinar, J. (Hrsg.) (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“. *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster & New York: Waxmann.
- Leonhard, T.; Lüthi, K.; Betschart, B.; Bühler, T. (2019): *Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* Jg. 8 (2019), 95-111
- Makrinus, L. (2013): *Der Wunsch nach mehr Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Parade, R., Sirtl, K., Förster, M. & Viermann, M. (2022): *Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums – Zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung*. In: I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.): *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, 182-195.
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2012): *Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen*. In: R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS, 425-250
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? In: Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Jg. 3, 1-13.
- Radtke, F.-O. (2011): *Die Theorie kommt nach dem Fall*. In: Stefan Müller (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselkategorie? Baltmannweiler: Schneider Hohengehren*, 127-148.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32/H. 4, 282-301.
- Reh, S. (2004): *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, J.50/H.3, 358-372.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, J.93/H.2, 193-233.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2010): *Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn u. a.: Schöningh, 35-87.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014): *Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester*. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung*. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, 159-176.
- Schäfer, A. (1998): *Rituale Subjektivierungen*. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen. Grenzüberschreitungen*. Wiesbaden: VS, 156-182.
- Schmidt, M. & Wrana, D. (2023): *Reflexive Reartikulation und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken*. In: Brinkmann, M., Weiß, G. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Generation und Weitergabe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 115-135.
- Wernet, A. (2009): *Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46-63
- Wernet, A. (2006): *„Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“*. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Universitätsverlag, 193-208

- Wrana, D. (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, 175-189.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Reinhard Maier (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen. Opladen u. a.: Budrich, 195-214.

Autorinnenangaben

Angela Bauer, Dr.

Universität Bayreuth

Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexion, Professionsforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung (insb. Ethnografie, Konversationsanalyse, Adressierungsanalyse).

angela.bauer@uni-bayreuth.de