

Leuthold-Wergin, Anca
"Wie geht es dir?". Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 202-222. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Leuthold-Wergin, Anca: "Wie geht es dir?". Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 202-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328842 - DOI: 10.25656/01:32884; 10.35468/6161-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328842>

<https://doi.org/10.25656/01:32884>

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

Anca Leuthold-Wergin

«Wie geht es dir?» Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen

Zusammenfassung

Ausgehend davon, dass es sich bei der ersten Selbstpositionierung von Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, in Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr um eine zentrale Praktik des Lehrperson-Werdens handelt, wird in diesem Beitrag gefragt: Wie werden Studierende zur ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen gebracht? Worüber werden sie zum Sprechen gebracht? Welches Selbstverhältnis wird Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt und wie greifen sie dies auf bzw. verhandeln dies?

Im Anschluss an ein praktiken- und subjektivierungstheoretisches Verständnis von Professionalisierung werden zwei Anfänge von audiographierten Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr adressierungsanalytisch interpretiert. Die Rekonstruktionen der ersten Selbstpositionierungen zeigen diese als Teil eines Ablaufmusters, in der die Studierenden verpflichtet werden, sich hinsichtlich ihres eigenen Befindens zu äussern und lernen, sich dabei als Novizin zu verstehen.

Schlagwörter: Adressierungsanalyse; Selbstpositionierung; Studieneingangsphase; Subjektivierungen; Unterrichtsnachbesprechungen

Summary

Based on the assumption that the first self-positioning of students who have previously taught in class debriefings in the first year of study is a central practice of becoming a teacher, this article asks: How are students brought to their first self-positioning in class debriefings? What are they made to talk about? Which self-relationship is suggested to students in the request for an initial self-positioning and how do they take up or negotiate this?

Following an understanding of professionalisation based on practice and subjectification theory, two beginnings of audiographed lesson debriefings from the first year of study are interpreted in terms of analysis of address. The reconstructions of the first self-positionings show them as part of a pattern in which the students are obliged to express their own feelings and learn to understand themselves as novices.

Keywords: analysis of address; self-positioning; initial study phase; subjectification; lesson debriefing

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen zählen zu einer Reihe von Reflexionsformaten, die inzwischen in der Lehrpersonenbildung etabliert sind und denen eine hohe Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zugesprochen wird. Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als *Beratungs- und Reflexionsgespräche* entworfen, die insbesondere darauf abzielen, Lernmöglichkeiten bereitzustellen und eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit eigenem oder ‹fremdem› Unterricht bei Studierenden anzubahnen (Schnebel, 2009; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann 2014). Unterrichtsnachbesprechungen finden je nach inhaltlich-konzeptioneller und organisationaler Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteurskonstellationen statt. Neben einer Studentin bzw. einem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat und der Praxislehrperson (Mentor:in) können auch Hochschullehrende sowie andere Studierende eingebunden sein (Bach, 2020).

Unterrichtsnachbesprechungen sind seit den 2000er Jahren immer wieder Gegenstand von empirischen Untersuchungen. Diese Studien befassen sich mit Phasen und Ablaufmustern dieser Gespräche (Brack, 2019; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin, 2024; Schnebel, 2011; Schüpbach, 2007), mit der Lernwirksamkeit und den Kompetenzzuwächsen auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Studierenden (Staub et al., 2014) und der Frage von Reflexion bzw. Reflektieren (Bauer, 2024; Beckmann & Ehmke, 2020; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck; Führer, 2020; Führer & Heller, 2018; Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007).¹ Als Grundstruktur der Gesprächsverläufe von Unterrichtsnachbesprechungen, die im 4. oder 5. Semester im sogenannten Integrierten Semesterpraktikum stattfanden, arbeitet Brack heraus, dass nach Anmoderation durch den Hochschuldozierenden zunächst eine «Erstpositionierung» (Brack, 2019, S. 146) der bzw. des unterrichtenden Studierenden erfolgt, bevor Rückmeldungen der

1 Einen detaillierten Überblick über den Forschungsstand zum Veröffentlichungszeitpunkt des Beitrages gibt Küper (2022, S. 46–61).

Kommiliton:innen, der Praxislehrperson und der bzw. des Dozierenden folgen. Mit «Erstpositionierung» bezeichnet Brack diejenigen Sprechakte der:des Studierenden, die:der zuvor unterrichtet hat, in denen sie sich über den *zuvor gehaltenen Unterricht* gegenüber der Praxislehrperson, dem Hochschuldozierenden und anderen Studierenden aus der Seminargruppe äussern, die in ihrem Unterricht hospitieren und in denen sie eine zumeist vorläufige Position zur gehaltenen Unterrichtsstunde und zum eigenen Lehrpersonenverhalten beziehen sowie Begründungen dafür hervorbringen (vgl. Brack, 2019, S. 146). Auch die Analyse von Gesprächsverläufen von Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase zeigte, dass nach einer Gesprächseröffnung durch eine Moderation zunächst der bzw. die Studierende das Rederecht erhält, der bzw. die zuvor unterrichtet hat. Daran schliesst sich eine positive Einschätzungsrunde an, bevor je nach Gruppe in unterschiedlicher Weise verfahren wird (Fabel-Lamla et al., 2024).

In allen von Brack aufgezeichneten Nachbesprechungen wird «früher oder später eine Erstpositionierung der Studierenden, die zuvor unterrichtet hatte, eingefordert» (Brack, 2019, S. 139). Die Autorin schliesst daraus, dass «[d]ie Erstpositionierung [...] für die Form der Unterrichtsnachbesprechung wesensbestimmend und insofern ihr Kernelement» darstellt (Brack, 2019, S. 139). Wenn im Rahmen des Projektes TriLAN untersucht wird, wie aus ehemaligen Schüler:innen im Verlauf des dreijährigen BA-Studiums in der Schweiz Lehrpersonen werden und der Erkenntnis von Brack gefolgt wird, gehört auch die erste Selbstpositionierung der Studierenden, die unterrichtet haben, zu jenen (diskursiven) Praktiken des Lehrperson-Werdens, die einer Analyse unterzogen werden müssen, um den Prozess des Lehrperson-Werdens zu verstehen.

Dieser Beitrag wendet sich daher der ersten Selbstpositionierung von Studierenden, die zuvor unterrichtet haben und sich vor der Person oder Personengruppe äussern, die ihren Unterricht beobachtet hat bzw. haben, zu. Ich frage danach:

1. Wie werden Studierende, die zuvor unterrichtet haben zur ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen gebracht?
2. Worüber werden sie in der ersten Selbstpositionierung zum Sprechen gebracht?
3. Welches Selbstverhältnis wird Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt und wie greifen sie dies auf bzw. verhandeln dies?

Um diese Fragestellungen bearbeiten zu können, schliesse ich an einen praktiken- und subjektivierungstheoretischen Hintergrund an und greife auf einen mikroanalytischen empirischen Zugang zurück. Ich analysiere zwei Gesprächsanfänge von Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr mit der Adressierungsanalyse. Aussichtsreich erscheint es, die Hervorbringung und das Re-Adressierungsgeschehen der ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen

im ersten Studienjahr zu untersuchen, da die Studierenden, die unterrichtet haben, vermutlich in dieser Situation das erste Mal aufgefordert bzw. angeleitet werden, diese Praktik auszuüben.

Im Beitrag gehe ich in vier Schritten vor. Zuerst wird der bisherige Forschungsstand von Erstpositionierungen in Unterrichtsnachbesprechungen im Studium zum Lehrberuf auf seine Erkenntnisse für die Fragestellungen des Beitrages gesichtet und die Fragestellung des Beitrages plausibilisiert (2). Im Anschluss daran erläutere ich den theoretischen Rahmen des Beitrages, u. a. das poststrukturalistische Verständnis von Subjektivierung. Zusätzlich wird der empirische Zugang mit der Adressierungsanalyse beschrieben (3). Daran anschliessend werden zwei Adressierungsanalysen von ersten Selbstpositionierungen in Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr präsentiert (4.1 und 4.2) und vergleichend betrachtet (4.3). Im letzten Schritt ordne ich die Befunde der empirischen Analysen in den Forschungsstand ein (5).

2 Zum Forschungsstand

Qualitativ-rekonstruktive Studien, die den Gesprächsvollzug von Unterrichtsnachbesprechungen unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive betrachten und die erste Selbstpositionierung untersuchen, gehen den Fragen nach, wie sich Studierende, die zuvor unterrichtet haben «zu dem zuvor gehaltenen Unterricht positionieren und vor welchen Ordnungen sie diese Positionierung(en) begründen und zum wem sie sich dabei subjektivieren» (Brack, 2019, S. 147), wie Studierende am Beginn von Unterrichtsnachbesprechungen adressiert werden und sie sich selbst positionieren (Bauer, 2024; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin, 2021, 2024; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck). Diese Studien arbeiten mit Gesprächsaufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen, an denen Hochschuldozierende, Praxislehrpersonen und der bzw. die Studierende, der bzw. die unterrichtet hat sowie weitere Studierende aus der universitären Seminargruppe teilnehmen, der bzw. die zuvor den Unterricht des Studierenden beobachtet haben, und interpretieren die Gesprächsaufzeichnungen mit der Adressierungsanalyse.

Brack untersucht die Erstpositionierung an drei Eckfällen, die das Spektrum ihres Datenkorpus von 14 Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch, die im 4. oder 5. Semester im sog. Integrierten Semesterpraktikum einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg an Grundschulen stattfinden, abbilden. Ihre Analysen zeigen, dass die Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, eine Gesamteinschätzung zu ihrem gehaltenen Unterricht abgeben und diese unter Vorbehalt stellen oder auf eigene Empfindungen gründen. Ihren Selbstpositionierungen sind die Wissensordnungen des Zeitmanagements, der Klassenführung, der Motivation der Schüler:innen, der Kindorientierung, der Ergebnisorientierung sowie

des Medieneinsatzes hinterlegt. Vor dem Hintergrund dieser Wissensordnungen subjektivieren sich die Studierenden entweder als kompetente Gestalter:innen von Unterricht und als verantwortliche Entscheidungsträger:innen in der Unterrichtsplanung oder als fremdbestimmt in der Unterrichtsplanung. Letztere entlasten sich durch Begründungen über das (teilweise) Misslingen der Unterrichtsstunde, indem sie alternative Planungsüberlegungen vortragen.

An zwei Anfängen von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen Schulpraktischer Übungen in der Studieneingangsphase aus zwei universitären Standorten zeigt Bauer (2024) auf, dass sich im reflektierenden Sprechen zwei aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen als Expert:in/Berater:in und als Noviz:in/Zu-Beratende:r rekonstruieren lassen, die sich im Modus der Bewährung und Bestätigung entfalten.

Die Analysen, an denen ich beteiligt bin, zeigen, dass Studierende in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase, die an Grundschulen aufgezeichnet wurden, sich in der Erstpositionierung selbst positiv evaluieren, gelungene Aspekte der «allgemein» für gut befundenen Stunde benennen und sich als Novize positionieren (Fabel-Lamla et al., 2021). Weitere typische Merkmale der Erstpositionierungen in unseren Untersuchungen sind: Studierende thematisieren ihr persönliches Befinden, setzen sich zu ihrem Unterrichtshandeln und zu sich selbst in Beziehung und kommen hinsichtlich der Normen «guter Mitarbeit der Schüler:innen» und «die Klasse unter Kontrolle haben» zu positiven, aber auch negativen Selbsteinschätzungen. Schliesslich zeigen sie sich auch als offen für die Bewertung der beobachteten Unterrichtsstunde und ihrer Person (Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck). Im Unterschied zu den Befunden von Brack geht es in den von uns aufgezeichneten ersten Selbstpositionierungen nicht nur um das Sprechen über den eigenen Unterricht, sondern es kommt auch zu einer impliziten Berufswahlüberprüfung (Fabel-Lamla et al., 2024). Vor dem Publikum der Mitstudierenden, der Praxislehrperson und den Hochschuldozierenden, welche in dieser Situation als Zeug:innen positioniert sind, wird von der Moderation initiiert ein klares Bekenntnis zum positiven Befinden eingefordert (Fabel-Lamla et al., 2024, S. 216). Die Studierenden folgen dieser Aufforderung zum Bekenntnis und positionieren sich mit Wohlbefinden (Fabel-Lamla et al., 2024).

Offen ist die Frage, wie es dazu kommt, dass die Studierenden zu Beginn der Nachbesprechungen sprechen bzw. sich positionieren. Erste Hinweise, wie die Rederechtsvergabe erfolgt, finden sich in den Analysen der Gesprächseröffnungen von Brack (2019). Sie fragt, vor welchen Wissensordnungen und über welche Adressierungen und Positionierungen das Rederecht in den Unterrichtsnachbesprechungen vergeben wird. Die Gesprächseröffnung ist in den untersuchten Nachbesprechungen darauf ausgerichtet, dass die Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, die Sprechendenposition übernehmen. Die Rederechtsvergabe an die Studierenden, die unterrichtet haben, erfolgt durch die Dozierenden. Das Rederecht

wird im Modus der fremdbestimmten Selbstwahl vergeben, was unterstellt, «die Studierenden hätten ein eigenes Reflexionsanliegen im Gespräch» (Brack, 2019, S. 214). Als Gesprächsthema etablieren Dozierende in der Gesprächseröffnung sowohl den Bezug zur vorangegangenen Unterrichtsstunde und der bzw. die Studierende als (Lehr-)Person als auch eine Bewertungslogik, die Aspekte des Lobes und der Kritik umfasst. Die Studierenden werden als Meinungsträger:in und als Vertreter:in mit einem eigenen Anliegen sowie Selbstreflektierende adressiert. Das ihnen zugewiesene Rederecht übernehmen die Studierenden bereitwillig, zögerlich, im Ausnahmefall verweigern sie es teilweise (vgl. Brack, 2019, S. 214). Wenn Brack die Gesprächseröffnungen und Erstpositionierungen getrennt voneinander zum Gegenstand von Adressierungsanalysen macht, verschliesst sich die Möglichkeit zu verfolgen, wie in den Adressierungen hervorgebrachte Wissensordnungen, temporäre Positionierungen und Selbstverhältnisse aufgegriffen, verhandelt oder verworfen werden. Genau dieser Zusammenhang wird im vorliegenden Beitrag zum Gegenstand der Untersuchung.

3 Theoretischer Rahmen und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag schliesse ich an ein analytisches Verständnis von Professionalisierung an, das praktiken- und subjektivierungstheoretisch fundiert ist. Leitend für diesen theoretischen Zugriff ist die Denkfigur, dass sich der Prozess individueller Professionalisierung durch das subjektivierende Eintreten und Involviert-Werden in soziale und diskursive Praktiken im Studium zum Lehrberuf an der Hochschule und im schulischen Berufsfeld vollzieht (Brack, 2019; Leonhard, 2024; Wrana, 2014). Dem analytischen Professionalisierungsverständnis liegt ein poststrukturalistisches Verständnis von Subjektivierung zugrunde. Ausgehend von einem Subjektverständnis, in dem Menschen in kulturellen Praktiken erst zu Subjekten gemacht werden und sich auch selbst dazu machen (Saar, 2013), lege ich den folgenden Analysen ein performatives Verständnis von Subjektivierung bzw. Subjektwerdung zugrunde. Der Prozess der Subjektivierung ist «an soziale Praktiken gebunden und vollzieht sich in und qua Praktiken» (Reh & Ricken, 2012, S. 39). In sozialen Praktiken erlernen Menschen sich selbst, die Welt und andere «spezifisch zu deuten» (Kuhlmann, 2023, S. 68).

Die Rekonstruktionen der ersten studentischen Selbstpositionierungen erfolgen mit der Adressierungsanalyse. Mit der Adressierungsanalyse lassen sich in mikrologischer Perspektive momenthafte Subjektivierungsprozesse in sozialen Interaktionen nachzeichnen. Sie ermöglicht so den Nachvollzug, «wie Akteur:innen in Interaktion[en] sich als spezifische Subjekte hervorbringen» (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017, S. 208). Untersucht wird dazu, wie soziale Akteur:innen sich in Interaktionen über den Weg der Adressierung als Jemand ansprechen,

darüber situativ zu jemand in einer Ordnung mit einer spezifischen Position gemacht werden und sich mittels einer Re-Adressierung «dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung wie zu sich selbst treten (können) und sich selbst als Jemand vertreten» (ebd.).

Dieser empirische Zugriff bietet die Möglichkeit, sowohl die Ansprachen durch andere Akteur:innen in der Nachbesprechung, die zur ersten Selbstpositionierung führen als auch die Umgangsweisen der Studierenden in den Blick zu nehmen, und so die beabsichtigten wie nichtintentionalen subjektivierenden «Nebenwirkungen» der ersten Selbstpositionierung der Studierenden herauszuarbeiten.

Adressierungen als «ein Strukturmerkmal einer jeden menschlichen [...] Kommunikation und Praktik» (Balzer, 2021, S. 349) 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, S. 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Positionen und Machtrelationen sowie Selbstverhältnisse hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Durch die Bezugnahme auf die jeweils als gültig hervorgebrachten Normen werden Individuen im entsprechenden Feld anerkennbar (gemacht) und zu diesen positioniert. 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 (Ricken et al., 2017, S. 208).

Im Zusammenhang der Adressierungsanalyse sind verschiedene Heuristiken vorgeschlagen worden, die ich für meinen Untersuchungsgegenstand wie folgt konkretisiert habe:

- Wie werden Studierenden, die unterrichtet haben, ausgewählt? Wie werden diese Studierenden von Nichtangesprochenen abgegrenzt? Mit welchen sprachlichen Mitteln werden die Studierenden dazu verpflichtet zu antworten? Vor wem wird die Adressierung getätigt mit welcher Bedeutung? (vgl. Kuhlmann, 2023, S. 102–103; Kuhlmann et al., 2017)
- Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet? Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und als gültig behauptet? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise sichtbar vertreten oder unterstellt? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)
- Als wer werden die Studierenden angesprochen, als wer werden sie von dem Sprechenden darin antizipiert? In welches Verhältnis sind die Studierenden damit zu sich gesetzt? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)
- Zum wem werden die Studierenden im Zusammenspiel der Adressierung der Anderen und ihrer readdressierenden Reaktion darauf? In welche (als gültig etablierte) normativen Horizonte sind die Studierenden im Zuge dieser Sprechakte

positioniert worden? Welche Möglichkeiten sich zu dieser Ins-Verhältnissetzung ins Verhältnis zu setzen, sind entstanden? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)

Zur Untersuchung der Fragestellungen des Beitrages fokussiere ich auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und analysiere die erste Selbstpositionierung anhand audiographierter Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr an zwei Fällen. Der erste Fall einer Unterrichtsnachbesprechung aus dem ersten Studienjahr stammt aus dem TriLAN-Projekt. Der zweite Fall stammt aus dem Hildesheimer Projekt «Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien», an dem ich beteiligt bin.² In diesem Projekt untersuchen wir anhand von 18 Unterrichtsnachbesprechungen in sieben Mentor:innen-Dozierenden-Konstellationen, wie Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ablaufen, wie die Studierenden adressiert werden und wie sie sich selbst in diesem Geschehen positionieren. Wir untersuchen auch, auf welche Wissensbestände und (impliziten) Normen sich die Lehrkräftebildner:innen und Studierenden berufen, wie diese aufgegriffen und verhandelt werden und nicht zuletzt, wie «Reflexion» in Unterrichtsnachbesprechungen hergestellt wird. Ich mache die folgenden Anfänge der Nachbesprechungen zum Fall, da diese beiden ersten Selbstpositionierungen durch andere Akteur:innen der Unterrichtsnachbesprechung angeleitet werden und eine ähnliche Adressierung der Studierenden («*wie geht es dir?*») erfolgt.

4 Empirische Analysen

4.1 Der Fall Valentina

Der folgende Abschnitt aus der Nachbesprechung stammt von der im TriLAN-Projekt begleiteten Studentin Valentina. Sie studiert einen lehrpersonbildenden BA-Studiengang an einer der drei Studienstandorte Pädagogischer Hochschulen in der Deutschschweiz, die im TriLAN-Projekt beforscht wurden. Die Unterrichtsnachbesprechung fand am ersten Tag des dreiwöchigen Blockpraktikums im ersten Studienjahr statt. Die Studentin Valentina³ (Va) absolvierte dieses Praktikum in einer zweiten Grundschulklasse. Die Feldforscherin war während der Unterrichtsstunde im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft⁴ anwesend und nahm anschliessend gemeinsam mit der Praxislehrperson (PLP) an der Nachbesprechung teil. Am Tag der Aufzeichnung dieser Unterrichtsnachbesprechung mussten alle Anwesenden eine Gesichtsmaske tragen.

2 Projektbeteiligte: Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla, Dr. Marlene Kowalski (bis 31.03.2023)

Finanzierende Institution: Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB), Universität Hildesheim

3 Dieser Name sowie alle folgenden namentlichen Ansprachen sind pseudonymisiert.

4 Vergleichbar mit dem Sachunterricht in Deutschland

Um einen Einblick zu gewinnen, was der ersten Selbstpositionierung vorausgeht, betrachte ich zunächst den Beginn der Nachbesprechung.

PLP: Okay (3) gut also ich habe wie so ein bisschen einen (3) einen Ablauf überlegt zu-erst mal wie es dir geht nach dem ganzen Tag [Va: Mhm] Ehm dann (.) eh:hm (2) pro Lektion jeweils einfach die Lernziele überprüfen (1) ehm was du für einen Ein-druck hast ob es das Kind erreicht hat oder ob es auch du erreicht hast du hast dir ja auch ein Ziel gesetzt [Va: Mhm] Ist das ah läuft schon okay @(.)@ [Va: @(.)@] Dann so ein bisschen @(.)@ die Highlights die du für dich hattest als Lehrperson die Highlights von den Schülern wo du denkst da gehen sie heim und finden das mega cool (.) ehm ob es Schwierigkeiten ha- gegeben hat von Schülern oder durch Schüler (.) dann w- offene Fragen dann diskutieren wir miteinander ein bisschen dann was du mitnimmst und noch einen Ausblick auf morgen

Va: Ja

Die Praxislehrperson beginnt zu sprechen, wodurch sie im Modus der Selbstwahl das Rederecht beansprucht. Sie kündigt zunächst einen Ablauf an, den sie relativiert (*«wie so ein bisschen einen (3) einen Ablauf überlegt»*) und stellt anschliessend detailliert dar, was in welcher Reihenfolge (*«zuerst mal», «dann so», «dann»*) zu bearbeiten ist. Mit dieser sprachlichen Gestalt etabliert die Praxislehrerin ein Ablaufmuster für die Nachbesprechung. Die Aufträge sind durch das Personalpro-nomen *«du»* direkt an eine Person adressiert. Dadurch, dass Valentina sowie die Ethnographin bei der Nachbesprechung anwesend sind, ist zunächst nicht ein-deutig, wer mit dem Sprechakt adressiert ist. Valentina reagiert an verschiedenen Stellen mit dem Zuhörerinnensignal *«mhm»* und zeigt sich so als Angesprochene. Thematisch richten sich die Fragen auf das Befinden, die Lernzielerreichung der Schüler:innen sowie der Studierenden, besonders herausragende Ereignisse der Studentin in der Rolle der Lehrperson und der Schüler:innen, Schwierigkeiten mit den Schüler:innen. Angekündigt wird aber auch die Möglichkeit abschlies-send offene Fragen zu stellen. Valentina validiert selbstläufig den Vorschlag zum Ablauf von der Praxislehrperson mit *«ja»* und erkennt damit das Vorgehen für die Nachbesprechung an. Dadurch, dass Valentina ihr Einverständnis zu Inhalt und Vorgehen der Nachbesprechung gibt, werden diese als gemeinsame Festlegung hervorgebracht.

Nach einer Bestätigung (*«genau»*), wodurch die Praxislehrperson Valentinas Ein-verständnis evaluiert, spricht sie so weiter:

PLP: also wie geht es dir?

Va: Ehm (.) mir geht es gut (.) langsam ein bisschen Kopfweh @(.)@

PLP: Ja von der Maske

Va: J:a

PLP: Ja

Die Praxislehrperson stellt eine offene Frage (*«wie geht es dir»*), die sie mit einem Reflexivpronomen weiterhin direkt an ihre Gesprächspartnerin richtet. Über die Form der Frage verpflichtet sie Valentina zum Antworten. Die Praxislehrerin fragt nach dem Befinden und etabliert dies als Wissensordnung, wodurch verlangt wird, über die eigene Person zu sprechen. Dadurch, dass die Frage offen gestellt ist, werden verschiedene Möglichkeiten des Anschlusses eröffnet. Sowohl ausführliche, sehr persönliche als auch kurze sparsame Reaktionen sind denkbar. An Valentina ergeht damit die Aufforderung: Du bist dran, positioniere dich und entscheide, welches Befinden sag- und anerkenntbar in dieser Situation und Beziehungskonstellation ist.

Mit der Aussage *«mir geht es gut (.) langsam ein bisschen Kopfweh @(.)@»* übernimmt Valentina das zugewiesene Rederecht und kommt der Aufforderung, sich selbst zu thematisieren und das eigene Befinden anzuzeigen nach. Indem sie in einer allgemeinen Weise anschliesst, antwortet sie formal und zeitökonomisch und entzieht sich dem potenziellen Zugriff auf der Ebene des individuellen Befindens, sich als ganze Person darzustellen. Sie differenziert zwischen ihrem generellen Befinden (*«mir geht es gut»*) und ihrer körperlichen Verfasstheit, die sich in der Situation der Nachbesprechung zu ändern beginnt (*«langsam ein bisschen Kopfweh»*). Mit einem Lachen kommentiert sie nonverbal ihre Aussage, was als Form der Distanzierung zu ihrer Aussage oder als Verlegenheit gelesen werden könnte und darauf hindeutet, dass sie eine Schwäche eingesteht.

Die Praxislehrerin bestätigt dies und gibt eine mögliche Interpretation, woher das Kopfweh kommt (*«von der Maske»*). Damit schliesst sie die Rekursivitätsspielräume, was als Befinden in dieser Situation geäußert werden kann, indem sie eine Deutung, woher die Kopfschmerzen kommen, festsetzt. Der Grund für das Unwohlsein wird mit der Maske von der Praxislehrperson externalisiert. Andere mögliche Ursachen werden mit der Festlegung auf die Maske verschlossen und nicht mehr thematisierbar. Implizit macht die Praxislehrerin deutlich, dass das von Valentina markierte Unwohlsein mit der Maske hinreichend begründet ist und keiner weiteren Thematisierung mehr bedarf. Darin zeichnet sich der normative Horizont von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen ab.

Valentina bestätigt dies und willigt damit in die Deutung der Praxislehrperson ein. In dem die Praxislehrerin die Antwort der Studentin wiederholt, werden die Kopfschmerzen von Valentina zwar als (extern) begründet, nicht aber als zuwendungs- oder vertiefungsbedürftig angesehen. Dies verfestigt den aufscheinenden normativen Horizont an eine grundlegende Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen.

Im Anschluss signalisiert Valentina (*«ehm»*), dass sie sprechen möchte und übernimmt so das Rederecht:

Va: aber sonst geht es mir gut (.) und ich war heute morgen mega nervös [PLP: mhm] aber (1) ist alles gut gegangen ich hätte es nicht so erwartet eigentlich ist wirklich gut @(.)@ [PLP: Mhm] Und ja

Valentina führt eine weitere Selbstthematization an, in der sie bestätigt, dass es ihr gut geht (*«aber sonst geht es mir gut»*) und hält damit zugleich die Kopfschmerzen als Einschränkung aufrecht. Anschliessend spricht sie ihr Befinden am Morgen an (*«ich war heute morgen mega»*) und ratifiziert damit die normative Ordnung der Erwartung von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen. Mit der Steigerung des Befindens als *«mega nervös»* markiert sie die bevorstehende (Unterrichts-)Situation als in hohem Masse ungewiss und sich selbst angesichts dessen als *«nervös»*. Da sie diese als der Vergangenheit angehörend darstellt, positioniert sie sich als jemand, die eine für sie ungewiss erscheinende Situation erfolgreich bewältigt hat. Die Praxislehrerin ratifiziert Valentinas Ausführungen und reproduziert damit die normative Ordnung der Erwartung von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen und bekräftigt den Themenwechsel auf die Rückschau des Vormittags. Ihr Befinden stellt Valentina anschliessend im Gegensatz (*«aber»*) zu dem dar, wie alles verlaufen ist (*«ist alles gut gegangen»*). Die Studentin spricht dabei im Passiv, womit sie den Erfolg des Unterrichtes nicht ihrer Leistung zurechnet und auf die Unverfügbarkeit des Unterrichtes und die Erwartungswidrigkeit des wahrgenommenen positiven Verlaufs verweist. Sie positioniert sich dadurch als erfolgreiche Novizin, ohne jedoch zu beanspruchen, für den erfolgreichen Verlauf des Unterrichtes verantwortlich zu sein.

Mit *«und ja»* signalisiert Valentina der Praxislehrerin, dass sie zum Ende gekommen ist. Diese schliesst an:

PLP: Energielevel?

Va: Ja (unv.) @(.)@

PLP: Geht es noch? (.) Gut

Va: Ist schon streng aber es geht //gut// und ich finde es auch cool //mhm// aber (.) ja

PLP: Du darfst schon selber eins runter

Va: @(.)@ Ehm

In der Ein-Wort-Frage der Praxislehrerin geht es weiterhin um die körperliche Verfasstheit von Valentina. Über die Frage verpflichtet die Lehrerin die Studentin Valentina zum Antworten. Valentina validiert die Frage mit *«ja»*, woraufhin eine vergewissernde Nachfrage der Praxislehrerin folgt, weil die Antwort nicht nur für das Aufnahmegerät, sondern auch für die Praxislehrerin uneindeutig ist. Die Nachfrage zeigt an, dass von der Studentin in dieser Situation eine eindeutige Positionierung bezüglich ihres Energielevels verlangt wird, die diese im Anschluss auch gibt, dort aber die Ambivalenz, auch belastet (*«streng»*) zu sein, aufrecht erhält. Die Praxislehrperson evaluiert positiv und verstärkend lediglich den zweite

Satzteil «*aber es geht*» und verleiht der etablierten normativen Ordnung der Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen weiter Geltung. Zu dieser bekennt sich Valentina mit «*finde es auch cool*» direkt im Abschluss.

Mit «*Du darfst schon selber eins runter*» gibt die Praxislehrperson Valentina eine Anweisung, was diese zu tun hat und die anzeigt, dass das nächste Thema «*dran*» ist. Diese verweist auf eine materiale Praktik, die Teil der Nachbesprechung ist. Wie die Ethnographin berichtet, lagen der Studentin ein Blatt vor und eine Glasperle, die diese daraufhin verschob. Valentina kommt der Aufforderung der Praxislehrperson nach und geht zum nächsten Verfahrensschritt der Nachbesprechung über, wenn sie das Lernziel der Stunde thematisiert und anschließend eine Situation mit einer Schülerin, die sie positiv bewertet darstellt sowie das, was sie negativ bewertet.

Die Adressierungsanalyse der ersten Selbstpositionierung von Valentina zeigt damit, so kann zusammengefasst werden, dass diese entlang einer festen Struktur erfolgt. Die erste Selbstpositionierung initiiert die Praxislehrerin, in dem sie eine Frage an Valentina stellt, die diese zum Antworten verpflichtet. Gesprächsgegenstand der ersten Selbstpositionierung ist das Befinden von Valentina. Über das Re-Adressierungsgeschehen werden Hinweise auf die nicht vollständig positive körperliche Verfasstheit der Studentin aus dem Gespräch ausgeklammert und negative Aspekte des Befindens durch Externalisierung dethematisiert und somit implizit delegitimiert. Es zeigt sich, dass möglichst umfassendes Wohlergehen, wenn auch formal und ökonomisch dargelegt, sichtbar gemacht werden muss. Die etablierte normative Ordnung der Unterrichtsnachbesprechung führt zu einer Fortsetzung der Bewährungsanforderungen für die Studentin: Sie muss intuitiv erfassen, dass es auf die Darstellung eines Selbstverhältnis von Belastbarkeit und Stärke ankommt, was ihr von der Praxislehrperson nahegelegt wird. Valentina gelingt es situativ, sich in dieser Ordnung zu bewähren. Sie positioniert sich ausserdem als Novizin, die eine Bewährungssituation erfolgreich bewältigt hat.

4.2 Der Fall von Anna

Betrachten wir nun den Fall aus dem Forschungsprojekt «Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien». An der im folgenden betrachteten Unterrichtsnachbesprechung nehmen fünf Studierende, darunter Valentin (Vm), Peter (Pm), Max (Mm) und Anton (Am) sowie die Studentin Anna (Aw), die eine Englischstunde in der Grundschule gestaltet hat, ihre Mentorin (Mw5) und der Dozent (Dm4) teil. Die Nachbesprechung schliesst sich direkt an die Unterrichtsstunde an, bei der Mentorin, Hochschuldozent sowie die anderen Studierenden hospitiert haben. Die Unterrichtsnachbesprechungen sind Teil der Schulpraktischen Studien, welche sich über zwei Semester erstrecken. Die Nachbesprechungen zeichnete der Dozent für die Forscherinnen zum Ende des Semesters auf. Bei der nun betrachteten Nachbesprechung handelt es sich um die neunte oder zehnte gemeinsame Nachbesprechung dieser Gruppe.

Um auch in dieser Nachbesprechung Einblick zu erhalten, was der ersten Selbstpositionierung vorausgeht, skizziere ich knapp, wie die Unterrichtsnachbesprechung eröffnet wird. Der Student Peter eröffnet die Nachbesprechung und strukturiert die Gesprächssituation, indem er das Rederecht erteilt (*«Okay dann wollen wir mal anfangen (.) so der der den letzten Unterrichtsversuch hatte Valentin»*). Dass die Anmoderation, die Übernahme der Gesprächsmoderation sowie der Vollzug der einzelnen Verfahrensschritte am Beginn der Nachbesprechung selbstläufig erfolgen, weist auf eingespielte Abläufe hin. Nach der Etablierung der Gesprächssituation adressiert Peter denjenigen, der *«den letzten Unterrichtsversuch»* hatte und benennt Valentin. Nach der Ratifizierung durch Valentin fordert Peter ihn auf, *«seinen Unterrichtsversuch im Nachhinein ein[zuschätzen]»*. Valentin nimmt die direkte Adressierung an und listet in Bezug auf seinen Unterrichtsversuch sowohl einige wenige positive als auch problematische Aspekte auf, die sich auf die Medien und die kreativere Gestaltung von Arbeitsmaterialien beziehen. Peter ratifiziert anschliessend mit *«okay»* und leitet zur ersten Selbstpositionierung, der Studentin über, die am Tag der Nachbesprechung unterrichtet hat:

Pm: dann kommen wir zu Anna wie hast du deinen ersten Unterrichtsversuch wahrgenommen (?) wie gehts dir (?) @.@

Aw: Mir gehts jetzt gut @.@ ähm (.) ja ich hatte das Gefühl dass ich die Zeit irgendwie nicht so im Kopf hatte also ich dachte zwischendurch ich bin zu schnell am Ende dachte ich ich bin zu langsam ähm (.) ja aber ich fand es eigentlich ganz gut ich habe irgendwie auch Angst gehabt bei der Mind-Map dass da keine Meldungen kommen aber es kamen doch einige Meldungen hatte ich so grob gesehen ähm ja also ja (.) ich fand es ganz gut

Peter erteilt weiter das Rederecht und hat damit weiterhin die Moderation der Nachbesprechung inne. Mit *«dann kommen wir zu Anna»* ruft er eine Reihenfolgenlogik auf, in der Anna die nächste ist. Durch das Aufrufen des Vornamens von Anna nach der Ankündigung *«dann kommen wir zu»* bleibt zunächst noch offen, ob über oder mit Anna gesprochen wird. Über die sich daran anschliessenden zwei Fragen, die mit dem Personalpronomen *«du»* an eine Person adressiert wird, zeigt sich, dass Anna angesprochen ist. Peter fragt zuerst, wie sie ihren Unterrichtsversuch *«wahrgenommen»* hat, wobei er direkt die Frage nachschiebt, wie es ihr gehe⁵ und anschließend lacht. Mit dem anschließenden Lachen markiert er den Unernst der Situation und distanziert sich vom routinierten Ablauf, lässt sich aber zugleich auf dieses *«Spiel»* ein. Indem Peter Fragen an Anna stellt, wird sie zum Antworten auf diese Fragen verpflichtet. Peter fragt nach der Selbstwahrnehmung auf den *«ersten Unterrichtsversuch»* und fordert Anna damit zur eigenen Rückschau auf. In dem Peter dies als *«ersten Unterrichtsversuch»* rahmt, bringt er diesen als besonderes,

5 Da diese Frage im vorherigen Fall ausführlich rekonstruiert wurde, verzichte ich an dieser Stelle auf eine erneute Rekonstruktion.

da erstmaliges Ereignis hervor, das auch scheitern kann («Versuch»). Dass zugleich von Peter die Frage nach dem Befinden nachgeschoben wird, bestärkt den Unterricht als besonderes Ereignis. Diese (ironisierte) Abklärung, wie es Anna nach dem «Unterrichtsversuch» geht, verweist darauf, dass dieser als ein emotional herausforderndes Ereignis gesehen wird. Die Wie-Frage ermöglicht Anna, sowohl mit einer Beschreibung als auch einer Bewertung anzuschliessen.

Anna schliesst mit einer Selbstthematization an, in der sie mit «*Mir gehts jetzt gut @.@ ähm (.ja)*» die Frage nach ihrem Befinden allgemein, formal und zeitökonomisch und sich selbst bestätigend («*ja*») beantwortet. Dass es ihr «*jetzt*» gut gehe, verweist darauf, dass dies zuvor anders war und bestätigt somit, dass der «*erste Unterrichtsversuch*» für sie ein besonders emotionales Ereignis war, das sie aber bewältigt hat. Sie thematisiert anschliessend eine kritische eigene Wahrnehmung in Bezug auf ihr eigenes Handeln im Unterricht («*ich hatte das Gefühl dass ich die Zeit irgendwie nicht so im Kopf hatte*») und positioniert sich vor dem Hintergrund der Norm der Anerkennbarkeit, die Zeit im Blick zu behalten als eine, der das in der Selbstwahrnehmung nicht gelungen ist («*ich hatte das Gefühl*», «*dacht ich bin zu schnell*», «*am Ende dachte ich ich bin zu langsam*») und positioniert sich damit als selbstkritisch und einsichtig. Trotz der Selbstkritik affirmiert sie eine persönlich relativierte, aber im Grundsatz positive Wertung («*also ja (.ich fand es ganz gut)*»). Sie formuliert damit ein subjektives Wert- und Geschmacksurteil, das im Rahmen der Anschlussmöglichkeiten liegt, die in der Adressierung von Anna angelegt ist. In dem sie ein subjektives Wert- und Geschmacksurteil formuliert, positioniert sie sich als kaum anfechtbar. Sie thematisiert anschliessend eine weitere Unterrichtsepisode in der sie sich als emotional involviert im Vorfeld des Unterrichts positioniert («*Angst*»), ob ihr Vorhaben, eine Mind-Map durchzuführen, gelingt. Doch auch hier emergiert eine Geschichte des Gelingens, in der sie zugleich die Unverfügbarkeit über den Erfolg kennzeichnet. Sie schliesst ihre erste Selbstpositionierung in der Nachbesprechung mit einer erneuten subjektiven und verhalten positiven Bewertung «*also ja (.ich fand es ganz gut)*» und bekräftigt damit ihr Wohlbefinden im «*ersten Unterrichtsversuch*». Peter kündigt daraufhin den nächsten Schritt der Nachbesprechung an, was ich abschließend für den Fall Anna knapp betrachte:

- Pm: So jetzt hast du die Wahl Powerblitzlicht oder (unv.) du weißt ja jetzt glaube ich was beides ist
- Aw: Hmm (.ich nehme Power-Blitzlicht [...])
- Am: Wollen wir anfangen (?) Max willst du (?) Dann gehen wir so rum
- Mm: Ähm ja kurz und knapp (.mir hat deine positive Ausstrahlung sehr gut gefallen (2) und du hast ähm dich sehr für das Thema interessiert und das konnte man dir sehr gut anmerken und das fand ich sehr gut (2))

Mw4: Ja ich fand es sehr gut dass du dann auch in die Klasse reingegangen bist also zu den Schülern also du hast dich nicht nur freundliche Ausstrahlung sondern dich ihnen auch zugewandt runter gebeugt und weitgehend Englisch geredet das fand ich gut ja (3)

Dm4: Guter Lebensweltbezug (3)

Aw: Okay @.@ kurz und knapp

Die Nachbesprechung vollzieht sich weiterhin nach einem festen Ablaufmuster, wenn Anna zwischen zwei Verfahrensschritten (*«Powerblitzlicht»* oder *«Akrunde»*) wählen kann und im Vollzug des *«Powerblitzlicht»* alle Teilnehmenden wissen, was zu tun ist, ohne darüber kommunizieren zu müssen.

Auch im zweiten Fall, so kann zusammenfassend festgehalten werden, ist die erste Selbstpositionierung Teil eines Ablaufschemas, da zunächst der Student Valentin, der die Woche zuvor unterrichtet hat, zur Selbstpositionierung aufgefordert wird und die Nachbesprechung nach der ersten Selbstpositionierung von Anna mit dem *«Powerblitzlicht»* fortgesetzt wird. Die erste Selbstpositionierung initiiert ein anderer Student, der in der Position des Moderators in der Nachbesprechung agiert. Im Zusammenspiel von Ansprache mit dem Vornamen und Personalpronomen *«du»* wird Anna direkt adressiert und über das sprachliche Mittel der Frage zum Antworten verpflichtet. Gesprächsgegenstand der Selbstpositionierung ist die Selbstwahrnehmung des ersten eigenen Unterrichts und das Befinden der Studentin in diesem Zusammenhang. Dabei positioniert sich als jemand, für die das Unterrichten noch eine emotionale Belastung darstellt und damit als Novizin, aber auch als jemand, die das besondere Ereignis des ersten Unterrichts erfolgreich bewältigt hat. Sie positioniert sich ebenso selbstkritisch distanziert in Bezug auf den Verlauf des Unterrichts wie emotional involviert und als der Tatsache bewusst, dass ihr das Gelingen des eigenen Methodeneinsatzes in Teilen unverfügbar bleibt.

4.3 Vergleichende Betrachtungen

Der nun folgende Vergleich legt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Analysen der ersten Selbstpositionierungen der Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr hinsichtlich der Hervorbringung der ersten Selbstpositionierung, deren Gesprächsgegenstände und die vor diesem Hintergrund hervorgebrachten temporären (Selbst-)Positionierungen und Selbstverhältnisse dar.

Als Gemeinsamkeit zeigt sich, dass die erste Selbstpositionierung jeweils Teil eines etablierten Ablaufschemas ist und von einem anderen Teilnehmenden der Nachbesprechung angeleitet wird. Diese greifen auf nominale Benennung mit Namen und Personalpronomen zurück, um die Studentinnen direkt als Adressatinnen auszuwählen und verpflichten sie durch eine oder zwei Fragen, die an sie gestellt werden zur Reaktion. Der Gesprächsgegenstand der ersten Selbstpositionierung

ist in beiden Fällen das Befinden der Studentinnen. Die Studierenden können sich der Thematisierung des eigenen Befindens nicht bzw. kaum entziehen, wenn sie direkt als Adressat bezeichnet und per Frage zum Antworten verpflichtet werden. Über das Re-Adressierungsgeschehen zeigt sich, dass es trotz der offenen Frage nach dem Befinden darum geht, ihr Wohlergehen auf die Frage «*Wie geht es dir?*» anzuzeigen. Hinsichtlich dessen, ob die Studentinnen dass eigene Wohlergehen in anerkannter Weise anzeigen, wird jedoch eine Differenz zwischen Valentina und Anna deutlich, die unterschiedliche normative Ordnungen in den Nachbesprechungen offenbaren. Valentina entwirft zunächst ein etwas ambivalentes Bild ihres Befindens und hält an diesem fest, wohingegen Anna umfassendes Wohlbefinden artikuliert. Während Valentina eine bestimmte körperliche Verfasstheit performativ glaubwürdig machen muss, und sich damit auch nach dem Halten des Unterrichts vor der Praxislehrerin als hinreichend belastbar bewähren muss, geht es im Fall von Anna vielmehr um die kompetente Aufführung einer verfahrensförmigen ersten Selbstpositionierung im Modus des Spiels. Dabei geht es darum, sich als regulär mitspielend zu zeigen, ohne sich als «Person» substantiell zu involvieren, keine Zweifel an der grundsätzlichen Bewältigungsleistung und damit auch der persönlichen Eignung für den Beruf aufkommen zu lassen sowie sich als selbstkritisch und «reflexionsfähig» in Bezug auf das eigene unterrichtliche Handeln zu zeigen.

Damit einher gehen gemeinsame Subjektpositionen, die die Studentinnen in der ersten Selbstpositionierung hervorbringen. Dazu zählt die Positionierung als «glücklich Erfolgreiche», denn beide Studentinnen erklären, die Bewährungssituation erfolgreich bewältigt zu haben. Mit der Feststellung der Unverfügbarkeit des Erfolges für das Gelingen des Unterrichtes beziehen sie die Position als engagierte Novizinnen.

5 Schlussbetrachtungen

In dem Vergleich zweier adressierungsanalytisch rekonstruierter Anfänge von Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr bin ich den Fragen nachgegangen, wie und worüber Studierende, die zuvor unterrichtet haben, zur ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen gebracht werden und welches Selbstverhältnis den Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt wird und wie sie dies aufgreifen bzw. verhandeln. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen und an vorliegende Befunde aus anderen Studien anschließen:

Die ersten Selbstpositionierungen sind in den untersuchten Nachbesprechungen Teil eines Ablaufmusters, das in der Nachbesprechung zur Aufführung gebracht wird. Auch in anderen Nachbesprechungen in der Studieneingangsphase konnte die erste Selbstpositionierung als Teil eines fest etablierten Ablaufmusters aufge-

zeigt werden (Fabel-Lamla et al., 2024; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, i.D.). Wenn sich Kommunikationsverfahren (vgl. Gelhard, Alkemeyer & Ricken 2013) als Techniken der Subjektivierung verstehen lassen, so ist die erste Selbstpositionierung eine solche.

Die auch in Alltagsgesprächen gebräuchliche Frage «*Wie geht es dir?*» verpflichtet die Studierenden im Rahmen dieses Ablaufmusters, in dem sie direkt als Adressat bezeichnet werden und per Fragen zum Antwortet verpflichtet werden, ihr eigenes Befinden am Beginn der Nachbesprechung zum Thema zu machen. Im Rahmen dieser Adressierung werden die Studierenden nicht nur in eine berufliche Praxis sozialisiert, die von spezifisch-rollenförmigen Anteilen geprägt ist, sondern in die sie auch als ganze Person involviert sind. Dass Studierende lernen, diese Frage eher formal und ökonomisch zu beantworten und damit den Zugriff auf Befinden und Person zu begrenzen, verweist weniger auf die Irrelevanz des «Faktors Mensch» als auf die Notwendigkeit, sich um den Status als anerkenbare:r Praktikant:in bemühen zu müssen, um keine Zweifel an der Eignung aufkommen zu lassen. Dabei geht es darum, das eigene Wohlergehen nach dem Unterrichten anzuzeigen und sich selbst als «glücklich Erfolgreiche» nach einer Bewährungssituation und als engagierte Novizin über die Darstellung der Unverfügbarkeit des Erfolges für das Gelingen des Unterrichts zu positionieren. Wenn sich die Studierenden hochschulstandortübergreifend als Noviz:innen sehen lernen und dies auch in anderen Nachbesprechung des ersten Studienjahres findet (vgl. Bauer 2024; Fabel-Lamla et al., 2021) bringen sie (mit-)hervor, dass sie sich in Ausbildung befinden. Die doppelte (Selbst-)Positionierung als selbstkritische Person einerseits und Novizin andererseits, für die das Unterrichten noch eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist sowie das Darlegen einer gewissen Erleichterung über das Überstehen der Bewährungssituation, wie von Anna eingenommen, konnten wir auch in einer anderen Nachbesprechung unseres Samples herausarbeiten (Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck).

Das von Studierenden nach ihrem ersten Unterrichtsversuch ein eindeutiges Bekenntnis zum Wohlbefinden erwartet wird, zeigen auch andere Analysen der ersten Selbstpositionierungen (Fabel-Lamla et al., 2024) und haben wir in diesem Rahmen als implizite Berufswahlüberprüfung gedeutet. Vor allem dieser Befund ist in dreifacher Hinsicht bedeutsam: Unter der Perspektive der *Eignung* für den Lehrberuf, deren Überprüfung im Rahmen der Tages- oder Blockpraktika im Studium meist erklärtes, auch bildungspolitisches Ziel ist (siehe Einleitung), stehen die Erstpositionierungen unter dem Vorbehalt der Anerkennbarkeit der dort von Studierenden vorgenommenen Positionierungen und operieren damit mit der Subjektivierungslogik der Eignung, in der diese über eine individuelle Zuschreibung erfolgt (vgl. dazu auch den Beitrag von Güvenç in diesem Band). Unabhängig vom tatsächlichen Erleben der vorgängigen Unterrichtssituationen und dem momentanen eigenen Befinden ist das eigene Wohlergehen anzuzeigen

und z. B. ausgeprägtes Klagen über die Belastung, «schwierige Schüler:innen» und dergleichen im Verfahren der Abklärung der Eignung nicht thematisierbar, da dies auch auf sie selbst zurückfallen und dazu führen kann, dass ebendiese Eignung infrage gestellt wird.

Die Positionierung als selbstkritisch und «reflexiv» lässt sich sowohl an die jeweiligen Eignungsverfahren als auch an Positionen zur pädagogischen Professionalität (vgl. Kramer & Pallesen 2018) anschliessen, in denen Reflexivität ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Zu einem frühen Zeitpunkt im Studium scheint es in Bezug auf die Anerkennbarkeit als Student:in bzw. Praktikant:in weder opportun, sich als souverän und «mit allen Wassern gewaschen» zu positionieren, und sich damit gegenüber Kritik anderer hinsichtlich des eigenen Unterrichts gänzlich zu immunisieren, noch, den Eindruck zu erwecken, man sei dem freien Spiel der Kräfte des Unterrichts hilflos ausgeliefert. Insofern kann die doppelte Positionierung von Anna, als selbstkritisch und «reflexiv» einerseits und dennoch selbstbewusst und in weiten Teilen erfolgreich andererseits, geradezu als Prototyp von «Mitspielfähigkeit» (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 274) betrachtet werden, während die Lesart plausibel erscheint, dass sich das Re-Adressierungsgeschehen bei Valentina in der ersten Selbstpositionierung als diesbezüglich intensiver Lernprozess in situ beschreiben lässt.

Im Fall von Valentina zeigte sich dabei aber besonders deutlich, dass negative Aspekte des Befindens und Darstellungen des eigenen Befindens, die dem Gegenüber die Zuschreibung ermöglichen, dass das Unterrichten als anstrengend erlebt wurde, nicht thematisierbar sind. Dass Ausdrucksformen von Überforderung und Belastung in den Nachbesprechungen dadurch dethematisiert und delegitimiert werden, lässt sich in einer (weitreichenden) Deutung des Re-Adressierungsgeschehen als Hinweis auf einen berufskulturellen Aspekt lesen: Wenn Studierende in derartigen Praktiken implizit erfahren, dass es in erster Linie auf die «Inszenierung gelingenden Unterrichts» (Parade, Sirtl, Förster & Viermann 2022, S. 182) ankomme, wird angesichts der auch formellen Konsequenzen, dieses «Spiel» nicht mitzuspielen, die ernsthafte Befassung mit der grundsätzlich bedeutsamen Frage, ob die Anforderungen des Lehrberufs in Passung zu den eigenen Möglichkeiten stehen, transintentional untergeben.

Der Befund von unterschiedlichen (normativen) Ordnungen und unterschiedlichen Ausmassen, sich in der Darstellung des eigenen Befindens als «mitspielfähig» zeigen zu können, deutet daraufhin, dass möglicherweise bedeutsam ist, vor wem in welcher Art und Weise die erste Selbstpositionierung stattfindet und welche Möglichkeiten des «Modelllerns» diese ermöglicht. Während bei Valentina ausschließlich die Praxislehrperson anwesend ist, vor der sie ihre erste Selbstpositionierung äußert, findet diese im Fall von Anna vor dem Publikum der Praxislehrperson, der Hochschuldozierenden und der Mitstudierenden statt. Das etablierte Ablaufmuster in der Gruppe von Anna deutet daraufhin, dass Woche

für Woche in der gleichen Weise die Studierenden, die an diesem Tag unterrichtet haben, in der Nachbesprechung nach ihrem Befinden gefragt werden. Bis zur eigenen ersten Selbstpositionierung von Anna sind einige Nachbesprechungen vergangen, an denen Anna die Gelegenheit hatte am Modell der Peers zu lernen, welche Thematisierung des eigenen Befindens und (temporärer) Subjektpositionen anerkennt sind. Die Einführung der ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase in unterschiedlichen Akteurskonstellationen vergleichend zu untersuchen, wäre aufschlussreich um diesen Aspekt zu verfolgen.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Springer VS.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt.
- Balzer, N. (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In L. Siep, H. Ikäheimo, & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 345–352). Springer VS.
- Bauer, A. (2024). Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 226–242). Klinkhardt.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 191–209.
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. 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. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 69–84). Waxmann.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)bestätigung der Berufswahl: Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 205–225). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., & Leuthold-Wergin, A. (2025). Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien: Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung. In A. Bauer, & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene Praxis in den Blick nehmen!? Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexionen in pädagogischen Kontexten* (im Erscheinen). Klinkhardt.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0>

- 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* (S. 113–130). Klinkhardt.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (2013). Vorwort. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 9–13). Wilhelm Fink.
- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung: Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Klinkhardt.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite einer konzeptionellen Idee. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 57–73). Klinkhardt.
- 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-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 182–195). Beltz Juventa.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethke, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung: Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.
- Schnebel, S. (2009). Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In K. Schneider, G. Schwab, & M. Weingardt (Hrsg.), *Hauptschulforschung konkret: Themen – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 134–146). Schneider Verlag Hohengehen.
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 98–110.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahstelle» von Theorie und Praxis!* 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 = Pedagogical field experience teacher education* (S. 287–309). Waxmann.
- Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175–198). Velbrück Wissenschaft.

Autorin

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.

Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Forschung zum Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung.

E-Mail: leutho@uni-hildesheim.de