

Bauer, Angela

## Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 257-272. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Angela: Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 257-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334984 - DOI: 10.25656/01:33498; 10.35468/6172-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334984>

<https://doi.org/10.25656/01:33498>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Angela Bauer*

# Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen

## Abstract

Aktuelle Forschungsbefunde zu Unterrichtsnachbesprechungen weisen darauf hin, dass Reflexionspraktiken durch die Aushandlung handlungsabsichernder Normen sowie die Hervorbringung verschiedener (Praxis)Positionen bestimmt sind. Eher selten wird in den Blick genommen, dass diese Reflexionsformate auch Orte sind, in denen Studierende als Noviz:innen-Peers miteinander interagieren und sich gegenseitig in ihrer Entwicklung beurteilen sollen. Im Beitrag wird die kollektive Praxis innerhalb der Studierendengruppe in diesem Setting erkundet und dessen Bedeutung für die Professionalisierung erörtert. Es deutet sich ein spezifischer Modus des kollegialen Sprechens an, bei dem sich die Noviz:innen entlang von Differenzvermeidung und Vergemeinschaftung in professionsbezogenen Kommunikationsmodi unter Lehrkräften einüben und ausprobieren.

**Schlagnworte:** Reflexion, Kollegialität, Unterrichtsnachbesprechung, Professionalisierung

## 1 Hinführung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass pädagogisches Handeln – als professionelles Handeln – nicht instrumentell erlernt werden kann, spielt die Reflexion von (eigenen) Unterrichtssituationen eine bedeutende Rolle: Sie gewährt Einsicht in Komplexität und ermöglicht eine Distanz zu Machbarkeitsvorstellungen der pädagogischen Handlungspraxis in allen Ausbildungsphasen (vgl. Schmidt & Bauer i.V.). In der Lehrer:innenbildung hat sich diesbezüglich eine Form der mündlichen, kollegialen Reflexion etabliert und tradiert, die laut Corinne Wyss (2018, 30) Vorteile wie den Austausch mit Peers, soziale Unterstützung oder auch die Aufdeckung blinder Flecken in Bezug auf die Selbstwahrnehmung gegenüber

Selbstreflexionen oder schriftlichen Reflexionen mit sich bringt. Die pädagogische Professionsforschung setzt sich vor allem mit Fragen zur Herstellung und Verbesserung von Reflexion und Reflexivität auseinander. Die kollektive Praxis reflexiven Sprechens unter Studierenden ist bislang noch wenig in den Blick genommen worden. Vor allem scheint ein Vergleich zur kollegialen Praxis unter Lehrkräften aufschlussreich zu sein.

Daher möchte ich entlang empirischen Materials eines Projektes zur Reflexion eigenen Unterrichts explorativ erkunden, welche Eigenlogik sich im kollektiven Sprechen von Studierenden zeigt. In meinem Beitrag werde ich zunächst bisherige Erkenntnisse zum Sprechen über Unterricht skizzieren und einen Einblick in den Fachdiskurs zum Phänomen der Kollegialität geben. In einem weiteren Schritt stelle ich empirische Ausschnitte aus Unterrichtsnachbesprechungen vor und erkunde diese entlang einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise. Anschließend daran diskutiere ich die Rekonstruktionen vor dem Hintergrund des Forschungsstandes. Am Ende formuliere ich weiterführende Gedanken im Kontext der Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung.

## **2 Reflektierendes Sprechen über eigenen Unterricht im Ausbildungskontext**

Der Blick in den Fachdiskurs um Professionalisierung bestätigt die Relevanz von Reflexion. Es existiert eine fast unüberschaubare Zahl an Studien, die den reflexiven Umgang mit fremder oder auch eigener Praxis untersuchen. In theoretischen wie empirischen Auseinandersetzungen geht es dabei um die Frage, wie in (Fall-)Reflexionen pädagogische Professionalität entwickelt oder auch verbessert werden könnte (vgl. bspw. Leonhard u. a. 2021). Ebenso werden die Konstrukte Reflexion und Reflexivität diskutiert – beispielsweise als zentrales Professionalisierungsmoment (vgl. bspw. Helsper 2001) oder als interaktionale bzw. tradierte Praktik (vgl. Führer & Heller 2018). Es gibt aber auch Ansätze, welche programmatische Fragen ausklammern und in den Fokus rücken, was die Bedingungen und Herausforderungen von Reflexion sind, die im Sinne praxistheoretischer Konzeptionen als reflexives Sprechen verstanden werden kann, in dem normative Ordnungen interaktiv hervorgebracht werden.

Beispielsweise arbeitet Judith Küper (2022) eindrucksvoll die Diskrepanz des vorherrschenden Reflexionsideals einer objektiven Distanzierung zum Praxisphänomen reflexiven Sprechens heraus und erklärt die Beobachtung, dass Reflexionspraxen, wie sie in der Lehrer:innenbildung zu finden sind, dem an sie gestellten Anspruch nicht entsprechen (vgl. bspw. Schüpbach 2007). Entlang empirischer Erkundungen deutet Küper das Reflektieren eigener Praxis als Antwort auf pädagogische Verantwortungserfahrungen und als die Anerkennung

der Erfahrung eines Angesprochenenseins, welches der Ungewissheit pädagogischen Handelns gerecht wird. Weitere praxistheoretisch orientierte Studien weisen zudem reflexives Sprechen als eine machtvolle Praxis und als Prozess der Subjektivierung aus. Es wird beforscht, wie sich die Akteure:innen zu ihrem eigenen vorausgegangenem Unterrichtsgeschehen ins Verhältnis setzen und worauf sie in reflexivem Sprechen Bezug nehmen. Eigene empirische Befunde zu Unterrichtsnachbesprechungen machen die Dramaturgie einer Bewährungspraxis deutlich, bei der die Studierenden, welche in einem Noch-Nicht-Status adressiert werden, sich in Selbstkritik und in der Darstellung von Leistungserbringung, Selbstentfaltung oder Selbstoptimierung einüben und auf diese Weise als „meisterhafte Noviz:innen“ (Bauer 2024) positionieren. In einem fast schon komplementären Positionierungsgeschehen dazu, scheint es für weitere Beteiligte wie Universitätsdozierende oder Mentor:innen relevant, sich als Erfahrene und Wissende auszuweisen bzw. eine solche Zuschreibung zu bestätigen (vgl. auch Güvenç & Leonhard 2023). In der Überschau weiterer Studien zu praxisbezogenen Formaten wird deutlich, dass es nicht nur um Prozesse der Wissensvermittlung und -aneignung geht, sondern vor allem „um die Anerkennung als (angehende) Pädagog:innen gerungen wird“ (Kuhlmann u. a. 2024, 154). Es lässt sich überdies herausstellen, dass mit dem Gegenstand des reflexiven Sprechens über eigenen oder auch fremden Unterricht auf eine Praxis rekurriert wird, die insbesondere durch den (universitären) Kontext, in den sie eingebunden ist, funktional oder vielleicht auch dysfunktional bestimmt wird (vgl. Leonhard u. a. 2019). Es geht um ein Lehrer:innen-Werden, das durch die gemeinsame Hervorbringung einer pädagogischen Ordnung bestimmt ist. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Reflexionspraxis durch eine gemeinsame Hervorbringung verschiedener Positionen gekennzeichnet ist, aber auch eine individuelle Praxis darstellt, deren institutionelle Rahmung eine Rolle spielt. Die Sozialität des Reflexionsgeschehens bzw. die kollektive Praxis bleibt jedoch bislang tendenziell unbeachtet.

Dabei finden sich überwiegend interindividuelle Reflexionsformate. Hier setzten manche praxistheoretische Studien ein und beschäftigen sich mit den Adressierungen und Autorisierungen, die unterschiedlichen Rolleneinnahmen (Studierende, Dozierende, Seminarleiter:innen, Mentor:innen) inhärent sind (vgl. Koch & Schmidt 2022; Fabel-Lamla u. a. 2021; Brack 2019). Es wird ein komplementäres Positionierungsgeschehen deutlich, bei dem „aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen (Expert:innen und Noviz:innen) im Modus der Bewährung und Bestätigung entfaltet werden“ (Bauer 2024, 228). Was bislang noch wenig zum Thema gemacht wurde, ist der Modus des Sprechens der Peers – also der Studierenden oder Referendar:innen – untereinander. Dabei sei angemerkt, dass bereits Beiträge und Forschungsbefunde zum gemeinsamen Sprechen von Studierenden in fallbasierten kasuistischen Settings der universitären Lehrer:innenbildung vorliegen. Diese machen deutlich, dass gemeinsame studentische Diskussionen von Fällen durch die

Bearbeitung von Geltungsfragen (vgl. Bräuer u. a. 2018), Normalisierungsbewegungen (vgl. Kunze 2017) und kooperative Einigungsprozesse im Sinne der „impliziten Reproduktion unterrichtlicher Ordnungen“ (Arndt u. a. 2020, 196) gekennzeichnet sind. Mit Blick auf Schulpraxisseminare liegt aber eine Differenz zu kasuistischen Formaten darin, das das reflexive Sprechen sich auf die eigene Involviertheit in die Praxis als (Lehr)Person bezieht.

Anschließend an diese Zusammenschau und den Befund, das Studierende sich im reflexiven Sprechen als Noviz:innen des Feldes hervorbringen und bewähren (müssen), lässt sich die Vermutung formulieren, dass Reflexionsgespräche auch eine Form des Teilwerdens von kollegialen Praktiken bedeuten, wie sie an Schulen empirisch zu beobachten sind (vgl. Goldmann 2021) und im Sinne professioneller Beziehungsgestaltung eine hohe Bedeutung für die Berufskultur haben (vgl. Baum u. a. 2012). Daher möchte ich im Folgenden Abschnitt den Diskurs um das Phänomen der Kollegialität eruieren.

### **3 Kollegialität als Bearbeitungsmoment der professionellen Praxis**

Innerhalb aktueller Debatten der Professionalisierungsforschung wird der Terminus ‚Kollegialität‘ im Kontext von Schulentwicklung verhandelt und tritt zumeist im engen Zusammenhang mit Fragen nach Kooperation und dem Zusammenhandeln pädagogischer Akteur:innen in Schule auf (vgl. bspw. Kunze u. a. 2021). Damit wird einerseits die Entwicklung von Einzelkämpfer:innen hin zu Teamplayer:innen aufgegriffen (vgl. Dietrich 2017) und andererseits darauf hingewiesen, dass beide Begrifflichkeiten in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Im Gegensatz zu Kooperation stellt Kollegialität „ein auf die Bewältigung von Interaktions-Anforderungen bezogenes Moment der Beziehung unter Professionellen [...] als auch von Selbstreflexion in kollegialer Kommunikation“ dar (Kunze & Reh 2020, 1444). Empirisch lässt sich feststellen, dass Kooperation innerhalb der Schulpraxis zwar umfänglich gewünscht, aber nur in sehr geringem Maße realisiert wird (vgl. Fussangel & Gräsel 2014). Das wiederum wird damit begründet, dass Kooperationsforderungen die grundlegende Arbeitsweise von Lehrer:innen in Frage stellen, welche an spezifische Kollegialitätsnormen gekoppelt ist. Im Kontext empirischer Forschungsarbeiten wird das Phänomen der fehlenden Kooperationsdichte entlang des Autoritäts-Paritätsmusters (APM) erklärt. Dieses Modell geht auf eine Veröffentlichung von Lortie (1972) zurück, in der er mit Blick auf die innovative Einführung von Teamteaching einige Überlegungen zur Organisation von Schule und Lehrer:innenberuf im amerikanischen Schulsystem anstellt. Mit Blick auf die Frage, woher Lehrpersonen ihre Autorität beziehen, beschreibt er das APM als eine tradierte Norm und eine Art

Verhaltenslogik innerhalb der Berufsgruppe der Lehrer:innen, die Autorität und Anerkennung sichern soll. Zentral sind die folgenden drei Maximen:

„Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (ebd., 42f.).

Diese Ideen wurden von einigen Autor:innen im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs „professionstheoretisch reformuliert“ (Idel u. a. 2012, 15) und lassen sich auch mit einem strukturtheoretischen Begriffsverständnis von Kollegialität in Einklang bringen, wie es Katharina Kunze (2015) im Anschluss an Ulrich Oevermann (1996) als „Modus der sozialen Binnenkontrolle beruflichen Handelns“ [im Original kursiv] (Kunze 2015, 171) beschreibt. Dabei hebt die Autorin hervor, dass Lehrer:innen in ihrer Praxis auf „einen auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden kollegialen Austausch über Angemessenheits- und Geltungsfragen sowie kollegiale Interaktion“ (ebd.) angewiesen sind. Mit Blick auf die Institution Schule scheint der Idealtypus professioneller Kollegialität jedoch empirisch gebrochen und fraglich – was sich in der Idee einer „halbierter Kollegialität“ (Dietrich u. a. 2021) widerspiegelt. Zudem wird auf die Problematik verwiesen, dass „kaum institutionell verankerter kommunikativer Raum vorhanden ist, sich kollegial der geteilten Expertise und der diese begleitenden Normen zu versichern“ (ebd., 28).

Entlang einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen organisationstheoretisch ausgerichteten Ansätzen, die zumeist den Bezugspunkt der Kooperation stark machen und das Paritätsmoment noch zu wenig berücksichtigen, wählt Daniel Goldmann (2018; 2021) mit Bezug auf Niklas Luhmann eine systemtheoretische Folie und einen praxeologischen Ansatz, mit dem er sich auf die Praxis der Kollegialität bezieht. Er weist Kollegialität als „Strukturierungsprinzip sozialer Praxis und damit ein[en] basale[n] modus operandi der Lehrer:inneninteraktion“ (Goldmann 2018, 124) aus, aber auch darauf hin, dass kollegiales Verhalten nicht zwingend mit der Anerkennung der Professionalität der Kolleg:innen einhergeht, sondern auch „nur eine gegenseitige Anerkennung von Organisationsmitgliedern“ (Goldmann 2021, 42) darstellen kann, die durchaus nicht mit einer professionellen Anerkennung verbunden sein muss. Vor dem Hintergrund der „Unterscheidung von Kollegialität/Professionalität und Kollegialität/Zweckspezifik“ (ebd., 123) und mit Hilfe empirischen Materials (Gruppendiskussionen) eröffnet der Autor neue Perspektiven auf die Praxis der Kollegialität. So stellt er verschiedene kollegiale Praxisformen wie das Lamentieren oder Diskutieren vor, die professionelle Anforderungen unterlaufen können, oder auch unkollegiale Formen der Ausgrenzung und Degradierung, die jedoch wiederum der Durchsetzung von Kollegialität dienen. Insgesamt verdeutlichen seine Befunde und Ausführungen,

dass „die kollegiale Kommunikation unter Lehrkräften zwar eine notwendige Bedingung für die professionelle Autonomie darstellt“ (Goldmann 2018, 123) und als „Ausdruck von Profession“ (Kunze & Reh 2020, 1446) verstanden werden kann. Eine Gewährleistung für Professionalität gibt es jedoch nicht, bzw. bestehen organisationale und professionelle Rahmungen gleichzeitig, so dass die Strukturierungsprinzipien Professionalität und Zweckspezifik (Organisation) in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Goldmann 2018, 125). Darüber hinaus kann kollegiale Kommunikation sogar auf individuelle Professionalisierungsdefizite verweisen (vgl. ebd., 123).

Nach diesem kursorischen Einblick in die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Kollegialität möchte ich nun wieder den Schwenk zum Gegenstand der Unterrichtsnachbesprechung(en) vollziehen. Es geht darum zu fragen, inwiefern sich Momente kollegialer Kommunikation im Sprechen über Unterricht in Studierendengruppen finden und welche Funktion ein zu beobachtender kollegialer Modus in diesem Setting erfüllt. Diese Frage in einem universitär gerahmten Setting, also in Gesprächen von Noch-Nicht-Angehörigen von Schule zu stellen, legitimiert sich darüber, dass Erhebungen zum APM nicht nur bei berufstätigen Lehrkräften, sondern auch mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden und dabei verschiedene Ausprägungen erfasst werden konnten (vgl. bspw. Eder u. a. 2011). Die Forschungsarbeiten von Martin Rothland und Kolleg:innen (2017) weisen in diesem Zusammenhang auf einen Erklärungsansatz für das APM hin, nach welchem dieses das Ergebnis einer vorberuflichen Sozialisation ist: „indem vor allem langjährige Beobachtungen in der eigenen Schulzeit die Vorstellungen der angehenden Lehrkräfte vom Lehrerberuf in dem Sinne nachhaltig prägen, dass sie als Denkmuster bzw. Handlungsorientierungen aus der beobachteten Berufspraxis übernommen werden“ (ebd., 198). Insgesamt lässt sich daraus ableiten, dass bereits im Lehramtsstudium derartige Muster vorliegen. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass in der Stichprobe der Untersuchung das APM nicht als Strategie verstanden werden kann, berufsrelevante Defizite zu verbergen. Damit bleibt zunächst offen, wie sich ein kollegialer Modus innerhalb der Praxis reflexiven Sprechens im Lehramtsstudium zeigt und welche Funktion dieser vor dem Hintergrund professionsbezogener Entwicklungserwartungen erfüllt. Dieser Frage wird im Folgenden empirisch nachgegangen.

### **3.1 Empirische Hinweise auf kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren**

Im Rahmen einer eigenen explorativen Studie (Bauer 2019) erforschte ich Unterrichtsnachbesprechungen in Schulpraxisseminaren dreier unterschiedlicher Studienstandorte (A, B, C) sowie verschiedener Lehramtsstudiengänge (Förderschule, Grundschule). Gemeinsam war den Sitzungen, dass im Vorhinein des Gesprächs eine Unterrichtsstunde von einer:m Student:in an einer Praktikumsschule gehalten wurde – im Folgenden als Falleingebende:r bezeichnet – und diese an-

schließend in der Seminargruppe mit den Kommiliton:innen und der Dozent:in nachbesprochen wurde. Auf der empirischen Grundlage von Audioprotokollen zu diesen Seminarsitzungen beschäftigte ich mich in meinem Projekt mit den Eigenlogiken des reflexiven Sprechens in diesem Kontext. Insgesamt verfolge ich eine kulturtheoretische Perspektive, die auf die Beschreibung sozialer Praktiken und die Herstellung einer sozialen Ordnung abzielt (dazu Kramer u. a. 2018, 4f.). Meiner Forschungsarbeit liegt somit kein Erklärungsansatz für Professionalität zugrunde, sondern es geht darum, was sich als „Praktiken der Professionalität“ (Bennewitz 2020, 192) beschreiben lässt. Der Fokus richtet sich damit auf die Sozialität eines als professionalisierend eingeordneten Interaktionsgeschehens. Entlang einer ethnomethodologischen Forschungshaltung (Garfinkel 1967) und gesprächsanalytischer Maximen (Bergmann 1981) geht es darum, konstitutive Prinzipien und Eigenlogiken des reflexiven Sprechens herauszuarbeiten.

Für den vorliegenden Beitrag möchte ich das Datenmaterial auf Besonderheiten der sozialen (Peer)Praxis des Sprechens in Unterrichtsnachgesprächen hin befragen und klären, welche Funktion es im Rahmen der professionsbezogenen Entwicklungserwartung erfüllt. Dafür habe ich drei Szenen ausgewählt, in denen sich die Peers (Falleingebende, Kommiliton:innen) untereinander adressieren und in denen kollegial verbürgte Normen (im Hinblick auf Lorties Maximen) thematisch werden. Heuristische Fragen in der Hinwendung auf das Material sind dabei folgende: Finden sich Momente kollegialen Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen? Wie werden diese hervorgebracht und bearbeitet? Welche Funktionen erfüllt ein kollegiales Sprechen?

### 3.1.1 Eine warme Dusche

In allen von mir audiografierten Unterrichtsnachbesprechungen fand zu Beginn das Ritual der *warmen Dusche* (Positivrunde) statt. Es geht dabei darum, sich positiv zur gesehenen Unterrichtsstunde und betreffenden Studierenden zu äußern. Da Positivrunden im gesamten Materialkorpus sehr ähnlich verliefen, kann der folgende Ausschnitt als stellvertretend gelten. In diesem Fall hospitierten die Seminarteilnehmer:innen in der gezeigten Unterrichtsstunde (an einer Grundschule) und trafen sich im Anschluss im Schulgebäude zu einer Nachbesprechung mit der Dozierenden und der Mentorin (Klassenlehrerin der Klasse, in der die Stunde gehalten wurde). Der folgende Ausschnitt stellt den Anfang der Sitzung dar. Nach einer kurzen Aufforderung zum Start durch die Dozentin beginnt die Studierende Frau Zemsky (Zw) in ihrer Moderator:innenrolle zu sprechen und die Kommilitonin Frau Gröten (Gw) schließt daran an:

Zw: *↳ gut ja dann fang wir mit der ersten Runde an mit der- warmen Dusche ähm ich weiß nicht fang wir einfach vorne an [fragend] (2)*

Gw: *ähm also ich fand deinen Umgang mit den Kindern sehr schön und generell hast du die Fragen so gut (...) gemacht und du warst sehr selbstbewusst fand ich*

Frau Zemsky führt in eine skriptartig vorgegebene Rundenlogik ein und strukturiert auf diese Weise die Situation. Die Programmatik der „warmen Dusche“<sup>1</sup> wird dabei als eine vorgegebene präsentiert und die Beteiligten – einschließlich sie selbst – als Ausführende angesprochen bzw. festgelegt. Der Sprechakt kann als eine Aufforderung an die beteiligten Personen gelesen werden, nun die Rolle von Geduschten und Dusch-Unterstützenden einzunehmen und ein positives Statement zur gesehenen Stunde zu formulieren. Da die warme Dusche nicht explizit von der Falleingebenden eingefordert wird, muss diese den Lobbedarf auch nicht offen als einen solchen anerkennen und ist wie die anderen Mitspieler:in im ritualisierten Reflexions-Geschehen. Die Seminarteilnehmenden werden im Wir und als Eingeweihte angesprochen, die wissen, welche Aufgabe sie zu übernehmen haben. Dass es sich bei diesem Ritual um die Formulierung von ‚wohltuenden‘, kritikfreien Beiträgen an die Falleingebende handelt, wird nicht explizit gemacht, sondern schwingt nur implizit im metaphorischen Verweis auf die angenehme Erfahrung einer warmen Dusche mit. Zugleich wird sowohl durch den Artikulationszwang als auch die Norm der Aufwertung das Positive der Bewertung in gewisser Weise verstellt. Das formulierte Lob im Redebeitrag von Frau Gröten (Gw) rekurriert in unspezifischer Weise auf die Lehrperson und ihr Handeln. So wird im Sprechakt weniger auf fachliche Kompetenzen verwiesen, sondern auf den „Umgang mit den Kindern“ und das „selbstbewusst[e]“ Auftreten. Das fast schon jargonhafte Sprechen, bei dem positive Bewertungen aneinandergereiht werden, die jedoch kaum auf eine individuelle oder auch professionsbezogene Leistung schließen lassen, antwortet auf die Problematik, dass mit einer Rückmeldung an die Falleingebende in dieser die Deutungshoheit über die Situation abgenommen wird. Die immer wieder zu beobachtenden positiven Floskeln sind ein Ausweg, beim dem sowohl für die falleingebende Person als auch die Feedbackgebenden Bedrohungen vermieden werden und kein Eingriff in die Selbstdeutung stattfindet<sup>2</sup>. Mehr noch

1 Spannend ist insbesondere die metaphorische Ausdeutung der „warmen Dusche“. Hierbei handelt es sich um einen Begriff, der im Rahmen der Schule vielfach verwendet wird, jedoch für die universitäre Lehrer:innenbildung eher unüblich ist. Es lässt sich an der Stelle fragen, was die Ankündigung einer warmen Dusche im Adressierungsgeschehen bedeutet. Einerseits wird der oder die Zu-Duschende zu jemandem gemacht, der wohl Hilfebedarf im Sinne einer Aufwärmung hat. Zugleich deutet sich aus diesem Hilfebedarf die vorangegangene unzulängliche Bewältigung einer Situation an (‚in kaltes Wasser geworfen werden‘).

2 Zugleich werden sachhaltige Ausführungen und ein reflexiver Diskurs aber unwahrscheinlich(er). Hierzu möchte ich auf einen Beitrag von Katharina Kunze und Andreas Wernet (2014) verweisen. Sie machen am Material von Seminarsitzungen im Referendariat deutlich, dass diskursive

wird der Lobakt in Verbindung mit der persönlichen Ansprache („du“) zu einer Möglichkeit (kollegiale) Nähe unter den Studierenden herzustellen.

### 3.2 Handlungsvorschläge erwünscht

In der nächsten Szene soll ein Video der gehaltenen Unterrichtsstunde (an einer Förderschule) der Falleingeberin Frau Iller in der Seminargruppe gezeigt werden. Bevor die Dozentin den Einstieg der Stunde abspielt, gibt sie Frau Iller noch die Möglichkeit einen Beobachtungsfokus zu benennen – also auf was ihre Kommiliton:innen beim Schauen achten sollen. Frau Iller spricht die Gruppe daraufhin wie folgt an:

*Iw: ähm ja ich also ich find schon intressant wie ihr darauf reagiert hättet weil eben (.) ich find des tro- trotzdem total schwer wenn ich mir des anschau dann föhl ich mich doch nich also ich ich (vertrau mich) (.) äh- es war schon ne bewusste äh bewusst das ichs ignoriert hab aber irgendwie bin ich auch nich ganz damit zufrieden also ihr könnt euch einfach mal anschau und dann sagen was ihr dann gemacht hättet*

Anders als bei der warmen Dusche erhält die falleingebende Person nun die Möglichkeit explizit einen Beobachtungsfokus zu formulieren und steht vor der Aufgabe, sich vor der Peergruppe anderer Lehramtsstudierender zu ihrem Unterricht zu positionieren und die anderen in spezifischer Weise zu adressieren. Frau Iller löst diese Anforderung damit, dass sie ein vages Interesse an alternativen Handlungsvorschlägen zu ihrem aufgezeichneten Unterrichtshandeln artikuliert. Auf diese Weise rahmt sie die möglichen Überlegungen positiv und weist ihnen die spezifische Bedeutung zu, blinde Flecken zu ergründen. Die Art und Weise, wie sie ihr Interesse für diese Vorschläge hervorbringt, ruft Beiträge auf, die nicht im Sinne eines Urteils über das Geschehen und die Angemessenheit ihres Handelns in der Unterrichtssituation zu verstehen sind, sondern eher Unbekanntes ergründen helfen. Vor diesem Horizont positioniert sie sich als Person, die eine forschende Haltung einnimmt und zugleich Offenheit signalisiert. Dass es für Frau Iller in der Nachbesprechung weniger um den Vollzug einer Einschätzung und Beurteilung ihres Handelns geht, scheint sich darin zu bestätigen, dass sie die zu präsentierende Szene bereits im Vorfeld selbst reflektiert hat und dies nun erläutert: Sie macht deutlich, dass es sich um eine Situation handelt, in der sie „bewusst“ gehandelt hat, aber im Nachhinein „nich ganz damit zufrieden“ ist. Auch hier lässt sie offen, worin sich ihre Unzufriedenheit begründet. In diesem Sinne präsentiert sich Frau Iller in ihren Ausführungen als reflektierte Person und macht die Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts zum Thema. Gleichzeitig bietet sie aber einen eingeschränkten Diskursraum an, in dem nicht sie selbst als Person oder ihr Unterricht in Frage stehen, sondern fiktive

---

Ansprüche sich „lediglich punktuell Geltung“ verschaffen, aber immer in „Spannung zu sozialen Ansprüchen der Interaktion“ (ebd., 162) stehen und miteinander ausgeglichen werden müssen.

Interventionsstrategien in der Peergruppe gemeinsam diskutiert werden können oder die Formulierung positiven Feedbacks – im Sinne eines ‚das hätte ich auch so gemacht‘ – denkbar wird. Es wird der Raum für eine Vergemeinschaftung innerhalb der Noviz:innengruppe eröffnet. Eine diskursive oder auch reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Unterrichtshandeln sowie alternative Deutungsmöglichkeiten zum Geschehen rücken dabei in den Hintergrund. Die Dozentin scheint hier nicht Teil dieser Gruppe zu sein, da sie in der persönlichen Ansprache („was ihr dann gemacht hättet“) nicht adressiert wird. Eher grenzt Frau Iller sich und ihre Kommiliton:innen ab und ruft dazu auf, sich als potentielle Unterrichtshandelnde zu imaginieren und eigene Handlungsalternativen zu entwerfen, die dann parallel neben ihrem Beispiel bestehen könn(t)en. Auf diese Weise ruft sie ein fiktives Handelndenkollektiv auf, dem scheinbar gleiche Normen und Werte unterstellt werden, denn nur in dem Falle hätte ein alternativer Handlungsvorschlag Bestand. Frau Illers bisherige Deutung der Situation bleibt dabei unangetastet.

### 3.3 Einmischung unerwünscht

In dieser dritten und letzten Szene soll im Seminar ebenfalls ein Videoausschnitt gezeigt werden, aber eher als Ergänzung zur gemeinsamen Reflexion. Zunächst wird die Falleingeberin Frau Havel (Hw) von der Dozentin gebeten, zu sagen, wie sie sich in ihrer Stunde (an einer Förderschule) gefühlt hat. Bereits da fängt Frau Havel an zu lachen und deutet etwas diffus an, dass eine pädagogische Mitarbeiterin in der Klasse in ihrer Stunde eingegriffen hat. Auf Nachfrage einer Kommilitonin („kannst sagen was passiert is sonst steht das nur so im Raum“) erläutert sie, wie es dazu kam, dass die pädagogische Mitarbeiterin (PM) zu ihr sagte, sie müsse die Stunde abrechnen<sup>3</sup> und Frau Havel die Stunde daraufhin irritiert beendete, obwohl sie das gar nicht wollte. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsnachbesprechung kommt es dann zu folgender Interaktion zwischen den Studierenden:

*Cw: mh ja aber du bist ja auch als Praktikantin da*

*Hw:*

*↳sicher auch ne schwierige*

*Cw*

*↳Position in*

*der du einfach bist und*

*Hw:*

*↳ja und bei der Auswertung sagt aber dann die Lehrerin das*

*also ham sie schon jemals gesehen das die PM das bei mir macht (.) da dacht ich so Praktikantin Lehrerin [verdreht die Augen zeigt auf sich und dann woanders hin]*

*Bm: @mbm genau@*

*Hw: ich will vielleicht irgendwann Ref da machen ich werd mich schön zurückhalten ich sehs ein ja aber ich hä- würde die Situation vielleicht wieder so reagieren*

3 An dieser Stelle wird nicht weiter auf diese Begebenheit eingegangen, da sie für die vorliegende Rekonstruktion nicht relevant wird. Es lässt sich aber andeuten, dass ein Schüler nach einem Streit aus der Klasse gerannt war, woraufhin die pädagogische Mitarbeiterin Frau Havel zum Abbruch riet.

*Dm:*

*war das gemeint (...)*

*↳ wie war das wie*

*Hw: die Lehrerin hat das eigentlich nett gemeint soll mir halt nicht übern Mund fahren lassen von der PM [...]*

Mit Blick auf die Länge dieses Ausschnittes werde ich nicht detailliert auf die einzelnen Sprechakte eingehen können, jedoch erschien es mir wichtig, das gemeinsame, univoke Sprechen der Beteiligten in diesem Ausschnitt in Gänze zu präsentieren. Insgesamt verständigen sich die Studierenden auf die Erklärung, dass die Pädagogische Mitarbeiterin nur eingreifen konnte, weil Frau Havel keinen Lehrer:innenstatus inne hatte. Mit dieser gemeinsamen Verständigung vergewissern sich die Studierenden der gemeinschaftlichen Problematik ihrer eigenen Positionierung im Praktikum und der Schwierigkeiten, die diese für professionelles Handeln mit sich bringt. Weiterführend ist der Sprechakt von Frau Havel interessant, in dem sie der Gruppe von der Auswertung mit der Klassenlehrerin berichtet („ja und bei der Auswertung...“), die im Anschluss an ihre Unterrichtsstunde stattfand. Während das Problem in der seminaristischen Nachbesprechung von den Beteiligten als ein allgemeines Problem der Nichtzugehörigkeit zur Schule („bist als Praktikantin da“) charakterisiert und vereinfacht werden konnte, wird es durch die zitierte Aussage der Klassenlehrerin auf eine neue Ebene transferiert. In der berichteten Szene stellt die Lehrkraft nicht nur ihre Autoritätsposition im Klassenzimmer heraus, sie macht das Problem auch zu ihrem Problem, indem sie vor Frau Havel und der beim Gespräch anwesenden Unidozentin klarstellen muss, dass es ein solches Eingreifen der PM bei ihr nicht geben würde. Es scheint, als rufe die Problematik der Stunde nicht nur bei Frau Havel die Notwendigkeit einer Abgrenzung und eigenen Positionierung auf. Die Lehrkraft verdeutlichte damit vor den Anwesenden in der Auswertung ihre Lehrer:innenrolle und die Statusdifferenz zwischen sich und Frau Havel sowie zur pädagogischen Mitarbeiterin. Indirekt wurde Frau Havel damit auch als Nicht-Lehrkraft adressiert. Im Rahmen der studentischen Nachbesprechung bedient Frau Havel die an sie gestellte professionsbezogene Entwicklungserwartung, indem sie auf diese Adressierung in ironischer Weise reagiert. So sichert sie die eigene Positionierung als zukünftige Lehrkraft und verweist auf die zukünftig anstehende Rollenübernahme. Zugleich nutzt sie die spöttische Kommentierung der Szene aber auch dazu, sich mit ihren ‚Leidensgenoss:innen‘ zu verbünden. Ein Kommilitone (Bm) bestätigt dementsprechend auch ihre Sichtweise („@mhmgenua@“). Dass Frau Havel abschließend davon spricht, sich bis zur offiziellen Übernahme der Lehrer:innenposition zurückzunehmen, bekräftigt nochmals, dass es sich um ein Statusproblem und nicht um ein persönliches Problem handelt und sie um die hierarchische Struktur der Organisation Schule weiß und diese bedienen kann.

#### 4 Zusammenfassung und Anschluss an bisherige Diskurse

Entlang der vorangegangenen empirischen Erkundungen kann herausgestellt werden, dass im gemeinsamen Sprechen der Studierenden über den gesehenen bzw. eigenen Unterricht Momente kollegialer Praktiken aufscheinen. Die Akteur:innen bedienen sich eines Modus des Sprechens, dem kollegiale Normen (Absicherung von Handlungsautonomie, Gleichberechtigung, Kein Eingriff) der grundlegenden Arbeitsweise von Lehrer:innen zu Grunde liegen und der eine Zweckspezifik (Wohlbefinden, Vergemeinschaftung, Differenzvermeidung) im Rahmen der Ausbildungsphase erfüllt. Das hier rekonstruierte peerspezifische reflexive Sprechen scheint über alle Fälle hinweg daraufhin ausgerichtet, ein kritisches Infragestellen des Unterrichtshandelns der Falleingebenden zu vermeiden und gleichzeitig eine Vergemeinschaftung in der Positionierung als Noviz:innen im Lehrer:innen-Werden hervorzubringen. In den vorgestellten Fallbeispielen wird kollegiale Nähe durch wohlthuende und unbedrohliche Lobäußerungen hergestellt (Fall 1), ein fiktives Handelndenkollektiv konstruiert und zur gemeinsamen Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz aufgerufen (Fall 2) und eine empathische Vergemeinschaftung vor dem Hintergrund der Einsicht in schulische Hierarchien ermöglicht (Fall 3). Im Gegensatz zum Interaktionsgeschehen mit den Expert:innen des Feldes (Dozent:innen, Mentor:innen) – das darauf ausgerichtet ist, dass „sich Etablierte einer Praxis und Neuankömmlinge im Differenzverhältnis zueinander komplementär hervorbringen“ (Bauer 2024, 240) – geht es mit Blick auf die Peerinteraktion um Differenzvermeidung und die pragmatische Herstellung einer Noviz:innen-Gemeinschaft. Das Interaktionsgeschehen zwischen den Peers ist dabei ebenso als wechselseitiges Spiel zu verstehen, bei dem sich die Teilnehmenden in professionsbezogene Modi einüben, indem sie sich gegenseitig dazu auffordern, kollegiale Positionen einzunehmen. Einerseits muss aus Perspektive der falleingebenden Person darauf geachtet werden, einen kommunikativen Raum zu eröffnen und aufrecht zu erhalten, der die Möglichkeit für kollegiale Kommentare bietet und andererseits können Formulierungen für solche Kommentare ausprobiert werden, deren Anspruch es scheint, keinen Eingriff in die Selbstdarstellung der Falleingebender darzustellen. Das hier rekonstruierte Sprechen möchte ich daher als ein kollegiales Sprechen beschreiben, das entlang der Aspekte Wohlbefinden, Vergemeinschaftung und Differenzvermeidung ausgerichtet ist und der Aufrechterhaltung kollegialer Normen dient. Durch diese Praxis wird die professionsbezogene Entwicklungserwartung in der Gruppe der Studierenden unabhängig von den Bewertungen und Eingriffen anderer abgesichert (Autonomie) und gleichzeitig aus einer gleichwertigen Position heraus bestätigt (Parität). Man könnte sagen: hier wird die Mitspielfähigkeit (vgl. Alkemeyer & Buschmann 2017) innerhalb der zukünftigen Berufskultur als professionsbezogene Sprech- und Handlungsfähigkeit eingeübt und aufgeführt.

Das kann als Bekräftigung und Erweiterung der bisherigen Befunde zu reflektierendem Sprechen über eigenen Unterricht gelesen werden und macht zugleich die Bedeutung

von kollegialen Praktiken in der Lehrer:innenbildung deutlich. Kollegialität sollte demnach stärker zum Thema der Professionalisierungsphase gemacht werden. Dabei ließe sich produktiv an die Befunde zu kollegialen Praktiken im Schulentwicklungsdiskurs anschließen. Goldmann (2017, 123) beschreibt Kollegialität als „soziales Korrektiv“ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation [...] [fassen,] das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ wahrt“ und stärkt damit eine soziale Funktion kollegialer Praktiken im Kontext der Organisation Schule. Dementsprechend ließe sich überlegen, inwiefern es notwendig ist, Kollegialität als Entwicklungserwartung ernst zu nehmen und zu fragen, wie diese im Kontext der Lehrer:innenbildung bearbeitet werden kann. Mit Blick auf bisherige Befunde zu „Kollegialitätsprobleme[n]“ (Werner 2006) in schulpraktischen Ausbildungsphasen und auch die dabei fehlende Positionierung als Kolleg:in<sup>4</sup> ist zu diskutieren, inwiefern Kollegialität hier anders gedacht werden kann und welche Entwicklungsansprüche unter Studierenden bearbeitet werden können. Lehrer:innen-Werden im Sprechen über Unterricht aufzuführen, hieße damit nicht nur, sich als „meisterhafte Novizin“ (Bauer 2024) zu zeigen und hervorzubringen, sondern würde mit Blick auf die anderen Noviz:innen auch eine soziale Dimension im Sinne einer Vergemeinschaftung und Vergewisserung im gemeinsamen Professionalisierungsprozess umfassen<sup>5</sup>. Die Aufführung eines kollegialen Modus kann somit nicht nur einen „Ausdruck von Profession“ (Reh & Kunze 2020, 1446) und die Möglichkeit der Verdeckung von Professionalisierungsdefiziten (vgl. Goldmann 2018, 133) darstellen, sondern ist gleichzeitig immer auch ein soziales Entwicklungs-Phänomen. Kollegiales Sprechen im Entwicklungs-Modus, erhält damit – so die Behauptung – eine spezifische Funktion im Professionalisierungsprozess als soziale Bearbeitungsform einer professionsbezogenen Entwicklungserwartung. Vielleicht könnte man an der Stelle von Kollegialität als Praktik der Teilnahme an einer „sozialen Welt pädagogischer Erscheinungen“ (Schmidt & Bauer i.V.) sprechen, bei der das Einüben und Ausprobieren professionsbezogener Positionen ermöglicht wird. Der Sinn dieser Praxis läge demnach in der Erprobung von „pädagogischer Urteilsfähigkeit, die im gemeinsamen Bezug auf die Sache des beobachteten Unterrichts entsteht“ (ebd.).<sup>6</sup>

---

4 Ich danke Sven Pauling für den spannenden Hinweis, dass hier auch an die Arbeiten von Julia Košinár und Kolleginnen produktiv angeschlossen werden kann. Die von ihnen – in Anknüpfung an die Arbeiten von Keller-Schneider und Hericks – herausgestellten Entwicklungsaufgaben enthalten den Aspekt ‚Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen‘ und machen dabei deutlich, dass dies nicht mit der Positionierung als Kolleg:in einhergeht (vgl. Leineweber u. a. 2021, 485f.). Zu überlegen wäre, inwiefern dies mit einer weiteren Entwicklungsaufgabe (sich in Ausbildung befinden) verknüpft werden könnte.

5 Da dieses Sprechen ein selbstläufiges ist und die Studierenden ohne große Irritation an die Reflexionsaufforderung anschließen, werden wohl auch biografische Erfahrungen kollegialen Handelns im Kontext Schule aktualisiert (vgl. Rothland u. a. 2017).

6 Ich möchte mich bei Judith Küper und Fenna tom Diek für die wertvollen Rückmeldungen zum Manuskript bedanken.

## Literatur

- Arndt, A.-K.; Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein: *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–199.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen: Praxis-theoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, 271–297.
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 81–94.
- 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 Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 228–244.
- Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (i.V.): *Die eigene Praxis reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Bennewitz, H. (2020): *Praxis-theoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188–195.
- Bergmann, J. R. (1981): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: P. Schröder & H. Steger (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9–51.
- Brack, L. (2019): *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, C.; Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht: Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrer\*innenbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139–154.
- Dietrich, F. (2017): *Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“?* In: *Journal für LehrerInnenbildung* 17 (1), 45–48.
- Dietrich, F., Kunze, K. & Peukert, L. (2021): Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur\*innen. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–36.
- Eder, F.; Dämon, K. & Hörl, G. (2011): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 199–217.
- 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. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207–227.
- 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 Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 69–84.

- 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. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 846-864.
- Goldmann, D. (2021): Kollegen und Cliquen. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation - Koordination - Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-47.
- Goldmann, D. (2018): Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7. Jg., 122-134.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023): Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12. Jg., 51-67.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- Idel, T.-S.; Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 9-25.
- Koch, S. & Schmidt, M. (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 629-648.
- Kramer, R.-T.; Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7. Jg., 3-36.
- Kuhlmann, N.; Schmidt, M. & Moldenhauer, A. (2024) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44. Jg., 150-166.
- Kunze, K., D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020): *Kooperation unter Pädagog\*innen*. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung, Band 2., 2. Aufl.*, Wiesbaden: Springer, 1439-1452.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014): Diskurs als soziale Praxis. In: *sozialersinn* 15 (2), 161-179.
- Kunze, K. (2015): Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich, 169-188.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine: Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.
- Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11. Jg., 475-490.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B., Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 95-111.

- Leonhard, T., Herzmann, P. & Kosinár, J. (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper & Co. Verlag, 37-76.
- Rothland, M., I. Biederbeck, A. Grabosch, N. Heiligtag (2017): Das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10 (2), 195-215.
- Schmidt, M. & Bauer, A. (i.V.): Einführung und Sortierung. In: A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.): Die eigene Praxis reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Wernet, A. (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag, 193-208.
- Wyss, C. (2018): Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In: E. Christof, K. Rosenberger, J. Köhler & C. Wyss (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: Hep-Verlag, 15-49.

## Autorin

### **Bauer, Angela, Dr.‘in**

ORCID: 0009-0007-2263-2577

Universität Regensburg

*Arbeitsschwerpunkte:* Reflexion im Kontext universitärer  
Lehrer:innenbildung, Erklärvideos, Pädagogische Beziehungen  
in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden  
*E-Mail:* angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de