

Fabel-Lamla, Melanie; Leuthold-Wergin, Anca  
**Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung**

*Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 109-125. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Fabel-Lamla, Melanie; Leuthold-Wergin, Anca: Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 109-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336728 - DOI: 10.25656/01:33672; 10.35468/6184-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336728>

<https://doi.org/10.25656/01:33672>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin*

# **Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung**

## **Abstract**

Anschließend an ein Verständnis von Reflexion als einer interaktiven, sozialen Praxis fragen wir in diesem Beitrag, was im Setting der Unterrichtsnachbesprechung als reflektierendes Sprechen in Bezug auf eigenen geplanten und durchgeführten bzw. beobachteten Unterricht (an)erkannt wird und wie die Praxis der Reflexion vollzogen und eingeübt wird. Hierfür rekonstruieren wir eine audiographierte Unterrichtsnachbesprechung aus der Studieneingangsphase im Lehramt mit der Adressierungsanalyse. Die Ergebnisse zeigen, dass in diesem Setting reflexives Sprechen über Unterricht als ritualisiertes Ablaufmuster realisiert wird und sich als anerkannte kollektive Praxis der Reflexion ein evaluierendes, bewertendes Sprechen zeigt, das vorrangig die Person, die unterrichtet hat, als Verantwortliche für den gezeigten Unterricht zum Gegenstand hat. Dabei lässt sich eine Lob- und Bestätigungspraxis erkennen, in der subjektive, vor allem ästhetische Wert- und Geschmacksurteile geäußert werden, Kritik deutlich begrenzt wird und eine Ausrichtung des Settings auf die Stärkung und Bestätigung der Studierenden als (zukünftige) Lehrkraft erfolgt.

**Schlagnworte:** Unterrichtsnachbesprechung, Reflexionspraxis, Adressierungsanalyse, Lehrer\*innenbildung, kollektive Praxis

## **1 Einleitung**

Die erste Phase der Lehrer\*innenbildung sieht neben einem Studium der Unterrichtsfächer, ihrer Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften auch Praxisphasen vor, um angehende Lehrkräfte auf ihre zukünftige pädagogisch-professionelle Tätigkeit vorzubereiten. An diese von Seiten der Hochschule

begleiteten Praxisphasen ist eine Reihe an Erwartungen geknüpft: Studierende sollen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre eigene Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten, erste berufspraktische Kompetenzen erwerben sowie ihr bereits hochschulisch erworbenes Theoriewissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. Bach 2020; Gröschner & Hascher 2022). Eine besondere Rolle kommt dabei der Beobachtung von Unterricht, der Planung und der Gestaltung von ersten Unterrichtsversuchen sowie der Analyse bzw. Reflexion von fremdem bzw. selbst gestaltetem Unterricht im Nachgang zu. Hierfür hat sich als ein zentrales Format die *Unterrichtsnachbesprechung* etabliert. Diese findet 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 Hochschuldozierende sowie andere Studierende eingebunden sein (vgl. Bach 2020).

Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als *Beratungs- und Reflexionsgespräche* entworfen, die darauf abzielen, Lerngelegenheiten bereitzustellen und eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit eigenem oder ‚fremdem‘ Unterricht bei Studierenden anzubahnen (vgl. Schnebel 2009; Staub u. a. 2014). Unterrichtsnachbesprechungen zählen somit zu einer Reihe von Reflexionsformaten, die inzwischen in der Lehrer\*innenbildung etabliert sind und denen eine hohe Relevanz für die Professionalisierung zugesprochen wird. So herrscht im Fachdiskurs eine recht große Einigkeit in Bezug auf die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 363), der die Annahme zugrunde liegt, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion für den eigenen individuellen Professionalisierungsprozess und die Bewältigung von professionellen Herausforderungen im Lehrer\*innenberuf wesentlich ist und daher reflexive Kompetenzen bzw. eine reflexive Haltung bereits im Studium anzubahnen sind (vgl. Terhart 2000; Helsper 2021). Allerdings zeigen sich bei den theoretischen Zugängen und Konzeptualisierungen deutliche Unterschiede, zudem besteht weiterhin ein hoher Bedarf an empirischen Klärungen, wie Reflexion, Reflexionsfähigkeit und reflexive Prozesse bestimmt und erfasst werden können und welche Bedeutung ihnen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften sowie das pädagogisch-professionelle Handeln zukommt (vgl. Berndt u. a. 2017; Reintjes & Kunze 2022).

Zum Setting der Unterrichtsnachbesprechung in Praxisphasen liegen einige Studien vor, von denen sich einzelne auch mit der Frage von Reflexion bzw.

Reflektieren befassen, jedoch unterschiedlich konzeptualisieren, was jeweils unter Reflexion verstanden und wie diese empirisch erfasst wird (vgl. als Überblick Küper 2022, 50ff.). Von einem normativen, theoretisch-konzeptionell bestimmten Reflexionsverständnis ausgehend wird z. B. untersucht, welche qualitativ unterschiedlichen Ebenen von Reflexion sich in von Mentor\*innen gestalteten Unterrichtsnachbesprechungen finden lassen, welche Arten der Gesprächsführung welchen Typus von Reflexion am ehesten fördern (vgl. Krieg & Kreis 2014) und inwieweit sich im Gesprächsverhalten Unterschiede zwischen Mentor\*innen und Lehrenden der Universität in Hinblick auf das explizite Anregen von Reflexion zeigen (vgl. Beckmann & Ehmke 2020). Die genannten Studien kommen zu dem Ergebnis, dass entgegen dem Anspruch, in Unterrichtsnachbesprechungen eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenem oder ‚fremdem‘ Unterricht anzubahnen, sich eher selten reflexive Prozesse identifizieren lassen. Ausgehend von einem Verständnis von Reflexion als sozialer Praxis untersuchen andere Studien, wie Reflexion in Unterrichtsnachbesprechungen interaktiv realisiert wird (vgl. Führer & Heller 2018; Führer 2020) und welche feldspezifischen Praktiken des Reflektierens sich in Gesprächen über Unterricht zeigen (vgl. Bauer 2019; 2024). Insgesamt ist zu konstatieren, dass vor allem Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praktikumslehrperson und Student\*in bzw. Hochschuldozent\*in und Student\*in im Fokus stehen. Hingegen gibt es bisher kaum Studien, die die kollektive soziale Praxis des Reflektierens in Settings untersuchen, an denen Hochschuldozierende und Mentor\*innen gemeinsam sowie mehrere Studierende teilnehmen.

In unserer Studie untersuchen wir diese spezifische Akteurskonstellation in Unterrichtsnachbesprechungen und knüpfen an die bisher vorliegenden Forschungsarbeiten an, die Reflexion als eine interaktive, gemeinsam von allen Beteiligten im Gespräch vollzogene soziale Praxis fassen (vgl. Rosenberger 2018, 101). Anhand von aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen, die bereits in der Studieneingangsphase platziert sind, fragen wir danach, was in diesem Setting als reflektierendes Sprechen in Bezug auf eigenen geplanten und durchgeführten bzw. beobachteten Unterricht (an)erkannt wird und wie die Praxis der Reflexion miteinander vollzogen und eingeübt wird. Das Sprechen über Unterricht als kollektiv generierte soziale Praxis verschiedener Akteur\*innen untersuchen wir im Folgenden mit der Adressierungsanalyse (vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken u. a. 2023). Zunächst werden der Projektkontext und das forschungsmethodologisch-methodische Vorgehen näher vorgestellt (Kapitel 2). Im Anschluss werden Ergebnisse einer exemplarischen Analyse einer Unterrichtsnachbesprechung präsentiert (Kapitel 3) und abschließend zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 4).

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

In unserem Forschungsprojekt „Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien“ untersuchen wir Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase, die von den Bildungswissenschaften verantwortet werden und die direkt im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde stattfinden (vgl. Fabel-Lamla u.a. 2021, 2024). An diesen Unterrichtsnachbesprechungen nehmen neben der\*dem Mentor\*in und der\*dem Studierenden, der\*die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, auch ein\*e Hochschuldozent\*in sowie weitere Studierende, die hospitiert haben, teil. Vom Wintersemester 2020/21 bis 2023/24 wurden 18 Unterrichtsnachbesprechungen in sieben Mentor\*innen-Dozierenden-Konstellationen audiographiert. Im Forschungsprojekt gehen wir u.a. den folgenden übergreifenden Fragestellungen nach: Wie laufen Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ab? Wie werden die Studierenden dabei adressiert und wie positionieren sie sich selbst in diesem Geschehen? Auf welche Wissensbestände und (impliziten) Normen berufen sich die Lehrkräftebildner\*innen und Studierenden und wie werden diese aufgegriffen und verhandelt? Wie wird das „Sprechen über Unterricht“ bzw. „Reflexion“ in Unterrichtsnachbesprechungen hergestellt?

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen fokussieren wir auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und die in situ ablaufenden Prozesse, welche wir mit Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u.a. 2017; Rose & Ricken 2018) aus einer subjektivierungs- und praxistheoretischen Perspektive betrachten. Dabei geht es uns um die Analyse der kommunikativen Praktiken der Reflexion und die in den Adressierungen eingelassenen Subjektposition(en). Adressierungen als „ein Strukturmerkmal einer jeden menschlichen [...] Kommunikation und Praktik“ (Balzer 2021, 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, 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Machtrelationen (Positionen) und Selbstverhältnisse erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Durch die Bezugnahme auf die jeweils als gültig hervorgebrachten Normen werden Individuen als anerkenntbar im entsprechenden Feld (gemacht) und zu diesen positioniert. Anerkennung ist einem analytischen Verständnis folgend als „zentrales Medium des sozialen Werdens zu „Jemandem““ (Ricken u.a. 2017, 194) anzusehen, welches mithilfe des Konzepts der Adressierung untersucht werden kann. 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 (vgl. Ricken u.a. 2017, 208). Ricken u.a. (2017) haben eine adressierungsanalytische Heuristik mit den vier Dimensionen Organisation, Macht/Position, Normen & Wissen sowie Selbstverhältnis mit jeweiligen Fragekomplexen vorgelegt, die wir für unseren Untersuchungsgegenstand und die sequentiellen Feinanalysen wie folgt konkretisiert haben: Was wird im Re-Adressierungsgeschehen als (reflektierendes) Sprechen über Unterricht hervorgebracht und anerkannt? Welche Positionierungen finden hierbei statt? Auf welche impliziten oder expliziten Normen (z.B. des guten Unterrichts oder der guten Lehrkraft) wird sich bezogen?

### 3 Adressierungsanalytische Fallstudie zum „Sprechen über eigenen Unterricht als kollektive Praxis“

Im Folgenden analysieren wir kursorisch eine 25minütige Unterrichtsnachbesprechung, die im Sommersemester 2022 nach einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in einer 2. Klasse in einer Grundschule stattfand und die wir im Rahmen des oben skizzierten Forschungsprojektes aufgezeichnet haben. An der Unterrichtsnachbesprechung nehmen die Studentin Aw1, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, die Mentorin M5w, der Dozent D5m sowie fünf weitere Studierende (A2–A6) teil.

#### a) Eröffnung der Unterrichtsnachbesprechung und Selbstpositionierung der Unterrichtenden

Die Unterrichtsnachbesprechung wird wie folgt eröffnet:

D5m: Ja dann herzlich willkommen zu dieser Nachbesprechung [Z 10]

Mit dem Anfangsmarkierer „ja dann“ ergreift der Dozent das Wort und begrüßt die Anwesenden mit „herzlich willkommen zu dieser Nachbesprechung“. Er autorisiert sich also, die Unterrichtsnachbesprechung zu eröffnen, und markiert mit der artifiziellen, förmlichen Art der Ansprache („herzlich willkommen“) einen Einschnitt und eine Neurahmung für das nun folgende Setting. Der Dozent fährt fort:

D5m: „und“ dann würde ich sagen fängt wie ↳ M5w: Genau ↳ immer die Person an die unterrichtet hat

M5w: Genau das is- [Z 10–14]

Mit seinem Vorschlag zum weiteren Vorgehen bezieht sich der Dozent auf ein Ablaufschema, das durch „wie ... immer“ als allen vertraut gerahmt wird.

Zugleich spricht er im Konjunktiv („würde ich sagen“), gibt damit seiner Anmoderation des Ablaufschemas eine gewisse Vorläufigkeit und zeigt damit einen Verhandlungsspielraum an. Die Mentorin stimmt dem vorgeschlagenen Ablauf mit „genau“ zu und positioniert sich mit dieser Affirmation als Hüterin der Ablaufordnung, die das Vorgehen des Dozenten bestätigt. Dass die Bestätigung der Mentorin mitten im Sprechakt des Dozenten erfolgt, verweist auf ein geteiltes Verständnis beider in Bezug auf den Ablauf und auf eine vertraute kollektive soziale Praxis. Der Dozent aktualisiert die allgemeine Regelung, dass bei den Unterrichtsnachbesprechungen die „Person“ anfängt, die unterrichtet hat. Damit wird dieser Person gleichzeitig die Kompetenz zugesprochen, unterrichtet zu haben. Womit angefangen wird scheint als bekannt vorausgesetzt zu werden und muss daher nicht eigens sprachlich ausformuliert werden. Auch hier positioniert sich die Mentorin affirmierend zu dieser vom Dozenten deklarierten Ablaufordnung („Genau das is-“). Noch bevor sie den Sprechakt vollendet hat, ergreift die adressierte Person Studentin Aw1 das Wort, was erneut auf das kollektiv geteilte Verständnis der Anwesenden in Bezug auf das Ablaufschema verweist.

Aw1: Also ich bin auf jeden Fall erstmal froh dass es vorbei is @(.@)@ L ((Studierende lachen vereinzelt)) J also nich- also nein jetzt nich so aber dass ichs hinter mir hab so [Z 16–17]

Die Studentin schließt mit einer Selbstthematization an und nimmt eine ambivalente Selbstpositionierung vor. Sie präsentiert sich als Novizin, für die Unterrichten (noch) eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist, und konstruiert damit die Unterrichtsstunde als Bewährungssituation. In ihrer emotionalen Selbstkundgabe gibt sie deutlich ihrer Erleichterung Ausdruck, dass diese überstanden und vorbei ist. Das Lachen, in das andere Studierende mit einstimmen, verweist auf die kollektiv geteilte Erfahrung der Erleichterung, die Herausforderung und emotionale Belastung des Unterrichts bewältigt zu haben. Im Lachen der anderen zeigt sich damit eine solidarische Zustimmung. Gleichzeitig kann das Lachen aber auch die Unangemessenheit der Aussage markieren. Darauf verweist die dem Lachen folgende berichtende Reformulierung „dass ichs hinter mir hab so“. Diese beinhaltet eine semantische Verschiebung, wodurch die Studentin nun aus der Position heraus spricht, nicht überfordert gewesen zu sein, sondern sich dieser anspruchsvollen Herausforderung und Bewährungsprobe gestellt und diese Aufgabe bewältigt zu haben. Die vorgenommene Selbstpositionierung verweist darauf, dass die Studentin die Unterrichtsnachbesprechung als ein Setting definiert, in dem auch emotionale Entlastungsmomente ihren Ort haben. Aw1 fährt mit „äh:m (.) man fängt ja immer mit den guten @Sachen@ an“ [Z 18] fort. Mit dieser sprachlichen Vergewisserung ruft die Studentin den ers-

ten Schritt eines Ablaufschemas auf, sie zeigt sich also als kompetent im Wissen um die Abläufe und die an sie gestellte Anforderung. Mit dem Aufrufen des Ablaufschemas und der Regel erläutert und legitimiert sie zugleich, dass sie „mit den guten Sachen“ in Bezug auf ihren Unterricht beginnt.

Aw1: ähm genau also ich fand (.) das eigentlich ganz °gut° dass die in der Arbeitsphase relativ ruhig warn und die Aufgabe (.) gut gemacht haben die meisten (1) genau dass sie am Anfang °gut° mitgearbeitet haben dass haben sie eigentlich die ganze Zeit gut gemacht [Z 18–21]

Aw1 beginnt mit einer evaluativen persönlichen Einschätzung über ihren Unterricht zu sprechen („also ich fand (.) das eigentlich ganz °gut°“) und zeigt sich damit regelkonform zum zuvor aufgerufenen Ablaufschema. Ihr evaluatives Sprechen und ihre positive Einschätzung beziehen sich auf das Arbeitsverhalten, die Mitarbeit und die Leistungen der Schüler\*innen, wobei sie ihr Urteil „gut“ durch Relativierungen („eigentlich“, „relativ“, „ganz gut“) abschwächt. Als Norm des guten Unterrichts ruft sie damit auf, dass Schüler\*innen sich (auch) in Arbeitsphasen ruhig verhalten und in einer rezeptiven Mitmachrolle das Lernangebot nutzen, zu guten Ergebnissen kommen und im Unterricht durchgehend gut mitarbeiten sollen. Sie fährt fort:

Aw1: ja ich hat- also die war- ich hatte die Klasse nich immer gut unter Kontrolle hatte ich das Gefühl (.) °äh:m° ja manches war vielleicht nen bisschen verwirrend für die ähm also dass sie wirklich alle Informationen in diese Suchanzeige bringen müssen obwohl sie nich wirklich alle Informationen über eine Person wissen das war vielleicht nen bisschen (.) hätte ich anders erklären °können° (1) ja (1) °genau° [Z 21–26]

Aw1 wechselt nun zu einem Modus der Kritik am eigenen Lehrer\*innenhandeln und Unterricht. Als Erwartungshorizont ruft sie den Anspruch auf, dass sie als Lehrkraft alle Schüler\*innen jederzeit „unter Kontrolle“ haben müsse. Ihrer Einschätzung nach ist ihr das nicht durchgängig gelungen. Als eine Erklärung hierfür bietet sie an, dass es an Klarheit in der Aufgabenstellung gemangelt habe und es daher auf Schüler\*innenseite Verständnisprobleme gab, die Irritation und Unruhe auslösten. Das Eingeständnis der Verunsicherung und des partiellen Kontrollverlustes relativiert die Studentin im Anschluss ein Stück weit, da sie markiert, dass sie den Sachverhalt für die Schüler\*innen hätte „anders erklären können“, und sich somit als selbstkritische, einsichtige, gleichzeitig aber auch entwicklungsbereite und -fähige Novizin positioniert. Erneut zeigen sich in diesem Sprechakt Relativierungen („nich immer gut“, „hatte ich das Gefühl“, „war vielleicht nen bisschen verwirrend“ und „das war vielleicht nen bisschen“). Diese Figuren im Sprechen über Unterricht machen den Unterricht der Studierenden und ihr Lehrer\*innenhandeln weniger angreifbar, denn ein Widerspruch seitens der ande-

ren Teilnehmenden zu ihren Einschätzungen kann dann nur ein positives Urteil oder eine graduelle Abschwächung sein, aber keine klare Gegenposition.

Nach zwei Sekunden Pause beendet die Studentin ihre Selbstpositionierung mit der Aufforderung: „*könnt mich jetzt gerne beurteilen @(.)@*“ [Z 26–27]. Mit diesem Sprechakt adressiert Aw1 alle Anwesenden und ermächtigt diese, sie „*jetzt gerne (zu) beurteilen*“. Damit positioniert sich die Studentin als ‚ganze‘ Person in diesem Setting, denn die Erlaubnis zur Beurteilung begrenzt sie nicht allein auf ihr Planungs- und Unterrichtshandeln oder ihre erfolgte Stellungnahme. Mit dem Hinweis „*gerne*“ beurteilt zu werden, liefert sie sich der Situation des Bewertet-Werdens positiv affiziert aus und kommentiert mit dem daran anschließenden Lachen diese Erlaubnis ironisierend. Wie werden diese Selbstpositionierung und die Erlaubnis zur Beurteilung ihrer Person aufgegriffen?

### b) „Positivrunde“

Mit „*Nee wir starten wie immer der Positivrunde und dann (1) wer beginnt*“ [Z 29] übernimmt die Mentorin das Rederecht und weist den von Aw1 vorgeschlagenen nächsten Schritt der Nachbesprechung explizit zurück. Stattdessen verpflichtet sie auf das etablierte Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen („*wie immer*“) und positioniert sich damit erneut als Verfahrenshüterin. Die Aufforderung der Studentin, sie als ‚ganze‘ Person zu beurteilen, weist die Mentorin hingegen nicht zurück. Auch wenn der Vorschlag der Studentin, sie nun zu „*beurteilen*“, durchaus auch positive Aspekte implizieren könnte, insistiert die Mentorin auf der „*Positivrunde*“. Der Zusatz „*und dann*“ verweist möglicherweise darauf, dass Kritik erst nach der „*Positivrunde*“ geäußert werden darf. Mit der Frage, „*wer beginnt*“, sind alle an der Nachbesprechung Teilnehmenden adressiert. Jede\*r scheint sich an der „*Positivrunde*“ beteiligen zu müssen, lediglich die Reihenfolge ist offen.

Nachdem Aw2 sich bereit erklärt hat zu beginnen, gestaltet sich im weiteren Verlauf die „*Positivrunde*“ recht selbstläufig, die Redeübergabe scheint in non-verbaler Weise zu funktionieren, was für das Aufführen einer geteilten sozialen Praxis der Nachbesprechung spricht. Exemplarisch für die verschiedenen folgenden positiven Einschätzungen sei der Beitrag von Aw2 zitiert:

Aw2: ähm ich fand- also auch die Arbeitsphase die war wirklich super ruhig und ich glaube das- also dem auch sozusagen die Lautstärke dann am Ende einfach geschuldet war weil die halt so konzentriert warn dass die dann am Ende sozusagen nen bisschen ↳ Aw1: @(.)@ ↳ ausgebrochen sind dass also (.) keine Ahnung ich glaube das (.) hätte man vielleicht nich unbedingt verhindern können (.) ÄH:M (.) aber äh die Arbeitsphase war wirklich richtig schön und auch ähm (.) den Sitzkreis der am Anfang hat richtig gut geklappt und wie du zum Thema übergegangen bist ähm °zum° Unterrichtsthema das war richtig schön so ineinander gegriffen (.) und dann gebe ich erstmal weiter [Z 32–40]

Die Studentin Aw2 verwendet die gleiche einschätzende Formulierung („*ich fand*“) wie Aw1 und schließt damit im Modus einer Evaluation an. Sie knüpft inhaltlich an die Selbstbeurteilung von Aw1 an, modifiziert diese aber zugleich, indem sie die Arbeitsphase eindeutig positiver evaluiert („*die war wirklich super ruhig*“). Anschließend bietet sie eine Erklärung für die Lautstärke am Ende der Unterrichtsstunde, die Aw1 zuvor als nicht hinreichende Kontrolle über die Klasse thematisiert hat, und entwirft die Lautstärke als Folge der zuvor konzentrierten Arbeitsphase („*einfach geschuldet*“). Aw2 ruft damit die Frage danach auf, wer oder was ‚schuld‘ war, wobei sie Aw1 ein stückweit entlastet („*hätte man vielleicht nicht unbedingt verhindern können*“). Abschließend nennt sie weitere positive Aspekte, wie die Arbeitsphase, den Sitzkreis und die Überleitung zum Unterrichtsthema, die sie mit ästhetischen Kategorien („*wirklich richtig schön*“) bewertet.

Im weiteren Verlauf der „*Positivrunde*“ nehmen die weiteren Teilnehmenden der Nachbesprechung vielfach mit identischen sprachlichen Formulierungen („*ich fands*“) positiv Bezug auf die gesehene Unterrichtsstunde bzw. adressieren die Studentin Aw1 direkt („*also was ich gut fand war dein Stundenverlauf*“). Auch der persönliche bewertende Modus nach ästhetischen Kategorien und die von Aw2 etablierte Steigerungsform der positiven Bewertung setzen sich mit „*sehr schön*“, „*sehr gut*“, „*richtig gut*“ oder auch „*toll*“ und „*super*“ fort. Dabei werden unterschiedliche Aspekte benannt und bewertet: die Arbeitsphase insgesamt, der Stundenverlauf, der stumme Impuls, der Hörauftrag für die Schüler\*innen bei der Vorstellungsrunde, die Strukturierung des Unterrichts, die Aktivierung des Vorwissens, die Visualisierung auf dem Plakat, die Form der Differenzierung und die Flexibilität von Aw1 beim Einsatz des Arbeitsblattes zur Differenzierung. Einige der Bewertungsgegenstände greifen verschiedene Sprechende auf, was die positive Bewertung unterstreicht. Auch die beiden Lehrkräftebildner\*innen reihen sich in diesen evaluativen positiven Bewertungsmodus ein, fügen aber zumeist noch Beobachtungen und Erläuterungen hinzu, die die Bewertung absichern und begründen. Nachdem sich alle einmal zu Wort gemeldet haben, schließen einzelne Teilnehmende mit weiteren Beiträgen zu Aspekten an, die ihnen positiv aufgefallen sind. Zumeist sprechen sie dabei die Studentin Aw1 direkt an („*du*“, „*sie*“) und adressieren sie damit zum einen als Urheberin der Handlungen, zum anderen aber auch als eine Person, die diese positiven Bewertungen benötigt bzw. verdient. Auf die positiven Bewertungen und Lobesreden reagiert Aw1 entsprechend mit Dankesbezeugungen („*Danke*“, „*Dankeschön*“), was zeigt, dass sie das Lob und die darin verwobene Anerkennung für ihr Lehrer\*innenhandeln annimmt.

In der „*Positivrunde*“ der Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich somit eine etablierte Lob- und Bestätigungspraxis, die interaktiv von allen Teilnehmenden anerkannt wird. Reflektierendes Sprechen über Unterricht wird über die

positive und lobende Bewertung von beobachteten Gelingensmomenten im Unterricht realisiert, wobei es sich bei den Bewertungen um subjektive, vor allem ästhetische Wert- und Geschmacksurteile handelt. Diese beziehen sich auf die Person, die unterrichtet hat, bzw. auf ihr unterrichtliches und planerisches Handeln. Im emphatischen, engagierten und wertschätzenden Sprechen über den Unterricht und die sich darin (bereits) zeigende Handlungskompetenz der Studentin wird diese als Verantwortliche für den Unterricht hervorgebracht und anerkannt.

### c) „Optimierungsrunde“

Nachdem die Mentorin Hinweise aus der „Positivrunde“ zusammengefasst hat, fährt sie resümierend fort:

- M5w: glaube ich hab so nen bisschen das Gefühl dass du das ganz schlimm gerade gefunden hast (mit dem En-) <sup>L</sup> Aw1: @(..)@ <sup>J</sup> (wie) das Ende war ne (.)
- Aw1: Ja das Ende wa:r
- M5w: Dich begeistert das gar nich also wir haben ne (.) das war alles gar nich schlimm (.)
- Aw1: Ja (.)
- Studierende: @(..)@
- Aw1: Weiß nich also ja alles gut (.)
- M5w: Ja
- Aw1: Ja war nur nen bisschen (.) laut @am Ende@ [Z 202-219]

Die Mentorin thematisiert eine bei der Studentin Aw1 wahrgenommene Befindlichkeit („ganz schlimm gerade gefunden“), was Aw1 auch bestätigt. Mit der Aussage „dich begeistert das gar nich“ und der grundlegenden Zurückweisung, dass es „schlimm“ war, unterstreicht die Mentorin die Fehlwahrnehmung von Aw1, die diese bestätigend („ja“) und die Einschätzung der Mentorin relativierend („war nur nen bisschen (.) laut @am Ende@“) annimmt.

Der Dozent ergreift nun das Wort. Bezierend auf die „einleitenden Äußerungen“ [Z 222] der Studentin ordnet er die von ihr aufgerufene Norm, alle Schüler\*innen jederzeit ‚unter Kontrolle‘ haben zu müssen, als typische Studierendenhaltung ein. Er stellt dem entgegen („aber“), dass es sich nicht um eine Unruhe gehandelt habe, die zur Ermöglichung des Lernens unterbunden werden muss, sondern um eine Unruhe, die einen engagierten Lernprozess anzeigt („das war (1) ne sehr positive weil aus dieser (.) aus der Aufgabe heraus erwachsene Unruhe“ [Z 227f.]). Damit stellt der Dozent der Selbsteinschätzung der Studentin am Anfang der Nachbesprechung eine andere Situationsdeutung gegenüber, die den Kritikpunkt von Aw1 an sich selbst eliminiert. Über diese Re-Adressierung ‚entsorgt‘ der Dozent, was die Studentin an Kritik am eigenen Lehrer\*innenhandeln in der Nachbesprechung aufrief. Aw1 reagiert

darauf mit dem Eingeständnis „*Hat mich trotzdem nen bisschen überfordert @ (.)@ bin ich ehrlich*“ [Z 233] und positioniert sich damit als Novizin, die diese ‚Unruhe‘ noch nicht entsprechend einordnen konnte und sich in der Situation überfordert sah.

Hier knüpft die Mentorin an und leitet zur „*Optimierungsrunde*“ über:

M5w: Genau und da können wir ja jetzt in der Optimierungsrunde nochmal drüber sprechen wie du das vielleicht L Aw1: Ja J dann äh beim nächsten mal vielleicht nen bisschen anders (.) diese Phase anders gestalten kannst L Aw1: Mhm J [Z 235-237]

Die „*Optimierungsrunde*“ moderiert die Mentorin als gemeinsame Praxis an („*wir*“). Als möglichen Gegenstand benennt sie stellvertretend für Aw1 die (Schlüssel-)Frage, wie diese Unterrichtsphase so gestaltet werden kann, dass eine hohe Sachmotivation der Kinder erreicht wird, ohne dass Aw1 sich überfordert sieht. Über das mehrmalige „*vielleicht*“ rahmt die Mentorin dies zwar als Vorschlag, Aw1 willigt jedoch rasch ein und stimmt noch vor der inhaltlichen Konkretisierung dem Vorschlag der Mentorin zu. Über das Einholen des Einverständnisses von Aw1 wird interaktiv hervorgebracht, was (zunächst) Gegenstand der „*Optimierungsrunde*“ ist und dies als Entscheidung der Person, die unterrichtet hat, gerahmt. Es deutet sich an, dass es in der „*Optimierungsrunde*“ der Nachbesprechung nicht darum geht, die pädagogischen Handlungskompetenzen der Person, die unterrichtet hat, zu ‚optimieren‘, sondern das Unterrichtsgeschehen dem Bedürfnis der Lehrkraft anzupassen.

Die „*Optimierungsrunde*“ wird als ein kollegiales Beratungssetting, in welchem alle Teilnehmenden der Nachbesprechung als kompetent adressiert werden, Planungs- und Gestaltungsalternativen zu entwickeln, etabliert. Die Aufgabe übernehmen zunächst die Studierenden reihum. Dabei setzt sich der Modus fort, die eigenen Überlegungen deutlich zu relativieren („*vielleicht*“, „*nen bisschen*“) und damit sprachlich anzuzeigen, dass nicht sicher ist, ob die eigenen Vorschläge treffend sind, sowie (implizite) Kritik an der Unterrichtsstunde zu entschärfen. Damit wird der Person, die unterrichtet hat, die Entscheidung zugespielt, zu wählen, was von diesen Vorschlägen für sie bedeutsam ist. Die Vorschläge der anderen Studierenden werden von der Mentorin und dem Dozenten punktuell weiterführend aufgegriffen. Aw1 zeigt durch Zuhörer\*in-sensignale („*mh*“) in der „*Optimierungsrunde*“ an, dass sie sich als angesprochene Person versteht.

Am Ende der Nachbesprechung ergreift die Mentorin erneut moderierend das Wort und fasst das Ergebnis der „*Optimierungsrunde*“ bzw. des gesamten Unterrichts in einem evaluativen Resümee zusammen („*es war ja nich ganz schlimm e- also wie gesagt*“ [Z 464]). Anschließend formuliert sie als (ihr) Ziel für die Unterrichtsnachbesprechung: „*ich möchte auf jeden Fall dass du hier mit*

*nem guten Gefühl rausgehst“* [Z 465] und greift damit erneut die vermeintliche Überforderungssituation der Studentin Aw1 auf. Sie betont die gelungene Aufgabenstellung und die hohe Motivation der Schüler\*innen und wendet sich fast beschwörend an Aw1: „*ne halte dich bitte auch daran fest ne geh bitte nicht mit nem schlechten Gefühl raus“* [Z 472f.]. Mit der Verneinung und Beschwichtigungsformel „*Nein, alles gut“* [Z 473] zeigt Aw1 an, dass die Mentorin beruhigt sein kann, und schließt damit interaktiv eine weitere Auseinandersetzung über ihre Überforderung ab.

Dieser kursorische Durchgang durch die Unterrichtsnachbesprechung unterstreicht, so lässt sich abschließend resümieren, die dominierende Lobkultur mit dem Ziel, Problematisches zu eliminieren und die Person, die unterrichtet hat, zu stärken. Als weiterer Modus des reflektierenden Sprechens über Unterricht lässt sich das Einüben in eine kollegiale Beratungspraxis erkennen, in der die Studierende zwar von den Lehrkräftebildner\*innen als kompetente Ideen- und Ratgebende adressiert werden, diese aber ihre Vorschläge sprachlich abschwächen und sich damit als Noviz\*innen im Feld positionieren.

## 4 Schlussbetrachtungen

In der exemplarischen adressierungsanalytischen Rekonstruktion einer Unterrichtsnachbesprechung in der Studiengangphase sind wir der Frage nachgegangen, was in diesem Setting als reflektierendes Sprechen über (eigenen) Unterricht anerkannt wird und wie diese Praxis des reflektierenden Sprechens kollektiv miteinander vollzogen wird. Die Ergebnisse dieser explorativen Erkundung lassen sich wie folgt zusammenfassen und an vorliegende Befunde aus anderen Studien anschließen:

### a) Reflektierendes Sprechen über Unterricht als ritualisiertes Ablaufmuster

Die hier analysierte Unterrichtsnachbesprechung folgt einem fest etablierten Ablaufmuster, das sich weitgehend selbstläufig gestaltet, denn nur punktuell erinnert die Mentorin an die korrekte Abfolge. Das Ablaufmuster umfasst mehrere Verfahrensschritte: Die Person, die unterrichtet hat, beginnt mit einer Selbsteinschätzung zur Unterrichtsstunde, es folgen die sogenannte Positiv- und die Optimierungsrunde und abschließend ein Resümee seitens der Mentorin. Dieses etablierte Ablaufmuster aufzuführen heißt aber nicht nur in einer bestimmten Reihenfolge Verfahrensschritte abzuhandeln, sondern auch gewisse Normalitätserwartungen dieser Reflexionspraxis zu erfüllen, wie etwa die Adressierung der Person, die den Unterricht gehalten hat, das Primat des Lobes sowie die Zuschreibung des Gelingens an die unterrichtende Person. Die ‚überwachte‘ Einhaltung des ritualisierten Ablaufmusters sichert bestimm-

te etablierte Formen des reflektierenden Sprechens über Unterricht in dieser Gruppe und führt damit Lehramtsnoviz\*innen in eine Praxis der wertschätzenden, empathischen Rückmeldung an die Person, die unterrichtet hat, ein. In anderen Fällen unseres Samples stoßen wir ebenfalls auf fest etablierte Ablaufmuster beim Vollzug der Unterrichtsnachbesprechungen (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2024), in denen der Erstpositionierung der Person, die den Unterricht gehalten hat, sowie einer positiven Einschätzungsrunde maßgebliches Gewicht zukommen. Auch Brack (2019, 135ff.) hat in ihrer Studie über Unterrichtsnachbesprechungen im vierten und fünften Semester in einem integrierten Semesterpraktikum herausgearbeitet, dass die Grundstruktur der Gespräche deutlich formalisiert ist und häufig mit einer ‚Lobrunde‘ nach der Erstpositionierung der Studierenden begonnen wird. Somit ähnelt das von uns in dieser Fallstudie beobachtete Schema der eingespielten, ritualisierten Reflexionspraxis anderen vorliegenden Ablaufmustern.

### **b) Reflektierendes Sprechen über Unterricht als evaluierendes Sprechen**

Sowohl die Person, die unterrichtet hat, als auch die Personen, die den Unterricht beobachtet haben, führen ein evaluatives Sprechen auf, welches von allen Teilnehmenden anerkannt ist. Die Person, die unterrichtet hat, kann dabei sowohl positiv evaluieren als auch das eigene Lehrer\*innenhandeln kritisieren, während alle anderen Teilnehmenden sich zunächst nur lobend äußern dürfen. Die Bewertungen über den eigenen bzw. den beobachteten Unterricht werden vielfach als subjektive, ästhetische Wert- und Geschmacksurteile formuliert. Im evaluierenden Sprechen über Unterricht zeigen sich zudem sprachliche Figuren der Relativierung in der Selbsteinschätzung der Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, aber auch in der „Optimierungsrunde“. Im ersten Fall schwächen die Relativierungen die positiven Selbsteinschätzungen der Studentin ab, im zweiten Fall werden auf diese Weise kritische und alternative Hinweise der anderen Teilnehmenden in Bezug auf die Unterrichtsstunde entschärft. Auf Seiten der Studierenden dominiert damit eine Praxis des Einübens, sich als wenig anfechtbar zu positionieren mit der Folge, dass sich eine diskursive Auseinandersetzung von (Bewertungs-)Gegenständen eher verschließt.

Auch in anderen Studien wird herausgestellt, dass Bewertungen in Unterrichtsnachbesprechungen eine zentrale Rolle spielen, die sich in Form von Subjektivitätsformeln („*ich fand*“) und persönlichen Wert- und Geschmacksurteilen und weniger als begründungspflichtige Äußerungen zeigen, bei denen die der Bewertung zugrundeliegenden Kriterien transparent gemacht werden (vgl. Brack 2019; Führer 2020, 270ff.). Parallelen zeigen sich zu Brack (2019), die eine Reihe von Entschärfungsfiguren sowie Figuren der Kritik-Begrenzung in den Erstpositionierungen sowie Rückmeldungen von Kommiliton\*innen

rekonstruiert hat. Doch während dort Kritikfähigkeit der adressierten Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, als Reflexionsverhalten anerkannt wird (vgl. Brack 2019, 214), ist es in der vorliegenden Fallrekonstruktion die Annahme von Lob und alternativen Rahmungen von Situationsdeutungen.

### **c) Die (Lehr-)Person als Gegenstand reflektierenden Sprechens über Unterricht**

In der Selbsteinschätzung der Person, die unterrichtet hat, und in den Rückmelderunden werden Wissensordnungen und Normen der ‚guten‘ Lehrkraft, des ‚guten‘ Unterrichts und der ‚guten‘ Schüler\*innen aufgerufen. Die Klasse ‚unter Kontrolle‘ zu haben wird als Norm der ‚guten‘ Lehrkraft zugrundegelegt. ‚Guter‘ Unterricht muss möglichst reibungslos verlaufen und als ‚gute‘ Schüler\*innen werden diejenigen anerkannt, die das Lernangebot in einer passiv rezeptiven Mitmachrolle nutzen. In vorliegenden Studien sind Inhalte und Themen von Unterrichtsnachbesprechungen umfangreich aufgezeigt (vgl. Führer 2020) bzw. Wissensordnungen rekonstruiert worden (vgl. Brack 2019). Im vorliegenden Fall wird jedoch vor allem die Person, die unterrichtet hat, zum Gegenstand des reflektierenden Sprechens gemacht und zwar sowohl durch sich selbst als auch durch die anderen Gesprächsteilnehmenden. Dabei ist es nicht nur ihr unterrichtliches und planerisches Lehrer\*innenhandeln, das im Fokus steht, sondern sie als ‚ganze‘ Person mit ihrer persönlichen Befindlichkeit. Diese wird zum Gesprächsgegenstand, wenn die Studentin in der Unterrichtsnachbesprechung ihre emotionale Belastung thematisiert, die Mentorin die Gefühlslage der Studentin anspricht und als (ihr) Ziel formuliert, dass die Studentin persönlich gestärkt und mit einem ‚guten Gefühl‘ aus dem Gespräch herausgeht, was an ein therapeutisches Setting erinnert. Dass das Befinden der Person, die unterrichtet hat, vorrangig thematisch wird, zeigt sich auch in anderen Nachbesprechungen unseres Samples, in denen die ‚Norm des Wohlfühlens‘ in der Rolle der Lehrkraft rekonstruiert wurde. Das eingeforderte Bekenntnis, dass man sich als Unterrichtende\*r ‚wohlgefühlt‘ habe, lässt sich als implizite Berufswahlüberprüfung der Studierenden am Studienanfang sehen, die das Re-Adressierungsgeschehen der Akteur\*innen in Unterrichtsnachbesprechungen hervorbringt (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2024, 214ff.).

### **d) Selbst- und Fremdpositionierungen**

Die hier untersuchte etablierte Praxis des reflektierenden Sprechens über Unterricht changiert zwischen unterschiedlichen Formaten und bringt damit situativ unterschiedliche Positionierungen der Gesprächsteilnehmenden hervor. In der Selbstpositionierung präsentiert sich die Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, als selbstkritische Person, für die das Unterrichten (noch) eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist, deren

eigene Unterrichtspraxis optimierbar und die offen für die ‚Beurteilung‘ durch die Teilnehmenden ist. Damit positioniert sie sich als Novizin in der Tätigkeit des Unterrichtens, ebenso wie ihre Kommiliton\*innen, wenn diese in der „Optimierungsrunde“ in ihren Rückmeldungen Andeutungen kritischer Aspekte deutlich entschärfen und ihre Ideen unter deutlichem Vorbehalt präsentieren. Die Lehrkräftebildner\*innen adressieren die Studierenden als beurteilungs- und beratungskompetent und sprechen ihnen damit eine Expertise in Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung in der Positiv- und Optimierungsrunde zu. Vorrangig als Berater\*innen positionieren sich die Lehrkräftebildner\*innen, aber auch als Beurteilende und Expert\*innen, wenn sie das Unterrichts-geschehen auf der Grundlage ihres professionellen Wissens bzw. Erfahrungswissens einordnen.

In dieser Fallstudie zeigt sich reflektierendes Sprechen über Unterricht als die Aufführung eines festen Ablaufmusters, das weitgehend ritualisiert erscheint. Insbesondere in der Selbsteinschätzung der Person, die unterrichtet hat, deutet sich reflektierendes Sprechen über Unterricht als das Erlernen an, wie man auf sich und das, was man als Lehrkraft zu verantworten hat, Bezug nehmen kann. Um untersuchen zu können, wie solche Ablaufmuster in den Nachbesprechungen angeleitet durch Lehrkräftebildner\*innen etabliert werden und wie Studierende in Praktiken des Reflektierens als eine gemeinsame im Gespräch vollzogene soziale Praxis einsozialisiert werden, erscheint es aussichtsreich, die *ersten* Sitzungen von Unterrichtsnachbesprechung aufzuzeichnen und zu analysieren. Ferner verweist die Fallstudie darauf, dass vor allem die Person, die unterrichtet hat, und ihr unterrichtliches und planerisches Handeln im Mittelpunkt stehen und das Format der Nachbesprechung auf die Stärkung und Bestätigung dieser Person in Hinblick auf die (zukünftige) Rolle als Lehrkraft ausgerichtet ist. Möglicherweise handelt es sich dabei um eine Spezifik von Schulpraktika in der Studieneingangsphase, die von den Bildungswissenschaften verantwortet werden und eher (berufswahl-)orientierenden Charakter haben. Aufschlussreich wäre es daher, Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase mit Settings zu kontrastieren, die zu einem späteren Zeitpunkt im Studium (z. B. im Praxissemester,) realisiert und von den Fachdidaktiken verantwortet werden.

## Literatur

- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621–628.
- Balzer, N. (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: L. Siep, H. Ikaheimo & M. Quante (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag, 345–352.

- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus: Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8 (2019), 81-94.
- Bauer, A. (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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226-242.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 10(2), 191-209.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017) (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 69-84.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205-225.
- Führer, F.-M. (2020): *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2022): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 706-720.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 9(1), 103-117.
- 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.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerberufprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50(3), 358-372.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 35-56.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93 (2), 193–235.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (Hrsg.) (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 159–175.
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93–102.
- Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schneider, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider. 134–146.
- Staub, F.C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 287–309.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim u.a.: Beltz.

### Autorinnen

**Fabel-Lamla, Melanie**, Prof'in Dr'in

ORCID: 0000-0001-7809-8579

Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer\*innenbildungsforschung,

Biographieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule.

Email: fabellam@uni-hildesheim.de

**Leuthold-Wergin, Anca**, Dr'in

ORCID: 0000-0003-0510-5285

Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildungsforschung, Forschung zum

Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung,

Institut für Erziehungswissenschaft.

Email: leutho@uni-hildesheim.de