

Geier, Thomas; Ruberg, Christiane

Allgemeine Didaktik, eine Leerstelle reflexiver Professionalisierung im Referendariat? Zu Reflexion, Urteilsbildung und Mündigkeit in Unterrichtsnachbesprechungen

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 122-141



Quellenangabe/ Reference:

Geier, Thomas; Ruberg, Christiane: Allgemeine Didaktik, eine Leerstelle reflexiver Professionalisierung im Referendariat? Zu Reflexion, Urteilsbildung und Mündigkeit in Unterrichtsnachbesprechungen - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 122-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365102 - DOI: 10.25656/01:36510; 10.35468/jfad-14-2026-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365102>

<https://doi.org/10.25656/01:36510>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Allgemeine Didaktik, eine Leerstelle reflexiver Professionalisierung im Referendariat?

Zu Reflexion, Urteilsbildung und Mündigkeit in Unterrichtsnachbesprechungen

Zusammenfassung

Der Beitrag greift erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Reflexion und Reflexivität in Unterrichtsnachbesprechungen während der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung auf. Hiermit lässt sich zeigen, dass Reflexion vorwiegend auf Selbstoptimierung der Lehramtsanwärter:innen ausgerichtet ist. Eine didaktische Reflexion des Unterrichts hingegen tritt demgegenüber in den Hintergrund. Somit bleibt eine kritische Prüfung des Unterrichtsgegenstands und der Lernprozesse der Schüler:innen in den Gesprächen weitgehend ausgeblendet. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive wird daher diskutiert, was diese Leerstelle für die Förderung von Mündigkeit und somit für die Grundlagen (schulischer) Demokratiebildung bedeutet.

Schlüsselwörter: Unterrichtsnachbesprechung – Allgemeine Didaktik – Demokratiebildung – Mündigkeit – Kompetenzorientierung

General didactics: A gap in reflective professional development during teacher training?

On reflection, judgment, and maturity in post-lesson debriefings

Abstract

This article draws on the initial findings of a qualitative reconstructive study on reflection and reflexivity in post-lesson discussions during the second phase of teacher training. It shows that reflection is primarily focused on self-optimization among trainee teachers. Surprisingly, however, a didactic analysis of teaching takes a back seat. As a result, a critical examination of the subject matter and the learning processes of the students is largely ignored in the discussions. From an educational theory perspective, the article therefore discusses what this gap means for the promotion of autonomy and the foundations of (school) democracy education.

Keywords: Post-lesson discussion – General didactics – Democracy education – Autonomy – Competence orientation

1 Einleitung

„Ich müsste das dann aber alles selbst auch noch beurteilen können, oder?“
(Lehramtsstudentin)

Als zentrales Ziel von Demokratiebildung gilt die Förderung von Mündigkeit (Achour et al., 2025), hier vor allem verstanden als Fähigkeit zu selbstbestimmter Urteilsbildung und demokratischer Teilhabe. Damit ist die Frage verbunden, inwieweit pädagogische Institutionen selbst solche Handlungsweisen und Prozesse realisieren, die sich im Sinne einer an Mündigkeit orientierten demokratischen Alltagskultur verstehen lassen (Berkemeyer et al., 2023; May 2022). Dies betrifft nicht zuletzt auch die Lehrer:innenbildung und insbesondere deren zweite Phase, das Referendariat.

Wer sich dieser Phase mit empirischem Interesse widmet, stößt zunächst auf eine je Bundesland ganz unterschiedlich organisierte (zeitliche) Struktur und inhaltliche Ausgestaltung (Ruberg & Schumpich, 2024). Seit den letzten paradigmatischen Reformen im Bildungssystem, die u. a. mit den Bologna-Prinzipien vor einem Vierteljahrhundert ihren vorläufigen Höhepunkt gefunden haben, wird mit „Kompetenz“ bekanntlich ein zentrales Konzept in Aussicht gestellt, dessen theoretische Modellierung gleichermaßen für professionelles pädagogisches Handeln sowie für die Empirie der Bildungsforschung eine Synthese leisten soll (König, 2020). Ungeachtet der rasch laut gewordenen erziehungswissenschaftlichen Kritik nicht nur an diesem Versprechen, sondern auch an der damit einhergehenden Ökonomisierung und Technisierung des Bildungswesens (Buck, 2014; Krautz, 2020), ist nebst der Institutionalisierung kompetenzorientierter Studiengänge auch die Implementierung des Kompetenzbegriffs in den Lehrplänen beider Phasen der Lehrer:innenbildung als flächendeckend einzuschätzen.

Mit der bildungspolitisch normativen Orientierung an Kompetenz geht strukturell auch ein veränderter Bezug zu den Subjekten einher, die professionelle Kompetenzen erwerben sollen. Die Frage, was in welcher Weise bedeutsam oder sinnvoll wäre, sich anzueignen, wird nicht der Urteilkraft des Subjekts zugemutet, sondern ist vorab bereits zugunsten des Versprechens, Kompetenzen für die angestrebte Tätigkeit zu erwerben, entschieden. Was dem Subjekt als sinnvoll erscheint – mag dies im konkreten Entscheidungsprozess auch inhaltlich vage bleiben – liegt in der Pragmatik dessen begründet, wie dem urteilenden Subjekt die spätere Profession erscheint. Kritik kann dann (nur noch) entlang des Kriteriums erfolgen, ob ein Bildungsinhalt praxistauglich erscheint oder nicht. Wenn dies die Gestalt sein sollte, welche die subjektive Urteilkraft im Lehramt (auch in der zweiten Phase) gegenwärtig annehmen kann, stellt

sich die Frage, ob dies eine auf Förderung von Mündigkeit zielende Praxis im Rahmen der Lehrer:innenbildung darstellt. Diese ist auf die Ausbildung einer reflektierenden Urteilskraft angewiesen, in der Fragen nach Geltung, Normativität und Begründbarkeit pädagogischen Handelns ermöglicht werden, also eine an allgemeiner Subjektivität orientierte Reflexion (Gräf et al., 2024).

Wenn auch nicht mehr davon gesprochen werden kann, dass die zweite Phase aus empirischer Sicht eine *black box* darstellt – sind doch in den letzten Jahren einige Studien dazu veröffentlicht worden (u. a. Košinár, 2014; Peitz & Haaring, 2021; Wolf et al., 2020) –, lässt sich bei Weitem nicht von einem empirisch gesättigten Feld sprechen. Dies betrifft vor allem die Frage danach, wie sich die unterschiedlichen Praktiken des Vorbereitungsdienstes konkret ausgestalten und wie sich eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in ihnen vollzieht. Wird zudem die Kritik am ubiquitär verwendeten Kompetenzbegriff in Betracht gezogen, dann wird *erstens* fraglich, ob dessen doppelte Modellierung als theorie-empirie- und praxisleitend überhaupt tragfähig ist, und *zweitens*, was sich stattdessen wirklich in der zweiten Phase ereignet. Fraglich ist somit nicht nur, ob tatsächlich so etwas wie Kompetenzen erworben werden oder nicht, sondern in Frage steht damit auch, was anstelle dessen gelernt oder vermittelt wird und auf welche Begriffe dies zu bringen wäre.

Der vorliegende Beitrag bezieht aus dem Vorgenannten sein Erkenntnisinteresse. Es wird einerseits danach gefragt, was sich in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung vollzieht, und andererseits danach, welchen Stellenwert die gewonnenen Ergebnisse für die Möglichkeiten einer an Mündigkeit orientierten Demokratiebildung (Beutel et al., 2025) haben kann. Dazu wird auf Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zu „Möglichkeiten und Grenzen von Reflexion – Rekonstruktion von Nachgesprächen im Referendariat“ zurückgegriffen, die aus Rekonstruktionen der Strukturlogik von Interaktionen aus Unterrichtsnachbesprechungen und den Reflexionsverständnissen der daran Teilnehmenden resultieren.

Im Folgenden wird die Unterrichtsnachbesprechung als Forschungsgegenstand eingeführt sowie Sample, Methoden und Ergebnisse des Projekts dargestellt (2.). Letztere werden in Form einer verdichteten Zusammenschau wiedergegeben. Hierbei geht es darum, Signaturen des empirischen Materials herauszuarbeiten, welche die Grundthese des Beitrags zu plausibilisieren erlauben, dass die fallspezifisch sich ausgestaltende Form von reflexiver Professionalisierung, wie sie uns in den Unterrichtsnachbesprechungen empirisch begegnet, systematisch die Leerstelle einer allgemeindidaktischen Reflexion hinterlässt. Dadurch werden Möglichkeiten einer auf Mündigkeit zielenden Subjektivität verspielt, wodurch ein zentrales Ziel der Demokratiebildung aus

dem Blick gerät. Dieser Befund wird in einem weiteren Schritt mit Bezügen zur Allgemeinen Didaktik diskutiert (3.), bevor der Beitrag mit einem Fazit und Ausblick hinsichtlich der Bedeutung reflexiver, didaktisch fundierter Urteilspraxen endet (4.)

2 Rekonstruktion von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat

2.1 Unterrichtsnachbesprechungen als Forschungsgegenstand

Unterrichtsnachbesprechungen werden als Beratungs- und Bewertungssituationen definiert und für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften als besonders bedeutsame Lernorte hervorgehoben (vgl. Küper, 2022). Sie finden im Anschluss an verpflichtende Unterrichtsbesuche statt und sollen den angehenden Lehrkräften die Gelegenheit bieten, ihre eigene Unterrichtspraxis theoriegeleitet zu reflektieren.

Aus strukturtheoretischer Sicht gilt die (schul-)pädagogische Praxis als eine reflexionsbedürftige Praxis, da professionelles Handeln im Unterricht durch situative Ungewissheit, normative Anforderungen und widersprüchliche Erwartungen gekennzeichnet ist (Helsper, 2021 u. a.). Entsprechend kommt Reflexion – sowohl als Prozess als auch in Form von Reflexivität als professioneller Disposition – ein hoher Stellenwert in Konzepten pädagogischer Professionalität zu (Häcker et al., 2016). Zugleich ist der Reflexionsbegriff theoretisch uneinheitlich gefasst und wird in unterschiedlichen Bedeutungen und Funktionszuschreibungen verwendet (Reintjes & Kunze, 2022). Kritisch wird angemerkt, dass reflexive Anforderungen in der Lehrer:innenbildung auch Formen einer normativen Unterwerfung unter „Reflexionsregime“ annehmen können (Leonhard, 2022).

In den Nachbesprechungen sollen Reflexionsprozesse zwischen Seminausbilder:innen, Lehrkräften und Referendar:innen eingeübt werden, wobei die Lehramtsanwärter:innen aktiv zur Reflexion ihres Unterrichts aufgefordert werden. Weniger im Fokus steht hingegen, inwieweit auch das professionelle Handeln der Seminausbilder:innen selbst reflexiv gestaltet wird und ob diese ebenso zu einer kontinuierlichen Reflexion angehalten oder explizit darauf angesprochen werden.

Die Rekonstruktion von Unterrichtsnachbesprechungen zielt daher darauf ab, sowohl die Interaktionen und Reflexionsprozesse der Lehramtsanwärter:innen als auch die didaktischen Orientierungen der Gesprächsbeteiligten systematisch sichtbar zu machen. Die wenigen empirischen Studien, die die Praxis der

Unterrichtsnachbesprechungen untersuchen (Bühlig-Hollmann, 2022; Küper, 2022; Pereira-Kastens et al., 2020), weisen auf einen grundlegenden Zwiespalt zwischen Beratung und Bewertung hin, der den Gesprächen inhärent ist (vgl. Wernet, 2006, 2009; Dzengel, 2016; Lenhard, 2004). Klar ist, dass alle Beteiligten sich zu dieser Spannungsstruktur positionieren müssen; weniger deutlich ist jedoch, wie sie angesichts dieses Widerspruchs tatsächlich handeln (Geier et al. 2025; Geier & Ruberg, 2026).

Von empirischem Interesse ist daher, wie sich die Interaktionen in den Nachbesprechungen konkret ausgestalten, welche Variationen sich in der Handlungsgestaltung zeigen und auf welche Konzepte und Praktiken von Reflexion dabei zurückgegriffen wird (Küper, 2022; Peitz, 2021; Peitz, 2024; Schäfers, 2017). Während zu den Unterrichtsnachbesprechungen im Kontext universitärer Praxisphasen bereits einige Forschungsarbeiten vorliegen (u. a. Esslinger -Hinz & Denner, 2019), ist die Forschung zu Nachbesprechungen im Referendariat bislang überschaubar. Die vorliegenden Ergebnisse fügen sich jedoch in das Bild der zweiten Ausbildungsphase ein, die aus Sicht der Lehramtsanwärter:innen häufig als „belastender Ausnahmezustand“ (Englert et al., 2006, S. 471) erlebt wird und durch eine hierarchische Verhältnisstruktur geprägt ist, in der Lehramtsanwärter:innen eher als Schüler:innen denn als werdende Kolleg:innen adressiert werden (Wernet, 2006). Allgemeindidaktische Perspektiven werden empirisch bislang kaum beleuchtet.

Zusammenfassend zeichnet die Forschung ein Bild von Unterrichtsnachbesprechungen, das durch asymmetrische Machtstrukturen sowie durch die Spannung zwischen Beratung und Bewertung bestimmt ist und in teils widersprüchliche Gesprächspraktiken mündet (vgl. Lenhard, 2004; Wernet, 2006; 2009).

2.2 Sample und Feldzugang

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt untersucht neun Fälle mit jeweils fünf Unterrichtsnachbesprechungen, die im Rahmen eines 18-monatigen Ausbildungsjahrgangs (Gymnasium/Gesamtschule) an einem Zentrum für schulpraktische Lehrer:innenausbildung (ZfsL) in NRW stattfanden. Einbezogen wurden die Fächer Deutsch, Mathematik und Sozialwissenschaften. Neben den Unterrichtsnachbesprechungen werden nach dem ersten, dritten und fünften Gespräch leitfadengestützte sowie offene Interviews mit den Lehramtsanwärter:innen und Seminarausbilder:innen geführt. Die Forschenden nahmen zusätzlich an den Unterrichtsbesuchen teil, um die Gesprächsinhalte nachvollziehen zu können. Beobachtungen zur Unterrichts-

praxis wurden in Form von Vignetten bzw. Notizen dokumentiert (vgl. Breidenstein, 2006), dienen jedoch lediglich der Erinnerung und gehen nicht als Datenmaterial in die Analyse ein.

2.3 Methodisches Vorgehen

Die Studie zielt darauf ab, die Praxis der Unterrichtsnachbesprechung aus ihrer je spezifischen Handlungslogik heraus zu erfassen. „Reflexion“ wird dabei nicht vorab theoretisch definiert oder als Kompetenz operationalisiert, sondern in ihrer empirischen Ausprägung rekonstruiert. Weder werden Kompetenzstufen gesucht noch Performanz an extern gesetzten Normen gemessen. Stattdessen dient der jeweilige Ausbildungsverlauf als Fall, dessen Spezifik rekonstruiert wird.

Es liegen transkribierte Interaktionsprotokolle der Unterrichtsnachbesprechungen sowie Einzelinterviews mit den daran Beteiligten vor. Fortlaufend ausgewertet werden die aus der Erhebung resultierenden Verbaldaten in Interpretationsgruppen mit sequenzanalytischen (für die Interaktionsprotokolle) und diskursanalytischen Mitteln (für die Interviews). Um aus den Interaktionsprotokollen der Unterrichtsnachbesprechungen objektive Sinnstrukturen ihrer Handlungsverläufe herauszuarbeiten, wird auf Verfahren der Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; 1991) zurückgegriffen. Die Einzelinterviews wurden mit Mitteln der wissenssoziologischen Diskursanalyse analysiert (Keller 2011). Heuristisch leitend bei der Wahl dieser Methode ist die Annahme, dass sich die subjektiven Eigentheorien der an den Unterrichtsnachbesprechungen beteiligten Akteur:innen aus Versatzstücken von diskursiven Wissensformen ganz unterschiedlicher Provenienz (berufliche Orientierungen, pädagogische Wissensbestände u. a.) zusammensetzen. Ziel ist es, bezüglich der Interaktionsfälle strukturelle Muster und Typen (synchron und diachron) herauszuarbeiten sowie aus den Interviews diskursive Wissensbestände zu ermitteln.

Zur systematischen Zurückstellung eigener normativer Vorstellungen von „guter Reflexion“, trägt in der Rekonstruktion ein antisubsumtionslogisches Vorgehen künstlicher Naivität bei. In der theoretischen Einordnung der Ergebnisse ist eine normative Reflexion jedoch möglich (Meseth et al., 2019).

2.4 Ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse stellen eine erste, analytisch verdichtete Zusammenschau zentraler Beobachtungen dar, die im Zuge der Felderschließung und der Auswertung des Materials gewonnen wurden. Sie sind zunächst als

vorläufige Ergebnisse insofern zu verstehen, als sie weniger auf ihre Generalisierung als vielmehr auf die Identifikation struktureller Spannungen, wiederkehrender Problemlagen und relevanter Deutungsmuster zielen. Im Sinne der objektiven Hermeneutik fungieren sie ferner als heuristische Orientierungspunkte für weitere nachfolgende feinsequenzielle Analysen der Fälle.

2.4.1 Varianz, Anpassung und Ringen um gelungene Performanz

Ein zentrales Ergebnis ist die hohe Varianz im Vollzug und in der Bearbeitung der asymmetrischen Rollenkonstellationen in den Unterrichtsnachbesprechungen. Die Interaktionen zwischen den beteiligten Akteur:innen sind zwar durch ein deutliches Macht- und Abhängigkeitsgefälle gekennzeichnet, dessen konkrete Ausgestaltung variiert jedoch fallweise stark. Variation zeigt sich sowohl in der Art und Weise, wie Erwartungen kommuniziert oder von der Seminarausbilder:innen implizit gesetzt werden, als auch darin, wie Abweichungen sanktioniert, toleriert oder schlicht übergangen werden. Eine asymmetrische Struktur ist somit zwar konstitutiv für die Kommunikation, ihr praktischer Vollzug jedoch kontingent und situations- sowie personabhängig.

Eng damit verbunden ist die Anpassung der Lehramtsanwärter:innen an unterstellte, gesuchte, vermeintlich gefundene oder explizit vorgegebene Normen. In vielen Sequenzen lässt sich rekonstruieren, dass die Akteur:innen nicht primär auf klar artikulierte Anforderungen reagieren, sondern auf antizipierte Erwartungen. Diese antizipatorische Anpassung erfolgt häufig präventiv und zeigt sich etwa in der Wahl bestimmter Darstellungsweisen, im Hervorheben einzelner Aspekte der eigenen Praxis oder im bewussten Ausblenden potenziell irritierender Elemente. Normen erscheinen dabei weniger als stabile Orientierungsgrößen, sondern als fluide Bezugspunkte, die situativ erschlossen und mitunter fortlaufend revidiert werden müssen.

Darüber hinaus zeigt sich ein wiederkehrendes Ringen um die Interpretation von Normen des „guten Unterrichts“ beziehungsweise einer „guten Performanz“, mittels derer gezeigt wird, was unter jenem verstanden wird. Die Normen werden zwar implizit als handlungsleitend vorausgesetzt, bleiben inhaltlich jedoch oft unterbestimmt. In der Folge entsteht ein breiter Deutungsspielraum, der von den Beteiligten aktiv bearbeitet werden muss. Das Ringen um angemessene Deutungen manifestiert sich u. a. in Rechtfertigungsnarrativen, in der nachträglichen begründenden Rahmung von Entscheidungen sowie in einer selektiven Bezugnahme auf pädagogische oder didaktische Leitbegriffe. Die Norm des „Guten“ fungiert damit weniger als klarer Maßstab, denn als Projektionsfläche für unterschiedliche, teils konkurrierende teils widersprüchliche Deutungen.

Auffällig ist zudem fallweise eine mangelnde Transparenz seitens der Seminarausbilder:innen in Bezug auf geltende Normen und Bewertungskriterien. Diese Intransparenz ist allerdings nicht durchgängig, sondern kontext- und personenabhängig ausgeprägt. In einigen Fällen werden Kriterien expliziert oder zumindest andeutungsweise kommuniziert, in anderen bleiben sie implizit oder werden erst retrospektiv relevant. Für die Lehramtsanwärter:innen bedeutet dies eine erhöhte Unsicherheit, die ihrerseits wiederum Taktiken, sich anzupassen, oder Strategien, sich abzusichern, begünstigt (de Certeau, 1988). Nicht zuletzt ist zu beobachten, dass die Funktion der Bewertung in den Unterrichtsnachbesprechungen häufig de-thematisiert wird. Beurteilt zu werden, erscheint strukturell zwar als allgegenwärtig, wird jedoch im Interaktionsvollzug heruntergespielt, maskiert oder verschleiert. Dies kann etwa durch eine Betonung von Beratung, Unterstützung oder Kollegialität geschehen, wodurch der evaluative Charakter der Situation in den Hintergrund tritt, ohne jedoch seine Bedeutsamkeit zu verlieren.

2.4.2 Formalisierung, Zeitregime und affektive Dramatisierung

In mehreren Fällen lässt sich rekonstruieren, dass die Gesprächsverläufe als solche etwa durch Kartenlegetechniken, festgelegte Orientierung an Phasenmodellen oder eine minutiöse Taktung mittels Stoppuhr stark strukturiert werden und dieser formalen Gestaltung große Bedeutung beigemessen wird. Die formale Rahmung erscheint dabei nicht lediglich als organisatorische Hilfestellung, um die Unterrichtsnachbesprechung zu strukturieren, sondern als zentrales Ordnungsprinzip der Interaktion selbst. Dabei zeigt sich: Je stärker die formale Durchstrukturierung, desto geringer der Spielraum für Spontaneität oder Innehalten seitens der Lehramtsanwärter:innen. Denn die vorgegebene Struktur zu verlassen, könnte vielleicht als Abweichung einer implizit vorgegebenen Norm eingeschätzt werden. Reflexion erscheint dadurch weniger als ergebnisoffener Prozess urteilender Auseinandersetzung, denn als sequenziell abzuarbeitendes Format.

Hierbei ist ein Zeitregime dominierend, das nicht nur den zeitlichen Ablauf, sondern darüber hinaus die Kommunikation selbst bestimmt. Verweise auf verbleibende Minuten, auf einzuhaltende Phasen oder auf die Dauer einzelner Beiträge wirken als permanente Taktgeber der Interaktion. Zeit erscheint als knappe Ressource, die effizient genutzt werden muss; Reflexion wird damit implizit an Kriterien von Ökonomie und Produktivität gebunden.

Schließlich zeigt sich in mehreren Fällen eine existentielle Dramatisierung des Referendariats. Es wird nicht nur sachlich als Ausbildungsabschnitt, sondern als besonders verdichteter, krisenanfälliger und entscheidungsträchtiger Lebens-

abschnitt in Szene gesetzt. Im Zuge dessen werden teils auch deutlich affektive Aufladungen der Unterrichtsnachbesprechung sichtbar. Sowohl auf Seiten der Lehramtsanwärter:innen als auch der Seminarausbilder:innen lassen sich Überhöhungen rekonstruieren, in denen die Unterrichtsnachbesprechung als entscheidende Schritte, als Bewährungsproben oder als Weichenstellungen für die berufliche Zukunft hervorgehoben werden, was angesichts der doch recht geringen Zeit, die sie prozentual im Referendariat einnehmen, als unangemessen erscheint. Umgekehrt wird damit allerdings die Bedeutung der Unterrichtsnachbesprechung als Prüfungsritual umso mehr unterstrichen. Die vielfach gesteigerte Zuschreibung einer für die Professionalisierung im Referendariat entscheidenden Geltung verstärkt die Intensität der Situation und die Sensibilität seitens der Lehramtsanwärter:innen für ihre Bewertung und die damit verbundene Anerkennung. So wird allenthalben nach Anzeichen dafür gesucht.

2.4.3 Reflexion und Optimierung

Die bisherigen Rekonstruktionen zeigen, dass die Erwartungen und Erwartungserwartungen an „Reflexion“ im Feld auffällig diffus bleiben. Zwar wird sie als selbstverständlicher und bedeutsamer Bestandteil professioneller Praxis vorausgesetzt, doch bleibt häufig unbestimmt, was genau unter „gelungener“ Reflexion verstanden wird. Die Beteiligten scheinen sich weniger an expliziten Kriterien zu orientieren als an antizipierten Erwartungen dessen, was im jeweiligen Kontext als angemessen gilt.

Anhand von drei exemplarischen Fällen lassen sich unterschiedliche Modi der Reflexion rekonstruieren, die diese Diffusitäten verdeutlichen: Im ersten Fall tritt die Seminarausbilder:in als Expert:in auf, die empirisch abgesichertes Fachwissen autoritativ vermittelt. Reflexion wird hier stark angeleitet und an der Evidenz empirischer Bildungsforschung ausgerichtet. Seminarausbilder:in und Lehramtsanwärter:in agieren in einer Expert:in-Noviz:in-Konstellation, die von Dominanz und Subordination geprägt ist. Im zweiten Fall wird Reflexion vor allem als standardisierte Selbstbeobachtung und Optimierung in Szene gesetzt. Entsprechend der Positiven Psychologie besteht die Aufgabe der Lehramtsanwärter:in darin, eigene Gelingenserfahrungen im Unterricht zu identifizieren und aus sich heraus mögliche Alternativen für die Unterrichtsgestaltung zu entwickeln. Objektive Maßstäbe für „bessere“ oder „schlechtere“ Alternativen werden nicht vorgegeben; didaktische Bewertungen treten zugunsten eines unterstellten Selbstentfaltungspotenzials zurück. Im dritten Fall erscheint Reflexion als individualisierter Self-Monitoring-Prozess innerhalb eines kontinuierlichen Trainingsrahmens, der auf schrittweise Leistungsoptimierung abzielt.

In allen Fällen bleiben die Reflexionserwartungen implizit. Was jeweils unter Reflexion verstanden werden kann oder soll, wird dadurch selbst zum Gegenstand strategisch-taktischer Situationsdeutung für die Lehramtsanwärter:innen. Reflexion manifestiert sich in den Modi der Selbstbeobachtung, Darstellung des eigenen Handelns, nachträglicher Begründung sowie der Entwicklung von Alternativen für zukünftige Unterrichtssituationen. Diese Alternativen verbleiben überwiegend im Horizont der Optimierung: Sie dienen der Verbesserung von Abläufen, der Effizienzsteigerung oder der Absicherung gegen Irritationen. Grundsätzliche Infragestellungen oder die Thematisierung struktureller Missstände treten hingegen zurück. Insbesondere Vorgaben, wie „Stärkenrunde“ oder „Positivrunde“, erzeugen einen Raum, in dem die Lehramtsanwärter:innen aus sich heraus reflektieren sollen, gleichzeitig jedoch eine normative Erwartung gesetzt wird, die auf eine positive Darstellung zielt. Strukturelle Irritationen pädagogischer Praxis werden so entweder nicht thematisiert oder in das positive Framing integriert und als zu überwindende Hürden auf dem Weg zur Professionalisierung individualisiert.

2.4.4 Reflexive Professionalisierung und didaktische Leerstelle

Das empirische Konzept professionellen Handelns, wie es sich im Material zeigt, weist daher Analogien zur Pragmatik von Managementtechniken auf. Professionell pädagogisches Handeln erscheint so als durch plan-, evaluier- und stets verbesserbare Leistung erreichbar zu sein. Der Fokus liegt auf Performanz, Zielerreichung und Effektivität, weniger auf einer normativen Selbstprüfung mittels pädagogisch reflektierender Urteilskraft. So ist auf den ersten Blick auffällig, doch auf den zweiten sinnfällig, dass die konkreten Lernprozesse der Schüler:innen vergleichsweise selten zum Gegenstand expliziter Reflexion und die Standortgebundenheit der eigenen Praxis sowie Fragen sozialer Ungleichheit und Differenz nur randständig thematisiert werden, obwohl sie doch als für Unterricht konstitutiv eingeschätzt werden.

Zwar erklärt die gegenwärtige Didaktik die Orientierung an den Schüler:innen programmatisch zu einem zentralen Leitprinzip (Schratz & Wiesner, 2020), doch tritt diese in der Praxis der Nachbesprechung vor allem als Ensemble von Unterrichtstechniken in Erscheinung. Von diesen wird behauptet, sie setzten das Ziel der Schülerorientierung um. Sie selbst bedürfen offenbar keiner Prüfung mehr durch die angehende Lehrkraft. Vielmehr scheint mit ihnen das Gelingen der Bemühungen um Vermittlung bereits vorab garantiert. Ob sie tatsächlich dazu geeignet sind, die Schüler:innen und ihre Lernprozesse zu erreichen, steht im Vorhinein bereits außer Frage. Im Zentrum dessen, was in den Unterrichtsnachbesprechungen somit als Reflexion erscheint, steht daher überwiegend

die Frage, ob die Lehramtsanwärter:in von den Unterrichtstechniken gemäß der ihnen inhärenten didaktischen Gebrauchsanweisung adäquat Gebrauch gemacht hat. Als stünden die Techniken wie Werkzeuge zur Anwendung bereit, deren Nutzen sich die Lehramtsanwärter:in zu eigen machen könne. Die für die eigenen Bemühungen um didaktisches Handeln allerdings naheliegende Frage, ob der gestaltete Unterricht überhaupt verfängt, wird damit obsolet. Die ermöglichten oder verhinderten schülerseitigen Lernprozesse bleiben in den Unterrichtsnachbesprechungen folglich analytisch unterbelichtet. Eine so verstandene und praktizierte Reflexion konzentriert sich vornehmlich auf die Frage, wie die Lehrkraft sich gefühlt hat, wie sie gehandelt hat oder künftig handeln sollte – weniger darauf, was Schüler:innen tatsächlich gelernt oder missverstanden haben könnten oder welche Bildungsprozesse möglicherweise bei ihnen initiiert wurden.

In den rekonstruierten Unterrichtsnachbesprechungen erfolgt Reflexion also nicht als Prüfung eigener pädagogischer Urteile oder als kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichten, sondern als performativ inszenierte Selbstoptimierung. Innerhalb der Strukturen einer solchen Praxis kann eine angehende Lehrkraft nichts anderes tun, als institutionenspezifische Rollen- und Verhaltensnormen und deren immanente Erwartungsmuster zu antizipieren und einzuüben. Zu deren Funktion wird es, die eigene Passung dazu zu prüfen und herzustellen.

Die hier nun skizzierten Ergebnisse verweisen in ihrer Zusammenschau nicht lediglich auf interaktionale Besonderheiten einzelner Unterrichtsnachbesprechungen, sondern legen strukturelle Spannungen in deren institutionellem Arrangement offen. Insbesondere die rekonstruierte Leerstelle einer didaktischen Bearbeitung der Lernprozesse der Schüler:innen sowie das Paradox einer programmatisch beschworenen, praktisch in den Unterrichtsnachbesprechungen jedoch marginalisierten Schülerorientierung markieren einen systematischen Befund, der über die Ebene situativer Vollzüge hinausweist. Wenn Reflexion im Kontext der Unterrichtsnachbesprechung überwiegend im Modus der performativen Selbstoptimierung und der antizipatorischen Normpassung erfolgt, während die Analyse der Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen demgegenüber randständig bleibt, stellt sich nicht nur die Frage nach dem materialen Verständnis von Unterricht, Unterrichten und Professionalität der an der Unterrichtsnachbesprechung beteiligten Akteur:innen, vielmehr stellt sich auch die Frage danach, inwieweit die rekonstruierbare Gestalt von Reflexion in den Unterrichtsnachbesprechungen in der Lage ist, Mündigkeit zu ermöglichen und somit Formen einer Demokratiebildung im Medium der didaktischen Auseinandersetzung mit Unterricht zu realisieren. Dies hätte

allerdings zur Voraussetzung, die angehenden Lehrkräfte in den Interaktionen als Subjekte zu adressieren, deren pädagogisches Urteilsvermögen und somit deren kritische Urteilskraft gefragt wäre. Die Bestimmung dessen, wie eine didaktische Reflexion von Unterricht in den Unterrichtsnachbesprechungen gelingen könnte, die den zuvor genannten Kriterien entspräche, führt zur folgenden Auseinandersetzung mit Allgemeiner Didaktik und ihrer Theoriebildung.

3 Reflexion von Unterricht als eine allgemein-didaktische Reflexion

3.1 Zur Bedeutung Allgemeiner Didaktik für Demokratiebildung und Professionalisierung

Die Allgemeine Didaktik kann als zentrale Fachdisziplin einer wissenschaftlichen Reflexion organisierter Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse jenseits fachspezifischer Didaktiken gelten (Kron et al., 2024; Hinz et al., 2016; Keller-Schneider et al., 2020). Sie eröffnet erziehungswissenschaftlich einen normativen und systematischen Reflexionshorizont, innerhalb dessen unterrichtliches Handeln begründet und die konstitutive Dialektik von Lehren und Lernen in ihrer grundlegenden Struktur bestimmt werden kann (Pollmanns, 2019).

In diesem Sinne lässt sie sich auch als „Theorie über das Verhältnis von Lehren und Lernen“ definieren (Coriand, 2017, S. 14). Allgemein-didaktische Modelle gelten dabei als „erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen“ (Jank & Meyer, 2008, S. 35), die je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen zugeordnet werden können. Im heuristischen Sinne können sie dazu dienen, komplexe Unterrichts- und Bildungsprozesse systematisch zu erschließen und normativ zu reflektieren, insbesondere dort, wo empirische Analysen auf Leerstellen didaktischer Thematisierung verweisen.

Für die Reflexion von Unterricht aus demokratiebildender Perspektive können insbesondere kritisch-emanzipatorische Ansätze herangezogen werden, etwa die kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafkis (1991), das Hamburger Modell von Wolfgang Schulz (1981), die kritisch-kommunikative Didaktik (Winkel, 1992; Kron et al., 2024) oder Andreas Gruschkas am Begriff des Verstehens orientierter kritischer Ansatz (2011; 2019). Bei allen Unterschieden teilen sie gemeinsam die Annahme, dass Unterricht Lernende zur kritischen Urteilsbildung und zur konstruktiven Mitgestaltung von Gesellschaft in einem demokra-

tischen Sinne befähigen soll. Zugleich implizieren diese Ansätze ein Verständnis pädagogischer Professionalität, das die Fähigkeit seitens der Lehrenden miteinschließt, normative Vorgaben, Machtverhältnisse und institutionelle Routinen gemeinsam mit den Lernenden reflexiv zu hinterfragen. Die Modelle eröffnen damit auch einen theoretischen Rahmen, um die Unterrichtsnachbesprechung selbst daraufhin zu analysieren, ob sie eine dialogische Auseinandersetzung, argumentative Offenheit und die Ausbildung professioneller Urteilskraft seitens der Lehramtsanwärter:innen ermöglichen, begrenzen oder auch verhindern.

Wenn kritisch-emanzipatorische Perspektiven in der Unterrichtsnachbesprechung vernachlässigt werden, zeitigt dies pädagogische und professionsbezogene Konsequenzen für institutionalisierte Prozesse einer Demokratiebildung. *Erstens* kann sich der Fokus der Reflexion eher auf technische und methodische Aspekte wie Klassenführung, Zeitmanagement oder die Umsetzung von Lernzielen verschieben. Unterricht wird dadurch vor allem als funktionale Organisation von Lernprozessen verstanden (vgl. Kron 2024, S. 19), während Fragen nach dem Beitrag des Unterrichts zur Entwicklung von Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe in den Hintergrund treten. *Zweitens* gilt Unterricht im Kontext der genannten Modelle nicht als neutrale, sondern als gesellschaftlich eingebettete Praxis. Wenn diese Perspektive fehlt, können Machtverhältnisse, Selektionsmechanismen, soziale Ungleichheiten oder implizite Normen im Unterricht seltener thematisiert werden. Dadurch besteht das Risiko, dass Unterricht häufig affirmativ gegenüber bestehenden Verhältnissen bleibt, anstatt kritische Urteilsbildung zu fördern. *Drittens* verstehen Klafki, Schulz oder auch Gruschka Lehrer:innen als pädagogisch und gesellschaftlich verantwortliche Akteur:innen. Wird dieses Professionsverständnis in den Nachbesprechungen nicht verhandelt, kann sich ein verkürztes Berufsverständnis etablieren.

Wenn folglich zentrale didaktische Fragen nach den Lern- und Bildungsprozessen der Schüler:innen sowie Fragen nach den normativen und institutionellen Voraussetzungen pädagogischen Handelns in systematischer Hinsicht kaum thematisiert werden, sondern stattdessen Erwartungen an die Lehramtsanwärter:innen vorherrschen, sich den jeweiligen Gegebenheiten anzupassen, verweist die Leerstelle einer allgemein-didaktischen Reflexion auf den Verzicht einer Ausbildung kritischer Urteilskraft.

3.2 Unterrichtsnachbesprechungen als Praxis didaktischer Kritik

Um diesem Befund weiter nachzugehen, erscheinen insbesondere die Arbeiten Gruschkas (2011; 2019) aufschlussreich. Sie ermöglichen es, in der

Reflexion auf Unterricht allgemein-didaktische Überlegungen als Bedingung der Möglichkeit einer kritischen pädagogischen Auseinandersetzung mit Unterricht zu konturieren. Diese wiederum wäre die Voraussetzung dafür, pädagogische Reflexion, um deren Ausbildung es in den Unterrichtsnachbesprechungen gehen sollte, an die Fähigkeit der Subjekte zur reflektierenden Urteilskraft und somit an die Förderung von Mündigkeit zu binden.

Anhand einer Fülle von unterrichtlichen Fallrekonstruktionen zeigt Gruschka, wie sich im Zuge der ubiquitären Kompetenzorientierung pädagogische Ansprüche auf eine Vermittlung fachlicher Inhalte zugunsten eines Selbstlernmanagements auflösen. Infolgedessen schlage schulische Didaktik in eine entgrenzte Didaktisierung um, in der nicht länger die Vermittlung einer Sache, sondern die Einübung von Lern- und Arbeitstechniken im Vordergrund stehe. Fachliche Gegenstände verlören dadurch ihren Eigensinn und dienten lediglich als austauschbares Material für Kompetenzentwicklung, wodurch das Ziel didaktischer Bemühungen, eine auf Verstehen basierende Erkenntnis zu ermöglichen, aus dem Blick gerate.

Die Befunde Gruschkas zur schulischen Didaktik lassen sich produktiv zu den Befunden der Unterrichtsnachbesprechung in Beziehung setzen. Was für das Unterrichtsgeschehen gilt, gilt nicht weniger für die Praxis der Unterrichtsnachbesprechung: So wie die Schüler:innen im Unterricht zum Selbstlernmanagement aufgefordert sind, werden die Lehramtsanwärter:innen dazu angehalten, sich performativ in den Gesprächen in Szene zu setzen. Auf der Strecke bleibt dabei – wie gezeigt – ihre Auseinandersetzung damit, ob die gewählten Unterrichtstechniken überhaupt verfangen, d. h. sich die Frage vorlegen und beantworten zu können, ob die zu vermittelnde Sache durch die Art und Weise des in den Unterrichtsbesuchen gezeigten Unterrichts überhaupt seitens der Schüler:innen angeeignet werden kann.

Didaktische Kritik hätte in diesem Sinne mit der Frage zu beginnen, ob Unterricht die Sache, auf die er sich bezieht, in einer Weise erschließt, die ein Verstehen ermöglicht. Die Kritik müsste dabei zunächst an solchen Formen gegenwärtiger Didaktik geübt werden, in denen fachliche Gegenstände vornehmlich als Mittel zur Einübung von Kompetenzen und Lerntechniken fungieren. Die allgemein-didaktische Reflexion auf Unterricht wäre dabei zunächst die Bedingung der Möglichkeit einer kritischen pädagogischen Auseinandersetzung mit Unterricht und dies wiederum die Voraussetzung dafür, pädagogische Reflexion, um deren Ausbildung es in den Unterrichtsnachbesprechungen gehen sollte, an die Fähigkeit der Subjekte zur reflektierenden Urteilskraft und somit an die Förderung von Mündigkeit zu binden.

Das hieße aber auch, dass die Reflexion des eigenen Unterrichts in den Unterrichtsnachbesprechungen seitens der Lehramtsanwärter:innen ihr eigenes subjektives Urteilsvermögen in Gang zu setzen hätte und weniger auf eine anpassungsförmige Selbstbeobachtung oder optimierungsbezogene Rückschau des eigenen Handelns („Was lief gut? Was kann ich verbessern?“) zu reduzieren wäre. Dies müsste nicht zuletzt seitens der Seminausbildenden ermöglicht und geschult werden. Die Reflexion des Unterrichts bestünde dann in seiner allgemein didaktischen Reflexion und weniger darin, sie zum Anlass dafür nehmen zu müssen, das eigene Tun optimieren zu sollen. Sie wäre auf Bedingungen gerichtet, unter denen Lernen möglich oder verunmöglicht wird, d. h. auf das Verstehen der Bedingungen von Verstehen.

4 Fazit und Ausblick

Die Analyse hat gezeigt, dass sich Lehramtsanwärter:innen zu vorgegebenen, wenig transparent kommunizierten institutionellen Normen und systemimmanenten Vorgaben zu verhalten haben, statt eine didaktische Reflexion vorzunehmen. Um als Subjekt der eigenen professionellen Entwicklung in den Unterrichtsnachbesprechungen anerkannt zu werden, müssen sich Lehramtsanwärter:innen den Normen im Medium von Reflexion unterwerfen. Die vorgestellten Ergebnisse bestätigen folglich auch subjektivierungstheoretisch informierte Analysen, die zur ersten Phase der Lehrer:innenbildung unternommen worden sind (Leonhard, 2022). Reflexion fungiert als Medium der Selbstformatierung und Professionalität und erscheint als Resultat einer gelungenen Selbstanpassung.

Nicht allein die breite Varianz dessen, was dabei unter Reflexion fallweise verstanden werden und wie sie sich ausgestalten kann, lässt dabei hellhörig werden. So wird auf die vermeintliche Evidenz empirischer Bildungsforschung rekurriert und eine heteronome Rahmung durch szientifisches Wissen installiert, eine positiv psychologische Semantik der Selbstwirksamkeit genutzt oder eine Art Training dient als normativer Orientierungsrahmen. Die mit den Bologna-Reformen bildungspolitisch durchgesetzte allgemeine Kompetenzorientierung erweist sich für eine auf Förderung von Mündigkeit abzielende Demokratiebildung wohl auch in diesem bislang immer noch wenig erforschten Feld nicht nur als hinderlich, sondern im Grunde als deren Gegenteil. Eine Orientierung an Kompetenz bedeutet in Bezug auf Reflexion im Zusammenhang der Unterrichtsnachbesprechung den Verzicht auf eine pädagogisch relevante reflektierende Urteilskraft zugunsten einer instrumentellen Selbstbeobachtung. Deren Sinn erschöpft sich für angehende Lehrkräfte darin, sich im Feld

als fähig zu erweisen, zu zeigen und sich bestätigen zu lassen. Diese Perspektive einnehmen zu müssen, verlangt nach orientierenden Normen, die offenbar trotz behaupteter Synthetisierung eine Orientierung an Kompetenz nicht zu leisten im Stande ist.

Damit wird jedoch den angehenden Lehrkräften an einem für ihre Ausbildung zentralen Ort der Reflexion ihrer Praxis strukturell vorenthalten, ein eigenes, fachlich und pädagogisch begründetes Urteil zu fällen und kritisch zu diskutieren. Stattdessen werden Anpassungen erwartet und der Anspruch auf eine auf Mündigkeit zielende Demokratiebildung unterbleibt. Die auf Anpassung zielenden Erwartungen müssen in dem Zusammenhang weder von den Seminarausbilder:innen selbst vertreten noch gerechtfertigt werden.

Gerade hierin liegt die latent autoritäre Dimension der vorliegenden Praxis. Denn dort, wo auf die kritische Prüfung der Sache, also auf die normativen Ansprüche des Unterrichtsgegenstandes und seiner Vermittlung, verzichtet wird, entfällt auch die Möglichkeit einer pädagogisch begründeten reflektierenden Urteilskraft, die allerdings in einer von Lehramtsanwärter:innen und Seminarausbilder:innen gemeinsam unternommenen didaktischen Reflexion des Unterrichts durchaus gestiftet werden könnte. Dies würde allerdings eine Praxis voraussetzen, die weniger durch Anpassung als durch eine offene Urteilsbildung gekennzeichnet wäre; in der es folglich möglich wäre, Krisen des Unterrichtens nicht allein als mangelndes Können persönlich zu adressieren, sondern sachlich pädagogisch zu interpretieren und zu verstehen. Es gälte die allgemeine Didaktik zu nutzen und einzubinden.

Literatur

- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J. & Eberhard, P. (Hrsg.), (2022). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Wochenschau Verlag.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., Koerrenz, R., May, M. & Volkmann, L. (2023). Auf dem Weg zu einem Curriculum der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung – Das Projekt LADi und beyond. In N. Berkemeyer, E. Franzmann & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 114–136). Beltz.
- Beutel, S.-I., Geweke, M., Ruberg, C. & van Spankeren, L. (2025). Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung. *Die Deutsche Schule*, 117(1–2), S. 103–111.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buck, M. F. (2024). *Ökonomisierung der Bildung: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Bührig-Hollmann, A. (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Konzepte und Strategien der Beteiligten*. Springer Nature.
- Casale, Rita (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. UTB.
- De Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Merve Verlag.

- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. aktual. Aufl. Kohlhammer.
- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen: Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar* (Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 7). Springer VS.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A. & Stams, E. (2006). *Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 14). LIT.
- Esslinger-Hinz, I. & Denner, L. (2019). Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden / Preservice teachers' professional learning orientation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), S. 748-768.
- Geier, Th., Mathias, M., Peitz, M. & Ruberg, C. (2025). Profession in Transformation? Die Bedeutung von Reflexion und Partizipation für die Lehrer*innenbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. In S.-I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten* (S. 193–209). Wochenschau Verlag.
- Geier, T. & Ruberg, C. (2026). Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? – Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats. In H. Bennewitz, N. Fischer, A. Grabosch, & J. Valentin (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Sammelband zur Jahrestagung der Kommission für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung* (S. 9-19). Klinkhardt.
- Geier, T., Mathias, M. & Ruberg, C. (subm.). Praktiken der Reflexion von Seminarausbilder:innen: Fallspezifische Rekonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. In S. Klomfaß & S. Gordt (Hrsg.), *Das Personal der Lehrer:innenbildung: Professionswissenschaftliche Perspektiven und Befunde* (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung). Klinkhardt.
- Gräf, J., Helling, K., Losch, M., Polcik, S., Rojahn, K. & Wendland, T. (2024). *Fragmentierung in der Lehrkräftebildung: Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft*. Nomos.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Gruschka, A. (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Häcker, T. H., Berndt, C. & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in „inklusiven Zeiten“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (Vol. 1). utb GmbH.
- Hinz, R., Radhoff, M., & Wieckert S. (2016). Grundbegriffe der Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 25–49). Waxmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin, Deutschland: Cornelsen Scriptor.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). VS.
- Keller-Schneider, M., Trautmann, M. & Zierer, K. (Hrsg.). (2020). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020: Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen*. Schneider Hohengehren.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Beltz.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- Kosinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 120-137. <https://doi.org/10.25656/01:14751>.

- Krautz, J. (2020). Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie: Phänomene, Systematik, Alternativen. In G. Scheidl & H. Schopf (Hrsg.), *Ökonomisierung und Digitalisierung. „Sargnägel“ der Bildungsreform?! (S. 9–42)*. Löcker.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2024). *Grundwissen Didaktik (7., vollständig überarb. u. erw. Aufl.)*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838588025>
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.
- Lenhard, H. (2004). Reflektieren lernen: Erfahrungen mit einem ungelösten Desiderat der Seminarbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 10(3), S. 9–22.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung: Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung (S. 77–93)*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25404>
- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Eine explorative Studie zur Entwicklung*
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen (S. 251–264)*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. J.). 2.4 *Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität*. Referenzrahmen Schulqualität NRW – Online-Unterstützungsportal. <https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/online-unterstuetzungsportal-oup/2/lehren-und-lernen/24-schuelerorientierung-und-umgang-mit>.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften (S. 352–434)*. Metzler.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182)*. Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). *Objektive Hermeneutik: Methodische Grundlagen und Anwendung*. VS Verlag
- Oevermann, U. (2008, 28. April). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung).
- Peitz, J. (2021). Feedback zu einer Mathematikstunde: Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (S. 169–188)*. Waxmann.
- Peitz, J. (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat: Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung (Vol. 82)*. Waxmann.
- Peitz, J. & Harring, M. (2021). Das Referendariat Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat – Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (S. 9–14)*. Münster: Waxmann.
- Pereira-Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), S. 67–90.
- Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen: Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht (Habilitationsschrift)*. Verlag Barbara Budrich.

- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.
- Ruberg, C. & Schumpich, F. (2024). Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 51-74). Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE),. DOI: 10.3224/84743042
- Schäfers, F. (2017). Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren: Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen“ in der Lehrerbildung an einem Fallbeispiel. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 216–257). Hep.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathematik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. R&E-Source: *Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–15.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung: Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. Urban & Schwarzenberg.
- 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: Die zweite Phase – das Referendariat* (S. 193–207). Universitätsverlag Potsdam.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46–63.
- Winkel, R. (1992). Die kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 84(2), 178–188.
- Wolf, K., Staab, R., Jörg, V. & Kunter, M. (2020). *Analysen. Zur Evaluation des Vorbereitungsdiens-tes in Nordrhein-Westfalen* (2019/2020). Vorläufiger Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Autor:innen

Geier, Thomas, PD Dr. | Bergische Universität Wuppertal |
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften |
Institut für Erziehungswissenschaft | Gaußstr. 20 | 42119 Wuppertal |
E-Mail: geier@uni-wuppertal.de | ORCID iD: 0009-0001-7682-3068

Ruberg, Christiane, Dr. | Technische Universität Dortmund |
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung |
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) |
Emil-Figge-Straße 50 | 44227 Dortmund | Deutschland |
E-Mail: christiane.ruberg@tu-dortmund.de |
ORCID iD: 0000-0002-4182-3682