pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Geier, Thomas; Ruberg, Christiane

Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 9-19. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Geier, Thomas; Ruberg, Christiane: Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 9-19 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366158 - DOI: 10.25656/01:36615; 10.35468/6251-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366158
https://doi.org/10.25656/01:36615

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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-License: 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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Geier und Christiane Ruberg

Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? – Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats

Abstract

In der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung gelten Unterrichtsnachbesprechungen als zentrale Orte professioneller Reflexion. Empirische Befunde verorten sie im Spannungsfeld von Beratung und Bewertung. Bislang ist unzureichend erforscht, wie sich diese strukturelle Ambivalenz konkret in der Interaktion zwischen Seminarausbildenden und Lehramtsanwärter:innen vollzieht. Der Beitrag fokussiert angesichts eines laufenden rekonstruktiven Projekts die Nachbesprechungen mit empirischem Interesse und fragt in diesem Zusammenhang nach der spezifischen Form, welche die Interaktion zwischen Lehramtsanwärter:innen und Seminarausbildenden annehmen kann.

Schlagwörter: Unterrichtsnachbesprechungen, Referendariat, Reflexion, Pädagogische Beziehung

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen gelten in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung als zentrale Orte der Professionalisierung (Küper, 2022). Im Anschluss an die obligatorischen Unterrichtsbesuche sollen Lehramtsanwärter:innen (LAA) hier eine theoriegeleitete Reflexion ihrer Praxis einüben, um ihr eigenes Unterrichten begründet zu analysieren, zu beurteilen und im Hinblick auf Planung und Durchführung weiterzuentwickeln (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2026). Wird im Kontext dieser Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) das Verhältnis zwischen den LAA und Seminarausbildenden (SAB) in den Blick genommen, ergibt sich ein differentes Bild. Zum einen komme den SAB eine große Bedeutung für die fachliche und persönliche Entwicklung der LAA zu (Wolf et al., 2021) und dies könne insbesondere als unterstützend (Kärner et al., 2022) im Professionalisierungsprozess erfahren werden. Zum anderen lasse sich die wechselseitige Bezugnahme aber auch als Ausdruck einer asymmetrischen, hierarchischen sowie von Unterwerfungspraktiken strukturierten Beziehung verstehen (Wernet, 2006, 2009). Die wenigen empirischen Studien, die sich auf die Praxis

doi.org/10.35468/6251-01

der Nachbesprechungen beziehen (Geier et al., 2026), weisen auf einen Zwiespalt zwischen Beratung einerseits und Bewertung andererseits hin (Dzengel, 2016; Lenhard, 2004; Wernet, 2006, 2009). Dieser lasse sich gar als „stärkste Belastungsursache" auf Seiten der SAB identifizieren (Walter & Rothland, 2023, S. 104). Dass sich die am Gespräch Beteiligten im Kontext dieses strukturellen Widerspruches verhalten müssen, scheint offenbar klar zu sein. Weniger aber, *wie* sich angesichts dessen die Nachbesprechungen im Referendariat interaktiv ausgestalten, *welche* Varianz sich in der Handlungsgestaltung abzeichnet, auf *welche* Konzepte und Praktiken von Reflexion dabei überhaupt zurückgegriffen wird (Küper, 2022; Peitz, 2024) und *wie* sich die wechselseitige Bezugnahme zwischen SAB und LAA angemessen beschreiben lässt. Fragen nach dem konkreten Handeln und den Relevanzsetzungen der Ausbildungskräfte gelten als unbeantwortet und stellen ein zentrales Forschungsdesiderat dar (Gerlach, 2020; Kruse & Rothland, 2024).
Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag Bezug auf ein laufendes rekonstruktives Projekt[1], das die UNB mit empirischem Interesse fokussiert (Geier et al., 2025, 2026 i. E., Geier & Ruhberg, 2026). In diesem Beitrag wird insbesondere danach gefragt, welche pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Konzepte sich dazu eignen, die Interaktionen zwischen LAA und SAB gegenstandsadäquat zu fassen. Handelt es sich z. B. um eine „professionelle pädagogische Beziehung" (Kärner et al., 2022) und wenn ja, in welcher Weise? Zur Klärung sollen zunächst mögliche theoretische Perspektiven auf das Verhältnis zwischen LAA und SAB im Referendariat skizziert (2), sodann die Anlage und das methodische Vorgehen der rekonstruktiven Studie umrissen (3), bevor vorläufige Ergebnisse des Projekts, die verdichtet als kontrastierende Fälle (Geier et al., 2026, i. E.), im Hinblick auf ihre Beziehungs-, Interaktions- und Subjektivierungsordnungen interpretiert (4) und diskutiert werden (5).

2 Pädagogische Beziehung im Referendariat?

Auch wenn es keinen einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Begriff pädagogischer Beziehungen gibt, wird ihr konstitutives Merkmal häufig darin gesehen, dass sie von Ungleichheiten und Asymmetrien geprägt seien (Riepler & Seyss-Inquart, 2023; Jergus, 2024). Aus einer professionsbezogenen Sicht beruhen sie in Bildungsinstitutionen etwa auf „ein[em] besonders lizensierte[n] Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen" (Radtke, 2000, S. 1). Aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive resultieren sie z. B. aus generationalen Differenzen „im Wissen, im Erfahren, im Können, in der Perspektive, aus der heraus eine Veränderung eröffnet und als möglich gedacht werden kann" (Jergus, 2024, S. 105).
Das pädagogische Arbeitsbündnis wird von Oevermann (1996) ebenso als eine strukturell asymmetrische, auf Zeit angelegte Beziehung beschrieben, in der pro-

1 https://iads.ep.tu-dortmund.de/forschung/laufende-projekte/moeglichkeiten-und-grenzen-von-reflexion/

doi.org/10.35468/6251-01

fessionelle Verantwortung darin besteht, die Bearbeitung von Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben mit dem Ziel einer autonomen Lebenspraxis zu ermöglichen (Helsper, 2021, S. 55). Überträgt man dieses Konzept auf das Referendariat, ginge es darum, die berufliche Autonomie der angehenden Lehrkräfte zu ermöglichen und zu stärken (Kärner et al., 2022). Insbesondere in den UNB könnten „Entscheidungskrisen" (Oevermann, 2016, S. 64) in den Blick genommen und zwischen LAA und SAB gemeinsam oder in stellvertretender Krisenlösung seitens der SAB bearbeitet werden. Krisen beträfen folglich die berufliche Lebenspraxis hinsichtlich der Entwicklung einer professionellen Rolle als Lehrkraft sowie der damit verbundenen Handlungsfelder, nicht zuletzt des Unterrichts. Befunde, wie sie etwa von Wernet et al. (2006, 2009) herausgearbeitet worden sind, verweisen auf den Widerspruch zwischen einem kollegialen Verhältnis der Beratung und einem hierarchischen der Bewertung. So sähen sich LAA häufig von ihren SAB als Schüler:innen adressiert, worin sich eine Infantilisierung einer:s an sich als erwachsen gedachten Kolleg:in zeige. Zugleich kann die institutionelle Funktion der Bewertung empirisch seitens der LAA zu strategisch-taktischen Formen der Selbstpräsentation führen.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht (Arnold & Schüßler, 2020) gelten Referendar:innen von Beginn an als autonome, selbstverantwortliche Subjekte (Junghans, 2022). Diese Perspektive sei professionstheoretisch unverzichtbar, da sie das „'Selbst' der Referendar:innen in den Mittelpunkt" stelle und ihre Mündigkeit ernstnehme (Junghans, 2022, S. 53). Mündigkeit bezeichnet hier das Vermögen, auf Grundlage eigener Rechte und Pflichten Verantwortung für sich, andere und den eigenen Lernprozess zu übernehmen, was wiederum auf ein Autonomieverständnis verweist, das Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme ins Zentrum stellt (Junghans, 2022). Das Konzept des Arbeitsbündnis schließlich wird u. a. deswegen kontrovers diskutiert, weil professionelles Handeln hier primär als didaktische Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens in einer rollenförmigen, zweckgebundenen Beziehung verstanden und weniger als eine auf die stellvertretende Krisenlösung gerichtete Interaktionsform gedeutet wird (Peters, 2004; Wolf, 2006).

In Anbetracht dieser Überlegungen bleibt mit Blick auf das Referendariat im Allgemeinen und die UNB im Besonderen empirisch nicht nur zu klären, wie das spannungsreiche Verhältnis zwischen SAB und LAA interaktiv hergestellt wird, sondern auch zu fragen, welcher Art ihr Verhältnis ist und mit welchen erziehungswissenschaftlichen Begriffen es sich angemessen rekonstruieren lässt.

3 Reflexion im Referendariat – Rekonstruktion von Unterrichtsnachbesprechungen

Das dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt fokussierte neun Fälle (LAA und SAB) mit jeweils fünf UNB, die im Anschluss an Unterrichtsbesuche eines Ausbildungsjahrgangs (18 Monate) von LAA im Bereich Gymnasium/Gesamtschule eines ZfsL in NRW stattfanden. Im Fokus standen die Fächer Mathe-

matik sowie Sprachen und Gesellschaftswissenschaften. Ergänzend zu den UNB wurden Interviews mit den LAA und SAB nach dem ersten, dritten und fünften Nachgespräch durchgeführt.

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Angesichts des überschaubaren Forschungsstandes zu Empirie und Praxis der UNB verfolgt das Projekt zunächst das grundlegende Erkenntnisinteresse, welche Konzepte von Reflexion und Reflexivität sich aus der Gesprächspraxis und den Interviews empirisch rekonstruieren lassen. Darüber hinaus fragen wir professionstheoretisch danach, wie die Akteur:innen der Nachgespräche (LAA und SAB) normative Anforderungen ihrer Praxis im Kontext professionsbezogenen Wissens und Könnens (Helsper, 2021) aufgreifen und deuten. Nicht zuletzt interessiert bezüglich der zu rekonstruierenden Interaktionen, wie SAB und LAA ihr jeweiliges Gegenüber in den Nachgesprächen adressieren und welche Subjektivierungen sich dadurch auf beiden Seiten zeigen (Kuhlmann, 2023; Reh & Ricken, 2012).

3.2 Methodisches Vorgehen, Datenerhebung und Datenauswertung

Da das Projekt darauf abzielt, die Praxis der Nachgespräche aus ihrer fallspezifischen Handlungslogik heraus zu analysieren, werden Prozesse und Phasen der Gespräche und ihre interaktive Gestaltung durch die Beteiligten Zug um Zug aus dem Handlungsverlauf heraus rekonstruiert. Gegenüber einem subsumtionslogischen Vorgehen, durch Methoden der empirischen Bildungsforschung im Vorhinein festgelegte Kompetenzen und deren Stufen in den Nachgesprächen zu identifizieren oder die Performanz der daran Beteiligten zu evaluieren (Wolf et al., 2021), hebt ein rekonstruktionslogisches Verfahren die Strukturen der Praxis und ihre latente Logik hervor. Es wird folglich von der Dignität der zu untersuchenden Handlungspraxis ausgegangen und deren Sinn fallspezifisch auf den Begriff gebracht.

Über die Rekonstruktion des objektiven Interaktionsverlaufs hinaus liefern die mit den LAA und SAB zusätzlich geführten, teils offenen teils durch Leitfaden gestützten Interviews Einblicke in ihre subjektiven Sichtweisen. Während sich also in den Interaktionsprotokollen die Prozesslogik der Nachgespräche selbst niederschlägt, bilden sich in den Interviews die jeweiligen subjektiven Sichtweisen der Beteiligten auf die Gespräche ab. Im thematisch engeren Sinne fokussiert das Projekt auf Fragen nach dem Vollzug von Reflexion und dem Stellenwert, dem Reflexion im Feld wie beigemessen wird. Einmal auf der Ebene von interaktiven Reflexionspraktiken und zusätzlich auf der Ebene von subjektiven Reflexionskonzepten.

Ausgewertet werden die aus der Erhebung resultierenden Verbaldaten in Interpretationsgruppen mit sequenzanalytischen Mitteln (für die Interaktionsprotokolle) und diskursanalytischen Mitteln (für die Interviews). Um aus den Interaktionsprotokollen der UNB objektive Sinnstrukturen ihrer Handlungsverläufe herauszuarbeiten, wird auf die Objektive Hermeneutik (Oevermann, 1991) zurückgegriffen. Die Einzelinterviews mit den LAA und SAB werden mit Mitteln der wissenssozio-

doi.org/10.35468/6251-01

logischen Diskursanalyse (WDA) analysiert (Keller, 2011). Heuristisch leitend bei der Wahl dieser Methode ist die Annahme, dass sich die subjektiven Eigentheorien der an den UNB beteiligten Akteur:innen aus Versatzstücken von diskursiven Wissensformen ganz unterschiedlicher Provenienz zusammensetzen. Ziel ist es, bezüglich der Interaktionsfälle strukturelle Muster und Typen (synchron und diachron) herauszuarbeiten sowie aus den Interviews diskursive Wissensbestände zu ermitteln.

4 Kontrastierende Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen

Das nun Folgende nimmt Bezug auf erste Ergebnisse der zuvor umrissenen Studie. Sie resultieren aus Rekonstruktionen von Sprechakten seitens der SAB in den jeweils ersten UNB (Geier et al., 2026, i. E.). Anwesend sind dabei mindestens ein:e LAA und ein:e SAB gewesen. Die ca. einstündigen Gespräche fanden i. d. R. nach einer Vorbereitungszeit der LAA im Anschluss an die zuvor gehaltene und vom SAB beobachtete Unterrichtsstunde statt. Die Gesprächsteilnehmenden setzten sich zusammen an einen Tisch und das Gespräch wurde eröffnet. Die Forschenden waren dabei überwiegend anwesend.

Die UNB nebst Unterrichtsbesuchen stellen, nicht zuletzt aufgrund ihrer relativen Seltenheit, herausgehobene und besondere Praktiken im Referendariat dar. Hinzu kommt, dass dort zu einem nicht unbeträchtlichen Teil die Bewertung ihres Unterrichtens und der Art und Weise, wie die LAA anschließend darauf Bezug nehmen, stattfindet. Die letzte von insgesamt sechs UNB pro Fach besteht dann in der abschließenden Prüfung (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2026).

Die bis dato im Projekt vorgenommen Rekonstruktionen weisen fallübergreifend auf einen überwiegend ritualisierten Gesprächseinstieg hin, der mit der Erläuterung eines zumeist identischen, jedenfalls aber stark formalisierten Ablaufs (Bührig-Hollmann, 2023) durch die SAB beginnt. Die darin angekündigten Phasen oder *„Gesprächsrunden"*[2] sollen offenbar der gemeinsamen Orientierung im Gespräch dienen, variieren aber in ihrer Formulierung und im anschließenden Vollzug deutlich. Die angekündigte Phasierung verweist darauf, dass die UNB als ein geordnetes, sinnvolles und zweckmäßiges Geschehen eingeführt werden. Da sich die orientierende Funktion wohl kaum allein darin erschöpfen wird, das Gespräch als solches zu sortieren, lässt sich darauf schließen, dass damit auch ein handlungsbezogener Zweck für das Referendariat oder die damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse in normativer Weise verbunden ist. Worin dieser besteht, zeigt sich material aber erst im interaktiven Vollzug des in der Eröffnung angekündigten Verlaufs der UNB. Auch hierbei ergeben sich deutliche Varianzen.

2 Zitate aus den Interaktionsprotokollen und Interviews werden in Anführungsstrichen und kursiv gesetzt wiedergegeben.

doi.org/10.35468/6251-01

Angesichts des bei Weitem noch nicht vollständig ausgewerteten Materials stellen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse erste, analytische Verdichtungen dar. Sie zielen also weniger auf bereits mögliche Generalisierungen als vielmehr auf die Identifikation struktureller Spannungen sowie Problemlagen und sind für den hiesigen Zweck auf die Frage nach einer möglichen pädagogischen Beziehung zugespitzt. Hierbei erweist sich die Adressierungsanalyse insbesondere als aufschlussreich (Silkenbeumer et al., 2018).

4.1 Reflexion als subjektive Einsicht in objektive Expertise

In seiner Gesprächseröffnung tritt SAB Rot[3] mit diesen Worten in Erscheinung: *„Okay::: ich brauch so´n bisschen Platz hier. Wir müssen diese (.) Süßigkeiten etwas beiseitestellen"*. Die Sequenz lässt sich als schrittweise vollzogene Ordnungshandlung rekonstruieren. Bereits das gedehnte *„Okay"* markiert einen Übergang und eröffnet eine neue Handlungssituation. Mit *„ich brauch so´n bisschen Platz hier"* formuliert der Sprecher ein individuelles Bedürfnis, das durch die Abschwächung (*„so´n bisschen"*) sozial abgefedert wird, während zugleich die bestehende Situation als ordnungsbedürftig erscheint. Im nächsten Schritt wird dieses individuelle Anliegen in eine kollektive Verpflichtung überführt (*„Wir müssen…"*). Der Wechsel zu *„wir"* bindet die Anwesenden ein, während *„müssen"* eine Notwendigkeit behauptet. Die *„Süßigkeiten"* werden dabei als konkreter Störfaktor identifiziert, zugleich aber durch Formulierungen wie *„etwas"* sprachlich entschärft.
Die latente Struktur des Sprechakts besteht in einer indirekten Autoritätsausübung, die ihre Legitimation nicht offen behauptet, sondern performativ durch situative Rationalisierung, Platz zu schaffen, und kollektive Einbindung (*„wir"*) herstellt. Der SAB setzt eine neue Ordnung durch, indem er ein persönliches Bedürfnis in eine kollektiv plausibilisierte Notwendigkeit transformiert und diese durchgehend sprachlich abmildert. Er selbst setzt sich dabei als Herr des Verfahrens in Szene.
In seinen evaluativen Sprechakten im weiteren Verlauf der ersten UNB wird ein wissenschaftlicher Bezug formuliert: *„Kernfehler bei Lehrern. Machen alle. Es gibt über 800.000 Lehrer, machen 400.000 falsch (…) Das nennt sich in der TIMSS-Studie Open-Ended Problem Solving"*. Die Passage lässt sich als sequenziell aufgebaute Generalisierung mit anschließender wissenschaftlicher Autorisierung rekonstruieren. Bereits *„Kernfehler bei Lehrern"* etabliert einen hohen Geltungsanspruch, indem ein grundlegendes, nicht bloß situatives Problem einer gesamten Berufsgruppe zugeschrieben wird. Die folgende Aussage *„Machen alle"* radikalisiert deren Geltung zur Totalität und entzieht mögliche Gegenbeispiele. Die damit verbundene Unterrichtshandlung wird zugleich entindividualisiert: Es erscheint nicht als persönlicher Fehler der Referendarin, sondern als Teil eines allgemeinen Musters.
Mit der quantifizierenden Wendung (*„800.000 Lehrer"*, *„400.000 falsch"*) wird diese Generalisierung scheinbar empirisch unterfüttert. Die Zahlen erzeugen den Ein-

3 Die Namen der beteiligten Personen sind durch Farben (SAB) und Tiere (LAA) pseudonymisiert. Die damit assoziierbaren Charakterisierungen sind zufällig.

doi.org/10.35468/6251-01

druck von Objektivität und machen aus der pauschalen Behauptung eine quasi-statistische Evidenz, wobei zugleich eine implizite Norm von richtigem und falschem Handeln etabliert wird. Die Bezugnahme auf die TIMSS-Studie und den englischen Fachbegriff verschiebt die Argumentation in einen wissenschaftlichen Deutungsrahmen und verleiht ihr zusätzliche Autorität.
Insgesamt zeigt diese Passage eine typische Struktur indirekter Normsetzung: Ein individuelles Verhalten wird über Generalisierung, Quantifizierung und Verwissenschaftlichung als Teil eines verbreiteten, wissenschaftlich fassbaren Fehlers dargestellt. Dadurch wird die Kritik zugleich entpersonalisiert und verstärkt, indem sie nicht als subjektive Einschätzung, sondern als allgemein gültiger Befund erscheint. Die Gesprächsgegenstände, Unterricht und Unterrichten, erscheinen damit als szientifisch eindeutig zu bestimmende und bestimmbare Objekte. Wissenschaftliches Wissen wird somit nicht als Gegenstand einer gemeinsamen kritischen Prüfung eingeführt, sondern vielmehr autoritativ als evident gesetzt und fungiert nicht zuletzt auch als Legitimation für die epistemische Position, die Herr Rot in diesem Fall einnimmt.
Dies wird auch durch folgende an die LAA gerichtete Äußerung deutlich: *„Und wenn Sie eine Frage haben, fragen Sie mich vorher"*. Sie lässt sich als präventive Regelung von Handlung rekonstruieren. Mit *„wenn Sie eine Frage haben"* wird eine mögliche zukünftige Situation eröffnet, in der die adressierte Person etwas als klärungsbedürftig einschätzen kann. Der folgende Imperativ *„fragen Sie mich vorher"* überführt diese Möglichkeit in eine verbindliche Handlungsanweisung und etabliert zugleich eine zeitliche Ordnung: Fragen sollen vor einem (impliziten) Handeln erfolgen. Insgesamt wird so eine Struktur indirekter Kontrolle sichtbar, in der der Sprecher als zuständige Instanz für Klärung gesetzt wird und eigenständiges Handeln an vorgängige Rücksprache gebunden wird. Es etabliert sich eine präventive Kontrollnorm, in der die LAA mögliche Unsicherheiten vor eigenständigem Handeln mit der autoritativen Ausbildungsinstanz klären soll.
Mit Blick auf die UNB insgesamt lässt sich aus dem Vorgenannten schließen, dass die reflektierende Bezugnahme seitens der LAA auf ihren zuvor gehaltenen Unterricht in der UNB stark normativ gerahmt ist. Sie richtet sich an den szientifischen Standards, die vom SAB vertreten werden, aus. Dementsprechend finden SAB und LAA ihre jeweiligen Rollen als Experte und Novizin und füllen sie aus. Wenn Kritik geäußert wird, stammt sie von SAB Rot und folgt den durch ihn gesetzten szientifischen Normen. Eine gelungene Reflexion des Unterrichts besteht folglich in der subjektiven Einsicht seitens der LAA in die objektive Expertise des SAB. Diese gilt es in den folgenden UNB anzuzeigen. Eine kritische Prüfung des von Herrn Rot vermittelten Wissens durch die LAA wird weder ermöglicht noch gefordert. Die von Herrn Rot wiederholt gestellte Lehrerfrage, *„So, jetzt überlegen wir mal"*, kaschiert die Aufforderung, dass ausschließlich die LAA zu überlegen hat. Die Logik dieser fallspezifischen Reflexionspraxis überführt die ohnehin asymmetrische Beziehung zwischen den Interaktionspartner:innen in eine hierarchische Ordnung von Dominanz und Subordination.

doi.org/10.35468/6251-01

4.2 Reflexion als Instrument selbstoptimierenden Trainings

Die Gesprächseröffnung von SAB Orange fokussiert Reflexion gleich zu Beginn: *„Sie haben ein paar Minuten Zeit gehabt, die Stunde Revue passieren zu lassen."* Hier zeigt sich ein Moment kontrollierter Selbstvergewisserung. Die Reflexion ist nicht spontan, sondern eingeplant. Seine Adressierung von LAA Delphin, sie habe *„ein paar Minuten Zeit gehabt"*, impliziert zeitliche Knappheit und kommuniziert gleichzeitig die Erwartung, dass in dieser kurzen Phase bereits ein innerer kognitiver Bearbeitungsprozess stattgefunden hat. Die Reflexion wird so als implizite Pflicht, etwas zu leisten, angekündigt sowie in die zeitliche Ordnung institutionalisierter Praxis eingebettet. Die *„Nachbesprechung"* ist Teil eines formellen Ablaufs, der durch den Verweis der SAB auf *„den Verlauf, auf den wir uns in Stadt X geeinigt haben"* zusätzlich legitimiert wird.

Die durch SAB Orange angekündigte Struktur des zu erwartenden Gesprächsverlaufs suggeriert Offenheit, folgt aber klaren didaktischen und performativen Vorgaben. In der ersten Phase sei die LAA *„herzlich eingeladen"* zu Ihrem Unterricht *„spontan erstmal [etwas] los[zu]werden"*. Dies öffnet scheinbar einen Sagbarkeitsraum von Unmittelbarkeit, der auch die Thematisierung von etwas potenziell Belastendem nahelegt. Doch schon der nachfolgende Einstieg in die *„Stärkenrunde"* kanalisiert die Artikulation auf das offensichtlich Erwartete, sich auf das Gelungene zu richten. Dies kann als paradoxer Moment gelesen werden. Die Subjektivität der LAA wird zunächst affektiv adressiert, jedoch unter einer starken Erwartung zur positiven Artikulation. Der Begriff *„Stärkenrunde"* selbst verweist auf eine ritualisierte Form des Feedbacks (*„Runde"*) im Kontext Positiver Psychologie. Die Einladung von SAB Orange, *„die positiven Punkte zu akzentuieren"*, ist keine neutrale Option, sondern enthält eine normative Vorgabe: Kritik wird nicht explizit eingefordert, sondern subtil umgangen oder auf die dritte Phase verschoben.

In einer mit *„Entwicklungsaspekte"* benannten Phase wird zwar die Möglichkeit zur Problematisierung eröffnet, jedoch erneut gerahmt: *„Das müssen also jetzt nicht zwingend irgendwelche Punkte sein, von denen Sie sagen, damit war ich jetzt unzufrieden."* Die eingeführte Negation („müssen nicht zwingend"), wirkt ambivalent. Einerseits soll sie ggf. entlasten, andererseits verschleiert sie, dass etwas Problematisches in ein positives Framing integriert werden soll.

Die letzte Phase des Gesprächs, in der *„Trainingsschwerpunkte"* benannt werden sollen, verdeutlicht schließlich die Zielrichtung der gesamten Interaktion: Es geht hier nicht um eine offene Selbstreflexion, sondern um die Steuerung von Entwicklung entlang im Vorhinein bestimmter Parameter. Der Begriff *„Training"* bezeichnet eine Praxisform, die stark an sportlich-disziplinarische Logiken angelehnt ist: Wiederholung, Optimierung, Selbsttechnologie. Subjektive Entwicklung wird hier als plan- und kontrollierbare Größe mit konkreter Zielvorstellung eingeführt. Die Struktur der UNB folgt insgesamt einer klaren Optimierungslogik, die eng mit evaluativer Sprache verknüpft ist. Die Sprache der Einladung und Offenheit verdeckt die Einordnung in ein techno- und psychologisches Verfahren, das durch Begriffe wie *„Stärkenrunde,"* *„Trainingsschwerpunkte"* und *„Entwicklungsaspekte"* geprägt ist. Die Subjektivität der LAA wird im Medium ihrer Selbststeuerung ad-

doi.org/10.35468/6251-01

ressiert. Reflexion dient als Instrument derselben. Die Teilnehmerin wird nicht zur genuinen Kritik oder Problematisierung ihres Unterrichtens eingeladen, sondern zur affirmativen Selbstoptimierung im Rahmen eines Entwicklungsskripts.

5 Diskussion

Wenn auch die Frage nach einem empirisch rekonstruierbaren Konzept pädagogischer Beziehungen nicht im engeren Sinne eine der Ausgangsfragen des hier zugrunde liegenden Projekts darstellt, lässt sich die bereits zuvor skizzierte Diskussion als ein produktiver Einsatz verstehen, die vorläufigen Ergebnisse zu diskutieren. Mit Blick auf eine auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität gerichtete, zeitlich begrenzte Beziehung zwischen LAA und SAB, in der „Entscheidungskrisen" (Oevermann, 2016, S. 64) thematisiert werden, könnte die Praxis der UNB durchaus im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses gestaltet werden. Doch lässt sich empirisch bislang nicht von dessen Realisierung sprechen. Vielmehr zielt die Praxis der Nachbesprechungen in den rekonstruierten Fällen auf die einseitige Herstellung von Anpassung seitens der LAA an die durch die SAB vertretenen pädagogischen Normen ab. Insofern handelt es sich auch nicht um eine pädagogische Beziehung, in der eine „Perspektive" vermittelt wird, „aus der heraus eine Veränderung eröffnet und als möglich gedacht werden kann" (Jergus, 2024, S. 105), und mittels derer die Grenzen der Verfügbarkeit des Anderen deutlich werden.
Der Befund, dass in den rekonstruierten Fällen mögliche Arbeitsbündnisse nicht eingegangen werden, ist allerdings nicht auf eine im systematischen Sinne fehlende Übertragbarkeit des Konzepts auf erwachsene Subjekte zurückzuführen, wie es aus erwachsenenpädagogischer Sicht vertreten wird. Entscheidend ist vielmehr, dass in den rekonstruierten Fällen die Voraussetzung eines solchen Bündnisses fehlt. Dies betrifft insbesondere eine Einsicht in Krisen des praktischen Unterrichtens sowie in Krisen der beruflichen Professionalisierung kommunikativ zu ermöglichen. Stattdessen zeigen unsere Analysen, dass die kommunikative Gestaltung der UNB die Thematisierung potenzieller Krisen ausschließt. Einer ergebnisoffenen, gemeinsamen oder stellvertretenden Krisenbearbeitung ist somit die Bedingung ihrer Möglichkeit entzogen.

Literatur

Arnold, R., & Schüßler, I. (2020). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (4. Aufl.). wbv.

Bührig-Hollmann, A. (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Konzepte und Strategien der Beteiligten.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Dzengel, J. (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar.* Springer VS. https://doi.org/10.25656/01:20247

Geier, T., Mathias, M., & Ruberg, C. (2026 i. E.). 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.*

Geier, T. & Ruberg, C. (2026). Allgemeine Didaktik, eine Leerstelle reflexiver Professionalisierung im Referendariat? Zu Reflexion, Urteilsbildung und Mündigkeit in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal für Allgemeine Didaktik*, Jg. 14-2026, 122-141.

Geier, T., 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* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26, S. 43–58). Wochenschau.

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner:innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempto.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (Bd. 1). utb.

Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe* (S. 94–114). Beltz Juventa.

Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung*. Cornelsen.

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C., & Maué E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar:innen und ihren Seminarlehrkräften. Belastungsfaktor oder Ressource? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 687–719. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01065-4

Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3.Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Kruse, C., & Rothland, M. (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst. Noch immer „unbekannte Wesen"? *SEMINAR, 30*(2), 39–53. https://doi.org/10.3278/SEM2402W004

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. https://doi.org/10.25656/01:25908

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa. *https://doi.org/10.25656/01:29200*

Lenhard, H. (2004). R*eflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarausbildung*. SEMINAR, 10(3), 9–22.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2026). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP)* (Fassung vom 07.01.2026). Recht.NRW. https://recht.nrw.de/system/files/pdf/state-law-and-regulations/2026/01-/27/34c830/2026-01-28-ovp-ordnung-des-vorbereitungsdienstes-u.pdf

Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und sozialwissenschaftliche Probleme der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), Jenseits der Utopie (S. 267–338). Suhrkamp.

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. (2016). Krise und Routine als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 43–114). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2

Peitz, J. (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:29367

Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. W. Bertelsmann.

Radtke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *sowi-online journal*, 0/2000.

doi.org/10.35468/6251-01

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.

Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_52

Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhas & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–157). Beltz Juventa.

Walter, J., & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *SEMINAR, 30*, 97–123. https://doi.org/10.3278/SEM2302W009

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. 193–208). Universitätsverlag Potsdam.

Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz, 39*, 46–63. https://doi.org/10.25656/01:5730

Wolf, G. (2006). Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29*(1), 27–36. http://www.die-bonn.de/doks/wolf0602.pdf

Wolf, K., Staab, R., Jörg, V., & Kunter, M. (2021). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (2019/2020). Vorläufiger Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.* Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/20211221_evaluation_des_vorbereitungsdienstes_in_nrw.pdf

Autor:innen

Geier, Thomas, PD Dr.
ORCID: 0009-0001-7682-3068
Bergische Universität Wuppertal, Erziehungswissenschaft,
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Erziehung; Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft sowie eine Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung
geier@uni-wuppertal.de

Ruberg, Christiane, Dr.
ORCID: 0000-0002-4182-3682
Technische Universität Dortmund
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Schulentwicklung
christiane.ruberg@tu-dortmund.de