

Julia Peitz

Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat

**Empirische Einblicke in die Umsetzung
und Ausgestaltung**

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Wilfried Bos, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel,
Eckhard Klieme, Kai Maaz, Thomas Rauschenbach,
Hans-Günther Roßbach, Knut Schwippert, Ludwig Stecher,
Christian Tarnai, Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 82

Julia Peitz

Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat

Empirische Einblicke in die
Umsetzung und Ausgestaltung



Waxmann 2024
Münster • New York

Der Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat diese Arbeit unter dem Titel „Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat – Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung aus inhaltsanalytischer, deskriptiver und rekonstruktiver Perspektive – als Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde im Fach Erziehungswissenschaft im Jahr 2022 angenommen. Die Disputation fand am 14.12.2022 statt. Begutachtet wurde die Arbeit von Univ.-Prof. Dr. Marius Harring und Univ.-Prof. Dr. Jasmin Bastian.

Die Publikation wurde gefördert durch die inneruniversitäre Forschungsförderung (Förderlinie I) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 82

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-8309-4704-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9704-7

<https://doi.org/10.31244/9783830997047>

Waxmann Verlag GmbH, 2024

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY 4.0 open access verfügbar.



Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen

Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin

Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Evangelische Hochschule Dresden

FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek

Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek

Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover

Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Hochschule für Bildende Künste Dresden

Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig

Hochschule für Musik Dresden

Hochschule für Musik und Theater Leipzig

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig

Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden

Hochschule Mittweida

Hochschule Zittau / Görlitz

Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek

Landesbibliothek Oldenburg

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig

Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Palucca-Hochschule für Tanz Dresden

Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg

Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover

Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

~ In lieber Dankbarkeit für meine Familie ~

&

~ Für dein herausragendes Engagement in der Begleitung
und deine wertschätzende Betreuung wie auch für
deine wertvolle und inspirierende Unterstützung
ein großes, liebes Dankeschön an dich, Marius ~

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen von Herzen danken, die mich auf dem Weg der Fertigstellung dieser Arbeit auf so vielfältige Art und Weise unterstützt haben. Ohne Sie/Euch wäre dies nicht möglich gewesen und hätte mit Sicherheit auch nicht so viel Spaß gemacht.

In erster Linie gilt mein Dank Marius Harring, der mir immer fachlich und methodisch zur Seite gestanden hat und mich im gesamten Prozess stets auf seine unterstützende, wertschätzende und anerkennende Art und Weise begleitet, motiviert und gefördert hat. Ganz lieben Dank dafür, dass du dir jederzeit die Zeit für alle meine Anliegen genommen hast – auch oder eher im Besonderen für die sämtlichen „Übrigens“-Fragen, die du mit deiner unerschöpflichen Geduld und deinem Wohlwollen mit mir durchgesprochen hast – immer diese Schleifen und Wiederholungen ;-). Auch möchte ich mich bei dir, Jasmin Bastian, ganz herzlich für dein Engagement und deine Unterstützung bedanken! Über deine Begleitung habe ich mich sehr gefreut und danke dir sehr für deine Ratschläge, Unterstützungen und den Zuspruch! Ohne dich, Klaus Wendt, hätte die Arbeit in dieser Form sicherlich nicht realisiert werden können. Ich danke dir sehr, dass du mich – über alle mittlerweile eher imaginären Fächergrenzen hinweg – von deinen beruflichen Netzwerken hast profitieren lassen. Aber auch für all die Gespräche, für die du dir Zeit genommen hast. Ich freue mich sehr, dass diese Arbeit durch deine Mitwirkung auch ein Artefakt dieser gewinnbringenden Zusammenarbeit sowohl auf fachlicher als auch zwischenmenschlicher Ebene darstellt.

Es war letztlich aber die Offenheit aller Beteiligten der zweiten Phase, die es ermöglicht hat, dieses Forschungsvorhaben überhaupt umzusetzen. Ich bin ihnen allen zutiefst dankbar dafür, dass sie sich zur Mitwirkung bereiterklärt haben. Gerne würde ich jeder und jedem einzelnen von ihnen an dieser Stelle persönlich meinen Dank aussprechen. Aus Gründen der Anonymität formuliere ich es allgemeiner: Den Seminar- und Fachleitungen und auch den Schul- und Ausbildungsleitungen sowie den Lehrkräften danke ich für ihr Interesse und die große Bereitschaft und Unterstützung, an der Studie mitzuwirken. Allen Referendarinnen und Referendaren möchte ich gerne meinen tiefen Dank dafür aussprechen, dass sie mich mit Offenheit, Neugier und Interesse empfangen haben, und möchte mich explizit für ihre großartige Unterstützung bedanken, dass sie ihre Nachbesprechungen haben aufzeichnen lassen und die Studie damit überhaupt erst entstehen konnte – ohne sie alle wäre es nicht möglich gewesen!

Dank Judiths unerschöpflichen Engagements, mit der sie mich bei der Transkription unterstützt hat, konnten die Auswertungen zügig beginnen. Auch vielen Dank an dich, Markus, für die kontinuierliche Unterstützung in diesem Prozess. Für die tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung und Formatierung dieser Arbeit gilt mein herzlichster Dank Tania Poppe und Horst Haus. Vielen lieben Dank an beide für die sorgfältige Prüfung. Dem gesamten Team der Qualitätsoffensive Lehrerbildung möchte ich für die unzähligen Austausch, gemeinsamen Interpretationen und weiterführenden Diskussionen ganz herzlich danken! Für die Gelegenheiten, die Passagen zusammen mit allen Mit-

gliedern im Rahmen des AG-Kolloquiums zu besprechen, möchte ich mich ebenso wie für die hierüber gewonnenen Perspektiven und Ansätze ganz herzlich bedanken.

Von ganzem Herzen möchte ich auch meiner Familie danken, ohne die das Vorhaben niemals hätte umgesetzt werden können und die es mir überhaupt erst ermöglicht hat, diesen Weg zu gehen. Meiner Mama und Bodo für die enorme Unterstützung und liebe Begleitung. Auch meinem Papa und Heike für ihre tatkräftige Unterstützung und den motivierenden Zuspruch. Ebenso möchte ich mich auch bei Oliver und Simon bedanken, die mich ebenfalls zu jeder Zeit maximal auf allen Ebenen unterstützt und motiviert haben. Ganz lieben großen Dank euch allen für all die Hilfestellungen und vor allem für diese Möglichkeit und Erfahrung!

Inhalt

1.	Einleitung.....	15
----	-----------------	----

Annäherung an das Forschungsfeld

2.	Die zweite Phase der Lehrkräftebildung.....	21
2.1	Funktion und Ziele	21
2.2	Umsetzung und Ausgestaltung.....	24
2.3	Das Referendariat im Kontext empirischer Forschung.....	30
2.3.1	Kooperation und Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase	31
2.3.2	Anforderungserleben und Bewältigung	32
2.3.3	Einstellungen und Überzeugungen	37
2.3.4	Personal und Praktiken	38
2.4	Einordnung und Anlage der Untersuchung.....	41

Theoretische Einordnung

3.	Unterrichtsnachbesprechungen als Kernelement der Lehramtsbildung.....	43
3.1	Struktur und Funktion im Vorbereitungsdienst	44
3.2	Theoretisch-konzeptionelle Rahmung	50
3.2.1	Reflexion.....	50
3.2.2	Beratung.....	53
3.2.3	Mentoring.....	63
3.2.4	Potentiale und Grenzen dieser Konzepte.....	68
3.3	Unterrichtsnachbesprechungen als Gespräche.....	72

Empirischer Stand der Forschung

4.	Die Praxis im Referendariat	79
4.1	Unterrichtsbesuche als Ausgangspunkt	79
4.1.1	Die Zusammenkunft der Beteiligten.....	80
4.1.2	Stresssituation und artifizielle Inszenierung.....	81
4.2	Räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen	83
4.3	Ablaufmuster	84
4.4	Redebeteiligung	86
4.5	Gesprächsinhalt	87
4.5.1	Beobachtungs- und Beurteilungskriterien.....	87
4.5.2	Vorstellungen guten Unterrichts.....	90
4.5.3	Themen in Nachbesprechungen	92
4.6	Gesprächshandeln.....	94
4.6.1	Strategische Kommunikation	95
4.6.2	Rollenkonflikte und kommunikative Herausforderungen	97

Methodisches Vorgehen

5.	Forschungsdesign der Studie.....	100
5.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	100

5.2	Feldzugang und Zielgruppe.....	103
5.3	Stichprobe.....	105
5.4	Datenerhebung.....	107
5.5	Datenaufbereitung.....	109
5.6	Mehrstufiges Auswertungsverfahren.....	110
5.7	Auswertungsmethoden.....	113
5.7.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	113
5.7.2	Häufigkeitsauszählungen und statistische Kennwerte.....	119
5.7.3	Dokumentarische Methode.....	119

Ergebnisse I – Gesprächsinhalt

6.	Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen.....	134
6.1	Häufigkeiten und Dominanz.....	137
6.2	Einblicke in die Themenbereiche.....	141
6.2.1	Schülerinnen und Schüler.....	141
6.2.2	Lehrperson.....	149
6.2.3	Unterrichtsmaterial und -medien.....	167
6.2.4	Lernprodukte.....	172
6.2.5	Metakommunikation.....	178
6.2.6	Zeit.....	180
6.2.7	Planung.....	185
6.2.8	Unterrichtsinhalt.....	189
6.3	Zusammenfassende Darstellung.....	193

Ergebnisse II – Gesprächspraxis

7.	Gesprächspraxis.....	197
7.1	Deskriptive Annäherung.....	197
7.1.1	Ablaufmuster.....	198
7.1.2	Gesprächsort und -dauer.....	203
7.1.3	Gesprächsteilnehmende.....	204
7.1.4	Gesprächsbeteiligung.....	206
7.2	Rekonstruktiver Blickwinkel.....	213
7.2.1	Gesprächskonstitution.....	214
7.2.1.1	Auffordernde Orientierung.....	214
7.2.1.2	Selbstbestimmte Orientierung.....	220
7.2.1.3	Zusammenfassende Darstellung.....	227
7.2.2	Positionierung und Klassifizierung (Selbst- und Fremdverortung).....	228
7.2.2.1	Adressierungen.....	229
7.2.2.2	Exkludierende Orientierung.....	229
7.2.2.3	Suggestierte Inkludierung.....	231
7.2.2.4	Aufrechterhaltung der Exklusion.....	234
7.2.2.5	Orientierung der hierarchischen Ordnung.....	236
7.2.2.6	Orientierung der Fachzugehörigkeit.....	240
7.2.2.7	Orientierung der Fachfremde.....	245
7.2.2.8	Zusammenfassende Darstellung.....	251
7.2.3	Bezugsrahmen zur Einschätzung und das Selbstverständnis des Settings.....	254

7.2.3.1	Orientierung einer diffus-ambivalenten Konformität.....	255
7.2.3.2	Orientierung des lauten Denkens	264
7.2.3.3	Problembasierte und lösungsorientierte Orientierung.....	273
7.2.3.4	Distanzierende und kritikbehaftete Orientierung.....	280
7.2.3.5	Orientierung der Solidarisierung	285
7.2.3.6	Zusammenfassende Darstellung.....	304
7.2.4	Rollengebundene Interaktions- und Kommunikationsräume.....	311

Diskussion und Ausblick

8.	Diskussion und Ausblick.....	333
8.1	Gesprächsinhalt.....	333
8.2	Gesprächspraxis	344
8.2.1	Oberflächenstruktur.....	344
8.2.2	Tiefenstruktur	353

Schlussfolgerungen

9.	Impulse für die Praxis	363
10.	Fazit.....	368

Literatur.....	371
Tabellenverzeichnis	405
Abbildungsverzeichnis	406

1. Einleitung

Für angehende Lehrkräfte sind Unterrichtsbesuche und deren Nachbesprechungen zentrale Stressfaktoren (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006). Nicht nur die Vorbereitung auf die vorgeschalteten Schulstunden empfinden sie als äußerst belastend (Horstmeyer 2018; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006). Es sind im besonderen Maße die im Anschluss stattfindenden Gespräche über diesen Unterricht, die sie als emotional und körperlich beanspruchend wahrnehmen (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006). Sie sind „symptomatisch für Belastungen während des Referendariats“ (Strietholt & Terhart 2009, S. 625) und werden als „Damokles-Schwert“ (Werner-Bentke 2006, S. 114) erlebt.

Ein prominenter Grund, der für dieses Beanspruchungserleben angeführt wird, ist, dass die Nachbesprechungen gemeinsam mit jenen qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren durchgeführt werden (KMK 2020; Luhr 2016; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006), von denen einige im weiteren Verlauf des Vorbereitungsdienstes auch über den Ausgang des zweiten Staatsexamens entscheiden (Dietrich 2014; Lenhard 2004; Merzyn 2004, 2002; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). So fühlen sich die Anwärtnerinnen und Anwärter nicht selten unbehaglich und erheblich unter Druck gesetzt, unter der Anwesenheit jener Personen die eigene Unterrichtsstunde zu rekapitulieren (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006). Darüber hinaus gehen Unterrichtsnachbesprechungen für die Referendarinnen und Referendare aber auch mit einem gewissen Frustrationspotenzial einher. So merken sie oftmals an, dass sie im Anschluss an die Gespräche nicht genau wissen, wie sie die eigene Handlungspraxis verbessern sollen (Luhr 2016; Hoppenworth 1993; Scheilke 1992). Sie äußern gar, dass sie das Gefühl haben, zu „lernen [...], dass sie Fehler machen und ihr Handeln den Ansprüchen an guten Unterricht nicht gerecht wird“ (Storr 2006, S. 28). Im Anschluss an die Nachbesprechungen erleben sie sich nicht selten deutlich weniger motiviert oder gar desillusioniert (Luhr 2016; Storr 2006; Hoppenworth 1993; Gnad et al. 1980).

Dabei gelten gerade Unterrichtsnachbesprechungen als zentrale Formate zur Professionalisierung und Qualifizierung angehender Lehrpersonen (Führer 2020; Wischmann 2015; Arnold 2014; Krieg & Kreis 2014; Waring 2013; Schnebel 2011, 2010, 2009; Niggli et al. 2008; Schüpbach 2007; Borko & Mayfield 1995). Hochkonjunktur erhält der Einsatz dieser Formate im Rahmen der zweiten Phase der Lehramtsbildung. So sind diese als regelmäßig stattfindende Gespräche bundesweit über alle Fächerkombinationen wie auch Schul- und Lehramtsformen hinweg in den schulpraktischen Vorbereitungsdienst integriert (KMK 2020). Schließlich sollen die Anwärtnerinnen und Anwärter in dieser Phase dazu befähigt werden, schulischen Unterricht selbstständig und sowohl didaktisch-methodisch als auch pädagogisch-professionell zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (Kunz & Uhl 2021; Merzyn 2021; KMK 2004/2019, 2012). Nachbesprechungen

Einleitung

eröffnen hierzu einen Gesprächsraum außerhalb der konkreten Handlungssituation. Durch den gemeinsamen Austausch der verschiedenen Perspektiven auf die vorherige Schulstunde sollen mögliche Anknüpfungspunkte zur Optimierung der eigenen Verhaltens- und Handlungsweisen entwickelt werden (Führer 2020; Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Schnebel 2010, 2009; Niggli 2005; von Felten 2005; Eggenberger & Staub 2001; Herzog & von Felten 2001; Gölitzer 1999). Sie werden daher gar als Motor der Innovation im Kontext der Weiterentwicklung kritisch-reflexiver Fähigkeiten und handlungspraktischer Kompetenzen gehandelt (Košinár 2014, S. 342; Werner-Bentke 2006, S. 112f.).

Damit dieser Austausch über die Schulstunde aber auch diese lernwirksamen Effekte mit nachhaltiger Wirkung erzielen kann, ist die Art und Weise der Interaktion und Kommunikation zwischen den Gesprächsbeteiligten eine zentrale Gelingensbedingung (Peters 2019; Luhr 2016; Košinár 2014; Storr 2006; Hoppenworth 1993). Dies bedeutet, wie und in welcher Atmosphäre die Einschätzungen über den Unterricht erteilt und ausgehandelt werden, ist ausschlaggebend dafür, mit welchen Wirkungen diese Besprechungen einhergehen (Luhr 2016; Košinár 2014; Storr 2006; Hoppenworth 1993). Diesbezüglich deutet die bisherige empirische Erkenntnislage an, dass nicht nur die Referendarinnen und Referendare selbst, sondern auch die übrigen Beteiligten – das Personal der Studienseminare und die Teilnehmenden der zuständigen Schulen – die Umsetzung und Ausgestaltung der Gesprächspraxis als äußerst defizitär erleben (Peters 2019; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990).

Allerdings stützen sich die bisherigen Befunde im Hinblick auf die Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen vornehmlich auf die subjektiven Schilderungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Peters 2019; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Diesen Wahrnehmungen stehen hingegen bislang lediglich einzelne Untersuchungen gegenüber, die sich der Praxis in Unterrichtsnachbesprechungen von einem objektiven Blickwinkel her nähern (Thiel et al. 2021; Gölitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Zwar scheinen diese Ergebnisse die persönlichen Eindrücke der Beteiligten zu bestätigen, allerdings werden hierbei in erster Linie bilaterale Interaktionen zwischen den Anwärtnerinnen und Anwärtern und den Studienseminaren oder auch zwischen den beiden qualifizierungsrelevanten Institutionen in den Blick genommen. Eine systematische Analyse der interaktiv-kommunikativen Praktik zwischen den verschiedenen Perspektiven – der Referendarinnen und Referendare, der Studienseminare und auch der zuständigen Schulen – steht nach wie vor aus. Ebenso stellen auch weiterhin die Rahmenbedingungen, unter denen die Nachbesprechungen stattfinden, Desiderate dar wie auch die Themen, die die Akteurinnen und Akteure untereinander besprechen.

An diesen Desideraten setzt die vorliegende Untersuchung an, die die Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt. Ziel ist es, diese Formate aus unterschiedlichen

forschungsmethodischen Blickwinkeln zu beleuchten, um so umfassende praxisnahe Einblicke in die Gesprächspraxis zu liefern. Zum einen gilt es, mittels der qualitativen Inhaltsanalyse herauszuarbeiten, über welche thematisch-inhaltlichen Schwerpunkte sich die Beteiligten austauschen. Der Anspruch besteht darin, im Zuge der Analyse praxisrelevante Merkmale zur Einschätzung von Unterricht im Referendariat zu explizieren und aufzudecken, welche Aspekte hierbei von besonderer Bedeutsamkeit sind. Ferner dient der qualitativ inhaltsanalytische Zugang auch dazu, das Material hinsichtlich des strukturellen Aufbaus zu untersuchen, um so ein mögliches Schema aufzudecken, entlang dessen sich der Austausch organisiert. Häufigkeitsauszählungen und statistische Kennwerte dienen wiederum dazu, die zeitlichen Rahmenbedingungen dieser Gespräche zu beleuchten sowie Einblicke in die unterschiedlichen Zusammensetzungen von Gesprächsteilnehmenden zu liefern. Außerdem können hierüber Aussagen über die Redebeteiligung der unterschiedlichen Personen – auch nach Akteursgruppen – getroffen werden. Im Anschluss an die deskriptive Annäherung an die Gesprächspraxis steht abschließend im Fokus, wie die Teilnehmenden die Nachbesprechungen organisieren und ihre jeweiligen Perspektiven auf den Unterricht untereinander aushandeln. Mittels des rekonstruktiven Verfahrens werden in diesem Auswertungsschritt Interaktions- und Kommunikationsmuster aufgedeckt, die Einblicke in die impliziten Ordnungsstrukturen und Mechanismen eröffnen, die den Modus Operandi des Austauschs prägen. Auf diese Weise werden insgesamt zentrale Charakteristika der praktischen Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat auf der Basis von elf Gesprächen aus dem rheinland-pfälzischen Vorbereitungsdienst für das gymnasiale Lehramt systematisch und strukturiert erarbeitet. So werden praxisnahe und zugleich objektive Einblicke in diese Qualifizierungsformate eröffnet.

Hierzu gliedert sich die vorliegende Arbeit in acht übergeordnete Hauptteile, die insgesamt zehn Kapitel umfassen. Im Fokus des ersten Hauptteils steht die *Annäherung an das Forschungsfeld*. Kapitel 2 liefert hierzu eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Vorbereitungsdienst aus zwei Perspektiven, um so einen umfassenden Überblick über die Strukturen und Charakteristika dieses Qualifikationsabschnitts zu generieren. Zunächst wird der Vorbereitungsdienst mit seinen Funktionen und Zielen innerhalb des dreigliedrigen Systems der Lehrkräftebildung eingeordnet. Aus diesem strukturellen Blickwinkel heraus werden neben der phasenspezifischen Programmatik auch Einblicke in die Organisation und Umsetzung des Referendariats in Rheinland-Pfalz eröffnet. Hieran anknüpfend wird der Vorbereitungsdienst aus der Perspektive der empirischen Forschung beleuchtet. Auf der Basis des gegenwärtigen Stands der Forschung werden systematisch evidenzbasierte Einblicke in die Wesensstruktur und Charakteristika dieser Phase geliefert. Auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnislage wird schließlich auch die Einordnung der vorliegenden Studie vorgenommen und das Forschungsanliegen expliziert.

Der zweite Hauptteil befasst sich mit der *theoretischen Einordnung* des Forschungsgegenstands. Da Unterrichtsnachbesprechungen ein zentrales phasenübergreifendes Querschnittsformat sind, werden im Rahmen des dritten Kapitels zunächst der Einsatz

und die Bedeutung von Nachbesprechungen im Referendariat erarbeitet. Am Beispiel des gymnasialen Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz werden hierzu die strukturellen Besonderheiten von Unterrichtsnachbesprechungen im Kontext des gymnasialen Vorbereitungsdienstes dargelegt. Außerdem werden die bildungspolitischen Vorgaben im Hinblick auf die Funktionen von Nachbesprechungen und die damit intendierten Zielstellungen näher beleuchtet. Gemäß bildungspolitischen Verordnungen werden Unterrichtsnachbesprechungen grob zwischen Reflexion und Beratung gerahmt, weshalb diese beiden Konzepte in der weiteren theoretischen Auseinandersetzung aufgegriffen werden. Da Mentoring ebenfalls sowohl Prozesse der Reflexion als auch Beratung umfasst, erfolgt auch die Berücksichtigung dieser theoretischen Grundlegung. Entlang dieser drei konzeptionellen Rahmungen werden Unterrichtsnachbesprechungen aus den jeweiligen theoretischen Blickwinkeln in ihren Funktionen und ihrer Ausgestaltung erarbeitet. Da die anschließende Diskussion der Potenziale und Grenzen dieser Ansätze vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse keine eindeutigen Rückschlüsse darauf erlaubt, dass die praktische Umsetzung und Ausgestaltung entlang eines dieser theoretischen Konzepte auch tatsächlich erfolgt, wird im letzten Unterkapitel die theoretische Arbeitshypothese im Rahmen dieser Studie dargelegt. Unterrichtsnachbesprechungen werden hierbei als Gespräche theoretisiert, wodurch sowohl die inhaltliche als auch die interaktiv-kommunikative Gestaltung erst durch die Gesprächsbeteiligten selbst hergestellt werden. Dieser theoretische Zugang erlaubt daher auch eine offene Auseinandersetzung mit diesen Formaten und erscheint so zur Untersuchung der Umsetzung und Ausgestaltung in der Praxis als besonders vielversprechend.

Die bisherige Erkenntnislage im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst wird im dritten Hauptteil aufgezeigt. Im Rahmen des *empirischen Stands der Forschung* zeichnet das vierte Kapitel systematisch die Praxis in dieser Phase nach. Aufgrund der gegenwärtig vorliegenden Desiderate im Hinblick auf die Umsetzung und Ausgestaltung in diesem Abschnitt der Lehramtsbildung wird hierbei auch auf Ergebnisse zurückgegriffen, die sich mit diesen Besprechungen im Kontext von Praxisphasen und auch internationalen Kontexten auseinandersetzen. Dies ermöglicht evidenzbasierte Einblicke in jene Aspekte dieser Gespräche, die für die vorliegende Untersuchung Relevanz aufweisen.

Anknüpfend an diese defizitäre Forschungslage werden im vierten Hauptteil zunächst die beiden zentralen Erkenntnisziele vorgestellt und die hierzu entwickelten Forschungsfragen hergeleitet. Außerdem wird im Rahmen des *methodischen Vorgehens* neben dem Feldzugang und dem Erhebungsprozess auch die Stichprobe beschrieben, die dieser Untersuchung zugrunde liegt. Hieran anschließend stellt das fünfte Kapitel das mehrstufige Auswertungsverfahren dieser Studie vor und thematisiert ferner die Forschungsmethoden, die im Zuge des triangulativen Forschungsdesigns zur Analyse der Unterrichtsnachbesprechungen herangezogen wurden.

Die ermittelten Befunde werden in den beiden folgenden Hauptteilen systematisch dargestellt. Zunächst steht im Rahmen des fünften Hauptteils die Präsentation der *Ergebnisse zum Gesprächsinhalt* im Mittelpunkt. Als Ergebnis der induktiven Kategorien-

bildung offenbart Kapitel sechs zunächst einen übergeordneten Einblick in die thematisierten Inhaltsbereiche. Die Resultate der Kodierungen dieser elf Besprechungen entlang dieses induktiven Kategoriensystems liefern darüber hinaus Hinweise darauf, wie häufig einzelne Themen angesprochen werden. Neben der Häufigkeit werden aber auch Unterschiede im Hinblick auf den Gesprächsraum näher betrachtet, die die einzelnen Inhalte in den Nachbesprechungen einnehmen. Im Anschluss an diesen Überblick werden die ermittelten Inhaltsbereiche jeweils systematisch und differenziert erläutert. Hierbei wird einerseits auf besonders dominante inhaltliche Aspekte der jeweiligen einzelnen Themenkomplexe aufmerksam gemacht, andererseits werden auch vernachlässigte Dimensionen aufgezeigt. Die Beispielpassagen aus den vorliegenden Fällen zeigen hierbei, auf welche Art und Weise die einzelnen Themen inhaltlich bearbeitet werden und letztlich, an welchen Merkmalen die Qualität einer Schulstunde im Vorbereitungsdienst festgemacht wird. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse dieses Analyseschrittes in einer zusammenfassenden Darstellung resümiert.

Anknüpfend an die inhaltliche Annäherung wird im sechsten Hauptteil die Auseinandersetzung mit der Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat komplettiert. So beschäftigt sich das siebte Kapitel mit den *Ergebnissen*, die sich auf die *Gesprächspraxis* beziehen. In einem ersten Schritt werden hierbei Erkenntnisse im Zusammenhang mit jenen Forschungsfragen aufgezeigt, die auf die Aufdeckung deskriptiver Elemente dieser Praktik zielen. So werden die vorliegenden Besprechungen zunächst hinsichtlich ihres strukturellen Aufbaus genauer beleuchtet. Das Resultat der induktiven Kategorienbildung zur Analyse möglicher Gesprächsphasen verweist hierbei auf ein wiederkehrendes Schema, an dem entlang sich Nachbesprechungen vollziehen. Die vergleichende Betrachtung des zeitlichen Umfangs der einzelnen Besprechungen und die Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten sollen hierbei einen Einblick in die Rahmenbedingungen geben, unter denen die herausgearbeiteten Gesprächsschritte vollzogen werden. Welche Akteurinnen und Akteure jeweils gemeinsam die Nachbesprechungen vornehmen, soll mittels des Blicks auf die beteiligten Personen bzw. Funktionen dargelegt werden. Die Analyse der Gesprächsbeteiligungen dient abschließend dazu, mögliche Unterschiede zwischen den Personen und Akteursgruppen herauszuarbeiten und auf besonders dominante Rollen und Statusgruppen in den Besprechungen hinzuweisen.

In einem zweiten Schritt werden tiefergehende Einblicke in die Gesprächspraxis eröffnet. Die Darstellung der Ergebnisse aus dem rekonstruktivem Blickwinkel auf das Material beschäftigt sich mit der Frage, wie die unterschiedlichen Akteursperspektiven zwischen den verschiedenen Teilnehmenden organisiert und ausgehandelt werden. Im Zuge der komparativen Analyse der Fälle konnten insgesamt drei übergeordnete Themenbereiche herausgearbeitet werden, die die Beteiligten zu diesem Zweck untereinander bearbeiten. Entlang dieser Thematiken werden im Rahmen des siebten Kapitels auf der Basis von exemplarischen Passagen wiederkehrende dominante Orientierungen erarbeitet. In den jeweils folgenden zusammenfassenden Darstellungen werden die jeweiligen zentralen Muster komprimiert dargestellt. Diese ausführlichen Darlegungen der Ergebnisse bilden

letztlich die Grundlage für die Typenbildung, die abschließend vorgestellt wird. So konnten aus den rekonstruierten Orientierungen spezifische wiederkehrende Interaktions- und Kommunikationsmuster herausgearbeitet werden, die im Zusammenhang mit den jeweiligen Rollen stehen, die die Akteurinnen und Akteure in den Gesprächen einnehmen. Die nähere Beschäftigung mit diesen Mustern verweist auf unterschiedlich nuancierte Interaktions- und Kommunikationsräume, innerhalb derer die jeweiligen Personen in den Besprechungen agieren. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Gesprächspraxis in Nachbesprechungen von einem komplexen Interaktionsgefüge rollengebundener Kommunikationsräume geprägt ist.

Die im Zuge dieser Untersuchung ermittelten Erkenntnisse werden im siebten Hauptteil im Rahmen der *Diskussion und des Ausblicks* systematisch aufgegriffen und in einem übergeordneten Kontext betrachtet. So werden im achten Kapitel zunächst die ermittelten Inhalte kritisch vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse diskutiert. Im Kontext der Betrachtung der Oberflächenstruktur dieser Besprechungen werden Ergebnisse, die sich auf die sichtbaren Elemente der Gesprächspraxis beziehen, einer Diskussion unterzogen. Die herausgearbeiteten latenten, aber wirkmächtigen Mechanismen und Prozesse stehen im Zentrum der Betrachtung der Tiefenstruktur. Die jeweiligen Erkenntnisse werden stets in Verbindung mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung gebracht, um die Umsetzung und Ausgestaltung dieser Gespräche im Zusammenhang mit den subjektiven Schilderungen der Akteurinnen und Akteure selbst näher zu verstehen. Hierbei wird auch auf mögliche Anknüpfungspunkte hingewiesen, um in weiteren Studien Antworten auf hieraus resultierende Fragen generieren zu können.

Abschließend werden im achten Hauptteil die *Schlussfolgerungen* aus dieser Studie vorgestellt. Zunächst wird im neunten Kapitel das Hauptaugenmerk auf mögliche Impulse für die Praxis gelegt. Hierbei werden bestimmte herausgearbeitete Aspekte der praktischen Umsetzung und Ausgestaltung zur Disposition gestellt, über deren Optimierung aus der Perspektive des Vorbereitungsdienstes durchaus Überlegungen angestellt werden könnten. Mit dem Fazit in Kapitel zehn werden die zentralen Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst und hieraus das Potenzial einer näheren Beschäftigung mit Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat abgeleitet. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Merkmalen zur Einschätzung von Unterricht deutet sich als vielversprechender Beitrag zur Verbesserung der Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase an. Außerdem eröffnet die Betrachtung von Nachbesprechungen als Beziehungsraum einen erweiterten Blickwinkel auf diese Settings, die zu tiefergreifenden Einsichten in die sich dort (mutmaßlich) vollziehenden Prozesse jenseits von Reflexion, Beratung oder Mentoring führen können.

Annäherung an das Forschungsfeld

2. Die zweite Phase der Lehrkräftebildung

Lehrkräftebildung wird in Deutschland übergeordnet anhand einer Aufgliederung in insgesamt drei Phasen strukturiert (Pasternack et al. 2017; Terhart 2004). Die ersten beiden Abschnitte beziehen sich hierbei auf die Qualifizierung angehender Lehrkräfte, während sich die dritte Phase mit Fort- und Weiterbildungen an die bereits praktizierenden Lehrpersonen richtet (Pasternack et al. 2017; Terhart 2004). Aufgrund des Schwerpunkts dieser Studie wird dieser dritte Abschnitt nicht weiter ausgeführt (s. hierzu u.a. Richter & Richter 2020; Daschner 2004). Schließlich richtet die Untersuchung den Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst als den zweiten Teil der Lehrkräftebildung. Um das Forschungsanliegen zu explizieren und im weiteren Verlauf schließlich auch die Ergebnisse in diesem Kontext einzuordnen, ist eine Auseinandersetzung mit den Funktionen wie auch den grundlegenden Strukturen und Charakteristika des Referendariats notwendig. Daher werden in diesem Kapitel sowohl ein grundsätzlicher Überblick als auch tiefergehende Erkenntnisse über den Vorbereitungsdienst geliefert. Auf dieser Basis werden schließlich die Einordnung und Anlage der vorliegenden Studie vorgenommen.

2.1 Funktion und Ziele

Die zweiteilige Phasierung zur Qualifizierung von Lehrpersonen ist durch diese duale Organisation¹ im internationalen Bereich eine Besonderheit und nahezu ein strukturelles Alleinstellungsmerkmal² der Bundesrepublik (Merzyn 2021; Kasper et al. 2019; Herzmann & König 2016, S. 134; Németh & Skiera 2012; Kleinspel & Lütgert 2008; Larcher & Oelkers 2004, S. 143; Terhart 2004). Diese Aufgliederung ist historisch und politisch gewachsen und wird seit der Wiedervereinigung Deutschlands nunmehr flächendeckend umgesetzt (Sandfuchs 2004; Terhart 2004, 2000a, 2000b; zur Entwicklung: Vogt & Scholz 2020; Geißler 2019; Sandfuchs 2012; Merzyn 2002).

Hierbei gelten die beiden Phasen zwar als eigenständig (KMK 2012, S. 2), allerdings nicht als zwei voneinander losgelöste und unverbundene Abschnitte. Vielmehr sind sie *„auf ihre je spezifische Funktion konzentriert, zugleich sind die Inhalte und Ziele so aufeinander abgestimmt, dass ein kumulatives Lernen möglich ist“* (Sandfuchs 2012, S. 70; Herv. i. O.; Hericks 2004). Die Qualifizierung von Lehrkräften ist also als eine Einheit gedacht, die sich aus zwei ineinandergreifenden Teilelementen zusammensetzt. Diese

1 Im Unterschied zu ähnlich dual organisierten Qualifikationen wie im juristischen oder auch medizinischen Bereich besteht bei der Lehramtsbildung die Besonderheit, dass der Studiengang durch die verschiedenen Fächer an mehreren Fakultäten angesiedelt ist und sich der Qualifizierungsgang daher innerhalb der strukturellen Aufgliederung noch weiter auffächert (Terhart 2005).

2 Singapur stellt hierbei die Ausnahme dar (Weiß et al. 2014).

stehen hierbei in einem funktionalen Zusammenhang und bereiten die angehenden Lehrpersonen im Verbund als aufeinander aufbauende und abgestimmte Phasen sukzessive auf den Beruf vor (KMK 2012, 2008/2019, 2004/2019).

Diese duale Aufgliederung lässt sich als eine strukturelle Übersetzung der zugrundeliegenden Logik auffassen, die „stark geprägt [wird] von dem Gedanken der *vorbereitenden Reflexion*“³ (Oelkers 2017, S. 4). Zur Ausübung des Lehrberufs wird es also als zentral angesehen, dass sich angehende Lehrkräfte zunächst fundierte Wissensbestände im Hinblick auf ihre Schulfächer, aber auch allgemeindidaktische Aspekte und das Lernen selbst wie auch das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln und Wissen über die Systeme Schule und Unterricht aneignen (Helsper 2001). Dies wird von Universitäten oder pädagogischen Hochschulen umgesetzt, an denen die Anwärtinnen und Anwärtler im Rahmen des Studiums der Bildungswissenschaften⁴ und der jeweiligen Unterrichtsfächer den akademischen Abschluss des Master of Education erwerben (Hollenstein et al. 2020; KMK 2020; Blömeke 2004). Flankiert wird dieser erste Abschnitt der Lehramtsbildung von Praxisphasen, die je nach Bundesland entweder durch eine gewisse Anzahl von Schulpraktika oder in Form von Praxissemestern unterschiedlich realisiert werden (KMK 2020; Rheinländer & Scholl 2020; Ulrich & Gröschner 2020; Degeling et al. 2019; Herzog 2019; Weyland & Wittmann 2015). Der damit intendierte Erwerb elaborierten Professionswissens stellt dann die Basis dafür dar, etablierte Handlungspraktiken in Unterricht und Schule und nicht zuletzt das eigene berufliche Verhalten kritisch-reflexiv zu betrachten und wissenschaftsbasiert anzupassen (Neuweg 2013; Helsper 2001). Gerade diese Schwerpunktlegung auf den Aufbau von evidenzbasierten Wissensbeständen⁵ und den theoretisch konzeptionellen Auseinandersetzungen stellt die Legitimität der ersten Phase dar. Entsprechend wird die erste Phase als der „theoretische“ (KMK 2004/2019) Abschnitt deklariert, in dem die Vermittlung „*grundlegende[r] Kompetenzen*“ (KMK

3 Hierbei bezieht sich Oelkers (ebd.) auf das Konzept des reflective practitioner nach Schön (1983) und beschäftigt sich weiter kritisch mit der Anwendbarkeit und Übertragbarkeit dieser Theorie auf die Lehrkräftebildung.

4 „Unter ‘Bildungswissenschaften’“ wird ein integrierendes Fachkonzept über die einzelnen Disziplinen verstanden, die mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen und der Bedeutung ihrer Einflussgrößen befasst sind. Gegenüber den bisher überwiegend als ‘Erziehungswissenschaftliche Grundlagen’ angebotenen Studieninhalten ist dies ein breiterer Studienansatz, der zudem eine konzeptionelle Systematik, Klarheit und Verbindlichkeit bei den Studienangeboten schafft“ (Saterdag 2008, S. 4).

5 Boettcher (2020, S. 18) verweist auf die „Dauerkritik“ der unzureichenden praktischen Vorbereitung, verbunden mit der Überhöhung wissenschaftlicher Theoriebildung an den Universitäten. Nicht zuletzt aufgrund dieser anhaltenden Diskussion zur Theorie-Empirie-Praxis-Verzahnung befindet sich das Lehramtsstudium gegenwärtig in einem Umbruch (Bosse et al. 2012). Um in den unterschiedlichen Bundesländern evidenzbasierte Einblicke in die Praxis der Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund der derzeitigen Herausforderungen zu erhalten, ist die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* installiert worden. Hierbei stehen übergeordnet im Rahmen von insgesamt 49 Projekten an 59 Hochschulen in allen 16 Bundesländern in einzelnen Projekten neben der Optimierung der Theorie-Empirie-Praxis-Verknüpfung auch das Ineinandergreifen bzw. die Kohärenz der Lehramtsbildungsphasen im Mittelpunkt (Monitor Lehrerbildung 2021).

2008/2019, S. 3; Herv. i. O.) im Vordergrund steht. Diese schaffen die Grundlage für ein reflektiertes Verhalten und Handeln in der schulischen und unterrichtlichen Praxis (Helsper 2016, S. 104; Dewe 1997; Dewe & Radtke 1991). Die erste Phase dient damit im Besonderen dazu, eine solide Basis zu schaffen, wodurch dieser Abschnitt eine gewisse Vorbereitungsfunktion innehat. Das „Studium bildet und erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden“ (Oelkers 2017, S. 4).

Im Anschluss an das Studium haben die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit, sich für den Vorbereitungsdienst zu bewerben (KMK 2012). Fortan übernehmen die Studienseminare⁶ in Kooperation mit den zuständigen Schulen die Verantwortung für die weitere Professionalisierung (KMK 2012; Lenhard 2004). Somit ist der Übergang von der ersten in die zweite Phase der Lehramtsbildung als eine strukturelle Gelenkstelle zu betrachten, mit der eine Verantwortungsverschiebung der qualifizierungsrelevanten Institutionen einhergeht (Blömeke 2004). In diesem zweiten Abschnitt der Qualifikation stehen dann die schulische und unterrichtliche Praxis explizit im Fokus (KMK 2012; Lenhard 2004). Die zweite Phase gilt hierbei entsprechend als „praktischer“ (KMK 2004/2019) Abschnitt, in dem vor allem „die *Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen*“ (KMK 2008/2019, S. 3; Herv. i. O.) im Vordergrund steht. Sie „dient dann der praktischen Übung und der Anbahnung eines professionellen Lehrerhandelns“ (Herzmann & König 2016, S. 131). Der Eintritt ins Referendariat geht somit auch mit einer inhaltlich-programmatischen Richtungsänderung einher, die sich in einer Schwerpunktverschiebung von Theorie und Praxis äußert (KMK 2004/2019, S. 4).⁷ So werden die in der ersten Phase angebahnten bzw. erworbenen Kompetenzen in praktisches Handeln übersetzt bzw. für den beruflichen Alltag fruchtbar gemacht, also vor allem deklaratives Wissen in prozedurales Wissen umgewandelt. Damit kommt dem Vorbereitungsdienst eine Art Anwendungs- oder Vertiefungsfunktion zu (Merzyn 2021, S.

6 In Schleswig-Holstein übernimmt das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) anstelle der Studienseminare die damit verbundenen Tätigkeiten und Aufgaben.

7 Merzyn (2002, S. 129) führt einen weiteren – vielleicht gar bisweilen unterschätzten – Unterschied zwischen erster und zweiter Phase an. Im Rahmen des universitären Abschnitts befinden sich Lehramtsstudierende in ihren Fachwissenschaften häufig gemeinsam mit Studierenden, die keinen lehramtsbezogenen Weg gewählt haben, wodurch sie eher als „Randfiguren“ (ebd.) gelten. Für Dozierende bedeutet dies entsprechend, dass sie keiner homogenen Lern- bzw. Interessengruppe zugeteilt sind, sondern dass ihre Studierenden offenkundig unterschiedliche Ziele verfolgen. Diese Heterogenisierung und die unklare Verortung für angehende Lehrkräfte ändert sich radikal spürbar im Vorbereitungsdienst, der einzig allein für diese Berufsgruppe konzipiert und auf diese ausgerichtet ist. Trotz der Zuteilung der Zuständigkeiten von Schule und Seminar, befinden sie sich nun – im Unterschied zur Universität – in einer homogenen Lehramts-Community (ebd.). Utz (2016, S. 264f.) macht außerdem darauf aufmerksam, dass Lehramtsstudierende in der Regel zwei verschiedene Fächer studieren und hierbei stets die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive kennenlernen. Sie werden also bereits von Beginn an mit unterschiedlichen Fachkulturen konfrontiert, wobei mögliche „Differenzerfahrungen“ (ebd., S. 265) nicht aufgearbeitet werden. Es bleibt also für die Studierenden zumeist offen oder wird gar nicht bewusst hinterfragt, worin nun die Unterschiede zwischen dem Schulfach und der studierten Fachwissenschaft genau liegen. Diese Differenzerfahrungen angehender Lehrkräfte werden bislang nicht ausreichend in die Diskussion der Lehrkräftebildung einbezogen (ebd.).

42), in der „die eigentliche Zurüstung auf den Beruf“ (Merzyn 2002, S. 129; auch Hartig 2005) erfolgt. Ziel ist es, dass angehende Lehrkräfte

„[...] im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung die für den Schuldienst erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Umfang erwerben, der ihnen nach Abschluss der Ausbildung in ihrem jeweiligen Lehramt die eigenständige, sachgerechte Ausübung des Lehrberufs gestattet“ (Kunz & Uhl 2021, S. 16).

Durch das Ablegen des zweiten Staatsexamens am Ende des Vorbereitungsdienstes werden den angehenden Lehrkräften diese entsprechenden Fähigkeiten attestiert (Kunz & Uhl 2021; Anderson-Park & Abs 2020; Herzmann & König 2016; Blömeke 2004; Lenhard 2004). So übernimmt der Vorbereitungsdienst also auch eine gewisse Selektionsfunktion, da hier die finale Entscheidung im Hinblick auf die Eignung zur Ausübung des Berufs durch die Abnahme des zweiten Staatsexamens getroffen wird (Imhof et al. 2020, S. 10).

2.2 Umsetzung und Ausgestaltung⁸

Als Orientierung zur Umsetzung des Referendariats dienen die „ländergemeinsame[n] Anforderungen für die Ausgestaltung“ (KMK 2012). Im Rahmen dieses Papiers werden allgemeingültige Gestaltungsrichtlinien zum Vorbereitungsdienst allerdings weniger detailliert ausgeführt. Vielmehr legt dieses eher knapp gefasste Papier „nur den Kernbestand an Regelungen“ (Kunz & Uhl 2021, S. 15) dar. Es liefert also eher eine grobe Kontur, keinesfalls starre Vorgaben in Form eines engen Korsetts, das die Umsetzung und Ausgestaltung des Referendariats zementieren würde. Darin werden zahlreiche und vielfältige Gestaltungsfreiräume eröffnet und hierbei wird stets auf die Zuständigkeit und damit auch Freiheit der Länder explizit hingewiesen (KMK 2012). Dieser eröffnete Freiraum kommt mit dem Blick auf die tatsächliche Umsetzung und Gestaltung in den einzelnen Bundesländern auch deutlich zutage (KMK 2020). „Die Bundesländer treffen zum Teil hochgradig verschiedene und bisweilen auch gegensätzliche Entscheidungen, wie die Lehrerbildung organisiert, durchgeführt und evaluiert werden soll“ (Oelkers 2017, S. 1). Die landesbezogenen Übersetzungen der bundesweiten Richtlinien (KMK 2012) in Form ländereigener Rechtsgrundlagen führen zu unterschiedlichen Realisierungen des Referendariats, wodurch sich die Umsetzung bundesweit sehr heterogen und mithin unter Einbezug der verschiedenen Lehramtstypen (Kunz & Uhl 2021, S. 18ff.; KMK 1999/2009) höchst unübersichtlich gestaltet (Krüger & Weyland 2021; Kunz & Uhl 2021; Merzyn 2021; KMK 2020; Herzmann & König 2016, S. 133). So variiert neben den Bewerbungsfristen auch die Dauer des Vorbereitungsdienstes zwischen 12 und 24 Monaten (KMK 2020, S. 55ff.). Auch die integrierten Formate unterscheiden sich nicht nur in ihren Bezeichnungen, sondern auch nicht unerheblich in der inhaltlichen Ausrichtung und ihrem

8 Die Umsetzung und Ausgestaltung ist in einer gekürzten Fassung im Beitrag „das Referendariat“ (Peitz 2022) erschienen.

zeitlichen Umfang (ebd., S. 64ff., 77ff.). Die Anzahl an Hospitationsstunden sowie der Zeitpunkt der Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts sind ebenso verschieden geregelt (ebd., S. 64ff.) wie auch das Beurteilungsverfahren im Rahmen des zweiten Staatsexamens (ebd., S. 106ff.). Lehrkräftebildung im Rahmen der zweiten Phase verläuft also „mal so, mal so“ (Oelkers 2017, S. 1). Die länderübergreifenden Gemeinsamkeiten beschränken sich im Wesentlichen auf einen Minimalkonsens. So schließt der Vorbereitungsdienst in allen Ländern an die erste Phase an und schließt mit der zweiten Staatsprüfung ab. Das Referendariat wird in allen Bundesländern in der gemeinsamen Verantwortung von zwei Institutionen realisiert. Wenn auch verschieden benannt und ausbuchstabiert, erhalten neben seminaristischen Veranstaltungsformaten, selbstständig durchgeführten Unterrichtsstunden und Hospitationen auch Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen sowie darüberhinausgehende Prüfungen länderübergreifend eine hohe Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der länderspezifischen Realisierungen des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes wird zur Kontextualisierung dieser Untersuchung die Struktur des rheinland-pfälzischen Referendariats für das Lehramt an Gesamtschulen und Gymnasien skizziert.⁹ Im südwestlich gelegenen Bundesland Rheinland-Pfalz sind die bundespolitischen Richtlinien (KMK 2012) anhand der „Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen“ (LVO RLP 2020) für alle Lehramtsformen insgesamt operationalisiert. Dem Bildungsserver (2012a) dieses Landes sind darüber hinaus Konkretisierungen dieser Verordnungen für die praktische Umsetzung des gymnasialen Vorbereitungsdienstes zu entnehmen.

In diesem Bundesland haben Absolventinnen und Absolventen eines lehramtsbezogenen Studiums die Möglichkeit, sich zu zwei Einstellungsterminen im Jahr – 15. Januar und 8. August – für den gymnasialen Vorbereitungsdienst zu bewerben (KMK 2020, S. 60). Nach einer erfolgreichen Bewerbung werden die angehenden Lehrkräfte in der offiziellen Dienstbezeichnung als „Studienreferendarin“ bzw. „Studienreferendar“ (LVO RLP 2020) in einem Beamtenverhältnis auf Widerruf (LVO RLP 2020 § 6) eingestellt und entsprechend besoldet. Hierbei handelt es sich allerdings um ein befristetes Dienstverhältnis (Glockentöger 2014, S. 112), das sich auf die Laufzeit des Referendariats von insgesamt 18 Monaten erstreckt (KMK 2020, S. 60). Für diese eineinhalb Jahre werden die Anwärterinnen und Anwärter jeweils durch die zuständige Schulbehörde einem der insgesamt neun Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien zugeteilt und in Absprache mit der jeweiligen Seminarleitung einer Schule zugewiesen (LVO RLP 2020 § 9 (4)).

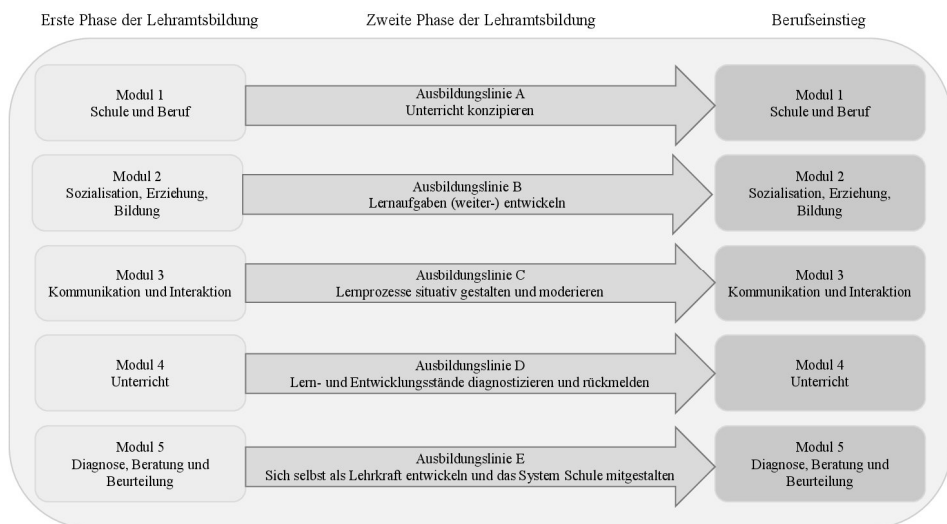
Erklärtes Ziel dieses Bundeslandes ist es, angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst „auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des

9 Die weiteren Ausführungen dieser Studie sind an diesem Organisationsmodell und den hierin verwendeten Bezeichnungen orientiert. Ausführungen zur Qualifikation in den Lehrämtern wie der Grundschule (Einsiedler 2004), der Sekundarstufe I (Krüger & Weyland 2021), der Haupt- und Realschule (Spanhel 2004), der Berufsschule (Sloane 2004) und für Sonderpädagogik (Obelenski 2004) werden an dieser Stelle ebenso wie die Umsetzungen in weiteren Bundesländern nicht geliefert.

Die zweite Phase der Lehrkräftebildung

Unterrichts allgemein und ihrer jeweiligen Ausbildungsfächer so vertraut [zu] machen, dass sie zu selbstständiger Arbeit in dem jeweiligen Lehramt fähig sind“ (LVO RLP 2020 § 1 (2)). Erwerb und Aufbau der hierzu notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen werden entlang der curricularen Vorgaben (LVO RLP 2020 Anlage 1) strukturiert. Diese kompetenzbasierte Modularisierung des Referendariats basiert auf den Standards für die Lehramtsbildung der KMK (2004/2019) und dient zugleich als curriculares Bindeglied zwischen universitärer Lehramtsbildung und Vorbereitungsdienst¹⁰ (Mbwk 2013, S. 3). In dieser phasenübergreifenden Modulstruktur werden insgesamt fünf Kompetenzkernbereiche ausgewiesen (Abbildung 1), die den Qualifikationsgang systematisieren¹¹ (ebd.; Mbwk 2013; Bildungsserver 2012b).

Abbildung 1: Modularisierter Aufbau der Lehramtsbildung in Rheinland-Pfalz (Bildungsserver 2012b)



Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, sollen die Module sicherstellen, dass im Referendariat an die bereits erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen aus der universitären

10 In Rheinland-Pfalz ist die Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase strukturell auch dadurch verankert, dass die Durchführung und Begleitung von Praktika im Rahmen der Hochschulbildung durch die Studienseminare vorgenommen werden.

11 Hinzu kommen sogenannte Querschnittsthemen, die eine Vielzahl an weiteren inhaltlichen Qualifikationspunkten enthalten (Mbwk 2013, S. 10f.). Konkret sieht der Vorbereitungsdienst ferner die Bewegungserziehung, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, ökonomische Bildung, Sexualerziehung, Suchtprävention, Umwelt- und Nachhaltigkeitserziehung, Ernährungsbildung, Verkehrserziehung, Friedens- und Menschenrechtserziehung, Gender Mainstreaming, Unterrichten und Betreuen im Rahmen der Ganztagschule und Inklusion vor (ebd.).

Qualifikation unmittelbar angeknüpft wird. Die Orientierung an diesen kompetenz-basierten Richtlinien soll zu einem gestuften und aufeinander abgestimmten Kompetenzaufbau entlang des zeitlichen Rahmens des Referendariats beitragen (Bildungsserver 2012b). Durch die Ausrichtung an den fünf Ausbildungslinien wird gewährleistet, dass Anwärterinnen und Anwärter am Ende ihrer Qualifikation, d. h. mit dem erfolgreichen Absolvieren des zweiten Staatsexamens, über die jeweils ausformulierten Zielkompetenzen verfügen (Mbwwk 2013). Hierzu liefern die Studienseminare und die zuständigen Schulen aber jeweils einen spezifischen Beitrag (Herzmann & König 2016; Pres 2000; Boettcher & Bremerich-Vos 1986).

In den schulischen Institutionen stehen die Schul- und Unterrichtspraxis im Mittelpunkt (LVO RLP 2020 § 12 (1); Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Ein zentrales Element zur weiteren Qualifizierung ist hierbei sicherlich der *Ausbildungsunterricht* (LVO RLP 2020 § 12 (1)). Unter diesem Begriff sind sowohl eigenständiger als auch angeleiteter Unterricht wie auch Hospitationen gefasst (LVO RLP 2020 § 12 (1)). Insgesamt ist vorgesehen, dass Referendarinnen und Referendare zwölf Wochenstunden an Ausbildungsunterricht ableisten (LVO RLP 2020 § 12 (4)). Der Anteil an eigenständigem Unterricht liegt im ersten Schulhalbjahr zwischen vier und acht Wochenstunden und steigt ab dem zweiten Halbjahr auf sechs bis zehn Wochenstunden (LVO RLP 2020 § 12 (4) 2.). Sie übernehmen hierbei in zumeist unterschiedlichen Klassenstufen den Unterricht in ihren jeweiligen Fächern und tragen selbstständig die Verantwortung für die Umsetzung (Merzyn 2021, S. 48). Dies beinhaltet neben der Planung und Durchführung des Unterrichts auch alle hierüber hinausgehenden Aufgaben einer praktizierenden Lehrkraft wie beispielsweise die Betreuung der Lerngruppe, Abhalten von Prüfungen, Leistungsbewertung und selbstverständlich auch Elterngespräche. Zusätzlich zu diesen Schulstunden unter eigener Verantwortung hospitieren sie aber auch Unterrichtsdurchführungen erfahrener Lehrkräfte in ihren jeweiligen Fächern. Auch im Rahmen des *angeleiteten Unterrichts* beobachten sie in der Regel zunächst die unterrichtliche Gestaltung der Fachlehrkraft, bevor sie im Anschluss ausgewählte Unterrichtseinheiten oder auch ganze Schulstunden übernehmen. Für gewöhnlich beraten die jeweiligen Lehrkräfte die Anwärterinnen und Anwärter bei der Konzeption und Planung der Stunde und erteilen anschließend eine Rückmeldung (Merzyn 2021, S. 47f.). In der Literatur werden diese erfahrenen Lehrkräfte, die die Referendarinnen und Referendare sowohl in der Vorbereitung unterstützen als auch Feedbackgespräche führen, Mentorinnen und Mentoren genannt (Merzyn 2021, S. 47; Gergen 2021, 2019). Neben Mentorinnen und Mentoren übernehmen aber auch die *Ausbildungsleitungen* eine zentrale Rolle für die angehenden Lehrkräfte im rheinland-pfälzischen Vorbereitungsdienst. So ist nämlich an den jeweiligen Schulen in Rheinland-Pfalz mindestens eine Lehrkraft damit beauftragt, die Umsetzung des Vorbereitungsdienstes in der Funktion der Ausbildungsleitung zu organisieren und umzusetzen (LVO RLP 2020 § 12 (2)). Die jeweilige Ausbildungsleitung betreut und begleitet die Referendarinnen und Referendare an der Schule und ist damit auch deren schulische Ansprechpartnerin bzw. schulischer Ansprechpartner.

Die Einbindung in den jeweiligen Schulen geht für die angehenden Lehrpersonen aber weit über das Halten von Unterricht hinaus. So ist nämlich auch vorgesehen, dass sie aktiv am schulischen Leben teilnehmen und sich auch entsprechend proaktiv an außerunterrichtlichen Formaten und Veranstaltungen beteiligen (Steuergruppe VD Gym 2012). Hierüber erhalten sie Einblicke in die schulische Gremienarbeit, erleben Elternsprechtage und -abende, organisieren Schulfeste und beteiligen sich an Wandertagen und Klassenfahrten (ebd.). Auch Konferenzen, Zeugnisbesprechungen wie auch die Organisation und Durchführung des Abiturs (ebd.) zählen zu den schulischen Aufgaben der Anwärterinnen und Anwärter. Damit lernen sie bereits mit dem Eintritt ins Referendariat ein breites Spektrum an berufsbezogenen Tätigkeitsfeldern kennen und sammeln Erfahrungen im Umgang mit diesen vielfältigen Aufgaben und deren Bewältigung.

Zur Unterstützung sind hierzu an den zuständigen Schulen *Schulseminare* installiert. Durch diese Veranstaltungen sollen angehende Lehrkräfte beim Eintritt in das komplexe Handlungsfeld Schule und Unterricht sowie bei der Bewältigung hiermit in Verbindung stehender Aufgaben und Herausforderungen professionell begleitet werden (Steuergruppe VD Gym 2012, S. 1). Bezogen auf konkrete qualifizierungsbedingte, schulische, unterrichtliche wie auch überunterrichtliche Situationen bzw. Aufgaben werden im Rahmen dieser Formate gemeinsam mögliche Umgangs- und Bewältigungsformen diskutiert, reflektiert und entwickelt (ebd.). Ziel ist es, durch diesen gemeinsamen Austausch zur Kompetenz(weiter)entwicklung der angehenden Lehrkräfte beizutragen (ebd.). Je nach Anlass erstrecken sich diese Veranstaltungen über 15–90 Minuten (ebd.).

Zusätzlich zu den Tätigkeiten und Verpflichtungen an den zuständigen Schulen sind Referendarinnen und Referendare auch in die Studienseminare eingebunden. Dort stehen die Vermittlung und Vertiefung von theoretisch-handlungspraktischem Wissen – sowohl bezogen auf die allgemeindidaktisch-pädagogischen als auch unterrichtsfachspezifischen Inhalte – im Fokus (Lenhard 2004; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). In dieser Institution besuchen Anwärterinnen und Anwärter für gewöhnlich im wöchentlichen Rhythmus entsprechende Seminare, die von den jeweiligen Fachleitungen durchgeführt werden (Boettcher & Bremerich-Vos 1986). In Rheinland-Pfalz sind die Seminarveranstaltungen strukturell und inhaltlich entlang der Ausbildungslinien konzipiert (Abbildung 1). Das sogenannte berufspraktische Seminar behandelt hierbei vor allem bildungswissenschaftliche Inhalte im Kontext unterrichtlicher wie pädagogischer Praxis, aber auch rechtliche Themen spielen dort eine Rolle (KMK 2020, S. 84; LVO RLP 2020 § 10 (2)). Insgesamt werden für das berufspraktische Seminar 30 Zeiteinheiten à 90 Minuten angesetzt (KMK 2020, S. 84; LVO RLP 2020 § 10 (11)). Zusätzlich zu diesem Veranstaltungsformat besuchen die angehenden Lehrpersonen fachdidaktische Seminare (KMK 2020, S. 84; LVO RLP 2020 § 10 (6)). Diese umfassen jeweils 20 Zeiteinheiten (ebd.) und richten den Blick sowohl auf die Methodik als auch auf die Didaktik der jeweiligen Fächer (LVO RLP 2020 § 10 (3)). Hierbei stehen Themen der „Unterrichtsplanung und -vorbereitung, Unterrichtsmethoden, amtliche Rahmenrichtlinien, Schulbücher und andere Lehrmaterialien [und] Leistungsbewertung“ (Merzyn 2021, S. 44) im Mittelpunkt.

Die Aufgaben der Personen der Studienseminare beschränken sich allerdings nicht auf das Abhalten der Seminare. Schließlich begleiten sowohl die berufspraktischen als auch fachdidaktischen Fachleitungen, wie auch die Seminarleitungen und deren Stellvertretungen die Referendarinnen und Referendare entlang der gesamten zweiten Phase, indem sie auch Anleitungen für die praktische Unterrichtsdurchführung liefern, Rückmeldungen geben und Beratungen vornehmen (Boettcher & Bremerich-Vos 1986). So hospitieren Vertretungen der Studienseminare in Rheinland-Pfalz beispielsweise im Rahmen von *Unterrichtsmitschauen* (LVO RLP 2020 § 10 (3)) ausgewählte Schulstunden angehender Lehrkräfte, die den Ausgangspunkt darstellen, gemeinsam über den jeweiligen Qualifikationsstand zu beraten (Bildungsserver 2012c). Darüber hinaus führen sie gemeinsam mit dem Personal der zuständigen Schulen auch *Unterrichtsbesuche* durch (KMK 2020, S. 72; LVO RLP 2020 § 13 (3) 1; Luhr 2016; Lenhard 2004; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Hierbei hospitieren sie an einer selbstständig geplanten und durchgeführten Schulstunde einer Anwärtlerin bzw. eines Anwärters und führen hierüber im Anschluss eine *Unterrichtsnachbesprechung* (ebd.). Am Ende des ersten Halbjahres und am Ende des ersten Schuljahres übernehmen sie außerdem Beratungsgespräche mit den Referendarinnen und Referendaren, an denen auch weitere Personen der Schule teilnehmen können (LVO RLP 2020 § 13 (4)). Auch nehmen sie die Begutachtung der angehenden Lehrkräfte vor, inwieweit diese im Hinblick auf die erforderlichen Kompetenzen schließlich zum zweiten Staatsexamen zugelassen werden können (LVO RLP 2020 § 14 (2)). Dies erfolgt in Form von Vornoten, die gegen Ende des Vorbereitungsdienstes gemeinsam von der Fach-, Seminar-, Schul- und Ausbildungsleitung festgelegt werden (LVO RLP 2020 § 14 (1)). Diese Note wird den Anwärtnerinnen und Anwärtern im Vorfeld mitgeteilt (KMK 2020, S. 102; LVO RLP 2020 § 14 (3), (4)). Sofern hierüber die Zulassung zum Examen attestiert wird, sind sie in einem letzten Schritt mit praktischen und mündlichen Prüfungen konfrontiert (LVO RLP 2020 § 18 (1)).

Im praktischen Teil sind insgesamt zwei Prüfungsunterrichte in den jeweiligen Unterrichtsfächern vorgesehen (LVO RLP 2020 § 19 (1)). Das Unterrichtsthema wird vonseiten der Fachleitungen festgelegt und der jeweiligen angehenden Lehrkraft fünf¹² Werkzeuge zuvor mitgeteilt (LVO RLP 2020 § 18 (4)). Die Referendarin bzw. der Referendar erarbeitet im Vorfeld hierzu einen schriftlichen Unterrichtsentwurf und stellt diesen den Prüfenden rechtzeitig zur Verfügung (LVO RLP 2020 § 18 (5)). Die Prüfungskommission setzt sich aus einer Vertretung des Landesprüfungsamts oder der Schulbehörde sowie den jeweiligen Fachleitungen und Seminarleitungen zusammen, die um schulische Akteurinnen und Akteure wie Schulleitungen sowie mögliche weitere Mitglieder wie begleitende Lehrkräfte oder Ausbildungsleitungen ergänzt werden können (LVO RLP 2020 § 16 (1)). Im Anschluss an die Prüfungsunterrichte finden hierüber Gespräche mit der Referendarin bzw. dem Referendar statt und am selben Tag wird ihr bzw. ihm auch die Note mitgeteilt (LVO RLP 2020 § 19 (6)).

12 Finden beide Prüfungsunterrichte am selben Tag statt, werden beide Unterrichtsthemen zehn Werkzeuge zuvor mitgeteilt (LVO RLP 2020 § 18 (4)).

Die mündlichen Leistungen bestehen aus drei Teilprüfungen (LVO RLP 2020 § 20 (1)), für die jeweils eine halbe Stunde angesetzt wird (LVO RLP 2020 § 20 (4)). Eine Teilprüfung umfasst die Präsentation eines zuvor erprobten Unterrichtskonzepts in einem der jeweiligen Fächer unter besonderer Berücksichtigung der didaktischen und methodischen Ausrichtung (LVO RLP 2020 § 20 (1,1.a)). Die Didaktik und Methodik des anderen Unterrichtsfachs steht im Mittelpunkt der zweiten mündlichen Prüfung (LVO RLP 2020 § 20 (1,1.b)). Bildungswissenschaftliche Inhalte sowie schul- und beamtenrechtliche Aspekte sind Gegenstand der dritten Teilprüfung (LVO RLP 2020 § 20 (1,1.c)). Für jede der drei mündlichen Leistungen legt das Prüfungskomitee die Note fest (LVO RLP 2020 § 20 (5)).

Auf dieser Basis wird schließlich die Gesamtnote ermittelt (LVO RLP 2020 § 20 (2, 3.)). Die Gesamtpunktzahl ergibt sich als Durchschnitt aus der vierfach gewichteten Vornote, den jeweils 1,5-fach gewichteten Punkten für die Prüfungsunterrichte sowie den Punkten aus den jeweiligen Teilprüfungen des mündlichen Teils (LVO RLP 2020 § 20 (2)). Das Referendariat gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn die Gesamtnote mindestens ausreichend ist (LVO RLP 2020 § 20 (4)). Mit dem Ablegen des zweiten Staatsexamens wird die Befähigung zum Ausüben des Lehrberufs nachgewiesen (Kunz & Uhl 2021; Anderson-Park & Abs 2020; Herzmann & König 2016, S. 131ff.; Lenhard 2004) und geht für die Anwärterinnen und Anwärter damit mit einem Statuswechsel hin zu einer qualifizierten Lehrperson einher (KMK 2012).

2.3 Das Referendariat im Kontext empirischer Forschung¹³

Referendarinnen und Referendare¹⁴ erleben die zweite Phase als „die prägendste und wichtigste Zeit für die Ausbildung des Lehrerhandwerks“ (Pille 2013, S. 23). Trotz dieser hohen Bedeutsamkeit, die das Referendariat sowohl aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden als auch im Kontext der Qualifizierung angehender Lehrkräfte einnimmt, galt dieser Abschnitt forschungstechnisch lange Zeit als „vernachlässigte [...] Phase“ (Blömeke 2004; Lipowsky 2003; auch Schaefers 2002; Terhart 2000a, 2000b; Frech & Reichwein 1977) der Lehrkräftebildung.

Im Zuge der 2000er-Jahre allerdings lässt sich ein deutlicher Anstieg an Forschungsbemühungen im Kontext des Vorbereitungsdienstes feststellen (Peitz 2022; Peitz & Haring 2021a). Durch die seither unternommenen und auch aktuell laufenden Forschungsbemühungen verliert das Etikett der nicht hinreichend beachteten Phase zunehmend seine

13 Der empirische Stand der Forschung ist in einer gekürzten Fassung im Beitrag „Das Referendariat“ (Peitz 2022) erschienen.

14 Von Referendarinnen und Referendaren werden in Untersuchungen nur selten soziodemographische Angaben erhoben. Es existieren aber vereinzelt Hinweise (Kanert 2014; Blömeke et al. 2010a) darauf, dass das Referendariat von einem speziellen eher elitärerem Milieu geprägt wird. Auch deutet sich eine deutliche Unterrepräsentation von männlichen Anwärtern an (Kanert 2014), was sich vor allem im Kontext des Grundschulamts zeigt (Hastedt & Lange 2012). Außerdem scheint der Anteil der Anwärterinnen und Anwärter mit Migrationshintergrund eher gering zu sein (Kanert 2014; Karakaşoğlu 2011; Blömeke et al. 2010a).

Gültigkeit (Peitz 2022; Peitz & Haring 2021b, S. 10; Anderson-Park & Abs 2020; Gerlach 2020, S. 88; Dietrich 2014, S. 7; Košinár 2014, S. 106f.; Walke 2007, S.1). Nunmehr liegt aus diesem gesteigerten Forschungsinteresse gegenwärtig eine Vielzahl an Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Aspekten des Referendariats vor. Hieraus resultieren mal mehr, mal weniger differenzierte Einblicke in unterschiedliche Bereiche des Vorbereitungsdienstes, die nachfolgend überblickartig skizziert werden. Ziel ist es, durch die systematische Darstellung des gegenwärtigen empirischen Stands der Forschung einen tiefergehenden Einblick in grundlegende Charakteristika des Referendariats zu eröffnen.

2.3.1 Kooperation und Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase

Die erste und die zweite Phase der Lehramtsbildung führen erst durch ihre funktionelle Verschränkung im Verbund zur Qualifizierung angehender Lehrkräfte (KMK 2012). Entsprechend besteht die Forderung nach einer verstärkten inhaltlichen Ausrichtung und personeller Verschränkung seit langer Zeit (Weber & Czerwenka 2021; Terhart 2001, S. 240). Eine stärkere Kooperation und systematischere Verzahnung gilt als eines der zentralen Elemente im Kontext der Optimierung der Kohärenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer 2020). Bislang erfahren die beiden Phasen allerdings eher selten eine inhaltliche und personelle Kopplung und interprofessionelle Kooperation. Weiler (2010, S. 21) spricht etwa von bestehenden und historisch gewachsenen „Fragmentierungen, Diskontinuitäten und Dissonanzen“, die die konkrete Praxis sowie alle beteiligten Personen in unterschiedlicher Art und Weise belasten. Dies zeigt bspw. Senge (2008) auf der Basis von Gruppendiskussionen zwischen den Akteurinnen und Akteuren der ersten und zweiten Phase auf: In den Wortbeiträgen lassen sich zwar durchaus Überschneidungen und Konsens in den Ansichten der jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter feststellen, dennoch überwiegen vor allem pointierte Selbst- und Fremdzuweisungen hinsichtlich der jeweiligen Beiträge zur Qualifizierung. Erwartungshaltungen, Verantwortungen und Zuständigkeiten scheinen unreflektiert und diffus zu sein. Vor allem „die zweite Phase erweist sich von außen betrachtet als eine Blackbox“ (ebd., S. 221). Es entsteht der Eindruck, dass im Hinblick auf die Verwendung von Begrifflichkeiten bzw. Konzepten unterschiedliche bzw. phasenspezifische Operationalisierungen existieren. Mit anderen Worten: Es ist nicht selten, dass die Akteurinnen und Akteure der unterschiedlichen Phasen scheinbar aneinander „vorbeireden“. Entsprechend können diese kommunikativen Missverständnisse und Diskrepanzen die praktische Zusammenarbeit erschweren und belasten (Iffert 2006; Meyerhöfer 2006).

Diskontinuitäten scheinen auch angehende Lehrkräfte selbst zu erleben. Der Phasenübergang wird von ihnen mehrheitlich auch über alle Schulformen und Fächer hinweg als ein nicht anschlussfähiger und selten reibungslos verlaufender Prozess erlebt (Schubarth et al. 2006; Werner-Bentke 2006; Flach et al. 1995; De Lorent 1992; Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Hier werden vor allem die fehlende Abstimmung zwischen den Akteurinnen und Akteuren der beiden Phasen und ein unzureichender Praxisbezug in der Hochschulbildung bemängelt (Kanert 2014; Lersch 2006; Werner-Bentke 2006).

Beide Aspekte führen zu der subjektiv empfundenen Konsequenz, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten sich nicht ausreichend auf das schulische Handlungsfeld vorbereitet fühlen (Monderloh 2018; Pille 2013, S. 23; Cramer 2012; Abel 2006; Lersch 2006; Werner-Bentke 2006; Herrmann & Hertramph 1997; Flach et al. 1995; Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Dies wird dadurch verstärkt, dass auch das Personal an Studienseminaren nicht selten den Eindruck hat, dass Referendarinnen und Referendare zu Beginn der zweiten Phase nicht hinreichend über allgemeindidaktische bzw. bildungswissenschaftliche Wissensbestände verfügen (Felbrich et al. 2008; Reintjes 2007, 2006).

Trotz phasenübergreifender Kritiken sind die generellen Urteile der Anwärtnerinnen und Anwärter über den schulpraktischen Vorbereitungsdienst sowohl in quantitativ als auch in qualitativ ausgerichteten Untersuchungen mehrheitlich positiver als diejenigen über die universitäre Phase (Kanert 2014; Pille 2013; Blömeke et al. 2006; Werner-Bentke 2006; Ulrich 1996; Gecks 1990). Dort erleben sie vor allem den lange vermissten Praxisbezug (Flagmeyer et al. 2007; Werner-Bentke 2006; Schreckenbergh 1984), wobei auch dieser teilweise noch als erweiterbar bewertet wird (Imhof et al. 2020, S. 105; Werner-Bentke 2006, S. 97f.). Sie äußern sich darüber hinaus weitgehend positiv insbesondere über die dortige Betreuung (Imhof et al. 2020; Spindler 2000), das Lernklima (Kanert 2014; Kretzer 1997) sowie die empfundene Klarheit in Bezug auf die Qualifikationsziele (Kanert 2014). Als ausbaufähig sehen sie den Beitrag des Referendariats im Hinblick auf die Vorbereitung auf überunterrichtliche Anforderungen wie den Umgang mit Eltern (Ulich 1996; De Lorent 1992) oder mit störenden Schülerinnen und Schülern (Imhof et al. 2020) und mit Querschnittsthemen wie bspw. Digitalisierung (Eickelmann et al. 2016). Weitere sowohl positive als auch herausfordernde Schwerpunktthemen einzelner Standorte aus den Perspektiven der Beteiligten des Vorbereitungsdienstes zeigen evaluativ angelegte Untersuchungen auf, wie für Berlin (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2012), Bremen (Christensen 2009), Hessen (Döbrich & Abs 2008), Nordrhein-Westfalen (Kunter et al. 2013; Schreier 2001), Potsdam (Schubarth et al. 2007), Rheinland-Pfalz (Imhof et al. 2020) sowie Schleswig-Holstein (Christensen et al. 2008) und in Form einer internen Evaluation zur Qualitätssicherung für den Standort Leer (Sjuts & Ehring 2007).

2.3.2 Anforderungserleben und Bewältigung

Trotz vergleichbar positiver Einschätzungen des Vorbereitungsdienstes durch angehende Lehrkräfte dominieren besonders im Kontext des Referendariats Anklageschriften und persönliche Abrechnungen angehender oder bereits praktizierender Lehrkräfte hinsichtlich des emotionalen und arbeitsbezogenen Stressempfindens¹⁵ (u.a.: Wolfram 2009;

15 Es wäre verkürzt, diese Feststellung rein auf die Anwärtnerinnen und Anwärter zu beschränken, da auch Personen der Studienseminare wie auch der zuständigen Schulen nicht selten Unzufriedenheit im Hinblick auf die Rahmenbedingungen, Ausstattungen und auch

Engartner 2005; Katzenbach 1999). Die empirische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, mit denen Anwärtinnen und Anwärter beim Eintritt in das Handlungsfeld konfrontiert sind, hat bereits eine lange Tradition und verweist darauf, dass angehende Lehrpersonen die Anforderungen dieser Phase als besonders belastungsintensiv erleben und einen „Praxischock“ erfahren (Ulich 1996; Flach et al. 1995; Tanner 1993; Gecks 1990; Miethling 1986; Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Frech & Reichwein 1977; Scholz 1977; Holling & Bammé 1976; Fuller & Brown 1975). Auch aktuelle – sowohl quantitative als auch qualitative – Studien (Keller-Schneider et al. 2019; Horstmeier 2018; Ziert 2012; Dirks 2011; Keller-Schneider 2009; Fantilli & McDougall 2009; Englert 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2005; Christ 2004; Henecka & Lipowsky 2002; Pres 2001) bestätigen die hohe subjektiv wahrgenommene Beanspruchung bei Referendarinnen und Referendaren, insbesondere in der Einstiegsphase, und zwar unabhängig von Schulform, Kontext- und Rahmenbedingung sowie Konzeption.¹⁶ Das Belastungsempfinden fällt auch im Vergleich zur Studienzeit, aber auch im Unterschied zum Stressempfinden praktizierender Lehrkräfte im Berufsalltag, deutlich ausgeprägter aus (Kocher 2014; Albisser et al. 2009; Henecka & Lipowsky 2004; Terhart et al. 1994). Die diesbezüglichen Forschungsbemühungen hinsichtlich der Frage nach den konkreten Beanspruchungsfaktoren zeigen auf, dass das Bild diffus ist. Es lassen sich vielfältige und variierende Belastungen ausmachen, die zum Teil unterschwellig und kaum greifbar sind (Wernet 2009, S. 46).

In der Breite erleben sie den schulpraktischen Vorbereitungsdienst im Zusammenhang mit den Anforderungen in den Studienseminaren wie auch in den zuständigen Schulen unter einem permanenten Beobachtungs-, Prüfungs- und Legitimationsdruck (Pres 2001; Terhart et al. 1994; Gecks 1990; Hirsch et al. 1990). Besonders die als Abhängigkeitsverhältnis empfundenen Beziehungen zu den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare und auch zu jenen der zuständigen Schulen empfinden sie hierbei als belastend¹⁷ (Storr 2006; Christ et al. 2004; Merzyn 2004; Pres 2001). Vor allem das Format der Unterrichtsbesuche trägt zu einem erhöhten emotionalen Stresserleben bei und setzt angehende Lehrkräfte aufgrund der als übermäßig empfundenen Aktivitäten zur Unterrichts-

Beanspruchungsintensität im Referendariat äußern (Krüger 2014; Schubarth et al. 2010, S. 343; Hoppenworth 1993).

- 16 Anzumerken ist, dass die Erkenntnislage auf Angaben jener Personen zurückgeht, die sich im Referendariat befinden oder dieses bereits abgeschlossen haben. Dies bedeutet, dass sie die geschilderten Belastungen zumindest insoweit bewältigen bzw. bewältigt haben, dass sie dem Vorbereitungsdienst weiter nachgehen bzw. im Beruf geblieben sind. Die genauere Betrachtung derjenigen, die sich im Zuge der zweiten Phase zu einem Abbruch entscheiden, bleibt offen. Aus einer Studie (Herzog et al. 2007) geht allerdings hervor, dass angehende Lehrkräfte nicht primär aufgrund des Belastungsempfindens vorzeitig ausscheiden. Vielmehr schildern sie, persönliche Fähigkeiten und Affinitäten im Zuge des Referendariats entdeckt zu haben, die einen Berufswechsel – zumeist in einen pädagogischen Bereich – nach sich gezogen haben (ebd.).
- 17 Hinzu kommen Hinweise, dass besonders Anwärtinnen und Anwärter mit Migrationshintergrund zusätzlich vermehrt von belastenden rassistischen oder diskriminierenden Erlebnissen in den schulischen und auch qualifikationsbezogenen Interaktionen berichten (Fereidooni 2015; Rotter 2014a, 2014b; Kul 2013).

vorbereitung und den anschließenden Nachbesprechungen nicht unerheblich unter Druck (Horstmeyer 2018; Košinár & Leineweber 2010; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Neben den qualifizierungsbezogenen Anforderungen stellen unterrichtsbezogene Aspekte weitere Belastungsquellen dar, beispielsweise das Erfordernis, die Unterrichtsplanung und Lehr-Lernprozesse adäquat an heterogenen Lerngruppen auszurichten oder auch die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern (Kiel et al. 2016; Keller-Schneider 2010; Albisser et al. 2006). Aber auch Tätigkeiten bzw. Anforderungen, die über das tägliche Unterrichten in ihren Fächern hinausgehen, beispielsweise der Umgang mit störenden Schülerinnen und Schülern, Elterngespräche oder Konferenzen, werden aufgrund der als hoch empfundenen Planungs- und Vorbereitungsintensität als besonders zeitlich und emotional beanspruchend empfunden (Horstmeyer 2018; Fantilli & McDougall 2009; Seifried 2009; Storr 2006; Merzyn 2005; Kyriacou 2001; Pres 2001; Terhart et al. 1994; Veenman 1984; Frech & Reichwein 1977). Die hohen Anforderungen wirken sich auf den privaten Lebensbereich aus und äußern sich vor allem in einer Verknappung der zur Verfügung stehenden Zeit für Freizeitaktivitäten, Partnerschaft oder Familie (Munderloh 2018; Drüge et al. 2014; Košinár & Leineweber 2010; Le Maistre & Paré 2010; Kyriacou & Kunc 2007; Reese & Stams 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Henecka & Lipowsky 2002; Gecks 1990). Entsprechend lassen sich zahlreiche wiederkehrende und parallel auftretende Belastungsfaktoren¹⁸ ausmachen, ohne aber dabei generalisierbare Hauptbelastungspunkte benennen zu können.

Im Hinblick auf die Frage, wann die Belastung im Referendariat am höchsten ausfällt, ist die Datenlage nicht eindeutig. So zeichnen sich auch in Studien mit längsschnittlichen Designs keine Regelmäßigkeiten ab: Bei Klusmann et al. (2012) finden vom Eintritt in den Vorbereitungsdienst bis zum letzten Abschnitt Steigerungen des emotionalen Beanspruchungserlebens statt. Hingegen verhält sich das Belastungsempfinden in anderen Untersuchungen weniger linear als vielmehr phasenspezifisch und fällt vor allem in Prüfungsphasen erhöht aus (Darius et al. 2020; Horstmeyer 2018; Košinár 2014). Auch hinsichtlich soziodemografischer Faktoren variieren die bisherigen Ergebnisse. Dies gilt für geschlechtsspezifische Unterschiede im Anforderungserleben (Darius et al. 2020; Schaarschmidt & Kieschke 2013; Schubarth et al. 2006; Lipowsky 2003; Wagner et al. 2003; Terhart et al. 1994; Sikes et al. 1985) ebenso wie für den Faktor Alter (Dammerer & Schwab 2019). Im Zusammenhang mit der Schulform zeigen sich in der Kohorte von Schaarschmidt und Kieschke (2013) keine Unterschiede, jedoch existieren Hinweise, dass sich vor allem angehende Lehrkräfte im gymnasialen Kontext beansprucht erleben (Schubarth et al. 2006; Christ et al. 2004). Auch die jeweiligen Rahmen- und Kontextbedingungen – wie beispielsweise die Ausstattung der Schule – können beim Belastungsempfinden ebenso eine Rolle spielen (Horstmeyer 2018; Schubarth et al. 2006; Sikes et

18 Vor dem Hintergrund der Erkenntnislage zu der als intensiv empfundenen Beanspruchung steht dieser Abschnitt der Lehrkräftebildung auch zunehmend im Mittelpunkt der Forschung zur Lehrgesundheit (Ziert 2012; Zimmermann 2011; Albisser & Kirchhoff 2007; Hillert & Schmitz 2004).

al. 1985; Frech & Reichwein 1977) wie auch das Unterrichtsfach (Sikes et al. 1985; Frech & Reichwein 1977). Makrinus (2013) weist auf die Bedeutung des subjektiven Erlebens des ersten Abschnitts für das Empfinden des Referendariats hin und rekonstruiert Typen, die auch eng mit dem erinnerten Erleben der Studienzeit zusammenhängen (ebd., S. 232ff.). Auch scheinen Passungsverhältnisse zwischen den erworbenen Perspektiven auf schulische Themen – wie Heterogenität und Inklusion – sowie deren Anschlussfähigkeit und Übertragbarkeit in die Schulpraxis das Erleben des schulischen Praxisfelds nicht unerheblich zu prägen (Liegmann & Racherbäumer 2019).

Aus weiteren Studien (Keller-Schneider 2020; Bodensteiner 2016; Kocher 2014; Lipowsky 2003; Wagner et al. 2003) resultiert der positive Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und geringerem Belastungserleben. Auch Fähigkeiten zum Aufbau von Resilienz (Horstmeyer 2018) wirken sich neben Selbstregulationsstrategien (Bodensteiner 2016; Keller-Schneider & Hericks 2011) verringernd auf das Anforderungsempfinden aus. Einen entscheidenden Einfluss auf das Ausmaß erlebter Belastungen im zweiten Abschnitt zeigen aber vor allem Untersuchungen, die das soziale Umfeld in den Blick nehmen (Drüge et al. 2014; Richter et al. 2011; Schubarth et al. 2006; Christ et al. 2004; Chan 2002). Es sind sozial eingebundene Referendarinnen und Referendare, die bedingt durch ein unterstützungsreiches Umfeld ein geringeres Belastungserleben aufweisen und ein entsprechend höheres Wohlempfinden äußern (Darius et al. 2020; Warwas et al. 2016; Drüge et al. 2014; Schubarth et al. 2006; Christ et al. 2004), wengleich insbesondere die wahrgenommene und erlebte Unterstützungsbereitschaft des Personals entscheidend für diesen Effekt ist (Darius et al. 2020; Warwas et al. 2016). Neben dem Umfeld sind es vor allem die individuellen Dispositionen und Persönlichkeitsstrukturen, die sich auf das subjektive Anforderungserleben auswirken (Keller-Schneider 2020, 2011, 2010; Dammerer & Schwab 2019; Horstmeyer 2018; Dietrich 2014; Košinár 2014; Albisser et al. 2009; Albisser & Kirchhoff 2007; Hericks 2006; Terhart et al. 1994; Hubermann 1991; Gecks 1990; Hirsch 1990; Fuller & Brown 1975). So wird in der Studie von Dietrich (2014) zwar auch die strukturbedingte „Krisenhaftigkeit des Referendariats“ sichtbar, allerdings auch herausgearbeitet, dass vor allem die subjektive Wahrnehmung, die Bewertung und schließlich auch der individuelle Umgang zum Belastungsempfinden beitragen. Die Wahrnehmung, Bearbeitung und Bewältigung der Anforderungen ziehen zugleich auch eine nachhaltige, d. h. invasive Entwicklung der (beruflichen) Persönlichkeiten nach sich (Keller-Schneider 2020, 2010; Hericks 2006). Hericks (2006) rekonstruiert auf der Basis von Fallanalysen vier zentrale Anforderungsbereiche – (1) Kompetenz, (2) Vermittlung, (3) Anerkennung und (4) Intuition –, die es innerhalb der ersten beiden Berufsjahre nacheinander zu bewältigen gilt. Unter Rückbezug auf Hericks (2006) zeigen sich in der Studie von Keller-Schneider (2010) vier zentrale Anforderungskomplexe – (1) Rollenfindung,¹⁹ (2) Vermittlung, (3) Führungsaufgaben und (4) Kooperation –, mit denen berufs-

19 Fereidooni (2015) stellt heraus, dass angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit einer komplexeren Rollenfindung konfrontiert werden. Innerhalb von Interaktionen und Beziehungen zu Lernenden, die ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen, erlernen sie eine spezielle Rolle als „change agent“ (ebd., S. 213) und analog auch im Kontext von

einsteigende Lehrpersonen konfrontiert sind. Mit Hilfe einer Clusteranalyse entwickelt die Autorin schließlich sechs Bewältigungstypen (ebd., S. 280ff.), die sich hinsichtlich der Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung unterscheiden. Košinár (2014) leitet anhand einer Triangulation der Auswertungen von Fragebogenangaben und Interviewdaten insgesamt drei Typen von Professionalisierungsverläufen im Referendariat ab, die überwiegend ein hohes Potenzial zur erfolgreichen Anforderungsbewältigung aufweisen. So lassen sich also in Abhängigkeit von Persönlichkeitsstrukturen sowie individuellen Umgangsformen, internalisierten Strategien und Routinen in Verbindung mit sowohl positiven als auch negativen Reaktionen der Umwelt – wie beispielsweise Anerkennung, Unterstützung und Lob – übergeordnet unterschiedliche Typen von Referendarinnen und Referendaren ausmachen. Grob können sich diese in risikoärmere Verläufe – beeinflusst vor allem durch adäquate Anpassungsleistungen und positive Einstellungsmuster – und potenziell risikobehaftete Entwicklungen – die sich im Besonderen durch bestehende Spannungsverhältnisse zwischen eigenen Erwartungen und der Realität sowie durch geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kennzeichnen – differenzieren (Keller-Schneider 2020, 2010; Dietrich 2014; Košinár 2014; Albisser et al. 2009; Albisser & Kirchhoff 2007; Hericks 2006; Schaarschmidt 2005; Hubermann 1991; Hirsch 1990). Anwärterinnen und Anwärter mit gesundheitsförderlichen und somit risikoärmeren Mustern fühlen sich im Vergleich zu jenen, die ein eher risikobehaftetes Muster aufweisen, weniger belastet (Klusmann et al. 2012). Risikobehaftete Muster, die scheinbar einen auffällig hohen Anteil bei Anwärterinnen und Anwärtern ausmachen (Darius et al. 2020; Schaarschmidt & Kieschke 2013; Hertl & Schaarschmidt 2007), beinhalten entsprechend ein erhöhtes Potenzial, sowohl emotionale als auch körperliche Stresssymptome zu entwickeln (Schaarschmidt 2005; Christ et al. 2004). Als Reaktion auf die Befundlage werden zunehmend auch die Rolle und das Potenzial von Unterstützungsformaten in der zweiten Phase der Lehramtsbildung (Schaarschmidt & Kieschke 2013) wie z.B. Supervisionen (Katzenbach 2005), Coachings (Krächter 2018; Schade 2016; Maitzen 2014; Zimmermann 2011), Burn-Out-Prävention (Uhde 2015) sowie Stimmtraining (Nusseck et al. 2017; Richter et al. 2016) in den Mittelpunkt des empirischen Interesses gerückt. Dies ist auch der Fall, da präventiv ausgerichtete Interventionsformate verstärkt Einzug in die erste Phase erhalten mit dem Ziel, bereits zu diesem Zeitpunkt durch speziell angelegte Programme einem potenziellen Belastungserleben vorzubeugen (Mattern 2012; Košinár & Leineweber 2010). Zusammenfassend betrachtet zeigen die Befunde auf, dass die positive Wirkung dieser Angebote entscheidend davon abhängt, wie die Offenheit und die persönliche Einstellung bzw. Haltung der Referendarinnen und Referendare diesen Formaten gegenüber ausfällt und wie deren Mehrwert unter Abwägung des hierzu zusätzlich notwendigen zeitlichen Aufwands subjektiv eingeschätzt wird (Schade 2016).

Elternbeziehungen, innerhalb derer sie nicht selten erweiterte Funktionen wie Übersetzungstätigkeiten übernehmen. Ihre Rolle im Schulkollegium sehen sie bei der Planung von Kulturveranstaltungen vor allem als um eine Vergewisserungsinstanz erweitert (Rotter 2014a, S. 264).

2.3.3 Einstellungen und Überzeugungen

Ein weiterer Forschungsstrang beschäftigt sich mit der Entwicklung und Verfestigung von Einstellungs- und Handlungsmustern²⁰ bei Referendarinnen und Referendaren. So haben bereits Studien in den 1970er-Jahren (Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Koch 1972) einen prägenden und nachhaltigen Einfluss auf Einstellungen und Überzeugungen dieser Phase explizieren können. Die Befunde zeigen auf, dass ein signifikant hoher Anteil der Referendarinnen und Referendare sich im Zuge des Vorbereitungsdienstes zu traditionellen, konservativen und behavioristischen Einstellungsmustern (rück-)entwickelt. Diese Ergebnisse werden auch durch aktuelle empirische Daten bestätigt (Lamy 2015; Dietrich 2014; Kocher 2014; Kunze 2004; Tanner 1993). Soll heißen: obgleich im Rahmen der universitären Phase konstruktivistische Ansätze erfahren und ihre Bedeutungen verinnerlicht wurden, ist der Effekt anscheinend nur vorübergehend. In der konkreten Handlungspraxis wird dies ganz offensichtlich lediglich als theoretisches und wenig praxistaugliches Wissen verstanden mit der Konsequenz, dass eine Art Rückbesinnung auf Sichtweisen erfolgt, die sich bereits in der eigenen Schulzeit entwickelt und verfestigt hatten (Lamy 2015; Dietrich 2014; Kocher 2014; Kunze 2004; Tanner 1993; Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Koch 1972). Auch richten sie ihre eigenen Handlungen an den Praktiken der erfahrenen Lehrkräfte im Kollegium aus und passen sich diesen innerhalb der ersten Praxisjahre sukzessive an (Ulich 1996; Brouwer & ten Brinke 1995; Flach et al. 1995; Gecks 1990; Mayr et al. 1988; Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Koch 1972). Dies ist auch dahingehend von Bedeutung, da diese Prozesse einen langfristigen Effekt nach sich ziehen. So sind es vor allem jene sich zu Beginn der praktischen Schultätigkeit (ver-)festigenden Muster, die im Laufe der weiteren beruflichen Laufbahn recht stabil verbleiben (Dann et al. 1978). Es gibt Hinweise auf generelle Faktoren, die die impliziten Handlungsmuster angehender Lehrkräfte beeinflussen. Gecks (1990) untersucht das Referendariat als Sozialisationsphase und rekonstruiert spezifische sozialisationsrelevante Strukturen und Situationen als wirkungsmächtige Faktoren. Vor allem die Position der Anwärtnerinnen und Anwärtler innerhalb der asymmetrischen und als belehrend empfundenen Beziehungen zu den zuständigen Akteurinnen und Akteuren wird hierbei zum zentralen Ausgangspunkt (ebd.). Hierdurch empfinden sich angehende Lehrkräfte scheinbar permanent einer ohnmachtsähnlichen Lage ohne jegliche Eigenkontrolle ausgeliefert (ebd.). Zur Erklärung dieser unbehaglichen Gefühlssituation neigen Referendarinnen und Referendare nicht selten dazu, dem zuständigen Personal entsprechende Eigenschaften wie Machtausübung, Kontrollzwang und Unterdrückung zuzuschreiben (ebd.). Der Prozess des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens geht unter diesen Bedingungen nicht selten mit dem Infragestellen bzw. Vergessen der eigenen Identität

20 Zunehmend rücken auch die Aus- und Weiterbildung von Kompetenzen in den Blick der Forschung (Imhof et al. 2020; Neuweg 2020; Pfannekuche 2015; Blömeke et al. 2010b, 2010c; Frey 2010, 2008; Konrad 2009; Rauin & Meier 2007; Abs 2006; Brunner et al. 2006; Dick 1996; Berliner 1992). Die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der bisherigen Erkenntnisse sind erschwert durch die bestehende empirische Herausforderung, den Kompetenzbegriff adäquat zu operationalisieren (Terhart 2007; Frey 2006).

zugunsten der vollständigen Eingliederung ins System einher (ebd.). Dietrich (2014) spricht im Kontext des Umgangs mit dem Kontrollverlust von „individuellen und pädagogischen ‘Kosten’“ (ebd., S. 491.) oder gar „radikale[r] Desillusionierung“ (ebd., S. 492). Indem allerdings auch die Anwärtinnen und Anwärter sich anscheinend unreflektiert mit ihrer ohnmachtsartigen Rolle im Vorbereitungsdienst identifizieren, werden diese asymmetrischen Beziehungskonstellationen auch aktiv durch sie im Verbund mit den strukturellen Bedingungen reproduziert (Gecks 1990). Pille (2013) zeichnet den Prozess des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens als drei ineinandergreifende und ineinander übergehende Phasen nach, die von spezifischen Mechanismen geprägt sind. Im Zuge des Durchlaufens der Phasen von der „Entkopplung“ (ebd., S. 89ff.) über die „Ankopplung“ (ebd., S. 137ff.) bis hin zur „Kopplung“ (ebd., S. 207ff.) beschreibt er den Prozess der (beruflichen) Identitätsfindung über die Aneignung von lehrerüblichen Handlungsweisen, die zunehmend in Automatismen übergehen und schließlich den notwendigen Freiraum eröffnen, den eigenen Blick im Schulalltag von der anfänglichen Fixierung auf die eigene Person zu erweitern und schließlich auch auf das Kollegium, die Eltern und auch die Lernenden richten zu können. In Bezug auf die konkrete Wissensaneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten scheinen die Strategien dabei sehr vielschichtig zu sein. Neben den institutionellen Rahmungen spielen offensichtlich auch informelle Lerngelegenheiten eine bedeutende Rolle. Eine Vielzahl von Forschungsbefunden deutet zumindest auf die Wirkmächtigkeit dieser Lernformen hin (Peitz & Harring 2021c). So zeigt beispielsweise die quantitativ angelegte Längsschnittstudie von Kanert (2014), dass sich Anwärtinnen und Anwärter bei der Planung von Unterricht nicht auf das formal erlernte evidenzbasierte Wissen stützen, sondern hierbei vor allem auf Erfahrungswerte im Praxiseinsatz setzen. Hierzu liefern Ergebnisse weiterer Studien (Richter et al. 2011; Werner-Bentke 2006; Williams 2003) Hinweise darauf, dass diese Erfahrungswerte letztlich nicht nur aus der eigenen Praxis, sondern vor allem im ungezwungenen gegenseitigen Austausch erworben werden. Sie bewerten diesen Austausch von Erfahrungen oder auch Materialien während offizieller Pausen gar als hilfreicher als die curricularen Inhalte (Kanert 2014; Werner-Bentke 2006). Vor allem unter Mitreferendarinnen und -referendaren werden Bewältigungsoptionen erörtert und Umgangsstrategien sowie Verhaltensmodalitäten gemeinsam entwickelt (Richter & Richter 2021; Dietrich 2014, S. 275; Richter et al. 2011; Schubarth et al. 2007, S. 122; Werner-Bentke 2006, S. 107ff.; Gecks 1990).²¹

2.3.4 Personal und Praktiken

Gemäß den länderübergreifenden Richtlinien soll das Referendariat durch Personen „mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise“ ausgeführt und umgesetzt werden (KMK 2012, S. 4). Hierbei wird allerdings vonseiten der Bildungspolitik nicht näher erläutert, woran konkret diese Expertise festgemacht bzw. sichergestellt werden

21 Neben diesen positiven Effekten der Mitreferendarinnen und -referendare deuten sich aber auch Problemfelder im Kontext von Konkurrenz- und Dominanzkämpfen untereinander an (Kanert 2014, S. 218f.; Ziert 2012, S. 69).

kann, sodass auf objektiv nachvollziehbare und verbindliche Qualifikationsregelungen für das Personal verzichtet wird bzw. diese recht vage verbleiben (KMK 2012, S. 4). Krüger (2014) richtet den Blick auf das Personal der zweiten Phase und beschreibt diese Personen als berufserfahrene Lehrkräfte, die bereits vor der Tätigkeit regelmäßig Kontakt zu den Studienseminaren hielten. Zumeist ergibt sich die Anstellung im Studienseminar aus diesen Beziehungen heraus – teilweise werden sie explizit durch das Studienseminar für diese Stellen angefragt (ebd., S. 137f.). Die sich bei Krüger (2014) andeutende eher informell bzw. eben nicht standardisiert anmutende Rekrutierung des Personals zeigt sich auch bei Kraller (2015) und in der Dokumentenanalyse von Walke (2004). Diese Ergebnisse knüpfen damit an die kontrovers diskutierte Frage nach der Qualitätssicherung im Kontext des Personals der zweiten Phase an (Englert 2006; Iffert & Horeth 2006; Schreckenberger 1984). Einzelne Untersuchungen (Gerlach 2020; Wiernik 2020; Krüger 2014; Kratsch & Masendorf 1979) setzen sich mit Typisierungen von Personal in Studienseminaren auseinander. Hierbei kommen Kratsch und Masendorf (1979) auf insgesamt fünf Typen, die sich im Hinblick auf ihre fachlichen Autoritäten und überfachlichen Vermittlungskompetenzen sowie ihr Interaktionsverhalten gegenüber den Referendarinnen und Referendaren unterscheiden. Krüger (2014) entwickelt insgesamt vier Vermittlungstypen von Fachleitenden, die sich im Hinblick auf ihre Professionalisierung und persönlichen Leitlinien für die Qualifizierung differenzieren. Auch Gerlach (2020) rekonstruiert deren Praxis und stellt die hieraus entwickelten vier Typen als komplexes Zusammenwirken eigener biografischer Erfahrungen und in diesem Zuge entwickelter individueller Überzeugungen heraus, die im Verbund zu einem spezifischen Selbstbild als Seminarleitung zusammenwirken. Dieses Rollenverständnis trifft letztlich in der Praxis auf die vorgefundenen strukturellen Bedingungen, aus denen sich entweder förderliche Wechselwirkungen oder aber konterkarierende Effekte für die konkrete Ausgestaltung ergeben (ebd.). Wiernik (2020) leitet insgesamt drei übergeordnete Typen von Seminarleitenden ab, die sich im Hinblick auf ihr Unterrichts- und Professionsverständnis unterscheiden. Hierbei führen verschiedene Vorstellungen von Lernen sowie ein eher auf die Oberflächen- oder eben Tiefenstruktur ausgerichtetes Verständnis von gutem Unterricht zu unterschiedlichen impliziten Handlungsmaximen in der Rolle der Seminarleitung, die zu nuancierten Beratungs- und Beurteilungspraxen beitragen können (ebd.). Analog zu diesen Erkenntnissen äußern Referendarinnen und Referendare nicht selten, dass sie eine recht unterschiedliche, eben personenabhängige Ausgestaltung der Funktionen durch das zuständige Personal wahrnehmen, die beispielsweise für sie auch in den nicht einheitlichen und vergleichbaren Anforderungen sowie in den unterschiedlichen Bereitschaften zur Betreuung und Unterstützung spürbar sind (Schulte 2008; Menck & Schulte 2006; Storr 2006; Merzyn 2002). Vor allem in Unterrichtsnachbesprechungen haben sie das Gefühl, dass Einschätzungen zum Unterricht vor allem personenabhängig erteilt werden, und insofern willkürlich und damit nicht objektiv nachvollziehbar auf sie wirken (Strietholt & Terhart 2009; Döbrich & Abs 2008; Schubarth et al. 2006; Storr 2006). Aus Gruppendiskussionen mit Anwärtnerinnen und Anwärtern sowie zuständigem Personal entwickelt und erprobt Luhr (2016) ein Bewertungsinstrument zur Beurteilung von Unterricht in Nachbesprech-

ungen und stellt qualitätssichernde Leitlinien auf. Neben dem Aspekt des Beurteilungsdilemmas in Nachbesprechungen richtet sich der empirische Blick auch auf die Wahrnehmung dieser Formate durch die Beteiligten (Hoppenworth 1993) und auf die sich innerhalb dieser Gespräche ereignenden Lernprozesse, z.B. das Urteilen-Lernen (Thiel et al. 2021) oder auch auf die sich vollziehenden Interaktions- und Kommunikationspraktiken (Peitz 2021; Gölitzer 1999). Weitere Studien richten den Blick auf die sich in der Praxis vollziehenden Prozesse in den allgemeinen bzw. pädagogischen und fachdidaktischen Seminarveranstaltungen (Dzengel 2016, 2013; Kunze 2014; Dzengel et al. 2011; Menck & Schulte 2006; Meyerhöfer & Rienits 2006). Auf der Basis von Fallanalysen rekonstruiert Dzengel (2016) die kommunikativen Praktiken in den Seminarveranstaltungen als eine spezielle Form des „Schule spielen[s]“. Die Untersuchung macht auf eine Herausforderung aufmerksam, die sich darin zeigt, dass sich „Interaktionen im Studienseminar in einem Spannungsfeld aus instruktiver Belehrung und diskursivem Austausch bewegen, wobei beide Kommunikationsmodi nur ‘in sich gebrochen’ realisiert werden“ (Dzengel 2013, S. 154). Weiter existieren Hinweise darauf, dass durch diese speziellen Interaktionsformen zwischen angehenden Lehrkräften und Studienseminarpersonal „Kollegialitätsprobleme“ (Wernet 2006, S. 203) entstehen, die zu einem „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ (ebd.) beitragen. Innerhalb dieser Konstellation nehmen die Anwärtinnen und Anwärter eine entsprechend infantile Rolle ein (ebd.). Auch in der Analyse der schriftlichen Beurteilungen von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten seitens des Seminarpersonals kommt Wernet (2009) zu dem Schluss, dass die Interaktionen „auf Unterwerfung und Anpassung“ (ebd., S. 61) und damit eher auf „Konformismus statt Kollegialität“ ausgerichtet sind. Auf wiederkehrende Problem- und Spannungsfelder, mit denen sich das seminaristische Personal selbst in seiner Funktion konfrontiert sieht, weisen Einzelergebnisse in Untersuchungen hin (Gerlach 2020; Wiernik 2020; Porzelt 2006; Walke 2004; Hoppenworth 1993). Verantwortliche sehen sich mit vielfältigen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen sowie mit einer entsprechenden Vielzahl an Anforderungen konfrontiert, erleben allerdings hierbei kaum Unterstützung (ebd.). Hinzu kommt, dass ihre Funktion ihnen eine hohe Mobilitätsbereitschaft und örtliche Flexibilität abverlangt, durch die sie sich nicht nur zeitlich beansprucht, sondern auch überwiegend in der Rolle eines permanenten Gastes letztlich „heimatlos“ (Hoppenworth 1993) fühlen. Mit den vielen Ortswechseln treffen sie aber auch ständig mit unterschiedlichen Personengruppen in verschiedenen Schulkulturen zusammen und haben hierbei das Gefühl, dass entsprechend unterschiedliche Erwartungshaltungen, aber auch Vorbehalte an ihre Funktion hergetragen werden (ebd.). Vor allem in Kommunikationen mit den Anwärtinnen und Anwärtern erleben sie sich selbst in einer spannungsreichen Lage, da sie stets ihre Rolle zwischen den Ansprüchen des Beratens und Beurteilens auszubalancieren versuchen (Gerlach 2020; Luhr 2016; Porzelt 2006; Hoppenworth 1993).

Mit dem Blick auf die Institutionen der zuständigen Schulen kursieren andere Problemlagen. Die schulischen Institutionen erleben hinsichtlich ihrer Stellung und Position im Rahmen des kooperativen Qualifikationsgangs Verortungsschwierigkeiten, die nicht selten mit Anerkennungsproblemen einhergehen (Schubarth et al. 2010, S. 345;

Abs et al. 2009; Schubarth et al. 2007, S. 76ff.; Hoppenworth 1993). Auch für Referendarinnen und Referendare sind die Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche der beiden Institutionen – im Besonderen der zuständigen Schulen – nicht immer klar (Schubarth et al. 2007; Storr 2006). Allerdings äußern sich die Anwärterinnen und Anwärter positiver gegenüber dem schulischen Personal (Richter et al. 2011; Schulte 2008; Schubarth et al. 2007) und attestieren diesen Personen eine besondere persönliche Stellung als kollegiale Ansprechpartnerinnen und -partner und schätzen das Engagement und die Bereitschaft zur Unterstützung und Beratung (Schubarth et al. 2007; Werner-Bentke 2006). Die Beziehungen zwischen Referendarinnen und Referendaren und den schulischen Mentorinnen und Mentoren stehen im Mittelpunkt der vermehrt aufkommenden Untersuchungen zum Qualifikationsort Schule. Sie weisen auf das Potenzial von sozialer, emotionaler und beruflicher Unterstützung durch Hospitationen, fachliche und nicht fachliche Gespräche sowie Feedback hin (Burger et al. 2021; Kastens et al. 2020; Reintjes et al. 2018). Insgesamt deuten die Erkenntnisse die recht positiven Sicht- und Wirkungsweisen dieser Interaktionen an, die sich auf die Professionalisierung, den Kompetenzerwerb sowie die Selbstwirksamkeit und -regulation auswirken können (ebd.), aber auch auf die Gelingensbedingungen und Herausforderungen, beispielsweise zeitliche Aspekte sowie Vertrauen als Grundlage offener und auch kommunikativ konstruktiver Gespräche (ebd.), die letztlich auch eine zentrale Voraussetzung zur Aufnahme, Verarbeitung und Umsetzung von Feedback darstellen (Behnke 2016). Den Einfluss berufsbiografischer Erfahrungen auf die Ausgestaltung der Mentorinnen- bzw. Mentorfunktion nimmt Gergen (2021) in den Blick. Die Autorin rekonstruiert in Abhängigkeit von der Berufserfahrung spezifische Orientierungen, die mit unterschiedlichen Professionsverständnissen einhergehen und liefert so einen differenzierteren Blick auf die verschiedenen Ausgestaltungen der Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle.

2.4 Einordnung und Anlage der Untersuchung

Der schulpraktische Vorbereitungsdienst übernimmt im Kontext der Lehrkräftebildung eine bedeutsame Funktion. Im Anschluss an die erste Phase an den Hochschulen ist das Referendariat dem Einstieg in den Beruf vorgeschaltet und stellt damit das Bindeglied zwischen theoriebasierter Qualifikation und praktischer Tätigkeit dar (Košinár 2014; KMK 2004/2019, 2012). In der zweiten Phase steht zur Vorbereitung fortan unter der Verantwortung von Studienseminaren und den zuständigen Schulen im Besonderen die schulische und unterrichtliche Praxis im Vordergrund (Lenhard 2004; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Die weitere Professionalisierung im Rahmen dieses Abschnitts soll letztendlich sicherstellen, dass die Referendarinnen und Referendare über ausreichende Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, um den Lehrberuf adäquat auszuüben (KMK 2004/2019, 2012). Trotz des gesteigerten Forschungsinteresses bleibt aber nach wie vor die nähere Betrachtung, *wie* sich „die eigentliche Zurüstung auf den Beruf“ (Merzlyn 2002, S. 129; auch Hartig 2005) vollzieht, weitgehend offen. So stehen die eingesetzten Qualifizierungsformate des Referendariats nämlich bislang lediglich selten im Fokus. Es

existieren einzelne Untersuchungen zu Seminarveranstaltungen im Studienseminar (Dzengel 2016, 2013; Kunze 2014; Dzengel et al. 2011; Menck & Schulte 2006; Meyerhöfer & Rienits 2006) oder auch zu den Bewertungspraktiken (Wernet 2009; Strietholt & Terhart 2009). Das im Rahmen der gesamten Bundesrepublik über alle Lehramts- und Schulformen integrierte Qualifikationsformat der Unterrichtsbesuche mit den zugehörigen Nachbesprechungen (KMK 2020) hingegen stellt aus dem Blickwinkel der empirischen Forschung nahezu eine Blackbox dar. Dabei werden diese Formate allerdings – im Besonderen vonseiten der Referendarinnen und Referendare – iterativ als zentrale Stressfaktoren angeführt. Sie erleben diese Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen als arbeitsintensive und emotional belastende Situationen und monieren den als permanent empfundenen Beobachtungs- und Prüfungsdruck (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Stück et al. 2001; Pres 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Sie scheinen eine zentrale Quelle der Unsicherheit, der Belastung und Unzufriedenheit für angehende Lehrkräfte darzustellen (Luhr 2016; Pille 2013; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Pres 2001; Hoppenworth 1993).

Vor dem Hintergrund der kritischen Äußerungen im Hinblick auf die Gesprächspraxis (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990) erscheint eine weiterführende Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung und Ausgestaltung dieser Formate (Thiel et al. 2021; Gölitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986) notwendig, um Einblicke in die tatsächlichen Praktiken zu erhalten, die über die subjektiven Sichtweisen hinausgehen (Peters 2019; Horstmeyer 2018; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Christ et al. 2004; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). An diesem Desiderat setzt die vorliegende Untersuchung an, die Unterrichtsnachbesprechungen im Anschluss an Unterrichtsbesuche in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt. Ziel ist es, aufbauend auf einer umfassenden theoretisch-konzeptionellen und empirischen Auseinandersetzung, einen systematischen und objektiven Blick auf die praktische Umsetzung und Ausgestaltung zu richten.

Theoretische Einordnung

3. Unterrichtsnachbesprechungen als Kernelement der Lehramtsbildung

Gespräche über den eigenen Unterricht sind zentrale Elemente in der Lehramtsbildung (Scherer 2019; Böckelmann & Mäder 2018, S. 200ff.; Funk 2016; Arnold 2014; Kreis 2012; Kreis & Staub 2009; Putnam & Borko 2000; Schüpbach 2007). Übergeordnet dienen Nachbesprechungen²² von zuvor hospitierten Schulstunden²³ der Professionalisierung und zielen damit auf eine Weiterentwicklung des eigenen unterrichtlichen Handelns (Scherer 2019; Böckelmann & Mäder 2018, S. 200ff.; Funk 2016; Arnold 2014; Kreis 2012; Kreis & Staub 2009; Putnam & Borko 2000; Schüpbach 2007). Als eine Art Querschnittsformat sind sie in allen drei Phasen der Lehramtsbildung verankert und beanspruchen eine entsprechend hohe Bedeutsamkeit sowohl in der Qualifizierung angehender Lehrkräfte (Führer 2020; Wischmann 2015; Arnold 2014; Krieg & Kreis 2014; Waring 2013; Kreis 2012; Schnebel 2011, 2010, 2009; Niggli et al. 2008; Schüpbach 2007; Borko & Mayfield 1995) als auch in der Weiter- und Fortbildung (Scherer 2019; Böckelmann & Mäder 2018, S. 200ff.; Funk 2016; Staub 2015, 2001; Kempfert & Ludwig 2014; Kreis & Staub 2013, 2009; Staub & Kreis 2013). Zwischen dem Einsatz zu Qualifizierungszwecken und jenen als Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen besteht allerdings ein wesentlicher Unterschied in Gestalt der Position, die sowohl Lehramtsstudierende als auch Referendarinnen und Referendare einnehmen (Schnebel 2009; Schüpbach 2007). So bestehen offenkundig zwischen bereits praktizierenden Lehrkräften und jenen in den Qualifizierungsphasen Unterschiede im Hinblick auf den Grad der Professionalisierung. Unterrichtsnachbesprechungen mit praktizierenden Lehrkräften erfolgen aufgrund ihres Berufsstandes in der Regel auf Augenhöhe (Schnebel 2009). Hingegen werden angehende Lehrpersonen, die noch nicht das zweite Staatsexamen erfolgreich abgeschlossen haben, als „Lernende“ wahrgenommen (Heymann 2009). Im Unterschied zu den praktizierenden

22 Auch sogenannte Vorbesprechungen von Unterricht sind zentrale Elemente (Zastrow 2021; Lorenz 2019; Futter 2017; Wischmann 2015; Kreis 2012; Kreis & Staub 2011; Aprea 2008; West & Staub 2003; Staub 2001), die auch international (Futter & Staub 2008) eingesetzt werden, um die Planung zu unterstützen, Entscheidungen zu reflektieren, Abwägungen zu treffen und sich über die anstehende Stunde gemeinsam im Vorfeld auszutauschen. Interessant ist, dass Lehramtsstudierende diesen Vorgesprächen mehr Nutzen zuschreiben als retrospektivisch angelegten Besprechungen ihres Unterrichts (Staub et al. 2014; Futter & Staub 2008).

23 Es existieren allerdings auch Formate von Nachbesprechungen, die sich nicht auf zuvor hospitierten Unterricht beziehen, sondern die Besprechungen auf der Grundlage videografierten Unterrichtseinheiten vollziehen. Ihr Einsatz im Rahmen der universitären Qualifikationsphase wird vor allem unter dem Blickwinkel der Wahrnehmung und Beurteilung unterrichtlicher Qualität (Gabriel-Busse et al. 2020) sowie als Effekt auf die Fähigkeiten zur Reflexion (Peitz et al. 2021) betrachtet. Auch stehen innerhalb des Lehrerkollegiums gemeinsame Gespräche über Unterrichtsvideos als Mittel zu Fort- und Weiterbildungen im Mittelpunkt (Wipperfurth 2019, 2015).

Lehrkräften müssen sie ihre Fähigkeiten zur unterrichtlichen Durchführung noch ausbilden und unter Beweis stellen. Hierzu dienen maßgeblich die Unterrichtsnachbesprechungen, die gemeinsam mit qualifizierungsrelevanten Personen über eine Schulstunde geführt werden, die zuvor von einer Anwärtlerin bzw. einem Anwärter durchgeführt wurde (Schnebel 2019). Daher bestehen zwischen angehenden Lehrkräften und jenen Personen, die mit ihnen im Anschluss die Nachbesprechungen durchführen, asymmetrische Beziehungen (Schüb bach 2007, S. 86). Diese asymmetrisch angelegten Gespräche zwischen angehenden Lehrpersonen und etabliertem qualifizierungsrelevantem Personal stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit, weshalb auf Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Weiter- und Fortbildungen von Lehrpersonen nicht näher eingegangen wird (s. hierzu: Scherer 2019; Böckelmann & Mäder 2018, S. 200ff.; Funk 2016; Staub 2015, 2001; Kempfert & Ludwig 2014; Kreis & Staub 2013, 2009; Staub & Kreis 2013).

Lehramtsstudierende erleben aufgrund der Ausweitung von Praxisphasen im Rahmen der Hochschulbildung (Hesse & Lütgert 2020a; Reinländer & Scholl 2020; Rothland & Biederbeck 2018; Arnold et al. 2014, 2011) bereits im Zuge der ersten Phase Nachbesprechungen ihres eigenen Unterrichts (Führer 2020; Führer & Heller 2018; Arnold 2015, 2014; Patry & Roither 2015; Spychiger 2015; Kreis 2012; Schnebel 2009; Schüb bach 2007). Für die Anwärtlerinnen und Anwärter der zweiten Phase sind Unterrichtsnachbesprechungen daher grundsätzlich keine neuen Phänomene. Dieselbe Bezeichnung dieser Formate in der ersten und zweiten Phase soll aber nicht über die Unterschiede hinwegtäuschen, die zwischen den Unterrichtsnachbesprechungen in den jeweiligen Abschnitten der Qualifizierung bestehen. Im universitären Abschnitt finden Unterrichtsnachbesprechungen in der Regel bilateral zwischen betreuenden Lehrkräften und einer bzw. einem Lehramtsstudierenden in den Praxis- bzw. Praktikumsschulen statt (Schüb bach 2007, S. 6). Vereinzelt existieren auch Projekte, innerhalb derer diese Nachbesprechungen in Praxisphasen im Verbund von schulischen und universitären Personen durchgeführt werden (Zastrow 2021; Schüb bach 2001). Charakteristisch für die erste Phase ist, dass das Verhältnis zwischen den betreuenden Lehrkräften und den Studierenden hierbei auf die Dauer der praxisbezogenen Einheit begrenzt ist (Gergen 2021, S. 155). Demnach übernehmen also die betreuenden Akteurinnen und Akteure in der Regel keine langfristigen qualifizierungsrelevanten Funktionen, die sich auf die Beziehungen auswirken könnten. Entsprechend üben auch weder der Verlauf der hospitierten Schulstunde noch die hierüber geführten Nachbesprechungen im Rahmen der universitären Phase der Lehramtsbildung, wesentlichen Einfluss auf den Qualifizierungsverlauf aus (Gergen 2019). Im Referendariat hingegen finden Unterrichtsnachbesprechungen unter differenten strukturellen Rahmenbedingungen statt, die folgend näher in den Blick genommen werden.

3.1 Struktur und Funktion im Vorbereitungsdienst

Am Beispiel des Bundeslandes Rheinland-Pfalz werden nachfolgend die Struktur und die Funktionen von Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt am Gymnasium skizziert. So finden auch im Referendariat durchaus bilaterale Unter-

richtsnachbesprechungen über hospitierte Schulstunden statt (Reintjes & Bellenberg 2017). In Rheinland-Pfalz wird diese Form von Nachbesprechungen im Rahmen sogenannter Unterrichtsmitschauen abgehandelt (KMK 2020, S. 72; Bildungsserver 2017). Hierbei hospitiert in der Regel die Fachleitung des fachdidaktischen oder auch berufspraktischen Seminars eine ausgewählte Schulstunde, über die im Anschluss gemeinsam mit der jeweiligen angehenden Lehrkraft gesprochen wird. Allerdings werden im Vorbereitungsdienst nicht ausschließlich rein bilaterale Austausche über Unterricht durchgeführt, d. h., in Nachbesprechungen ist nicht immer ausschließlich *eine* qualifizierungsrelevante Person einer Institution anwesend.

So finden Unterrichtsnachbesprechungen in der zweiten Phase der Lehramtsbildung auch im Anschluss an *Unterrichtsbesuche* statt (KMK 2020; Bildungsserver 2017; Luhr 2016; Lenhard 2004; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993; Boettcher & Bremerich-Vos 1984). Im Rahmen von Unterrichtsbesuchen wird eine Schulstunde vonseiten einer Anwärterin bzw. eines Anwärters in einem der jeweiligen Fächer geplant und durchgeführt, an der verschiedene Beteiligte der zweiten Phase hospitieren (KMK 2020; Luhr 2016; Lenhard 2004; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Im rheinland-pfälzischen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien sind mindestens drei Unterrichtsbesuche je Unterrichtsfach²⁴ in unterschiedlichen Klassenstufen vorgesehen (KMK 2020, S. 72; LVO RLP 2020 § 13, 3.1). Dies bedeutet, dass angehende Lehrkräfte in diesem Bundesland im Zuge des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes mit mindestens sechs dieser Unterrichtsbesuche konfrontiert sind. Die Rahmenbedingungen zur Umsetzung werden gemäß LVO RLP 2020 § 13²⁵ wie folgt konkretisiert:

„§ 13 Reflexion, Unterrichtsbesuch, Beratung

(1) Die Anwärterinnen und Anwärter reflektieren kontinuierlich ihre individuelle Entwicklung im Vorbereitungsdienst.

(2) Die Fachleiterinnen oder Fachleiter führen je Fach bei jeder Anwärterin und jedem Anwärter mindestens drei Unterrichtsbesuche zur Begutachtung durch, davon mindestens einen je Fach unter Teilnahme der Seminarleiterin oder des Seminarleiters. [...]

(3) Für die Durchführung der Unterrichtsbesuche gilt Folgendes:

1. Die Unterrichtsbesuche finden in der Regel an der Ausbildungsschule in unterschiedlichen Klassenstufen, für das Lehramt an Gymnasien in unterschiedlichen Schulstufen und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in unterschiedlichen Schulformen statt.

24 „Bei Anwärterinnen und Anwärtern für das Lehramt an Gymnasien, die nur im Fach Bildende Kunst oder Musik ausgebildet werden, werden mindestens sechs Unterrichtsbesuche durchgeführt“ (§ 13, 3.1 Landesverordnung für die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung).

25 Die Regelungen wurden um Besonderheiten gekürzt, die mit dem Referendariat im Fach Bildende Kunst oder Musik sowie im Umgang mit Quereinsteigenden einhergehen, da diese nicht relevant für die Untersuchung sind.

Unterrichtsnachbesprechungen als Kernelement der Lehramtsbildung

2. Die Themen der Unterrichtsbesuche werden von den Anwärterinnen und Anwärtern im Einvernehmen mit der jeweiligen Fachleiterin oder dem jeweiligen Fachleiter, der mit der Ausbildung an der Schule beauftragten Person und, sofern es kein von der Anwärterin oder dem Anwärter eigenverantwortlich erteilter Unterricht ist, der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer der Klasse oder Lerngruppe, in der der Unterrichtsbesuch stattfinden soll, ausgewählt. Kommt ein Einvernehmen nicht zustande, bestimmt die Seminarleiterin oder der Seminarleiter das Thema.

3. Die Anwärterinnen und Anwärter haben für jeden Unterrichtsbesuch einen schriftlichen Entwurf vorzulegen.

4. An den Unterrichtsbesuchen nehmen die Fachleiterin oder der Fachleiter sowie die mit der Ausbildung an der Schule beauftragte Person oder ein Mitglied der Schulleitung teil. Handelt es sich nicht um von der Anwärterin oder dem Anwärter eigenverantwortlich erteilten Unterricht, nimmt auch die Fachlehrerin oder der Fachlehrer teil. Andere an der jeweiligen Ausbildung Beteiligte, wie z. B. ein Mitglied der Schulleitung, können an den Unterrichtsbesuchen teilnehmen. Anwärterinnen und Anwärter, insbesondere diejenigen, die die Lehrbefähigung in dem betreffenden Fach erwerben wollen, können bei den Unterrichtsbesuchen und Besprechungen anwesend sein, soweit keine wichtigen Gründe entgegenstehen.

5. Die Unterrichtsbesuche sind mit der Anwärterin oder dem Anwärter mit einer kompetenz- und kriterienorientierten Rückmeldung zu besprechen.

6. Über die Besprechung fertigt die Fachleiterin oder der Fachleiter eine Niederschrift an, die [...] zu den Ausbildungsakten genommen wird.

(4) Gegen Ende des ersten Ausbildungshalbjahres und gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres führt jede Fachleiterin sowie jeder Fachleiter mit den Anwärterinnen und Anwärtern ein ausführliches Gespräch mit beratendem Charakter, das über den Ausbildungsstand Auskunft gibt; die Seminarleiterin bzw. der Seminarleiter, oder andere an der Ausbildung Beteiligte können teilnehmen. [...] Über die Beratungsgespräche sind Niederschriften anzufertigen, die zu den Ausbildungsakten genommen werden.

(5) Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres führt die Leiterin oder der Leiter der Ausbildungsschule oder die mit der Ausbildung beauftragte Person mit der Anwärterin oder dem Anwärter ein Beratungsgespräch. [...] Über das Beratungsgespräch ist eine Niederschrift anzufertigen, die zu den Ausbildungsakten genommen wird.

(6) Die Gespräche gemäß den Absätzen 4 und 5 können zusammengefasst werden.“

Die zuständigen Schulen sind also der Austragungsort und stellen entsprechende Räumlichkeiten für Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen bereit (LVO RLP 2020 § 13, 3.1). Den Referendarinnen und Referendaren wird gemäß LVO RLP 2020 § 13, 3.2 das Vorrecht zugesprochen, ein Stundenthema zu unterbreiten. Hierzu ist allerdings das Einverständnis vonseiten der Fachleitung sowie der Ausbildungsleitung der Schule einzuholen (ebd.). Handelt es sich hierbei um eigenverantwortlichen Unterricht, ist auch die Zustimmung der jeweiligen Fachlehrkraft erforderlich (ebd.). Damit sind also auch von an-

gehenden Lehrkräften bereits im Vorfeld des eigentlichen Unterrichtsbesuches hohe Koordinationsleistungen gefragt, das Stundenthema rechtzeitig mit allen relevanten Personen beider Institutionen im Vorfeld abzusprechen (Hoppenworth 1993). Schließlich besteht der Anspruch auch darin, den teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren rechtzeitig eine schriftliche Ausarbeitung zur Unterrichtsstunde zukommen zu lassen. Beim Blick auf die Regelungen, welche Personen an diesen Formaten teilnehmen, fällt die hohe Flexibilität auf (Tabelle 1).

Aus den Regelungen geht hervor, dass die Referendarin bzw. der Referendar, deren bzw. dessen Unterricht visitiert wird, selbstverständlich in den Formaten involviert ist. Zusätzlich sind weitere Mitreferendarinnen und -referendare – ausdrücklich desselben Unterrichtsfachs – ebenfalls eingeladen, „anwesend [zu] sein“ (LVO RLP 2020 § 13, 3.4). An dieser Formulierung fällt auf, dass bei diesen Personen nicht von einer Teilnahme, sondern einer Anwesenheit gesprochen wird. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass ihnen von offizieller Seite weniger eine aktive Rolle im Prozess zugeschrieben wird. In Bezug auf die Akteursgruppe der Studienseminare ist die aktive Teilnahme der Fachleiterin bzw. des Fachleiters hingegen festgeschrieben. Die Seminarleitung ist offiziell allerdings lediglich einmal je Unterrichtsfach verpflichtend beteiligt und stellt also kein generelles fakultatives Mitglied dar. Vonseiten der zuständigen Schulen können entweder die bzw. der Ausbildungsbeauftragte der Schule oder aber ein Mitglied der Schulleitung teilnehmen. Im Fall eines eigenverantwortlichen Unterrichts ist aber explizit die Teilnahme der jeweiligen Fachlehrkraft festgeschrieben. Weitere schulische Personen, die am Vorbereitungsdienst beteiligt sind, haben ebenfalls das Recht zur Teilnahme. Eine weitere Präzisierung wird hier allerdings nicht vorgenommen, weshalb offenbleibt, welche Personen bzw. Funktionen hierunter gefasst werden.

Insgesamt betrachtet lassen diese Vorgaben also ein Spektrum möglicher Konstellationen zu, durch welche Personen konkret die Qualifizierungsformate realisiert werden. Hierüber wird also strukturell ein Möglichkeitsraum eröffnet, der eine Vielzahl an möglichen Kompositionen von Gesprächsteilnehmenden zulässt. Damit kann sich nicht nur die Gesamtteilnehmerzahl der an den Unterrichtsbesuchen sowie an den anschließenden Nachbesprechungen Teilnehmenden unterschiedlich sein, sondern auch die Verhältnisse zwischen den Akteursgruppen können variieren. Allerdings wird durch die Vorgaben explizit sichergestellt – unabhängig davon, ob es sich um einen eigenverantwortlichen oder angeleiteten Unterricht handelt –, dass aus jeder der drei zur Teilnahme verpflichteten Akteursgruppen mindestens eine Person anwesend ist. Es wird also angestrebt, dass Unterrichtsbesuche und die damit in Verbindung stehenden Unterrichtsnachbesprechungen stets im Verbund von beiden zuständigen Instanzen gemeinsam mit den Anwärtnerinnen und Anwärtern durchgeführt werden (KMK 2020; Luhr 2016; Lenhard 2004; Göltzer 1999; Hoppenworth 1993).

Unterrichtsnachbesprechungen als Kernelement der Lehramtsbildung

Tabelle 1: Teilnehmende Personen an Unterrichtsbesuchen und Nachbesprechungen (nach LVO RLP 2020)

Eigenverantwortlicher Unterricht			
	Fakultativ		Obligatorisch
	zwingend	und/oder	
Anwärterinnen und Anwärter	Referendarin bzw. Referendar mit Unterrichtsbesuch		Mitreferendarinnen und -referendare desselben Unterrichtsfachs oder anderer Fächer
Studienseminar	Fachleitung des fachdidaktischen Seminars	Fachleitung des berufspraktischen Seminars	
Zuständige Schule	Fachlehrkraft	Ausbildungsleitung/ Mitglied der Schulleitung	An der Qualifizierung beteiligte Personen
Insgesamt mindestens 4 Personen, jeweils mindestens eine je Akteursgruppe			
Nicht eigenverantwortlicher Unterricht			
	Fakultativ		Obligatorisch
	zwingend	und/oder	
Anwärterinnen und Anwärter	Referendarin bzw. Referendar mit Unterrichtsbesuch		Mitreferendarinnen und -referendare desselben Unterrichtsfachs oder anderer Fächer
Studienseminar	Fachleitung des fachdidaktischen Seminars	Fachleitung des berufspraktischen Seminars	
Zuständige Schule	Ausbildungsleitung/ Mitglied der Schulleitung	Ausbildungsleitung/ Mitglied der Schulleitung	An der Qualifizierung beteiligte Personen
Insgesamt mindestens 3 Personen, jeweils eine je Akteursgruppe			

In Bezug auf die Gesprächsbeteiligten ist allerdings noch eine Besonderheit anzumerken, die aus den weiterführenden gesetzlichen Passagen der §§ 14 und 16 hervorgeht. So legt § 14 nämlich fest, dass die Fachleitung der Fachdidaktik wie auch die Seminarleitung und

die an der Qualifizierung beteiligten Personen an den zuständigen Schulen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes Beurteilungen über die angehenden Lehrkräfte vornehmen, die in einem Vorschlag zur Benotung münden. Außerdem sind gemäß § 16 sowohl die Fach- als auch Seminarleitung Mitglieder des Prüfungsausschusses für das zweite Staatsexamen. Ferner können auch weitere Personen der zuständigen Schulen als Prüfungsmitglieder bestellt werden, sodass auch durchaus die Ausbildungs- und Schulleitung hieran teilnehmen können. Damit sind einzelne Personen, die in den Formaten der Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen involviert sind, gleichzeitig in ihren jeweiligen Funktionen beurteilungsrelevante Personen im Rahmen des zweiten Staatsexamens. Dies bedeutet also, dass eine nicht unwesentliche Anzahl an möglichen Teilnehmenden eine duale Rolle einnimmt (Dietrich 2014; auch Lenhard 2004, S. 277; Merzyn 2004, 2002; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 247). In Unterrichtsnachbesprechungen wird die zuvor hospitierte Schulstunde also nicht nur aus unterschiedlichen qualifizierungsrelevanten Blickwinkeln besprochen, sondern zugleich werden Einschätzungen zwischen prüfungsrelevanten Perspektiven verhandelt. Auch in der Literatur werden Unterrichtsnachbesprechungen nicht selten mit Bewertungspraktiken im Vorbereitungsdienst in Verbindung gebracht (Lenhard 2004, S. 277; Merzyn 2004, 2002; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 247).

Der bildungspolitisch verfolgte Zweck dieses Austauschs geht allerdings auch nicht eindeutig aus dem § 13 hervor. Gemäß der Überschrift werden Unterrichtsbesuche und die damit einhergehenden Nachbesprechungen etwas ungenau zwischen „Reflexion“ und „Beratung“ verortet. Eine Präzisierung des Charakters dieses Formats geht auch aus den Ausführungen nicht hervor. So wird Unterrichtsbesuchen zwar explizit die Funktion einer „Begutachtung“ zugeschrieben, in Bezug auf die Unterrichtsnachbesprechungen allerdings nur darauf hingewiesen, dass sich hieran eine „kompetenz- und kriterienorientierte Rückmeldung“ anschließt. Das bedeutet also, dass die Hospitation der Schulstunde dazu dient, dass die Hospitierenden sich ein Urteil über den Unterricht bilden, das anschließend auf der Basis angelegter Kriterien fundiert und nachvollziehbar gemeinsam mit der angehenden Lehrkraft in der Nachbesprechung besprochen wird. Damit wird aber noch nicht eröffnet, *wozu*, d. h., zu welchem Zweck und mit welchem Ziel, die Akteurinnen und Akteure ihre Rückmeldungen zu dem Unterricht unterbreiten. Mit anderen Worten bleibt unklar, mit welchem Anspruch Nachbesprechungen geführt werden und damit auch, in welcher Form sich diese Austausche vollziehen. Bereits in den 1980er-Jahren wiesen Boettcher und Bremerich-Vos (1986, S. 247) auf die Unklarheit hin, welche Funktion die Formate übernehmen und als welche Gesprächsform Unterrichtsnachbesprechungen schließlich realisiert werden sollen. Derart vage gefasste Vorgaben eröffnen in Einsatz und Ausgestaltung entsprechend hohe Interpretations- und Handlungsspielräume (Boettcher & Bremerich-Vos 1986).

3.2 Theoretisch-konzeptuelle Rahmung

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitisch eröffneten Interpretations- und Handlungsspielräume (ebd.) wird die theoretisch-konzeptionelle Rahmung von Unterrichtsnachbesprechungen auf der Basis der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion näher beleuchtet. Ziel ist es, Unterrichtsnachbesprechungen in ihrem Charakter – dem Zweck und der Zielstellung – zu konturieren und begrifflich zu fassen. Bei der Frage der Definition fällt allerdings mit Blick auf den gegenwärtigen Stand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen die hohe Variation (Futter 2017; Schüpbach 2007, 2005, S. 83ff.), teilweise gar Diffusität auf (Futter 2017; Dewe & Schwarz 2011). Daher wird sich hierbei an den Regelungen des Landes Rheinland-Pfalz orientiert, die Nachbesprechungen eine Nähe zur Reflexion und Beratung zuweisen, sodass im besonderen Maße diese theoretischen Konzepte beleuchtet werden. Da allerdings auch im Mentoring die Prozesse der Reflexion und Beratung integriert sind (Gergen 2021; Hesse & Lütgert 2020b; Schnebel 2020, S. 88; Futter 2017; Neumann 2015; Wandeler & Nelson 2015; Wischmann 2015; Crasborn & Hennissen 2014; Gröschner & Häusler 2014; Krieg & Kreis 2014; Kreis 2012; Wischmann & Elster 2011; Niggli 2006, 2005, 2001), wird auch dieses Konzept mit einbezogen.

Allerdings stellen sich sowohl empirische als auch theoretische Arbeiten in Bezug auf Nachbesprechungen im Referendariat nach wie vor als äußerst defizitär dar (Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Überwiegend erfolgt die konzeptionelle Auseinandersetzung bislang auf der Basis von Nachbesprechungen, die im Kontext der universitären Phase absolviert werden (Führer 2020; Schnebel 2017, 2012, 2010, 2009; Arnold 2015; Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Schüpbach 2007, 2005, 2001; Niggli 2005; von Felten 2005; Eggenberger & Staub 2001; Herzog & von Felten 2001). Daher wird sich nachfolgend zur theoretischen und konzeptionellen Rahmung auch auf Erkenntnisse bezogen, die sich auf Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen beziehen oder auch aus internationalen Kontexten stammen. Im Anschluss an die theoretischen Einordnungen werden die praktischen Umsetzungen dieser aufgegriffenen Konzepte vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse kritisch in ihren Potenzialen, aber auch Grenzen diskutiert. Als Konsequenz wird abschließend die theoretische Arbeitshypothese dieser Studie vorgestellt, die Nachbesprechungen als Gespräche auffasst.

3.2.1 Reflexion

Im Bereich der Lehramtsbildung wird unter Reflexion die Fähigkeit verstanden, „das eigene [...] Handeln und die eigenen [...] Entscheidungen im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und explizit zu begründen, um bewusst daraus zu lernen“ (Abels 2011, S. 126). So existieren zwar je nach Kontext auch weitere verschiedene Ansätze, um Reflexion konkreter zu spezifizieren (Bitai 2016; Abels 2011; Fat’hi & Behzadpour 2011; Feindt 2007; Bengtsson 2003), im Kern geht es aber darum, sich als (re-)agierendes Selbst in seinen eigenen Verhaltensweisen und Handlungen aus einer professionellen Distanz heraus wahrzunehmen und aus verschiedenen Blickwinkeln zu

betrachten (Tulodziecki et al. 2017). Im Zuge dieser retrospektiven Betrachtung wird das Handeln mit theoretischen Konzepten und auch empirischen Erkenntnissen in Verbindung gesetzt, um hieraus mögliche alternative Umgangsformen abzuleiten (Artmann et al. 2013; Meyer 2003). Damit zielt Reflexion darauf, Erfahrungen zu strukturieren, zu verstehen, kritisch unter Einbezug von Theorien und Empirie zu beleuchten und somit professionelles Wissen für die Praxis zu generieren, um dieses in neue Handlungen zu übersetzen (Collin et al. 2013; Darling-Hammond & Richardson 2009; Leonhard 2008, S.41).

Die Ausbildung und Weiterentwicklung dieser Fähigkeit gilt als zentraler Aspekt der Lehrerprofessionalisierung (Schlee 2021; Völschow & Warrelmann 2017; Teml & Teml 2011; Plöger 2006; Neuweg 2005; Combe & Kolbe 2004). Vor allem Praxisphasen bieten einen vielversprechenden Raum zur Förderung reflexiver Fähigkeiten, da angehende Lehrkräfte dort praktische Erfahrungen im authentischen Handlungsfeld machen, die den Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse darstellen können (Hesse & Lütgert 2020b; Gröschner & Hascher 2019; Schubarth et al. 2012). Hierbei erhalten Unterrichtsnachbesprechungen als begleitende Formate in praktischen Qualifizierungsphasen eine besondere Bedeutung (Schnebel 2009; Eggenberger & Staub 2001; Gölitzer 1999).

Im Sinne des Modells des *reflective practitioner* (Schön 1983) findet in diesen Gesprächen eine reflexive Auseinandersetzung mit einer zuvor verrichteten Handlung statt und zielt auf die sogenannte *reflection-on-action*. Hierbei wird auf eine bestimmte Situation mit sowohl innerlicher als äußerlicher Distanz zurückgeblickt (ebd., S. 26). Bei dieser Art der reflexiven Betrachtung geht es also um „einen distanzierten Blick auf das eigene Denken und Handeln bzw. die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität“ (Leonhard & Abels 2017, S. 47). Als Reflexionsgelegenheit eröffnen Unterrichtsnachbesprechungen hierzu einen handlungsentlastenden Raum, in dem angehende Lehrkräfte ihre unterrichtliche Performanz gemeinsam mit weiteren Akteurinnen und Akteuren ohne Handlungsdruck retrospektiv betrachten und analysieren können (Schübach 2001, S. 237). Ziel dieses Gesprächs ist, die Ausbildung und Weiterentwicklung eines kritisch-reflexiven-Habitus zu fördern (von Felten 2005; Herzog & von Felten 2001) und das zukünftige Lehrerverhalten anzupassen (Schnebel 2010, S. 93).

Im Rahmen des Reflexionsprozesses erfolgt zunächst ein Austausch über die verschiedenen Blickwinkel auf die vorherige Unterrichtseinheit. Die Perspektiven auf die Handlungen bestehen hierbei zum einen aus Sicht der- bzw. desjenigen, die bzw. der die Stunde zuvor gehalten hat sowie derer, die den Unterricht beobachtet haben. Dadurch, dass die Schulstunde durchaus auch von unterschiedlichen Personen hospitiert wurde, eröffnen die Gesprächsteilnehmenden verschiedene Blickwinkel auf dieselbe Situation. Angehende Lehrkräfte können sich in diesen Gesprächen daher auch durch die Augen Anderer erfahren und somit sich selbst und die eigene Wirkung auf einer abstrakteren Ebene erleben und hierüber ihre (begrenzte) Selbstwahrnehmung erweitern (Schübach 2001, S. 237). Allerdings geht der Reflexionsprozess weit über die gegenseitige Kundgabe der Beobachtungen hinaus. Dies bedeutet, dass sich Nachbesprechungen – verstanden als Reflexion – nicht nur erfahrungsbasiert auf den Unterricht beziehen, sondern dass

dort auch Verbindungslinien zu theoretischen Modellen und empirischen Erkenntnissen hergestellt und für die praktische Übersetzung fruchtbar gemacht werden (Schübbach 2005, 2001). Verschränkt mit den jeweiligen Sichtweisen auf den Unterricht werden also die Beobachtungen – Handlungen, Umgangsformen, Verhaltensweisen – unter Zuhilfenahme theoretischen und empirischen Wissens analysiert, um kriterien- und evidenzbasierte Alternativen zu entwickeln (Schnebel 2012). Somit stellen Unterrichtsnachbesprechungen als Reflexion Orte dar, an denen durch die bewusste Sensibilisierung der Theorie-Empirie-Praxis-Verbindung reflexive Prozesse in Gang gesetzt und gefördert werden (Führer 2020; Arnold 2015; Schübbach 2007).

„Die Absicht und das Ziel der Unterrichtsnachbesprechung ist es, ausgewählte Lehr-/ Lernsituationen zu reflektieren und dadurch zu einem vertieften Verständnis dessen zu kommen, was beim Unterrichten geschieht. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen aus ihren jetzt gerade selbst gemachten Erfahrungen lernen, indem diese Erfahrungen geistig rekonstruiert, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert, in größere Zusammenhänge gestellt und mit Erkenntnissen der Unterrichtswissenschaft verbunden werden“ (Schübbach 2001, S. 242; Herv. i. O.).

Hierbei kommt den Akteurinnen und Akteuren, die gemeinsam mit den Anwärterinnen und Anwärtern diese Gespräche führen, die Verantwortung zu, den Reflexionsprozess entsprechend zu gestalten. Entscheidend hierzu ist, dass den angehenden Lehrkräften der Mehrwert verdeutlicht wird, eigene Verhaltensweisen mit theoretischen Modellen und empirischem Wissen in Verbindung zu bringen, um hierüber das eigene Handeln zu optimieren (Eggenberger & Staub 2001, S. 209). Es gilt also, das Bewusstsein dahingehend gezielt zu fördern und daher auch darauf zu achten, dass in den Besprechungen fortlaufend Anknüpfungspunkte zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln thematisiert werden (Reintjes et al. 2018, S. 10). Dies bedeutet also auch, dass die jeweiligen Perspektiven auf den Unterricht nicht für sich stehen, sondern stets auch mit Theorie und Empirie verknüpft werden. Der Anspruch an die durchführenden Personen besteht folglich auch darin, diese Verbindungslinien herzustellen und auch einzufordern, um hierüber die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen vorzunehmen (Schübbach 2005, 2001).

Zum Aufbau eines solchen reflexiven Gesprächs über den eigenen Unterricht liefert von Felten (2005) einen Vorschlag zur Phasierung der Nachbesprechung in vier Schritten. (1) Zunächst legt die angehende Lehrkraft einen Aspekt fest, den die betreuende Lehrperson in der Schulstunde besonders beobachten soll. So wird die Auswahl der Gesprächsthemen auch im Vorfeld bereits autonom von der Anwärterin bzw. dem Anwärter gesteuert. (2) Die betreuende Lehrkraft richtet den Blick in dieser Schulstunde entsprechend auf jenen gewünschten Aspekt und notiert hierzu ihre Beobachtungen. (3) Auf der Basis dieser notierten Beobachtungen wird die Reflexion in der Nachbesprechung vorgenommen. (4) Die Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses werden in Form von konkreten Handlungsalternativen oder auch Lösungsansätzen notiert. Hierbei ist es auch möglich zu vereinbaren, dass die angehende Lehrkraft diese Handlungen vor der eigenen Umsetzung

zunächst im praktischen Vollzug beobachten kann, indem sie diese Aspekte in Schulstunden der betreuenden Lehrperson hospitiert (ebd.).

Schüpbach (2001, S. 241f.) strukturiert reflexiv angelegte Nachbesprechungen in Form von drei Phasen. Vor dem inhaltlichen Einstieg „soll zuerst ein allenfalls vorhandener, ungünstiger Druck gemindert werden“ (ebd., S. 241). Hierzu gilt es, den Zweck der Besprechung nochmal zu explizieren, zu klären, welche Rolle die Beteiligten übernehmen. Aber auch der Ablauf der Nachbesprechung soll hierbei transparent werden (ebd.). Die Planung des Reflexionsgesprächs umfasst also die Klärung folgender Punkte (ebd., S. 238):

- „Ungefähre Dauer, zeitliche Grenze
- Wer ist dabei? Kann der Praktikumslehrer teilnehmen oder muss er unterrichten? Möchte er ebenfalls mitdiskutieren, falls er da bleibt oder ist er diesmal eher Zuhörer, der vielleicht das eine oder andere ergänzt?
- Gibt es – neben der Lektion – noch weitere Dinge, die besprochen werden sollten?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen wir? Was möchte die Praktikantin näher anschauen (neben dem, was sie als Beobachtungsschwerpunkte schon vor der Lektion gemeldet hat), was ist mir wichtig?
- Welches sind die Ziele dieser Besprechung? Was möchten wir erreichen?“

Erst im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit der Schulstunde (ebd., S. 242). Zentral ist hierbei, dass die Perspektiven auf den Unterricht – aus dem Blickwinkel jener Person, die diese gehalten hat, sowie jener, die dieser Schulstunde beobachtend beiwohnten – konstruktiv zusammengeführt werden (ebd., S. 239). An dieser Stelle werden auch Verbindungslinien zur Theorie und Empirie hergestellt (ebd.). Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Besprechung durch die Anwärtlerin bzw. den Anwärter. Hierbei kommt den Gesprächsbeteiligten die Aufgabe zu, achtsam und bewusst zuzuhören, inwieweit die Essenz des Besprochenen von der angehenden Lehrkraft erfasst und mitgenommen wurde (ebd., S. 239f.).

3.2.2 Beratung

Professionelle Beratung in formalen Kontexten kann verstanden werden als

„eine vielgestaltige, sich ständig verändernde und durch viele interne und externe Einflussfaktoren bestimmte, professionelle Hilfeform. Sie unterstützt in variantenreichen Formen bei der Bewältigung von Entscheidungsanforderungen, Problemen und Krisen und bei der Gestaltung individueller und sozialer Lebensstile und Lebensgeschichten“ (Nestmann et al. 2014, S. 597).

Das Ziel von Beratung ist, dass Ratsuchende im Anschluss in der Lage sind, zukünftig mit den Herausforderungen konstruktiv umzugehen und Probleme zu lösen, die zuvor

Gegenstand der Besprechung waren (Arnold & Prescher 2016). Idealerweise erfahren die Adressatinnen und Adressaten also einen persönlichen Erkenntnisgewinn (Nittel 2016, S. 24) und erhalten in Bezug auf ihren Beratungsanlass Klarheit, Unterstützung und Vermittlungsoptionen (Lammers 2008). Beratung dient also als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Schwarzer & Posse 2014, S. 78). Durch die Beratung sollen die notwendigen individuellen Prozesse initiiert und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die ratsuchenden Personen eigenständig den besprochenen Aspekt angehen und nachhaltig lösen können (Schnebel 2017, S. 16, 2010, 2009; Mutzeck 1992). Im Vordergrund steht also die Förderung der „Eigeninitiative und die Selbstbestimmung des Subjekts durch Lernen, Reflektieren und die Zumutung von Entscheidungen im Sinne einer individuellen Perspektive [zu] unterstützen“ (Gieseke & Nittel 2016, S. 16). So ist Beratung auch als Angebot zu verstehen. Es besteht keine Gewähr, dass Beratungsgespräche im Nachgang eine entsprechende Wirkung bei der Adressatin bzw. dem Adressaten entfalten (Nittel 2016, S. 22f.; Dewe & Schwarz 2013, S. 97). Damit sie sich im Anschluss an diese Gespräche tatsächlich in der Lage dazu empfinden, die zuvor als problematisch wahrgenommenen Aspekte eigenständig zu lösen, sehen Schwarzer und Posse (2014, S. 76f.) die Vermittlung von Handlungssicherheit in der Beratung als zentral an. Erst wenn die bzw. der Ratsuchende eine entsprechende Sicherheit und Entschlossenheit zur Verhaltensanpassung aufweist, können die entwickelten Handlungsalternativen auch in ihrer bzw. seiner Handlungspraxis sichtbar werden (ebd.).

Vor diesem Hintergrund stellt Beratung auch weniger einen feststehenden Begriff als vielmehr ein heuristisches Rahmenkonzept dar (Schiersmann 2013, S. 25ff.), das disziplin- und kontextabhängig unterschiedlich operationalisiert und ausbuchstabiert wird (Nußbeck 2019; Schnebel 2017, S. 14; Nittel 2016, S. 21; Nestmann et al. 2014; Schiersmann 2013). Im Kontext Schule vollzieht sich Beratung allgemein als

„eine freiwillige kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, dem oder der Ratsuchenden (Klient bzw. Klientin) und dem Berater/der Beraterin. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines vom Klienten oder Klientensystem vorgegebenen aktuellen Problems zu erhöhen“ (Schwarzer & Posse 2014, S. 76; auch Schwarzer & Posse 2005, S. 139).

Enoch (2011, S. 73) plädiert auf eine weniger problemfokussierte Fassung, in der Beratung als eine Form der Begleitung von Individuen entlang der Biografie verstanden wird. Findet diese Begleitung eines Individuums innerhalb eines Lernprozesses statt, wird diese Form von Beratung auch als Lernberatung gefasst (Schiersmann 2005). Diese lernbezogene Beratung zielt darauf, „Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiografien zu gestalten“ (Schiersmann 2011, S. 83). Lernberatung wird zumeist von Organisationen durchgeführt, um Individuen in ihren Lernprozessen zu begleiten (Göhlich et al. 2007).

Infolgedessen lassen sich Unterrichtsnachbesprechungen als einen „spezifischen Typ von Beratungsgesprächen in einem ganz bestimmten pädagogisch-institutionellen Kontext“ (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 246) auffassen. Sie werden als lernprozessbegleitende Beratungssettings gerahmt, die durch die qualifizierungsrelevanten Institutionen der zweiten Phase durchgeführt werden (Schnebel 2010). Da diese regelmäßig im schulpraktischen Vorbereitungsdienst als fakultative und nicht optionale Formate integriert sind (s. Kap. 3.1), lässt sich in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig davon ausgehen, dass angehende Lehrkräfte *freiwillig* mit einem Anliegen in diese Besprechungen eintreten (Schnebel 2017). Inwieweit der Grad der Freiwilligkeit ein hinreichendes Kriterium für professionelle Beratung darstellt, ist bislang nicht disziplinübergreifend eindeutig geklärt (Sickendiek et al. 2008, S. 22f.), wird aber oftmals als Voraussetzung angeführt (Grewe 2015; Schwarzer & Posse 2014, 2005; Pohlmann 2006; Wildt 2004; Lippitt 1959). Schnebel (2017, S. 29) weist allerdings vor allem im Hinblick auf den schulischen Kontext darauf hin, dass die Freiwilligkeit in diesem Beratungsfeld nicht immer gegeben ist.

Unterrichtsnachbesprechungen als mal mehr, mal weniger freiwillige Beratungssettings beschäftigen sich mit der unterrichtlichen Performanz einer Referendarin bzw. eines Referendars, die vor dem Hintergrund der Qualifikationsziele in ihren Stärken und auch Optimierungspotenzialen zum Gesprächsgegenstand wird (Anderson-Park & Abs 2020, S. 334; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 246). Dies bedeutet, dass sowohl Situationen des Unterrichts als auch die Planungsaktivitäten im Beratungsgespräch integriert sind, um hierüber eine „Anleitung zu besserem Unterricht“²⁶ (Goll et al. 2002, S. 36) zu offenbaren. Allerdings verbleiben Unterrichtsnachbesprechungen als Beratungen nicht allein auf der Ebene der Erörterung bzw. der Explikation möglicher Handlungsalternativen. Referendarinnen und Referendare sollten sich in Anschluss an die Nachbesprechung dazu in der Lage sehen, notwendige Anpassungsleistungen in der Praxis auch tatsächlich eigenständig vorzunehmen (Schwarzer & Posse 2014, S. 76f.). Daher ist zentral, dass die Gesprächsdurchführenden den angehenden Lehrkräften auch ausreichend Handlungs-

26 Außerdem stellen sie für angehende Lehrkräfte einen Lernraum bereit, den Beratungsprozess zu erfahren, sodass Anwärterinnen und Anwärter auch darauf vorbereitet werden, selbst Beratungsgespräche zu führen (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 246). So gilt Beratung im Erziehungs- und Bildungsbereich nämlich auch als „eine professionell gerahmte pädagogische Handlungsform, also eine kommunikative Gattung [...], die ubiquitär präsent ist“ (Giesecke & Nittel 2016, S. 15). Entsprechend prominent ist das Konzept der Beratung auch im Rahmen der Lehramtsbildung (Völschow & Kunze 2021). Hierbei zugleich auf zwei Ebenen: Zum einen wird die Beratungstätigkeit als wesentliche Aufgabe und als zentrales Handlungsfeld von Lehrkräften innerhalb der Berufsausübung verstanden (Bennewitz 2016; Giesecke 2015; Grewe 2015; Sauer 2015, 2013; Schnebel 2012, 2010; Hertel & Schmitz 2010; Wildt 2004; Bovet & Frommer 2001; Denner 2000; Deutscher Bildungsrat 1972). Im Zuge der Qualifizierung besteht also ein Anspruch darin, angehendes Lehrpersonal adäquat auf vielfältige Beratungstätigkeiten vorzubereiten. Zum anderen ist Beratung aber nicht nur Ziel der Qualifikation im Sinne der Entwicklung von Beratungsfähigkeiten, sondern zugleich auch ein zentrales Instrument zur Qualifikation angehenden Lehrpersonals (Völschow & Kunze 2021; KMK 2020; LVO RLP 2020; Wildt 2004) und gilt als zentraler Aspekt der Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Baumert & Kunter 2006).

sicherheit vermitteln, sodass die besprochenen Anliegen zukünftig und nachhaltig von ihnen bewältigt werden können (ebd.).

Durch diese Zielstellungen sind Beratungsgespräche auch komplexe interaktiv-kommunikativ-diskursiv ausgerichtete Verfahren (Loebbert 2018, S. 5) und gestalten sich als „engagierter Dialog“ (Dewe & Schwarz 2013, S. 60). Zunächst ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand der Beratung grundlegend, um hierüber mögliche Anknüpfungspunkte zur Entwicklung von Handlungsalternativen abzuleiten und den Prozess der Verhaltensanpassung zu initiieren (Nittel 2016, S. 22; Dewe & Schwarz 2011; Gieseke & Nittel 2016, S. 16). Beratung vollzieht sich also nicht losgelöst von Reflexionsprozessen, sondern ist als eine Art der kommunikativen Praxis mit diesen verschränkt (Gieseke & Nittel 2016, S. 16; Nittel 2016, S. 22; Dewe & Schwarz 2011). Allerdings finden neben einer Analyse der Ausgangslage bzw. des Ist-Stands auch eine Reorganisation und ein Reframing sowie die Neustrukturierung und Re-Organisation vorhandener Informationen statt, ebenso wie die Einordnung des Neuen in die vorhandenen Wissensstrukturen (Schwarzer & Posse 2014, 2005; Sickendiek et al. 2008; Wildt 2004). Auf diese Weise sollen individuelle Prozesse angeregt werden, die die Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Verhaltensanpassung darstellen (Gieseke & Nittel 2016; Nittel 2016, S. 22; Schwarzer & Posse 2014, 2005; Dewe & Schwarz 2011; Sickendiek et al. 2008; Wildt 2004). Im Zuge dieses Prozesses spielen auch die gemeinsame Eröffnung und ko-konstruktive Entwicklung konkreter Lösungs- und Unterstützungsoptionen eine Rolle wie auch der Austausch über Möglichkeiten des Umgangs (Schwarzer & Posse 2014, 2005; Sickendiek et al. 2008; Wildt 2004). Anwärterinnen und Anwärtern soll also im Rahmen beratender Unterrichtsnachbesprechungen nicht nur über die reflexive Bearbeitung eröffnet werden, welche Möglichkeiten zur Verhaltensanpassung existieren. Vielmehr gilt es, im gemeinsamen Austausch festzustellen, über welche Fähigkeiten sie persönlich bereits verfügen, und aufzudecken, welche Fähigkeiten inwieweit und wodurch weiterentwickelt werden müssten, um die entsprechenden alternativen Handlungsformen umzusetzen. Das hierzu notwendige Wissen wird in den Nachbesprechungen ebenso erarbeitet wie auch die notwendige Handlungssicherheit durch die qualifizierungsrelevanten Personen vermittelt.

Als zentrale Bedingung, damit Beratungsgespräche diesen Ansprüchen gerecht werden können, gelten die Kompetenzen der Beratenden (Engel et al. 2014, S. 35; Schwarzer & Posse 2014, S. 78; Dewe & Schwarz 2013, S. 93). Die erforderlichen Kompetenzen lassen sich in „eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis“ (Engel et al. 2014, S. 35; Herv. i. O.) differenzieren.

„Die Professionalität in der Beratung bezieht sich damit ebenso auf die Ebene der Prozessgestaltung wie auf die inhaltliche Ebene der Problemsituationen. Anders formuliert: eine Beraterin muss die Problemlage der Ratsuchenden inhaltlich verstehen, sie muss aber vor allem Expertin darin sein, den Ratsuchenden zu helfen, die Probleme besser zu verstehen und Lösungsmöglichkeiten für sich zu entwickeln und umzusetzen“ (Schnebel 2017, S. 16).

Im Unterschied zu Ratsuchenden müssen also Beratende über einen entsprechenden Wissens- und Kompetenzvorsprung (Engel et al. 2014, S. 35; Dewe & Schwarz 2013, S. 93) verfügen. Hierdurch entsteht genuin eine asymmetrische²⁷ Konstellation zwischen den Gesprächsbeteiligten in einer Beratung (Schnebel 2017; Wandhoff 2016; Dewe 1995; Mutzeck 1992). Rosenstiel (2009, S. 106) benennt diese als „eine spezifische Kompetenzrelation, d. h. der Berater verfügt über Kompetenzen, die der Klient nicht hat, aber gegenwärtig benötigt“.

Schwarzer und Posse (2014, S. 78) konkretisieren diese erforderlichen Kompetenzen für den Kontext pädagogischer Beratung. Diese umfassen „Kenntnisse über theoretische Hintergründe von Erziehung, Lernen und Entwicklung sowie Kenntnisse über entsprechende Angebote zur Optimierung von Erziehung und Lernen“ (ebd.). Darüber hinaus sind auch „Fähigkeiten und Fertigkeiten, Beratungsprozesse ökonomisch, sozial angemessen und effektiv auf das gemeinsam vereinbarte Ziel hin zu organisieren“ (ebd.) notwendig. Zur Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen als Beratungen ist daher zentral, dass sowohl die Beteiligten der Studienseminare und die Personen der zuständigen Schulen über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, also fundierte Kenntnisse über das schulische und unterrichtliche Arbeitsfeld und einen entsprechenden Kompetenzvorsprung aufweisen können. Außerdem sollten sie auch über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, das Beratungsgespräch zu organisieren und durchzuführen. In diesem Zusammenhang weist Schnebel (2017, S. 170) auf die Notwendigkeit hin, dass die Gesprächsdurchführenden von Nachbesprechungen als Beratungen hohe Fähigkeiten zur Gesprächsführung aufweisen (ebd.). „Unterrichtsnachbesprechungen sind ein kommunikativer Prozess unter professionellen Bedingungen. Es genügt nicht, zu reden wie der Schnabel gewachsen ist oder in Lehrerfolklore abzdripten“ (Goll 1998, S. 81). Unter Rückbezug des personenzentrierten Ansatzes nach Mutzeck (2014) fasst Schnebel (2017, S. 170f.) folgende Merkmale der Gesprächsführung zusammen, die im Rahmen der Durchführung von Nachbesprechungen als Beratungssettings handlungsleitend sein sollten:

- Direkte Adressierung
 - Persönliche Ansprache, keine Man-Formulierungen
- Aktives Zuhören (auch Grewe 2015, S. 28)
 - Reiner Fokus auf das Gesagte des Ratsuchenden, um dieses zu verstehen, ohne es zu bewerten
 - Verzicht auf Unterbrechungen, Kommentierungen oder verunsichernde Gestiken und Mimiken

27 Im Unterschied zu den überwiegend asymmetrisch gestalteten Beratungsanlässen liegt der kooperativen Beratung eine „symmetrische [...] Beratungsweise“ (Mutzeck 1996, S. 56) zugrunde. Hierbei wird im Beratungsprozess im Besonderen darauf Wert gelegt, die Kommunikation auf Augenhöhe zu führen, und das gemeinschaftliche Handeln im Prozess betont (ebd.).

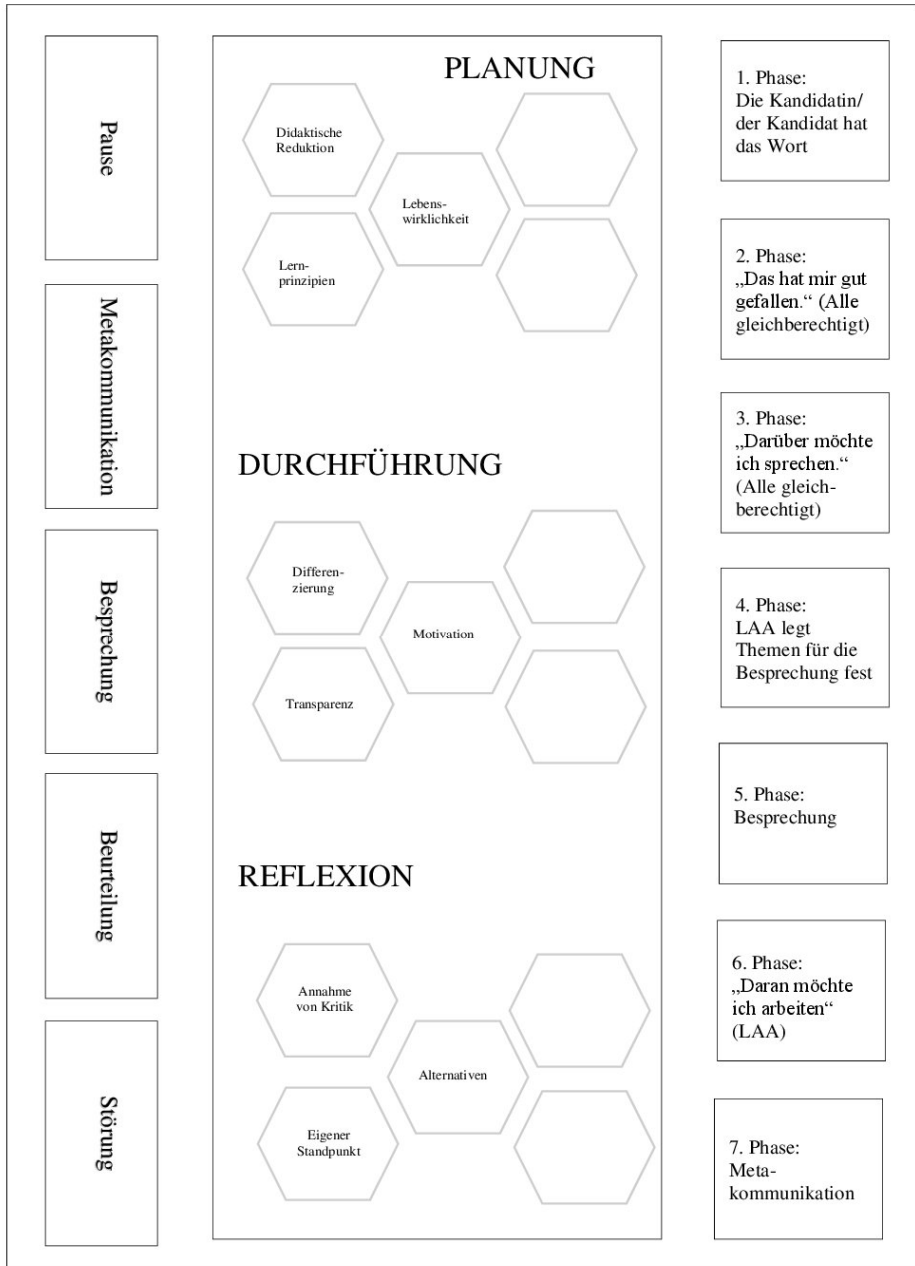
Unterrichtsnachbesprechungen als Kernelement der Lehramtsbildung

- Rückkopplungen zur Vergewisserung
 - Das Gesagte vom Ratsuchenden wird zusammengefasst, um diesen anschließend zu fragen, ob die bzw. der Beratene dies so adäquat verstanden hat
- Konkretisierungen
 - Die bzw. der Beratende verhilft der bzw. dem Ratsuchenden dazu, ihre bzw. seine Schilderungen so präzise und detailreich wie möglich auszuführen
- Gedankenebene (auch Grewe 2015, S. 29)
 - Die bzw. der Ratsuchende wird stets ermutigt, ihre bzw. seine Gedanken auszusprechen
- Gefühlsebene (auch Grewe 2015, S. 30)
 - Die bzw. der Ratsuchende wird stets ermutigt, ihre bzw. seine Emotionen auszusprechen
- Erst die Problembeschreibung, dann die Ursache
 - Die bzw. der Beratende achtet darauf, dass die bzw. der Ratsuchende bei der Schilderung eines Problems bleibt, ohne hierbei vorschnell Ursachen zu benennen, damit die bzw. der Beratende die Möglichkeit hat, das Problem umfassend zu verstehen

Neben einer adäquaten Gesprächsführung obliegt es den Beratenden aber auch zugleich, für eine klare und verbindliche Strukturierung des Beratungsgesprächs Sorge zu tragen (Grewe 2015, S. 31ff.), um ein „ein diffuses Hin- und Herspringen zu vermeiden“ (ebd., S. 31). Diesbezüglich existieren vereinzelt erfahrungsbasierte Ansätze, die als Orientierung für die Strukturierung des Beratungsprozesses im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen entwickelt wurden (Goll et al. 2002; Goll 1998).

Goll (1998, S. 81) stellt drei Gelingensbedingungen auf, die zu einer erfolgreichen beratenden Nachbesprechung beitragen. Diese sind deutlich geprägt durch einen wissenschaftlichen Blickwinkel, der aus der engen Zusammenarbeit im Rahmen von Forschungstätigkeiten mit Jörg Schlee resultiert (ebd.; auch Goll et al. 2002, S. 36). Die (1) Menschenbildannahmen richten den Anspruch an die qualifizierungsrelevanten Personen, die angehenden Lehrkräfte „als autonome, erwachsene Lerner ernst [zu] nehmen“ (ebd.). Die Gespräche sollten sich darüber hinaus an einer klaren (2) Struktur ausrichten (ebd.). Essenziell ist ebenfalls, dass (3) Transparenz hinsichtlich des Ablaufs und über die angelegten Beurteilungskriterien herrscht (ebd.). Auf der Grundlage dieser Voraussetzungen entwickelt der Autor ein Ablaufschema, das den Gesprächsprozess in sieben Phasen strukturiert (Abbildung 2).

Abbildung 2: Ablaufschema von Unterrichtsnachbesprechungen als Beratung (erstellt und modifiziert nach Goll 1998, S. 82)



Zunächst ist dieses Ablaufschema der Unterrichtsnachbesprechung sichtbar für alle Beteiligten beispielsweise auf dem Tisch zu platzieren. Dieses Schema wird auch durch das Verschieben von insgesamt zwei Steinen interaktiv in das Beratungsgespräch integriert. Als eine Art Anzeigetafel sind auf der linken Seite bestimmte Kommunikationsformen aufgelistet, die im Rahmen des Beratungsprozesses aufkommen können. Hierbei kennzeichnet stets ein Stein, in welcher Form der Kommunikation der Austausch gegenwärtig geschieht. Diese fünf Aspekte der Kommunikation sind allerdings nicht als festgelegte Reihenfolge zu verstehen. So ist es beispielsweise jederzeit möglich, dass eine bzw. einer der Gesprächsbeteiligten den Stein auf „Störung“ legt, was unmittelbar eine Metakommunikation einleitet, um die Störung zu klären. Allerdings ist dem Schema nicht zu entnehmen, zu welchem Zeitpunkt im Gespräch die Beurteilungen angeführt werden (ebd., S. 82). Der Autor führt an, dass im Sinne der Menschenbildannahme hier durchaus auch denkbar sei, den Zeitpunkt durch die Anwärtlerin bzw. den Anwärter selbst bestimmen zu lassen (ebd.).

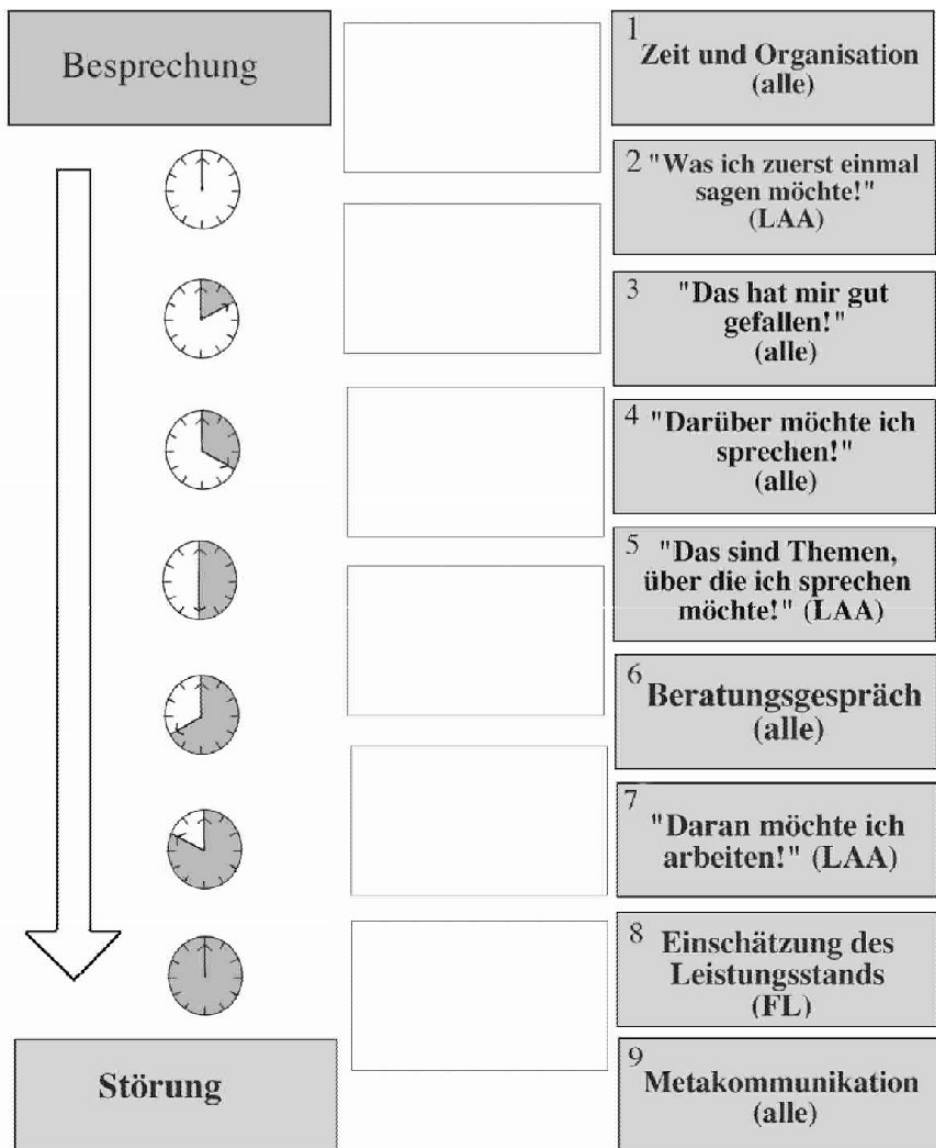
In der Mitte des Strukturmodells sind beurteilungsrelevante Aspekte angeführt, die durch weitere Punkte auch in der Situation selbst ergänzt werden können. Es handelt sich hierbei um Themen, auf die die Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Beratung Bezug nehmen können. Auf der rechten Seite sind die Gesprächsschritte verzeichnet, die zur Bearbeitung dieser Themenschwerpunkte nacheinander abgehandelt werden. Auch hier kennzeichnet ein Stein die jeweilige Phase des Gesprächs, sodass alle Gesprächsteilnehmenden hierüber stets den Überblick behalten. Je Gesprächsschritt ist im Rahmen dieses Ablaufschemas auch weitgehend festgelegt, welcher Person in einer bestimmten Phase des Rederecht zukommt.

In der ersten Phase referiert ausschließlich die Referendarin bzw. der Referendar. Erst im Anschluss sind die übrigen Akteurinnen und Akteure berechtigt, gelungene Aspekte des Unterrichts zu benennen. Diese Aspekte werden außerdem auf bereitgestellte Karten notiert, die sichtbar für alle Beteiligten auf dem Tisch verteilt werden. Aus diesen Karten werden schließlich die zentralen Punkte ausgewählt, über die die Besprechung weiter verlaufen soll. Hierbei obliegt es vor allem den Anwärtnerinnen und Anwärtern selbst, Inhalte auszuwählen und festzulegen, zu akzeptieren oder abzulehnen. Ebenfalls sind sie berechtigt, die Reihenfolge der Themen im Gespräch festzulegen. Die Autonomie der Anwärtlerin bzw. des Anwärters wird allerdings auch im gesamten Verlauf der Beratung betont. Sie bzw. er hat das Recht, im Anschluss an besprochene Punkte zum nächsten Aspekt überzuleiten oder die Nachbesprechung für beendet zu erklären. Auch legt die angehende Lehrkraft in der sechsten Phase schließlich fest, welche Aspekte sie bzw. er im weiteren Verlauf schwerpunktmäßig weiterentwickeln und bearbeiten möchte. Die Gespräche schließen mit einer Phase der Metakommunikation, in der es um die Äußerung von emotionalen Befindlichkeiten oder auch um subjektive Eindrücke geht, die sich auf die Durchführung und Wirkung der Nachbesprechungen beziehen, beispielsweise „Mich hat gestört... Ich fand hilfreich...“ (ebd., S. 82).

Aufbauend auf den Vorschlag von Goll (1998) fassen auch Goll, Klupsch-Sahlmann und Theßeling (2002) Unterrichtsnachbesprechungen als strukturierte Beratungsge-

sprache auf. Sie legen hierbei dieselben Prämissen an wie bereits Goll (1998) und entwickeln das Ablaufschema zur Organisation und Strukturierung weiter, indem zwei weitere Phasen integriert werden. Damit umfasst der Prozess insgesamt neun Schritte, die zugleich auch zeitlich gerahmt sind (Abbildung 3).

Abbildung 3: Ablaufschema von Nachbesprechungen als strukturiertes Beratungsgespräch (Goll et al. 2002, S. 40)



Die Autorinnen und Autoren (Goll et al. 2002) gehen davon aus, dass an der Nachbesprechung stets der bzw. die *LAA* (Lehramtsanwärterin oder -anwärter mit vorherigem Unterrichtsbesuch) wie auch die *FL* (Fachleitung des Studienseminars) vertreten sind. Des Weiteren ist mit Einverständnis der Anwärterin bzw. des Anwärters auch die Teilnahme vonseiten der Seminar- oder Ausbildungsleitung möglich. Auf die Gesamtheit der Gesprächsteilnehmenden wird durch die Bezeichnung *alle* referiert.

Auf der linken Seite verweist der Pfeil in Richtung Störung darauf, dass mögliche Störungskomponenten – beispielsweise ein zu kleiner Raum, mangelnde Verpflegung oder Hintergrundgeräusche – bereits im Vorfeld eliminiert und eine störungsfreie Atmosphäre geschaffen werden soll. Ein symbolischer Stein, den die Fachleitung je nach Gesprächspunkt 1-9 auf ein entsprechend in der Mitte geschaffenes Kästchen legt, zeigt allen Teilnehmenden die jeweilige Phase des Gesprächs an. Die Zifferblätter geben zusätzlich Orientierung, wie sich die einzelnen Phasen von ihrer Dauer zeitlich in etwa einordnen, und rahmen das Setting auf eine Dauer von insgesamt 60 Minuten.

Zu Beginn werden in Phase 1 „*Zeit und Organisation*“ die zeitlichen Kapazitäten der Teilnehmenden erfragt und damit geklärt, wie viel Zeit dem Gespräch insgesamt tatsächlich zur Verfügung steht. Etwaige zeitliche Anpassungen werden daraufhin vorgenommen sowie auch der Ablauf der Besprechung offengelegt. Hinsichtlich einer zeitlichen Anpassung wird allerdings darauf hingewiesen, dass vor allem die Phasen 7, 8 und 9 obligatorische Gesprächspunkte darstellen und eine Unterschreitung der dargestellten Dauer von 10 Minuten nicht empfehlenswert wäre (ebd., S. 42). Indirekt wird somit also die Schwerpunktlegung von Nachbesprechungen vor allem auf die Ableitung von Handlungsalternativen gelegt.

Im Rahmen der Phase 2 „*Was ich zuerst einmal sagen möchte!*“ erhält die Referendarin bzw. der Referendar, die bzw. der zuvor den Unterrichtsbesuch hatte, maximale Gestaltungsfreiheit. Hier beinhaltet das Schema keine weiteren inhaltlichen Hinweise oder Strukturvorgaben. In dieser Phase ist nur auf ausdrückliche Aufforderung durch sie bzw. ihn ein Kommentieren der Ausführungen vorgesehen. In der anschließenden dritten Phase „*Das hat mir gut gefallen*“ ist die Beteiligung aller Teilnehmenden an dieser Nachbesprechung explizit festgeschrieben. Die Gesamtheit der Gesprächsbeteiligten schreibt hierbei Aspekte auf eine Karteikarte, die aus ihrer bzw. seiner Perspektive positiv hervorzuheben und zu loben sind. Diese schriftlichen Zeugnisse verbleiben für den Gesprächskreis sichtbar auf dem Schema arrangiert, sollen allerdings „von den Gesprächspartnern nicht tiefgehend erläutert oder diskutiert“ (ebd., S. 43) werden. Die anschließende vierte Phase, „*Darüber möchte ich sprechen!*“ bietet allen Beteiligten den Raum, die für sie zentralen Punkte schriftlich zum Besprechungsgegenstand zu deklarieren. Hierbei können ohne Begründungspflicht sowohl positive als auch Kritikpunkte angeführt werden. Im Anschluss erhält die Referendarin bzw. der Referendar selbst die Gelegenheit, innerhalb der Phase „*Das sind die Themen, über die ich sprechen möchte!*“ jene Aspekte zu ergänzen, die sie bzw. er zum Gegenstand in der gemeinsamen Besprechung erheben möchte. Darüber hinaus erhält sie bzw. er in dieser Phase die Möglichkeit, Themen der Beteiligten auszusortieren und bestimmt damit auch, über welche Aspekte *nicht* ge-

sprochen wird. Diese ausrangierten Punkte werden dann im Protokoll als nicht besprochene Themen vermerkt. Die übrigen Inhalte kann die Anwärtlerin bzw. der Anwärter ordnen und bestimmt hierüber auch den weiteren inhaltlichen Gesprächsverlauf. Trotz dieser Festlegung auf bestimmte inhaltliche Punkte sind die Referendarinnen und Referendare auch im Zuge der nächsten Phase des „*Beratungsgesprächs*“ stets berechtigt, Themen anzupassen oder Inhalte auszusortieren, sodass diese nicht zum Gegenstand der Besprechung werden. Führen die übrigen Personen ihre inhaltlichen Punkte aus, ist es auch die angehende Lehrkraft, die hierbei bestimmen kann, wann ein Aspekt für sie bzw. ihn ausreichend besprochen wurde, und kann damit jederzeit zum nächsten Inhalt überleiten. Somit erhält die Referendarin bzw. der Referendar auch im gesamten Verlauf des Gesprächs eine hohe Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit, die die übrigen Teilnehmenden zu respektieren haben. In der siebten Phase „*Daran möchte ich arbeiten!*“ wird auf der Basis des vorherigen Austauschs benannt, welche Aspekte die Anwärtlerin bzw. der Anwärter in Zukunft weiterentwickeln möchte. Erst im Anschluss nimmt die Fachleitung des Studienseminars die kriterienbasierte „*Einschätzung des Leistungsstandes*“ im Rahmen der achten Phase vor. Die Nachbesprechung schließt in diesem Schema mit der Phase der „*Metakommunikation*“, in der alle Beteiligten besonders positiv oder auch negativ erlebte Situationen im Beratungsgespräch benennen können.

3.2.3 Mentoring

Im Allgemeinen beschreibt Mentoring eine Begleitpraxis innerhalb eines Lebens- oder Berufsabschnitts (Schnebel 2020, S. 86; Hobson et al. 2009), die je nach Tätigkeitsfeld unterschiedlich ausgestaltet wird (Wittek et al. 2017, S. 45). Die Begleitung übernehmen in der Regel etablierte Personen, die über entsprechende Expertise und Erfahrung im jeweiligen Bereich verfügen und in einem breiten Netzwerk eingebunden sind (Neumann 2015, S. 187). Diese erfahrenen Insiderinnen und Insider teilen ihr einschlägiges Wissen mit den Novizinnen und Novizen, die hiervon profitieren können (Gordon 2000). Im Kontext der Lehramtsbildung wird Mentoring entsprechend auch als eine Begleitform gefasst, in der angehende Lehrpersonen durch erfahrene Lehrkräfte im Zuge der Qualifizierung begleitend unterstützt werden (Schnebel 2020, S. 86; Futter 2017, S. 61; Niggli 2006). Dieser begleitenden Unterstützung wird in diesem Beruf ein hoher Stellenwert zugunsten der Professionalisierung zugeschrieben (Müller & Dieck 2011; Schubarth et al. 2009). Entsprechend ist dieses Konzept fester Bestandteil sowohl in Praxisphasen innerhalb des universitären Qualifikationsabschnitts als auch im Kontext des Referendariats. Im Rahmen eines Praktikums werden die Lehramtsstudierenden hierbei von Lehrkräften an den jeweiligen Schulen begleitet (Führer & Cramer 2020; Schnebel 2020, 2014; Gergen 2019; Spychiger 2015; Niggli 2005). Im Referendariat wird Mentoring vor allem auf die Begleitpraxis angehender Lehrkräfte durch ausgewählte Lehrpersonen der zuständigen Schulen bezogen (Gergen 2021, 2019).

Den Beitrag von Mentoring in der Lehramtsbildung sieht Niggli (2005, S. 9ff.) in drei Bereichen. Zum einen ist die Lehrtätigkeit genuin mit Unsicherheit im Handeln ver-

bunden (ebd.). Dieser Beruf geht nicht nur mit einer Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben und variierender Tätigkeitsbereiche einher, die entsprechend verschiedenste Anforderungen bereithalten (Philipp & Kunter 2013; Rothland & Terhart 2013; Rudow 1994). Darüber hinaus ist dieser Beruf durch eine vielschichtige und komplexe Struktur geprägt, die mit Momenten und Situationen der Unvorhersehbarkeit einhergeht (Paseka et al. 2018; Klusmann et al. 2006; Herrmann & Hertrampf 2000; Prange 2000; Altrichter 1996; Floeden & Buchmann 1993; Shulman 1991; Flaake 1989; Ashton & Webb 1986; Lortie 1975). Vor diesem Hintergrund kann Mentoring dabei unterstützen, mit dieser Vielzahl an Anforderungen und Unsicherheiten umzugehen (Niggli 2005, S.11).

Neben der Unsicherheit führt Niggli (ebd.) als weiteren Grund für Mentoring die Kluft zwischen Theorien und unterrichtlicher Praxis an (ebd.; auch Spychiger 2015). Theoretische und evidenzbasierte Modelle lassen sich in der Praxis teilweise nicht stoisch in praktisches Handeln übersetzen (Niggli 2005, S. 12). Zumal sich innerhalb dieses Berufsfeldes – Schule und Unterricht – implizites Wissen aus dem Handeln in der Praxis selbst formatiert (ebd.). Diese beiden Wissensbestände – jene aus der Wissenschaft und jene aus der Praxis – sind allerdings nicht zwangsläufig kohärent, vielmehr können hier Widersprüche auftreten (ebd., S. 13). Durch Mentoring kann diese Kluft in einem gemeinsamen Austausch überwunden werden, indem sowohl Erfahrungswerte als auch evidenzbasierte Wissensbestände einbezogen werden (ebd.). „Man lässt Situationen Revue passieren, Erklärungen folgen auf dem Fuß, diese kann der Mentor oder die Mentorin mit Theorie stark machen“ (Spychiger 2015, S. 109).

Das metaphorische Sprechen über unterrichtliches Handeln führt Niggli (2005, S. 14ff.) als den dritten Beitrag dieser Begleitpraxis an. So kann Mentoring beispielsweise dazu beitragen, den Ausdruck „Grenzen setzen“ (ebd., S. 14) in seiner handlungspraktischen Bedeutung zu erfassen. Es geht hierbei um eine Übersetzung in die Praxis. Hierzu würde dieser Ausdruck durch konkrete Maßnahmen, die er beschreibt, und auch den gewünschten Zustand, auf den dieser hinweist, verdeutlicht werden (ebd., S. 15). Auf diese Weise können angehende Lehrkräfte für das spezifische Vokabular und dessen konkrete handlungspraktische Bedeutung sensibilisiert werden.

Im Kontext der Lehrerqualifikation sind somit also zugleich unterschiedliche Facetten an Bezugspunkten vorhanden, an denen Mentoring anknüpfen kann. Vor dem Hintergrund dieses vielfältigen Spektrums lässt sich dieses Konzept in der Lehramtsbildung auch nicht auf eine konkrete Tätigkeit beschränken (Hobson et al. 2009).

„Mentoring (like teaching) can (and does, in different contexts) have a variety of purposes or goals, can (and does) involve a variety of practices and strategies to achieve these purposes and goals, and can (and does) take place at different stages of a mentee’s professional development and over different durations“ (Hobson et al. 2009, S. 207).

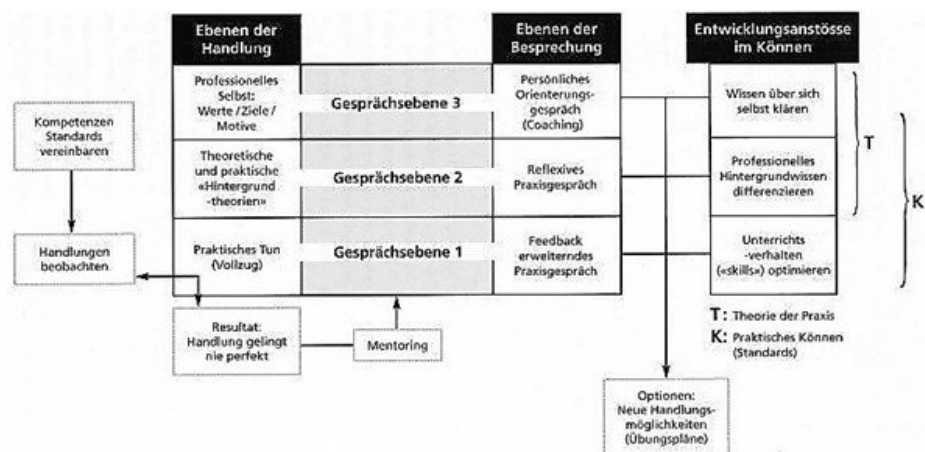
Mentorinnen und Mentoren stellen den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern also verschiedene Lerngelegenheiten bereit, eröffnen unterschiedliche Erfahrungsräume, unterstützen und begleiten diese stets durch Rückmeldungen, Tipps und Austausch in unter-

schiedlichen außer- wie innerschulischen und unterrichtlichen Kontexten (Futter 2017, S. 61; Gröschner & Häusler 2014, S. 317; Niggli 2006; Wang & Odell 2002).

Ein Format, in dem Mentoring in der Praxis vollzogen werden kann, stellen Unterrichtsnachbesprechungen dar (Nestler & Retzlaff-Fürst 2021, S. 367; Spychiger 2015, S. 120; Kreis 2012; Crasborn & Hennissen 2010). Dieses Format erfordert im Mentoring sogar die meiste Zeit im Begleitprozess und erhebt Anspruch auf eine entsprechende Bedeutsamkeit für diese unterstützende Praxis (Crasborn & Hennissen 2010). Damit vollzieht sich Mentoring im Zuge der Qualifikation angehender Lehrkräfte vor allem in und durch Gespräche über Unterricht von Anwärtinnen und Anwärtern. Diese Gespräche unter dem Verständnis als Anlass zum Mentoring stellen also einen Gelegenheitsraum dar, unterschiedliche Unterstützungsleistungen zu offerieren (Niggli 2005). Damit erhalten diese konzeptionell so gerahmten Gespräche auch einen eher offenen Charakter im Hinblick auf Zielstellung, Funktion und Ablauf (Spychiger 2015, S. 125; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005). Je nach Gesprächsanlass und -zweck gestaltet sich der Austausch unterschiedlich und geht mit verschiedenen Kommunikationsformen und Rollen für die Teilnehmenden einher (Spychiger 2015, S. 125; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005).

Diese situations- und anlassbezogene Flexibilität in der Ausgestaltung von Nachbesprechungen als Element von Mentoring wird im Modell von Niggli (2005, S. 21) sichtbar. Hierbei obliegt es den Mentorinnen und Mentoren im Vorfeld einer Nachbesprechung, die adäquate Gesprächsebene zu ermitteln und die Kommunikation entsprechend zu gestalten (ebd., S. 30). In Abhängigkeit von der jeweiligen Handlungsebene, auf die sich der Austausch bezieht, verändert sich die Richtung des Austauschs bzw. verändern sich die Ebenen des Gesprächs (ebd.). Diese Gesprächsebenen erstrecken sich wie in Abbildung 4 dargestellt, von Feedback über Reflexion bis zur Orientierung.

Abbildung 4: Drei-Ebenen-Mentoring-Modell (Niggli 2005, S. 21)



Bezieht sich der Austausch auf konkrete Handlungen angehender Lehrkräfte im Praxisfeld, wird eine Nachbesprechung als ein Feedback erweiterndes Praxisgespräch realisiert (ebd., S. 19). Auf dieser Gesprächsebene steht die kriterienbezogene Rückmeldung zur Optimierung praktischen Handelns im Vordergrund (ebd.). Voraussetzung hierfür ist, dass im Vorfeld der Hospitation der Schulstunde vereinbart und festgehalten wird, welche Handlungen konkret – beispielsweise der Einsatz einer bestimmten Methode oder aber der Einbezug von Schülerantworten – beobachtet und anhand welcher Maßstäbe, d. h., entlang welcher Standards zurückgemeldet werden sollen (ebd., S. 74). „Handeln wird somit unter instrumentellen Perspektiven beobachtet. [...] Feedback informiert über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Konsequenzen der Handlung“ (ebd., S. 19). Der Mehrwert kann hierbei darin liegen, Entwicklungspotenziale aufzudecken sowie ein Bewusstsein über vorhandene Stärken zu erlangen und Sicherheit zu generieren (ebd., S. 79). Dieser Gesprächsanlass und das verfolgte Ziel rahmen auch die Art und Weise dieses Feedbackgesprächs und konturieren die jeweiligen Rollen, die die Gesprächsteilnehmenden hierzu übernehmen. Für die Mentorinnen und Mentoren besteht der Anspruch darin, ihre Beobachtungen nachvollziehbar darzulegen und verständlich zu erläutern, inwieweit die ausgewählte Handlung gemäß den vereinbarten Kriterien als eher erfolgreich bzw. optimierungsbedürftig wahrgenommen und eingeschätzt wird (ebd.). Da diese Form des Austauschs maßgeblich auf die transparente Vermittlung dieser Einschätzungen zielt, nehmen die angehenden Lehrkräfte in erster Linie eine rezipierende und nachfragende Position ein (ebd.). Es obliegt letztendlich ihrer persönlichen Entscheidung, inwieweit sie die erteilten Rückmeldungen aufgreifen und für sich bearbeiten (ebd., S. 79).

Unterrichtsnachbesprechungen können sich im Rahmen dieses Modells aber auch auf die Hintergründe einer praktischen Handlung beziehen (ebd., S. 21). Gesprächsgegenstand auf dieser Ebene sind die bewussten oder unbewussten handlungsleitenden (subjektiven oder evidenzbasierten) Theorien, die mit dem Handlungsvollzug in Verbindung stehen (ebd., S. 22). Die Kommunikation zielt dann darauf, die Handlungen der Novizinnen und Novizen aus einer abstrakteren Metaperspektive zu betrachten (ebd., S. 91). Hierzu werden in dem Gespräch Handlungssituationen aus unterschiedlichen Perspektiven flexibel und offen diskutiert, um so differenzierte und auch neue Sichtweisen zu eröffnen und den angehenden Lehrkräften näherzubringen (ebd.). Der Austausch orientiert sich hierbei nicht zwangsläufig an zuvor festgelegten Kriterien. „Vielmehr sollen neue, taugliche Grundlagen des Wissens konstruiert werden“ (ebd.), weshalb sich das Gespräch flexibel aus der Situation heraus entfaltet. Im Unterschied zum Feedback erweiternden Praxisgespräch gestaltet sich diese Form der Nachbesprechung eher dialogisch. So sind die angehenden Lehrpersonen in diesem Prozess nicht primär die Zuhörenden, sondern aktiv am Interaktions- und Kommunikationsprozess beteiligt, sodass die Perspektiveneröffnung und Wissensgenerierung ko-konstruktiv hergestellt werden (ebd., S. 22).

Die Wertvorstellungen, Ziele und motivationalen Hintergründe angehender Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle stehen im Mittelpunkt der dritten Ebene (ebd., S. 23). Hierbei werden Unterrichtsnachbesprechungen als persönliche Orientierungsgespräche realisiert (ebd.). Ziel ist es, zur Entwicklung der beruflichen Rolle die Betrachtung des

beruflichen Selbst vorzunehmen (ebd.). Hierzu wird in dieser Art von Gespräch angestrebt, die individuellen Veränderungs- und Anpassungsprozesse zu erkennen, einzuordnen und entlang persönlicher Wertekanons und Einstellungsmuster zu verorten (ebd.). Da es sich bei dieser Gesprächsebene also um eine zielbezogene Kommunikation handelt, die mit der Entwicklung persönlicher Entscheidungen und auch Handlungsanleitungen einhergeht, wird hierzu auch die Beschreibung des Coachings verwendet (ebd., S. 23). „Ausgangspunkt für ein persönliches Orientierungsgespräch bildet immer eine problembezogene Fragestellung. Sie entsteht auf der professionell-didaktischen Ebene“ (ebd., S. 114). Dieses Problem wird im Rahmen des Gesprächs zunächst genau bearbeitet und analysiert, um so eine umfassende Ausgangslage zur anschließenden Lösungsfindung zu erarbeiten (ebd., S. 115). Hierzu ist die Formulierung eines Ziels notwendig, auf das die entwickelten Lösungsstrategien ausgerichtet sind (ebd.). Im Anschluss werden unterschiedliche Alternativen entwickelt, die zum Erreichen des Ziels dienen, bevor gemeinsam eine der entwickelten Möglichkeiten ausgewählt wird (ebd.). Für diese gewählte Alternativform wird im Anschluss gemeinsam die praktische Umsetzung erarbeitet (ebd.). In dieser Form von Austausch übernehmen die angehenden Lehrkräfte eine aktive Rolle und sollten sich hierbei auch als autonom in der Gesprächssteuerung und Entscheidungsfindung erleben (ebd.). Mentorinnen und Mentoren leiten den Prozess also weniger inhaltlich, als dass sie den Prozess vielmehr durch offene Fragestellungen begleiten (ebd., S. 115) und verhalten sich entsprechend auch „non-direktiv und unterstützend“ (ebd., S. 23).

Arnold (2015, S. 80ff.) integriert in die Gesprächsebenen von Niggli (2005) den schriftlichen Unterrichtsentwurf als expliziten Gesprächsgegenstand (ebd., S. 81). Dieser kann entlang folgender übergeordneter Kriterien im Rahmen des Austauschs genauer beleuchtet werden (ebd., S. 81ff.):

- „Bereich der allgemeindidaktischen Begründung der Planung: Analyse und Beurteilung des Planungsdokumentes“ (ebd.)
- „Bereich der planungskonformen Durchführung der Unterrichtsstunde“ (ebd., S. 82)
- „Bereich der situativen Adaptivität bzw. Variabilität der Planungsfähigkeit: Analyse der Abweichungen der Unterrichtsdurchführung von der Planung“ (ebd., S. 83)

Für die jeweiligen Kriterien stellt der Autor genau fest, anhand welcher Aspekte die einzelnen Bereiche in den Nachbesprechungen konkret analysiert werden können (ebd.). Außerdem liefert Arnold ein Strukturmodell, das in Form von Leitfragen zur Durchführung von Nachbesprechungen als Orientierung dienen kann (ebd., S. 84ff.):

1. „Strukturierung der Besprechungssituation“ (ebd., S. 84)
2. „Notation von signifikanten Analyse- und Beurteilungssituation (Studierende, Mentorenperson, Tutorenperson)“ (ebd.)
3. „Analyse der thematisierten Situationen bzw. Aspekte“ (ebd.)
4. „Zusammenfassende Einschätzung und persönliche Reflexion“ (ebd., S. 86)

Damit Unterrichtsnachbesprechungen als Mentoringgelegenheit auch die intendierten Wirkungen entfalten können, sieht Spychiger (2015, S. 121ff.) vor allem eine anregende Atmosphäre als zentral an. Die Herstellung und Aufrechterhaltung werden im Zuständigkeitsbereich der Mentorin bzw. des Mentors verortet (ebd.). Entsprechend wird die Beziehungsqualität zwischen Mentorinnen und Mentoren und den Mentees für den Begleitprozess als essenziell angesehen (Burger et al. 2021; Spychiger 2015; Bach 2013; Hobson et al. 2009; Niggli 2000).

„Voraussetzungen für einen gelingenden Mentoringprozess sind Offenheit, Vertraulichkeit und (kritisches aber konstruktives) Feedback. Mentor und Mentee sollten nicht in einem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Erst auf dieser Basis entfalten sich die positiven Unterstützungseffekte auf emotionaler und fachlicher Ebene“ (Niggli et al. 2008; auch Spychiger 2015, S. 124).

3.2.4 Potenziale und Grenzen dieser Konzepte

Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der Lehramtsbildung können unter verschiedenen konzeptionellen Perspektiven theoretisch gerahmt werden (Futter 2017; Dewe & Schwarz 2011; Schüpbach 2007, S. 83ff., 2005). Die bildungspolitischen Vorgaben weisen hierbei in die Richtung von Reflexion und Beratung (s. Kap. 3.1), die auch im Rahmen von Mentoring integriert sind (Gergen 2021; Hesse & Lütgert 2020b; Schnebel 2020, S. 88; Futter 2017; Neumann 2015; Wandeler & Nelson 2015; Wischmann 2015; Crasborn & Hennissen 2014; Gröschner & Häusler 2014; Krieg & Kreis 2014; Kreis 2012; Wischmann & Elster 2011; Niggli 2006, 2005, 2001). Die genauere Auseinandersetzung mit diesen Konzepten zeigt, dass sich die Formate von Unterrichtsnachbesprechungen auch jeweils entsprechend theoretisch verorten und sich die Besprechungen in die konzeptionellen Grundlagen überführen lassen (s. Kap. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3). So existieren gar bereits spezifische Ablaufmuster zur Durchführung von Nachbesprechungen gemäß konzeptionellen Rahmungen wie Reflexion (von Felten 2005; Schüpbach 2001), Beratung (Goll et al. 2002; Schüpbach 2001; Goll 1998) und auch Mentoring (Arnold 2015; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005). Je nach konzeptioneller Ausrichtung ergeben sich unterschiedliche Rahmungen dafür, wie sich der Austausch zwischen den Beteiligten vollzieht. Konkret wird hierbei konturiert, welche Rollen die Akteurinnen und Akteure einnehmen, in welcher Form sich die Nachbesprechungen über den Unterricht zwischen den Personen gestalten in Abhängigkeit davon, mit welcher Zielstellung diese einhergehen.

In Nachbesprechungen unter der Auffassung als Reflexionsanlässe steht die Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus im Mittelpunkt (Schnebel 2010, 2009; von Felten 2005; Eggenberger & Staub 2001; Herzog & von Felten 2001; Göltzer 1999). Die Fähigkeit zur Reflexion soll es angehenden Lehrkräften ermöglichen, ihr eigenes unterrichtliches Handeln von unterschiedlichen Blickwinkeln aus zu betrachten und bewusst weiterzuentwickeln (Schlee 2021; Hesse & Lütgert 2020b; Gröschner & Hascher 2019; Völschow & Warrelmann 2017; Schubarth et al. 2012; Teml & Teml 2011; Plöger 2006;

Neuweg 2005; Combe & Kolbe 2004). Die Nachbesprechung stellt zur Förderung dieser reflexiven Kompetenzen einen handlungsentlasteten Raum außerhalb der Handlungssituation bereit (Leonhard & Abels 2017; Schüpbach 2001; Schön 1983), der es ermöglicht, das eigene unterrichtliche Handeln aus einer gewissen Distanz heraus gemeinsam mit weiteren Beteiligten zu besprechen. Hierzu wird zunächst die eigene Wahrnehmung des unterrichtlichen Handelns dargelegt, bevor die übrigen Teilnehmenden durch die Schilderung ihrer Perspektiven Einblicke in die Fremdwahrnehmung eröffnen (von Felten 2005; Schüpbach 2001). Darüber hinaus trägt die ko-konstruktive kriteriengeleitete Betrachtung des eigenen unterrichtlichen Handelns unter Einbezug theoretischer Modelle wie empirischer Erkenntnisse dazu bei, dass evidenzbasierte Handlungsalternativen gemeinsam entwickelt werden können (Führer 2020; Arnold 2015; Schnebel 2012; Schüpbach 2007, 2005, 2001; von Felten 2005). Diese Zielstellung erfordert eine offene Kommunikation in einer vertrauensvollen Atmosphäre, in der Einordnungen wie gelungen oder nicht gelungen ebenso wenig im Mittelpunkt stehen wie richtig oder falsch. Außerdem ist es hierbei zentral, dass die Gesprächsdurchführenden den angehenden Lehrkräften stets den Nutzen vergegenwärtigen, auf evidenzbasierte Wissensbestände zurückzugreifen und in Verbindung mit ihrem eigenen Verhalten zu bringen, um so ihre Handlungen zukünftig zu optimieren (Eggenberger & Staub 2001, S. 209). Der Anspruch an die durchführenden Akteurinnen und Akteure besteht also folglich auch darin, diese Verbindungslinien herzustellen und auch einzufordern, um die Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen auch entsprechend auf diese Weise vorzunehmen (Reintjes et al. 2018, S. 10; Schüpbach 2005, 2001).

Werden Nachbesprechungen als Beratungsgespräche gefasst, sollen Anwärtnerinnen und Anwärter dazu befähigt werden, besprochene Situationen des vorherigen Unterrichts, die als Herausforderung erlebt wurden, in Zukunft selbsttätig und eigenständig anzugehen und zu lösen (Arnold & Prescher 2016; Schwarzer & Posse 2014, 2005). Es ist also zentral, dass angehende Lehrpersonen einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn durch den Austausch erfahren (Nittel 2016, S. 24; Lammers 2008). Hierzu steht die Neustrukturierung und Erweiterung der Wissensbestände der angehenden Lehrkraft im Mittelpunkt (Schwarzer & Posse 2014, 2005; Sickendiek et al. 2008; Wildt 2004). Schließlich sollen durch die Reorganisation des Wissens und über die entwickelten Alternativen entsprechende individuelle Prozesse bei der Referendarin bzw. dem Referendar initiiert werden, die den Ausgangspunkt für die Veränderung von Verhaltensweisen darstellen (Gieseke & Nittel 2016; Nittel 2016, S. 22; Schwarzer & Posse 2014, 2005; Dewe & Schwarz 2011; Sickendiek et al. 2008; Wildt 2004). Hierfür ist zentral, dass Anwärtnerinnen und Anwärter durch die Nachbesprechung auch ausreichend Handlungssicherheit vermittelt bekommen (Schwarzer & Posse 2014). Erst auf dieser Basis besteht das Potenzial, dass sie auch tatsächlich im Anschluss an die Beratung den Umgang mit ihren Anliegen autonom angehen, selbstständig bearbeiten und lösen können (ebd.). Damit geht die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen als Beratungsgespräche auch mit erhöhten Ansprüchen und notwendigen Voraussetzungen einher, die die Gesprächsdurchführenden aufweisen sollten (Schnebel 2017; Engel et al. 2014; Schwarzer & Posse 2014; Dewe &

Schwarz 2013; Rosenstiel 2009). Es ist nämlich erforderlich, dass sie über einen Kompetenzvorsprung und einen entsprechenden Grad an Professionalisierung verfügen (Schnebel 2017; Engel et al. 2014). In Nachbesprechungen als Beratungsgespräche sollen sie schließlich die angehenden Lehrkräfte mit ihren Wissensbeständen und Erfahrungswerten unterstützen. Es liegt auch in ihrer Verantwortung, die Kommunikation professionell zu gestalten, d. h., sie sollten entsprechende Fähigkeiten zur Gesprächsstrukturierung und -führung aufweisen (Schnebel 2017; Engel et al. 2014; Schwarzer & Posse 2014; Goll et al. 2002; Goll 1998). So ist es nämlich zentral, dass sich Beratung strukturiert in Form einer konstruktiv-diskursiven Auseinandersetzung zwischen den Gesprächsbeteiligten in einer vertrauensvollen Atmosphäre entfaltet (Schnebel 2017; Grewe 2015).

Nachbesprechungen als ein Element eingebettet im Konzept des Mentorings konstituieren sich zweckgebunden und realisieren sich demzufolge auch auf unterschiedliche Art und Weise (Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005). Es ist damit eine theoretische Rahmung, in der sich die Besprechungen je nach Zielstellung und Ausgangspunkt unterschiedlich ausgestalten. Eine derart flexible Gestaltung und Ausrichtung von Nachbesprechungen im Konzept des Mentorings erfordert von den Mentorinnen und Mentoren hohe Antizipationsleistungen und Adaptivität (Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005). Außerdem ist die Beziehung zwischen Mentorinnen und Mentoren und ihren Mentees ausschlaggebend dafür, dass die Gespräche in einer konstruktiven Atmosphäre stattfinden können (Burger et al. 2021; Sychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Bach 2013; Hobson et al. 2009; Niggli 2000). Aus den verschiedenen Zielstellungen ergeben sich auch unterschiedliche Interaktionsformen, die mit verschiedenen Rollen der Beteiligten in den Besprechungen einhergehen (Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Niggli 2005). Steht die Verbesserung des Unterrichts im Mittelpunkt, bezieht sich dieser Anlass auf die Ebene des praktischen Handelns (Niggli 2005, S. 21). Hierbei erteilen die Gesprächsbeteiligten den angehenden Lehrkräften ihre Rückmeldungen zum Unterricht und liefern entsprechende Hinweise zur Verhaltensanpassung (ebd.). Diese Informationsweitergabe stellt das zentrale Moment in diesen Besprechungen dar, weshalb diese nicht zwangsläufig dialogisch verlaufen müssen (ebd.). Dies bedeutet, dass die angehenden Lehrkräfte hierbei auch durchaus eine eher rezipierende Rolle einnehmen. Sollen hingegen die impliziten Wissensbestände, d. h. die unbewussten handlungsleitenden Maximen der Anwärterinnen und Anwärter aufgedeckt werden, vollzieht sich die Unterrichtsnachbesprechung als Reflexion (Niggli 2005, S. 21). Es ist ebenfalls möglich, Unterricht oder auch die Institution Schule generell – beispielsweise in ihrem gesellschaftlichen Beitrag – auf einer abstrakten Ebene kritisch-reflexiv zu betrachten und hierbei zu einer Bewusstseinsförderung bei den angehenden Lehrkräften beizutragen (Wandeler & Nelson 2015, S. 139). Zur Weiterentwicklung des beruflichen Selbsts können Mentorinnen und Mentoren sogenannte persönliche Orientierungsgespräche mit den Mentees führen (Niggli 2005, S. 21). Zentral ist hierbei, dass die angehenden Lehrpersonen selbst den Gesprächsgegenstand bestimmen und auch in der Gesprächsführung autonom sind. Sie sind also der aktive Part in diesen Besprechungen. Die

qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteure begleiten vor allem unterstützend durch entsprechende offene Fragestellungen (Niggli 2005, S. 23, 115).

Studien, die die Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen in den Blick nehmen (Führer 2020; Schüpbach 2007, 2005; Neumann 2015; Hoffman et al. 2015; Wischmann 2015; Krieg & Kreis 2014; Waring 2013; Schnebel 2011, 2010, 2009; Hennissen et al. 2008; Niggli et al. 2008; von Felten 2005; Strong & Baron 2004; Borko & Mayfield 1995), weisen allerdings darauf hin, dass sich der Austausch im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen weniger entlang dieser theoretischen Konzepte gestaltet. So deutet sich an, dass Reflexionsprozesse in den Gesprächen unterschiedlich, aber insgesamt lediglich ansatzweise initiiert werden (Führer 2020; Wischmann 2015; Krieg & Kreis 2014; Waring 2013; Schnebel 2011, 2009; Niggli et al. 2008; Schüpbach 2007; Borko & Mayfield 1995). Der Einbezug von Theorie in Unterrichtsnachbesprechungen erfolgt eher geringfügig, sodass Unterricht vornehmlich aus einem erfahrungsorientierten Blickwinkel betrachtet wird (Führer 2020; Wischmann 2015; Krieg & Kreis 2014; Waring 2013; Schnebel 2011, 2009; Niggli et al. 2008; Schüpbach 2007; Borko & Mayfield 1995). Die reflexive Auseinandersetzung mit der Unterrichtsstunde wird hierbei auch verschieden ausgestaltet und in unterschiedlicher Reflexionsbreite wie -tiefe realisiert (Führer 2020; Wischmann 2015; Schnebel 2011). Führer (2020, S. 315) weist darauf hin, dass die Reflexionsebene hierbei im Besonderen vom Selbstverständnis der bzw. des Gesprächsdurchführenden abhängig ist, also inwieweit sie bzw. er es als einen Teil der Profession versteht, Reflexion zu fördern. Diesbezüglich zeigt sich, dass Betreuende unterschiedliche theoretische Bezugspunkte anlegen und mit der Reflexion entsprechend verschiedene Zielstellungen verfolgen (Patry & Roither 2015).

Schnebel (2010) untersucht 21 Nachbesprechungen mittels qualitativer Inhaltsanalyse im Hinblick auf Elemente von Beratung. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Beratungsimpulse lediglich geringfügig im Austausch erfolgen (ebd.). Hingegen dominieren vor allem Empfehlungen, aber auch Rückmeldungen kritischer, positiver und neutraler Art (ebd.). Die Gesprächsführung verweist insgesamt aufgrund mangelnder Integration von Beratungselementen eher auf einen zufälligen als beratungsbezogenen Charakter (ebd.).

Analog verhält es sich im Kontext von Mentoring. Befunde weisen darauf hin, dass die Art und Weise der Mentoringpraxis stark personenabhängig und damit nicht einheitlich und vergleichbar umgesetzt wird (Gergen 2021; Gröschner & Häusler 2014; Wischmann 2015; Cain 2008). Die konkrete Ausgestaltung des Mentorings ist hierbei durchaus von persönlichen Einstellungen wie auch der Berufserfahrung und -zufriedenheit der begleitenden Lehrkräfte abhängig (Gröschner & Häusler 2014). Den Einfluss berufsbiografischer Erfahrungen auf die Ausgestaltung der Mentorinnen- bzw. Mentorfunktion im Referendariat nimmt Gergen (2021) in den Blick. Die Autorin rekonstruiert in Abhängigkeit von der Berufserfahrung spezifische Orientierungen, die mit unterschiedlichen Professionsverständnissen einhergehen und liefert einen differenzierteren Blick auf die verschiedenen Ausgestaltungen der Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle. Entsprechend wird Mentoring von angehenden Lehrpersonen auch unterschiedlich intensiv und unterstützend wahrgenommen (Hascher 2012).

Unterrichtsnachbesprechungen gestalten sich also vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnis weniger standardisiert entlang eines festgelegten Konzeptes, als dass es sich um eine eher intuitive Praktik handelt, die von den Gesprächsdurchführenden zu meist situationsspezifisch ausgestaltet wird (Schnebel 2010, S. 99f.; Schüpbach 2007). Dies erscheint allerdings auch nicht verwunderlich, da schließlich in den jeweiligen theoretischen Rahmungen stets darauf hingewiesen wird, dass es insbesondere in der Verantwortung der qualifizierungsrelevanten Personen liegt, den gemeinsamen Austausch entsprechend konzeptionsbezogen zu gestalten (Burger et al. 2021; Schnebel 2017; Spychiger 2015; Wandeler & Nelson 2015; Engel et al. 2014; Schwarzer & Posse 2014; Bach 2013; Dewe & Schwarz 2013; Hobson et al. 2009; Rosenstiel 2009; Niggli 2005, 2000). So ist die Umsetzung und Durchführung von Nachbesprechungen als Reflexion, Beratung oder auch Mentoring maßgeblich von den entsprechenden Expertisen, Fähigkeiten und Kompetenzen der durchführenden Akteurinnen und Akteure und damit nicht unerheblich von deren Grad an Qualifikation abhängig.

Die Qualifikation der begleitenden Personen im Kontext der Lehramtsbildung stellt sich allerdings in der Praxis als sehr heterogen dar (Kraler 2015; Krüger 2014; Schnebel 2012; Walke 2004). Wenngleich es durchaus auch Bestrebungen systematischer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt (Nestler & Retzlaff-Fürst 2021; Hennissen et al. 2008), werden Mentorinnen und Mentoren doch häufig unter Verzicht auf solche Maßnahmen durch die Schulleitung rekrutiert (Gröschner & Häusler 2014; Schubarth et al. 2007). Die Rekrutierung von Personal im Studienseminar zeugt ebenfalls von geringer Vergleichbarkeit und eher informellen und niederschweligen Prozessen (Kraler 2015; Krüger 2014; Walke 2004). In Anbetracht dieser geringfügig standardisierten Verfahren erscheint es kritisch, per se anzunehmen, dass die qualifizierungsrelevanten Personen im Referendariat zwangsläufig über entsprechende Fähigkeiten zur Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen entlang einer konzeptioneller Richtlinie verfügen –, die sich wohlbermerkt je nach konzeptioneller Rahmung auch unterschiedlich ausbuchstabieren bzw. nuancieren (Arnold 2015, S. 76; Arnold et al. 2014).

3.3 Unterrichtsnachbesprechungen als Gespräche

Unterrichtsnachbesprechungen anhand der dort (mutmaßlich) stattfindenden Prozesse – wie Reflexion, Beratung oder auch Mentoring – zu definieren, ist zumindest gegenwärtig aufgrund fehlender Evidenz nicht eindeutig möglich (s. Kap. 3.2.4). Daher wird im Rahmen dieser Untersuchung ein prozessunabhängiger und damit offener Zugang gewählt, um sich diesem Setting anzunähern. So stellen Unterrichtsnachbesprechungen nämlich unabhängig davon, welche Prozesse dort initiiert werden (sollen), einen Ort der Interaktion und des kommunikativen Austauschs zwischen verschiedenen Personen über den eigenen oder den zuvor hospitierten Unterricht dar (Schüpbach 2007, S. 70). Generell werden wechselseitige sprachliche Handlungen zwischen mindestens zwei Individuen mit einer thematischen Zentrierung als Gespräche definiert (Deppermann 2020, 2008;

Hannken-Illjes 2018; Vygotsky 1978). Gespräche lassen sich im Allgemeinen über folgende Eigenschaften charakterisieren (Deppermann 2008, S. 8f.; Herv. i. O.):

- *„Konstitutivität“*: Gesprächsereignisse werden von den Gesprächsteilnehmern aktiv hergestellt.
- *Prozessualität*: Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen.
- *Interaktivität*: Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen von Gesprächsteilnehmern
- *Methodizität*: Gesprächsteilnehmer benutzen typische, kulturell (mehr oder weniger) verbreitete, d. h. für andere erkennbare und verständliche Methoden, mit denen sie Beiträge konstruieren und interpretieren sowie ihren Austausch miteinander organisieren.
- *Pragmatizität*: Teilnehmer verfolgen in Gesprächen gemeinsame und individuelle Zwecke, und sie bearbeiten Probleme und Aufgaben, die unter anderem bei der Organisation des Gesprächs selbst entstehen.“

Dies bedeutet also, dass sich Gespräche erst durch die Akteurinnen und Akteure selbst bzw. über den von ihnen zugeschriebenen Anlass her konstituieren und sich über ihre wechselseitigen Sprachakte innerhalb einer Zeitspanne aufrechterhalten (ebd.). Die Art und Weise der Interaktion und Kommunikation wird hierbei von den Gesprächsteilnehmenden organisiert und ausgestaltet, die mit diesem Austausch durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können (ebd.). Ein zentrales Merkmal von Gesprächen ist also, dass die verbalen Interaktionen und Kommunikationshandlungen wie auch der Zweck und die Zielstellungen durch die Personen selbst hergestellt und aufrechterhalten werden (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216).

Hieraus ergeben sich auch spezifische Aufgaben, mit denen Individuen in dieser Kommunikationsform konfrontiert sind. Nach wie vor ist die systematische Darstellung der insgesamt sechs Ebenen der Interaktionskonstitution von Kallmeyer (1985) ein prominenter Ansatz. Dieser beschreibt, mit welchen Aspekten sich Individuen im Rahmen eines Gesprächs auseinandersetzen müssen, damit sich der Austausch entfalten kann. Zur Konstitution und Aufrechterhaltung müssen die Beteiligten zunächst das Gespräch eröffnen und auch das Erteilen der Redebeiträge koordinieren und organisieren (ebd.). Die zweite Ebene bezieht sich auf die Art und Weise der inhaltlichen Auseinandersetzung und beschreibt, wie Themen und Sachverhalte kommunikativ hergestellt werden – beispielsweise eher deskriptiv oder narrativ (ebd.). Der Zweck des Gesprächs ist auf der dritten Ebene zu klären, damit das Gesprächshandeln gerahmt wird (ebd.). Aber auch die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den Teilnehmenden gilt es durch verbale Akte vorzunehmen und sich selbst zu positionieren (ebd.). Darüber hinaus ist die Modalität zu bearbeiten und damit der Realitätsbezug des Gesprächs ebenso wie die Involviertheit der Beteiligten zu rahmen (ebd.). Letztlich geht es noch um die Herstellung von Reziprozität und damit die Sicherstellung von Verständigung und Kooperation zwischen den Teilnehmenden (ebd.). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es

„zu allen Zeitpunkten und in allen Hinsichten eines Gesprächs [...] die GesprächsteilnehmerInnen [sind], deren sprachliche, parasprachliche und nonverbale Aktivitäten das Gespräch organisieren, seine Inhalte bestimmen, die jeweils besonderen Handlungsaufgaben aus- und bearbeiten oder die Gesprächsrollen und deren Beziehungen zueinander gestalten“ (Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216).

Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat sind allerdings institutionell fest verankerte Gespräche (KMK 2020, S. 72; Bildungsserver 2017; LVO RLP 2020 § 13, 3.1; s. Kap. 3.1). Finden Gespräche unter institutionellen Bedingungen statt, sind diese in der Regel zeitlich terminiert und neben dem Gesprächsanlass ist auch dessen übergeordneter Zweck bereits durch die Institution festgelegt (Deppermann 2020, S. 12f.; Pfab 2020, S. 9ff.). Dies lässt die Vermutung zu, dass bereits wesentliche Rahmenbedingungen der Kommunikation im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen – der Anlass des Gesprächs, die Zeit, innerhalb derer sich der Austausch vollzieht und der Zweck – institutionell geprägt und damit vorbestimmt sind. Allerdings besteht in diesem Kontext sicherlich die Besonderheit, dass hieran stets zwei Institutionen – die Studienseminare wie auch die zuständigen Schulen – teilnehmen (KMK 2020; Luhr 2016; Lenhard 2004; Göltzer 1999; Hoppenworth 1993). So ist in diesem Fall möglich, dass das Gespräch entweder monoinstitutionell durch die Studienseminare oder die Schulen gefärbt wird oder sich entlang von diesen beiden Institutionen vereinbarter Rahmenbedingungen der Kommunikation vollzieht. Fest steht allerdings, dass die interaktions- und kommunikationsbezogenen Aufgaben und Herausforderungen (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216; Kallmeyer 1985) in diesen Gesprächen in Form eines multilateralen Gefüges bearbeitet werden.

Da diese Gespräche im Rahmen der Qualifikation von angehenden Lehrkräften eingesetzt werden, finden sie auch stets am Arbeitsplatz mit den jeweils betreuenden Personen statt (KMK 2020; Luhr 2016; Dietrich 2014; Lenhard 2004; Merzyn 2004, 2002; Göltzer 1999; Goll 1998; Hoppenworth 1993; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Geplante arbeitsbezogene Gespräche zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden werden auch als Mitarbeitergespräche bezeichnet (Mentzel 2020; Pfab 2020; Göhlich & Sausele 2008), worunter Pfab (2020, S. 40) Unterrichtsnachbesprechung auch explizit einordnet. Diese beziehen sich auf bestimmte Themen, über die sich die bzw. der Vorgesetzte entweder regelmäßig oder anlassbezogen mit Mitarbeitenden austauscht und sind mit einem bestimmten Zweck bzw. einer vereinbarten Zielstellung verbunden (Mentzel 2020, S. 6f.).

Unter dieser Auffassung von Unterrichtsnachbesprechungen gehen diese Gespräche mit spezifischen Bedingungen und Anforderungen für die teilnehmenden Personen einher. Finden Face-to-Face-Gespräche am Arbeitsplatz statt, sind diese nach Pfab (2020, S. 9ff.) durch insgesamt neun charakteristische Einflussfaktoren geprägt. Zunächst legt die spezifische (1) Arbeitskultur die intern etablierten Wertvorstellungen wie auch Verhaltens- und Kommunikationsmodalitäten fest (Pfab 2020, S. 11). Hierüber wird im Gespräch maßgeblich bestimmt:

- „Wer was zu sagen hat (Status, Hierarchie, informelle Dominanz)
- Wie etwas zu verstehen ist (Deutungsmuster)
- Wie und wo Entscheidungen getroffen werden (Führung, Entscheidungsorte)
- Wer wie wahrgenommen wird (Typisierungen)
- Worauf zu achten ist (symbolische Güter)
- Worüber nicht gesprochen wird (Tabus)“ (ebd., S. 9f.)

Diese rahmenden Aspekte sind zumeist von den Gesprächsbeteiligten der jeweiligen Institutionen so weit internalisiert, dass sie unbewusst in einem kommunikativen Austausch berücksichtigt werden (ebd., S. 9). Aufgrund des (2) systemischen Charakters (ebd., S. 20f.) beinhaltet jede Äußerung auch einen Einfluss auf das bestehende Interaktions- und Kommunikationssystem der Beteiligten.

„Das System – das sind die anderen Beteiligten an der Kommunikation und die Ordnung, die sich im Verlauf ihrer Kommunikation etabliert hat, die Fixierung auf ein Thema in einer Besprechung, die Rollenverteilung in einer Abteilung, die Gruppenmentalität in einem Projektteam“ (ebd., S. 21).

Da Unterrichtsnachbesprechungen regelmäßig über alle Lehramtsformen und Bundesländer hinweg in der Qualifikation verankert sind (KMK 2020), ist davon auszugehen, dass für diese Gespräche ebenfalls implizite Regeln der Interaktion und Kommunikation existieren, die von den durchführenden Akteurinnen und Akteuren gepflegt und eingefordert werden.

Das Verhalten der Beteiligten im Rahmen des Gesprächs ist auch (3) wechselseitig voneinander abhängig (ebd., S. 12ff.). Dies bedeutet, dass sich das eigene Verhalten in den Gesprächen nicht unabhängig von den Verhaltensweisen der übrigen Teilnehmenden darstellt (ebd., S. 12). Zwischen den Akteurinnen und Akteuren besteht also eine reziproke Beziehung, in deren Rahmen die verbalen und sicherlich auch nonverbalen Äußerungen einen unmittelbaren Einfluss auf die jeweilige Reaktion eines weiteren Gesprächsteilnehmenden ausüben kann. Im Kontext von Mitarbeitergesprächen besteht allerdings die Besonderheit, dass diese von asymmetrischen Beziehungskonstellationen zwischen Vorgesetzten und Angestellten geprägt sind (ebd., S. 38). Im Austausch soll zumeist „trotz hierarchischer Differenz, ‘Kooperation auf Augenhöhe’“ (ebd.) entstehen. So wird in der Regel angestrebt, die Kommunikation trotz bestehender Hierarchie möglichst kollegial und partizipatorisch zu gestalten (ebd., S. 40). „Die Beteiligten [tun] so, als spiele die Hierarchie keine Rolle. Ein Aufdecken der Verschleierung würde von vielen Arbeitskollegen als Tabubruch betrachtet“ (ebd.). „Man bewegt sich gleichsam in zwei Filmen gleichzeitig und kann nicht klären, in welchem man gerade ist“ (ebd., S. 39).

Diese Konstellation von Mitarbeitenden und Vorgesetzten in diesen Gesprächen führt auch dazu, dass diese im besonderen Maße von dem Bedürfnis nach (4) Anerkennung geprägt sind (Pfab 2020, S. 14f.). Schließlich stellt der Arbeitsplatz eine zentrale Quelle dar, „aus der ein Mensch Anerkennung gewinnen kann – oder sie ihm versagt wird“ (ebd.,

S. 14). Die Wertigkeit von Anerkennung wird vor allem davon bestimmt, dass sie nicht selbst erzwungen – beispielsweise durch rückversichernde Nachfragen wie „Gut, gell?“ (ebd.) – entgegengebracht wird. Es liegt hierbei im Ermessen der Gesprächsbeteiligten, wofür konkret jemandem Anerkennung entgegengebracht wird, was nicht unerheblich durch die jeweilige Institution festgelegt wird (ebd., S. 15). Auch findet in dieser Art von Gesprächen im Besonderen (5) Imagearbeit statt (ebd., S. 19f.). So werden in diesem Kontext Äußerungen in bedeutendem Maße dazu verwendet, die eigene Person positiv zu inszenieren. In der Regel offenbaren Mitarbeitende der bzw. dem Vorgesetzten lediglich solche Informationen, die für die eigene Person in der jeweiligen Funktion nicht bedrohlich sind und für die sie im besten Fall Lob erhalten (ebd., S. 38). So kommen auch „kommunikative Täuschungen“ (ebd., S. 20) vor, in denen Aspekte von den Beteiligten beschönigt oder ausgelassen werden. Im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen muss sicherlich auch berücksichtigt werden, dass diese Gespräche stets gemeinsam mit sowohl qualifizierungs- als auch prüfungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren (KMK 2020; Luhr 2016; Dietrich 2014; Lenhard 2004; Merzyn 2004, 2002; Gölitzer 1999; Goll 1998; Hoppenworth 199; Boettcher & Bremerich-Vos 1986) realisiert werden. Daher lässt sich vermuten, dass für die jeweilige Referendarin bzw. den jeweiligen Referendar die Aspekte der Anerkennung und der Imagearbeit eine besondere Bedeutung erhalten. Schließlich wird im Rahmen dieses Austauschs mit jenen Personen kommuniziert, die im weiteren Verlauf auch die Einschätzung des Prüfungsunterrichts im Rahmen des zweiten Staatsexamens vornehmen (Dietrich 2014; Lenhard 2004, S. 277; Merzyn 2004, 2002; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 247).

Auch können Mitarbeitergespräche zu einem Gefühl des „Loyalitätskonflikt[s]“ (ebd., S. 38) beitragen, wobei zumeist die Solidarität im Kollegium überwiegt. (ebd.). Da an Nachbesprechungen auch weitere Mitreferendarinnen und -referendare teilnehmen können, die die Schulstunde der direkten Kollegin bzw. des direkten Kollegen unter der Anwesenheit des Qualifizierungs- und Prüfungspersonals einschätzen, erscheint das Potenzial, dass sie in Loyalitätskonflikte geraten, recht hoch. Schließlich besteht der Anspruch darin, sich entsprechend vor den Vorgesetzten zu inszenieren und gleichzeitig die Anerkennung nicht zulasten der jeweiligen Referendarin bzw. des jeweiligen Referendars zu erlangen, indem die unterrichtliche Leistung übermäßig kritisiert wird.

Vorgesetzte wiederum stehen im Kontext von Mitarbeitergesprächen vor der Herausforderung, die Gestaltung zwar standardisiert zu gestalten und damit für alle Mitarbeitenden vergleichbar, und dennoch der jeweiligen Mitarbeiterin bzw. dem jeweiligen Mitarbeiter das Gefühl zu vermitteln, sich individuell an ihren bzw. seinen Bedürfnissen zu orientieren (ebd.). Aus diesen charakteristischen Herausforderungen der Kommunikation ergibt sich die Ambivalenz in den Gesprächen, da sowohl die bzw. der Vorgesetzte als aber auch die Mitarbeitenden die jeweils erteilten Redebeiträge ihrer Gesprächspartnerinnen und -partner nicht zweifelsfrei als eine Spiegelung der tatsächlichen eigenen Meinung oder aber sozialer Erwünschtheit einordnen können (ebd.).

Nicht zuletzt sind diese asymmetrischen Gesprächsformen am Arbeitsplatz durch Prozesse der (6) Macht gekennzeichnet (ebd., S. 21f.). Machtverhältnisse werden in diesen

Gesprächen konstituiert, aufrechterhalten und verteidigt (ebd., S. 22f.). „Immer spielen strukturelle Gewaltverhältnisse und übergeordnete Einflussphären als Rahmenbedingungen des Handelns eine Rolle“ (ebd., S. 23). Diese können sich im Gespräch auch in der Verwendung von Fachtermini manifestieren oder aber durch die Kenntnis über den kommunikativen Ablauf und das interaktive Verfahren, das im Gespräch sichtbar wird (Deppermann 2020, S. 13). Durch den (7) interkulturellen Charakter (ebd., S. 23ff.) dieser Gesprächsform kann es außerdem auch leicht zu Missverständnissen kommen. Dieser Aspekt bezieht sich allerdings nicht rein auf Gespräche zwischen Menschen mit unterschiedlichen nationalen bzw. ethnischen Hintergründen, sondern auch auf Kommunikationen zwischen Personen unterschiedlicher Fachkulturen (ebd., S. 23). Aufgrund unterschiedlicher fachlicher Hintergründe kann durchaus Unverständnis im Hinblick auf eine vorgenommene Beurteilung einer Situation durch eine fachfremde Person aufkommen (ebd.). Die Kenntnisse über die unterschiedlich angelegten Deutungsmuster ein und derselben Situation sind daher zur Interaktion und Kommunikation durchaus von Belang (ebd.). Aufgrund der möglichen Konstellationen von Gesprächsbeteiligten an Unterrichtsnachbesprechungen (s. Kap. 3.1; Tabelle 1) ist davon auszugehen, dass dieser Aspekt in Unterrichtsnachbesprechungen zutage treten kann. Sicherlich verfügen die Fachleitung der Didaktik, die Referendarin bzw. der Referendar mit vorherigem Unterrichtsbesuch und auch die Fachlehrkraft über denselben fachlichen Hintergrund, der dem Unterrichtsfach der hospitierten Stunde entspricht. Es ist aber nicht per se davon auszugehen, dass weitere anwesende Personen über diese entsprechende fachliche Expertise verfügen, sodass hierdurch etwaige Deutungsunterschiede und Irritationen entstehen können.

Insgesamt wirken die kommunikativen Handlungen in Gesprächen als (8) komplex ineinander verwobenes reziprokes Verhältnis zwischen verbaler und nonverbaler Äußerung und deren Wahrnehmung durch die übrigen Akteurinnen und Akteure (ebd., S. 17ff.). Dies bedeutet, dass verbale Äußerungen nicht alleine für sich stehen, sondern ihre Wirkung stets in das Interaktionsgefüge eingebettet entfalten. Hierüber werden maßgeblich die Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren ausgeformt (ebd.). Es sind

„gerade die Prozesse des unmittelbaren ganzheitlichen Erlebens von Äußerungen und Handlungen, die darüber entscheiden, ob eine kommunikative Situation als ‘stimmig’ und ‘glatt’ oder ‘quälend’ und ‘mühsam’ erlebt wird, ob eine Atmosphäre als ‘beschwingt’ oder ‘angespannt’ erlebt wird, ob man vielleicht sogar miteinander in einen ‘flow’ gerät oder stattdessen ‘die Chemie gar nicht gestimmt hat’“ (ebd., S. 18).

Schließlich liegt es auch im Ermessen der Gesprächsgruppe, die (9) Bedeutungszuschreibungen der kommunikativen Inhalte vorzunehmen (ebd., S. 15ff.). Über die themenbezogenen Interaktions- und Kommunikationsprozesse werden ko-konstruktiv soziale Wirklichkeiten im Gespräch hergestellt (ebd.). Es wird also gemeinsam festgelegt, welche Aspekte als wichtig angesehen, in welcher Form diese bewertet und inwieweit diese im Hinblick auf die Zielstellungen als bedeutsam erachtet werden (ebd.).

Im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen bedeutet dies, dass die Beteiligten sich darüber verständigen müssen, welche Aspekte in Bezug auf die vorherige Unter-

richtsstunde in diesen Gesprächen Relevanz besitzen, mit anderen Worten, anhand welcher Merkmale die Schulstunde eingeschätzt wird bzw. welche Situationen aufgegriffen werden. Anhand welcher Kriterien die Qualität einer Schulstunde festgemacht werden kann, steht allerdings bereits seit längerer Zeit im Mittelpunkt empirischer Forschung (Helmke 2015). So liefert die Metastudie von Hattie (2009) einen Einblick in die Komplexität der Beurteilung von Unterricht, da der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler an einer Vielzahl von Kriterien festgemacht werden kann. So existieren entsprechend unterschiedlich differenzierte, mal mehr oder weniger abstrakt oder konkret formulierte und ausbuchstabierte Ansätze von Qualitätskriterien zur Einschätzung von Unterricht (Gabriel 2014; Pirner 2013; Eder 2011, 2002; Leuders & Holzäpfel 2011; Lipowsky et al. 2009; Seidel 2009; Klieme et al. 2006; Kounin 1976). Hinzu kommt, dass es sich bei Unterrichtsnachbesprechungen um ein zentrales Element im Rahmen der Qualifizierung angehender Lehrkräfte handelt. Zur (weiteren) Professionalisierung können daher auch durchaus die verschiedenen Themenbereiche in den Kompetenzstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2008/2019, 2004/2019) mögliche Bezugspunkte darstellen, auf die sich bei der Einschätzung der unterrichtlichen Performanz bezogen werden kann. Allerdings scheint die Auseinandersetzung mit Unterricht unter wissenschaftlichen oder auch politischen Bezugspunkten in Nachbesprechungen nur zwei mögliche Varianten (Goll 1998, S. 81). Auch subjektive Theorien und Überzeugungen über unterrichtliches Handeln können bei der Einschätzung von Unterricht eine nicht unerhebliche Rolle einnehmen (ebd.; Wiernik 2020). Auch hier zeigen Forschungsergebnisse (Wiernik 2020; Wagner 2017; Schröder 2015; Seifried 2009; Kunze 2004; Bocka 2003; Clausen 2002), dass sich eine große Bandbreite von Vorstellungen über guten Unterricht zeigt, die je nach Person und deren Funktion im Kontext von Schule – wie Lehrkräfte oder qualifizierungsrelevantes Personal aus den Studienseminaren, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehramtsstudierende wie auch Schülerinnen und Schüler – unterschiedlich und individuell ausgestaltet und eng mit der jeweiligen Biografie und den persönlichen Erfahrungswerten verwoben sind. Die verschiedenen Bezugspunkte zur Besprechung von Unterricht deuten also darauf hin, dass sich die Konstitution des Gesprächsinhalts zwischen den Akteurinnen und Akteuren nicht zwangsläufig als trivial darstellt.

Empirischer Stand der Forschung

4. Die Praxis im Referendariat

Aufbauend auf die theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Unterrichtsnachbesprechungen wird in diesem Kapitel ein umfassender Einblick in den gegenwärtigen Stand der Forschung geliefert. Bis auf vereinzelte Ausnahmen (Thiel et al. 2021; Gölitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986) stützen sich die bisherigen Befunde zur Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst vornehmlich auf subjektive Schilderungen durch die Akteurinnen und Akteure der zweiten Phase (Peters 2019; Horstmeyer 2018; Luhr 2016; Košinár 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Walke 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Auf dieser Basis wird zunächst die Erkenntnislage hinsichtlich der Unterrichtsbesuche als Ausgangspunkt der Unterrichtsnachbesprechungen aufgezeigt. Schließlich resultieren aus diesen Hospitationen unterschiedliche Ausgangslagen für die jeweiligen Personen, die an den anschließenden Nachbesprechungen beteiligt sind. Im Anschluss werden Einblicke in die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat eröffnet, bevor mögliche Inhalte dieser Gespräche dargestellt werden. Abschließend richtet sich der Blick auf Erkenntnisse im Hinblick auf die Interaktions- und Kommunikationspraktiken in den Gesprächen. Neben der Darstellung von Verlaufsmustern werden auch Einblicke in Verhaltensweisen geliefert, die die Kommunikation in den Settings prägen. Die in diesem Kapitel systematisch zusammengetragenen Forschungsergebnisse bilden den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung und stehen daher mit dem Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung in direktem Bezug.

4.1 Unterrichtsbesuche als Ausgangspunkt

Die Nachbesprechungen finden im Referendariat im Anschluss an Unterrichtsbesuche statt, in denen die qualifizierungsbegleitenden Personen der Studienseminare wie auch der zuständigen Schulen und ggf. weitere angehende Lehrkräfte in einer Schulstunde einer Anwärtlerin bzw. eines Anwärters hospitieren (Luhr 2016; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Die mit den Unterrichtsbesuchen verbundenen Ansprüche und Herausforderungen scheinen einen bedeutenden Effekt auf die jeweiligen Personen auszuüben, da dieses vorgeschaltete Format mit unterschiedlichen Ausgangslagen für die Akteurinnen und Akteure einhergeht (Hoppenworth 1993). Obwohl Unterrichtsbesuche bislang kaum explizit im Fokus empirischer Studien (Hoppenworth 1993) stehen, erlaubt der Einbezug weiterer Erkenntnisse aus dem gegenwärtigen Forschungsstand vor allem einen Einblick in die Perspektive von Referendarinnen und Referendaren (Horstmeyer 2018; Košinár 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001;

Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Im Hinblick auf die Personen der Studienseminare liefern einzelne Untersuchungen (Peters 2019; Walke 2004; Hoppenworth 1993) ebenfalls Hinweise, wobei allerdings die bisherige Erkenntnislage hinsichtlich des schulischen Personals weniger ergiebig ist (Schubarth et al. 2007, 2006; Hoppenworth 1993).

4.1.1 Die Zusammenkunft der Beteiligten

Aus der Studie von Hoppenworth (1993) geht hervor, dass bereits das Zusammentreffen der drei Akteursgruppen zur Durchführung des Unterrichtsbesuchs in den Schulen funktionsgebunden unterschiedlich erlebt wird. Die Situation des Unterrichtsbesuchs als Anlass der Begegnung kann im Vorfeld zu Spannungen zwischen den beteiligten Personen untereinander führen. Für die Teilnehmenden der Studienseminare geht die Durchführung von Unterrichtsbesuchen mit hohen zeitlichen Aufwendungen einher, da sie hierzu stets die Örtlichkeiten der zuständigen Schulen aufsuchen müssen (Peters 2019; Walke 2004; Hoppenworth 1993). Diese können örtlich durchaus auch voneinander entfernt sein, wodurch die Durchführung von Unterrichtsbesuchen auch eine terminliche und koordinatorische Herausforderung darstellen kann und eine hohe Mobilitätsbereitschaft erfordert (Walke 2004; Hoppenworth 1993). Nicht selten kann dies im Alltag zu empfundenen Stresssituationen und Termindruck führen (Hoppenworth 1993). Auch geht mit dem Aufsuchen der Schulen einher, dass sie die Institution als Externe betreten und ihnen aufgrund ihrer Funktion mit Vorbehalten begegnet wird (Hoppenworth 1993).

„Sie bleiben Gäste, denen gegenüber eine freundliche oder höfliche Distanz angebracht zu sein scheint. [...] Unterrichtsbesucher können sich im fremden ‘Territorium’ der Schule i. a. nur eingeschränkt frei bewegen, [werden zumeist] rechtzeitig an Eingängen ‘abgefangen’“ (Hoppenworth 1993, S. 255).

So erleben sich die Kolleginnen und Kollegen der zuständigen Schulen im Kontakt mit den Besuchenden der Studienseminare in einem Spannungsfeld: Sie

„versuchen zwar mithilfe verschiedener Interaktionen den Unterrichtsbesucher im Hinblick auf den Besuch ‘wohlwollend’ zu stimmen – andererseits darf aber auch die Tür zur ‘Hinterbühne’ nicht zu weit geöffnet werden – wer zeigt schon gerne Fremden die ‘Schattenseiten’ seines Hauses“ (ebd., S. 254f.).

Die Beteiligten der Seminare scheinen sich überwiegend ihrer Rolle als *Eindringling* bewusst zu sein und sich damit arrangiert zu haben, aufgrund ihrer Funktion an den Schulen *geduldet* zu werden (ebd., S. 255f.). Sie rechnen bereits mit oberflächlich-fachlichen Austauschen und distanzierten Haltungen ihnen gegenüber bis hin zu ängstlichen und abwehrenden Reaktionen auf ihre Person im Lehrerzimmer (ebd., S. 255ff.). Sie berichten aber durchaus auch von freundlichen und offenen Empfängen vom Lehrerkollegium, wengleich sie im äußersten Fall auch „als Richter, Kontrolleur oder gar ‘Henker’ etikettiert“ (ebd., S. 257) werden können. Derartige Begegnungen können sich durchaus auch auf die

Stimmung der Teilnehmenden der Studienseminare für den anstehenden Unterrichtsbesuch auswirken (ebd.).

Diesen Begegnungsprozessen stehen die Referendarinnen und Referendare in der Regel ohnmächtig gegenüber, da sie die Interaktionen und Kommunikationen zwischen den Beteiligten der Studienseminare und dem schulischen Personal entweder nicht mitbekommen oder nur geringfügig darin eingebunden werden (ebd.). Sie warten indes in der Regel ungeduldig und nervös auf die Ankunft der Akteurinnen und Akteure der Studienseminare (ebd., S. 259f.). Allerdings finden aufgrund des zeitlichen Kontingents bis zum Unterrichtsbesuch nur vereinzelt Gespräche zwischen der Anwärtlerin bzw. dem Anwärter und den teilnehmenden Personen statt, bevor „Anwärter und Besucher gemeinsam in einer Traube von Schülern in Richtung Klassenzimmer“ (ebd., S. 262) aufbrechen.

4.1.2 Stresssituation und artifizielle Inszenierung

Anwärterinnen und Anwärter äußern in einer Vielzahl von Studien, dass sie den schulpraktischen Vorbereitungsdienst überwiegend als permanenten Prüfungsdruck empfinden (Storr 2006; Christ et al. 2004; Merzyn 2004; Pres 2001). In den regelmäßig im Rahmen der zweiten Phase integrierten Unterrichtsbesuchen mit den anschließenden Nachbesprechungen erleben sich insbesondere die Referendarinnen und Referendare als Beobachtete und Geprüfte (Pille 2013; Storr 2006). Vor allem Prüfungssituationen sind für angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein zentraler Belastungsfaktor und es zeigen sich zu diesen Zeitpunkten signifikante Zunahmen der Beanspruchung und emotionalen Erschöpfung (Darius et al. 2020). Entsprechend zählen Unterrichtsbesuche und die anschließenden Nachbesprechungen zu zentralen emotionalen Stressoren (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006, S. 111f.; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990).

Bereits die Vorbereitung eines solchen Besuchs in Form von Terminabsprachen, Koordinationen der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure sowie Buchungen von Besprechungsräumen erfordern von den Anwärtlerinnen und Anwärtern hohe zeitliche Ressourcen (Ziert 2012, S. 76ff.; Werner-Bentke 2006, S. 116; Hoppenworth 1993). In der Regel stellen die angehenden Lehrkräfte den Hospitierenden im Vorfeld eine detaillierte Unterrichtsplanung in Form eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs zur Verfügung (Hoppenworth 1993). Für diese Schulstunde ist also eine dezidierte und detailgetreue Erarbeitung der unterrichtlichen Konzeption nach didaktisch-methodischen Maßstäben erforderlich (Werner-Bentke 2006, S. 112ff.). Dies bedeutet, dass die Referendarinnen und Referendare jeden ihrer geplanten Schritte argumentativ schlüssig und fundiert begründet darlegen müssen. In die Vorbereitung, Planung, Konzeption und Ausgestaltung dieser „Drehbücher[r][...] von Vorführstunden“ (Hoppenworth 1993, S. 261) investieren Anwärtlerinnen und Anwärter hohe zeitliche Ressourcen, außerordentliches Engagement und große Bemühungen (Storr 2006). Die hiermit in Verbindung stehenden, als übermäßig und unverhältnismäßig empfundenen Aktivitäten zur Vorbereitung einer besuchten Unter-

richtsstunde werden von den angehenden Lehrkräften auch als besonders emotional und körperlich belastend erlebt (Horstmeyer 2018; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006, S. 111f.; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990).

Offenkundig weicht also bereits die Vorbereitung des Unterrichts von der sonstigen Herangehensweise bei der Planung von Schulstunden ab (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006, S. 111f.; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Bei der Konzeption und Ausgestaltung dieser Unterrichtsstunden geben sie an, strategisch vorzugehen und sich in erster Linie an den antizipierten Vorstellungen der hospitierenden Akteurinnen und Akteure zu orientieren (Werner-Bentke 2006, S. 115). Soll heißen, dass die Referendarinnen und Referendare sich im Vorfeld überlegen, was die qualifizierungsbegleitenden Personen inhaltlich, didaktisch und methodisch präferieren und sich dann bemühen, ihre Stundenkonzeption entlang dieser angenommenen Erwartung auszurichten. Hierbei erleben sie sich in einem Spannungsfeld zwischen der Umsetzung erlernter Prinzipien im Studienseminar und den schulinternen Unterrichtspraktiken (Pille 2013). Dieses Ausbalancieren der als „zu hoch und unrealistisch“ (Schubarth et al. 2006, S. 139) empfundenen Erwartungen an die Schulstunde wird außerdem von den eigenen persönlichen Ansprüchen geprägt, die die Anwärtinnen und Anwärter selbst an ihre Performanz stellen (ebd.; Storr 2006). So sind sie gefordert, verschiedene Fremderwartungen und die eigene Anspruchshaltung auszubalancieren. Als Resultat erarbeiten sie nicht selten ein Skript, anhand dessen die Schulstunde verlaufen soll, und scheinen die einzelnen Schritte dieses Unterrichts detailliert einzuüben, erlernen also eine Art Choreografie im Vorfeld (Pille 2013; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Steltmann 1986).

Entsprechend haben die Referendarinnen und Referendare selbst auch den Eindruck, dass jene Schulstunden, die vonseiten des qualifizierungsrelevanten Personals beobachtet werden, erheblich von ihrer normalen Unterrichtspraxis abweichen und eher eine künstlich inszenierte und einstudierte Show darstellen (Pille 2013; Storr 2006, Werner-Bentke 2006; Steltmann 1986). Aus ihrem Blickwinkel unterscheidet sich also „die Berufspraxis, der alltagspraktische Unterricht der Lehrer [...] in defizitärer Weise vom normativ guten Unterricht“ (Storr 2006, S. 26). Entsprechend monieren angehende Lehrkräfte, dass jene Hospitationsstunden keinen realistischen Einblick in ihre tatsächliche Praxis und damit auch keine Rückschlüsse auf ihre Leistung liefern (Werner-Bentke 2006, S. 113ff.). Aus ihrer Perspektive ist es eine „Ausnahmesituation“ (ebd., S. 115). Dieser subjektiv empfundene Unterschied zwischen der eigentlichen unterrichtlichen Praxis und Unterrichten im Kontext von Unterrichtsbesuchen wird auch in der ethnografischen Studie von Pille (2013, S. 121ff.) herausgearbeitet. Im Klassenzimmer scheinen sich die Hospitierenden in ihrer Platzwahl darum zu bemühen, so wenig wie möglich den natürlichen Unterrichtsfluss zu stören, indem sie Randplätze im Hintergrund einnehmen (Hoppenworth 1993, S. 263ff.). Dennoch können die auf sie gerichteten Blicke der Hospitierenden zu Verunsicherung führen, da angehende Lehrkräfte versuchen, Reaktionen der Besuchenden im

Blick zu behalten, um hierüber Rückschlüsse ziehen zu können, was diese über ihre Performanz in dieser Stunde denken (Pille 2013, S. 123).

Die Situation eines Unterrichtsbesuchs führt bei der jeweiligen Referendarin bzw. dem jeweiligen Referendar schließlich zu einer *Ent-Routinisierung bereits internalisierter Praktiken* im Unterricht (ebd.). Die Natürlichkeit, die sich sonst in den Handlungen der angehenden Lehrkraft äußert, wird hierbei überlagert von überzogener Kontrolliertheit (Pille 2013, S. 123). Die Besucherfront beeinflusst also das Verhalten der jeweiligen Anwärterin bzw. des jeweiligen Anwärters so, dass dieses von Unsicherheit, Verkrampftheit und künstlichem Bemühen geprägt ist und deutlich von der sonstigen Art und Weise abweicht (ebd.). Dies betrifft sowohl die Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern als auch alltägliche Handlungsabläufe wie das Hochschieben einer Tafel (Pille 2013, S. 123). „Bewegung und Sprache erscheinen sehr beherrscht, ausgewählt und nahezu mechanisch. Immer wieder schaut sie in ihr Konzeptpapier und auf die Uhr, die über der Tafel an der Wand hängt“ (ebd.). Unterricht unter den Bedingungen eines Unterrichtsbesuchs zu halten, erfordert von den angehenden Lehrkräften in der Durchführung eine übermäßige Forciertheit und Wachsamkeit, um die eigenen vermeintlichen Schwächen zu überspielen, damit sie den Besuchenden in erster Linie ihre eigenen Stärken präsentieren (Werner-Bentke 2006, S. 114f.).

Der gemeinsame Austausch über diese Stunde erhält für die angehende Lehrkraft dann einen gewissen Offenbarungscharakter. Erst in der Nachbesprechung wird für die Referendarin bzw. den Referendar schließlich ersichtlich, ob die strategische Ausrichtung der Schulstunde tatsächlich die Erwartungen der qualifizierungsrelevanten Personen erfüllt hat und die damit verbundene Hoffnung, den Ansprüchen zu genügen, erreicht werden konnte. Auch wird sich zeigen, ob die Durchführung wie geplant und einstudiert den gewünschten Effekt auf die Besuchenden hatte und welcher Eindruck tatsächlich bei den Hospitierenden hinterlassen wurde.

4.2 Räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen

Im Vorbereitungsdienst finden die Nachbesprechungen der zuvor hospitierten Schulstunden in der Regel unmittelbar im Anschluss daran statt. Für gewöhnlich werden hierzu Besprechungsräume in der Schule im Vorfeld durch die Referendarinnen und Referendare gebucht (Ziert 2012; Hoppenworth 1993). Die jeweiligen Teilnehmenden ziehen sich also zur Unterrichtsnachbesprechung in einen extra hierfür vorgesehenen Raum zurück, in dem sie die Besprechung durchführen (Peters 2019; Ziert 2012; Hoppenworth 1993). Somit finden Nachbesprechungen im Vorbereitungsdienst also in einem geschützten Rahmen, außerhalb der Blicke der Öffentlichkeit statt. Nicht selten wird im Vorfeld auch organisiert, dass Kaffee und Kuchen bereitstehen, sodass hier die Bemühung zur Herstellung einer zwanglosen Atmosphäre sichtbar wird (Gölitzer 1999). Im Hinblick auf die Dauer von Nachbesprechungen im Referendariat liegen bisher keine Erkenntnisse vor, wenngleich qualifizierungsrelevante Akteurinnen und Akteure in der Studie von Hoppenworth (1993, S. 300) auf ein hierfür eingesetztes Zeitfenster von 45 Minuten

hinweisen. Allerdings deuten Ergebnisse aus Praxisphasen darauf, dass die Dauer von Nachbesprechungen stets von großen Spannweiten geprägt ist (Staub et al. 2014; Kreis 2012; Schnebel 2009; Schüpbach 2007, 2005). So schwankt die Dauer der Besprechungseinheiten zwischen zwei (Staub et al. 2014) und fünf (Schüpbach 2007, S. 139) oder zwischen zehn und sechzig Minuten (Schnebel 2009). Durchschnittlich bewegen sich die Besprechungen bei ca. zwanzig Minuten (Staub et al. 2014, S. 346; Kreis 2012; Schüpbach 2007, S. 140). Interessant ist, dass sich in Praxisphasen Zusammenhänge zwischen der Länge der Nachbesprechung und der Qualität der eingeschätzten Stunde zeigen (Staub et al. 2014, S. 346f.). Inwieweit sich auch im Referendariat derart unterschiedliche Zeitspannen bei der Durchführung von Nachbesprechungen zeigen oder aber ob diese tatsächlich vergleichbar ungefähr eine Schulstunde umfassen, ist bisher empirisch nicht nachzuweisen.

4.3 Ablaufmuster

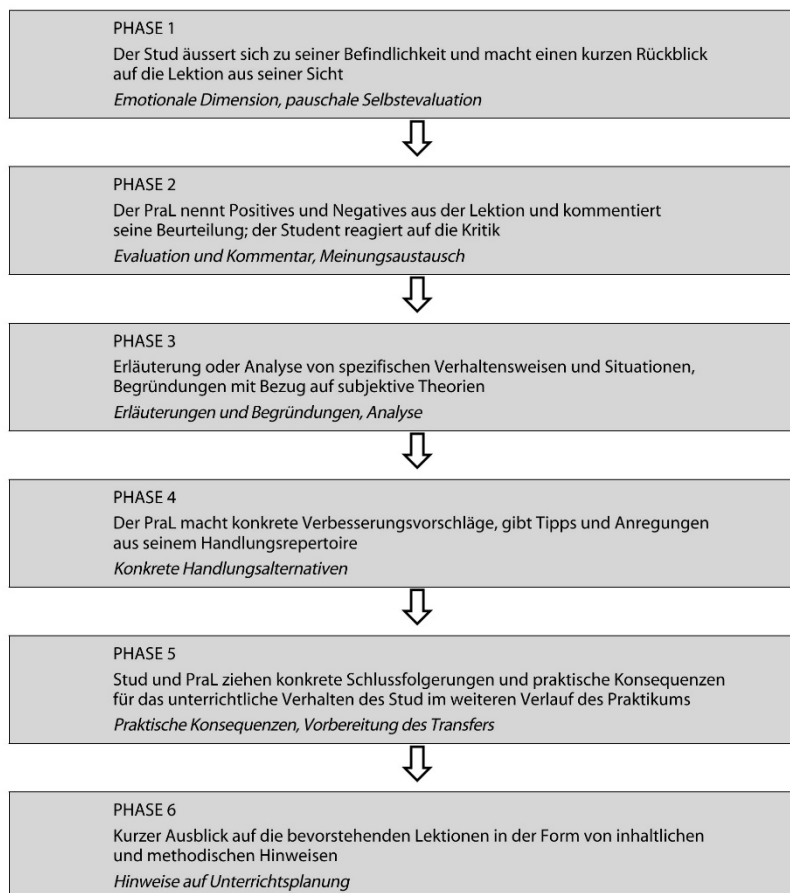
Hoppenworth (1993, S. 299ff.) zeichnet auf der Grundlage von Interviews mit allen an Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat beteiligten Personen eine innere Struktur dieser Gespräche nach, die sich auch in der Studie von Gölitzer (1999) andeutet. Interessant ist, dass noch vor der offiziellen Eröffnung dieser Besprechungen bereits eine konstitutive Phase des Ankommens integriert zu sein scheint (Peters 2019; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Nach dem Eintreffen im Besprechungsraum wird in der Regel ein kleines Zeitfenster als eine Art Moratorium für die angehende Lehrkraft eingeräumt (ebd.). Der Referendarin bzw. dem Referendar wird hier also ein extra Zeitraum eröffnet, um sich für die bevorstehende Besprechung zu sammeln und bereits gedanklich zentrale Punkte zu explizieren, die sie bzw. er ansprechen möchte. Es ist „eine Phase der inneren Sammlung, des Abstandnehmens“ (Hoppenworth 1993, S. 287). Die übrigen Teilnehmenden sind währenddessen bemüht, eine konstruktive Atmosphäre herzustellen (ebd.; Gölitzer 1999, S. 45f.). Zumeist versorgen sie sich mit Kaffee und Kuchen und führen zwanglose Gespräche (ebd.) oder widmen sich bereits der Dokumentation des Unterrichtsbesuchs (Hoppenworth 1993, S. 287f.). Offiziell eingeleitet werden die Gespräche durch die Seminarleitung, woran dann unmittelbar die Stellungnahme der angehenden Lehrkraft zur eigenen Schulstunde anschließt (ebd., S. 288; Gölitzer 1999, S. 46). Hieran anknüpfend erfolgen die Einschätzungen der übrigen Akteurinnen und Akteure, die sich im Verlauf der Besprechung entlang folgender Punkte orientieren (Hoppenworth 1993, S. 301):

- „Das Hervorheben positiver Aspekte
- Kommentierung des Stundenverlaufs (seiner Chronologie entsprechend)
- Vorstellung von Alternativen
- Erörterung möglicher Stunden-Fortsetzungen
- Bitte um Rückmeldung an den Anwärter

- Zusammenfassung der Beratung und
- abschließende Empfehlung“

Damit deuten diese Erkenntnisse zumindest darauf hin, dass sich die Gespräche in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat entlang eines inneren Rhythmus vollziehen. So zeigen auch Untersuchungen im Kontext von Nachbesprechungen im Zuge der universitären Phase, dass diese Besprechungen strukturelle Ähnlichkeiten in ihren Verläufen aufweisen (Wischmann 2015; Kreis 2012; Schnebel 2009; Schüpbach 2007, 2005; von Felten 2005). Exemplarisch leitet Schüpbach (2005, S. 162ff.) beispielsweise „sechs spezifische und thematisch strukturierte Phasen“ (ebd., S. 162) her:

Abbildung 5: Ablaufmuster von Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen (Schüpbach 2005, S. 163)



In der ersten Phase schildert die bzw. der Studierende („Stud“) ihren bzw. seinen Eindruck über die Stunde in Form einer retrospektiven Betrachtung der Schulstunde, in der auch Gefühlsmomente artikuliert werden (Wischmann 2015; Kreis 2012, S. 272f.; Schüpbach 2007, S. 156; Schüpbach 2005, S. 163). Hieran anschließend liefert die betreuende Lehrkraft („PraL“) die eigene Einschätzung zur Stunde, schildert die aus ihrer Perspektive positiven und negativen Aspekte zu dem Unterricht und erteilt Hinweise (Wischmann 2015; Kreis 2012; Schnebel 2009; Schüpbach 2007, 2005; von Felten 2005). Hierbei orientieren sich die Mentorinnen und Mentoren in der Abfolge zumeist am chronologischen Unterrichtsverlauf (Schnebel 2011). Hierauf kann die bzw. der Studierende noch einmal Bezug nehmen, sodass durchaus Dialoge entstehen können (Schüpbach 2007, S. 156; Schüpbach 2005, S. 163). In der dritten Phase erfolgt durch beide Beteiligten die analytische Auseinandersetzung mit spezifischen Situationen oder auch Verhaltensweisen aus der vorangegangenen Schulstunde (Schüpbach 2005, S. 163). Diese Situationen oder Verhaltensweisen werden ausführlich erörtert und die Urteile begründend dargelegt (ebd.). Hieran anschließend formuliert die betreuende Lehrkraft, bezogen auf die zuvor besprochenen Situationen bzw. Verhaltensweisen, alternative Verhaltens- und Handlungsweisen (ebd.). In der vorletzten Phase werden auf dieser Basis gemeinsam konkrete Ableitungen für das Verhalten der Studierenden erarbeitet, die fortan für die Praxisphasen als Maxime gelten (ebd.; Wischmann 2015; Kreis 2012; Schnebel 2011). Die Gespräche enden mit einer kurzen Vorausschau auf bevorstehende Unterrichtsstunden, die zumeist mit methodischen Hinweisen gekoppelt wird (Schüpbach 2007, S. 157; Schüpbach 2005, S. 163).

4.4 Redebeteiligung

Eine systematische Betrachtung der Redebeteiligungen der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure in Nachbesprechungen im Kontext der zweiten Phase liegt bislang nicht vor. Aus den subjektiven Schilderungen (Peters 2019; Luhr 2016; Hoppenworth 1993) geht allerdings hervor, dass sich Referendarinnen und Referendare scheinbar zurückhaltender als die übrigen Beteiligten in den Gesprächen verhalten. Hinweise darauf, wie sich die Gesprächsbeteiligung der insgesamt drei Akteursgruppen in diesen Besprechungen gestaltet, lassen sich aus dem bisherigen Forschungsstand nicht herleiten. Studien (Zastrow 2021; Futter 2017; Hoffman et al. 2015; Wischmann 2015; Kreis 2012; Crasborn et al. 2011; Schnebel 2009; Hennissen et al. 2008), die sich im Rahmen von Nachbesprechungen in der ersten Phase mit einer Analyse der Redebeiträge beschäftigen, weisen darauf hin, dass sich in erster Linie die begleitenden Lehrkräfte bei Nachbesprechungen dominanter in den Redebeiträgen zeigen als die Studierenden. Sie übernehmen die direktive Steuerung des Gesprächs, sind die Hauptinitiatorinnen und -initiatoren von Themen und kommentieren die Ausführungen der Studierenden. Damit scheinen die Ergebnisse aus dieser Phase zumindest anzudeuten, dass vor allem die qualifizierungsrelevanten Personen kommunikativ aktiv agieren.

4.5 Gesprächsinhalt

Unterrichtsnachbesprechungen dienen der gemeinsamen Erörterung einer zuvor hospitierten Schulstunde (Schnebel 2019). Damit ist die Frage, welche Inhalte in diesen Gesprächen letztlich angeführt werden, auch nicht unabhängig von der vorherigen Hospitation zu sehen. So fertigen die Hospitierenden in der Regel während des Unterrichtsbesuchs Notizen an, auf deren Basis schließlich die Einschätzung der Unterrichtsstunde im gemeinsamen Gespräch erfolgt (Hoppenworth 1993, S. 265). Damit sind die jeweiligen Beobachtungskriterien (Peters 2019; Luhr 2016; Strietholt & Terhart 2009; Hoppenworth 1993) und die hierüber vor dem Hintergrund individueller Vorstellungen von gutem Unterricht (Wiernik 2020; Gölitzer 1999) gezogenen Rückschlüsse entscheidende Faktoren, die die thematische Ausrichtung der Nachbesprechungen beeinflussen können. Daher werden zunächst auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse (Wiernik 2020; Peters 2019; Luhr 2016; Strietholt & Terhart 2009; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993) Einblicke in die Beobachtungs- und Beurteilungskriterien im Rahmen des Referendariats geliefert und vorherrschende Vorstellungen guten Unterrichts aufgezeigt, um Hinweise auf Bezugspunkte zur Einschätzung von Schulstunden zu erarbeiten. Aufgrund mangelnder Daten aus dem Kontext der zweiten Phase werden im Anschluss Ergebnisse inhaltsanalytischer Analysen von Nachbesprechungen im Rahmen universitärer Praxisphasen (Zastrow 2021; Führer 2020; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Schüpbach 2007) vorgestellt, um Einblicke in prominente Themenbereiche zu liefern, die Gegenstand von Nachbesprechungen darstellen.

4.5.1 Beobachtungs- und Beurteilungskriterien

Die explorativ angelegte Untersuchung von Strietholt und Terhart (2009) nimmt die eingesetzten Instrumente der Studienseminare zur Einschätzung von Unterricht in den Blick. Grundlage dieser Studie stellen insgesamt 201 vonseiten unterschiedlicher Seminare aus zwölf Bundesländern bereitgestellte Bewertungskataloge dar. In Anlehnung an Untersuchungskriterien zur Beurteilung von Lehrkräften von Porter et al. (2001) analysieren die Autoren die Instrumente der Studienseminare nach ihrem Zweck, d. h. nach der Funktion ihres Einsatzes in der Praxis, dem inhaltlichen Gegenstand der Messung sowie der Art und Form der Beurteilung.

Der Großteil der analysierten Instrumente (62,1%) wird mit dem Ziel der Personalentwicklung eingesetzt, worunter auch die Verwendung in Unterrichtsnachbesprechungen eingeordnet wird. Bei ca. 60% der Kataloge erfolgt der Einsatz vonseiten der Studienseminare zum Zweck der Selektion (60,3%) – also in Prüfungskontexten. Dadurch, dass bei dieser Frage eine Mehrfachnennung möglich war, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Studienseminare ihre Beurteilungskriterien nicht unbedingt differenziert je nach Kontext einsetzen. So werden nämlich mehr als 50% der Instrumente sowohl zum Zweck der Personalentwicklung als auch zur Selektion verwendet (ebd.). Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass die eingesetzten Kriterien zur Einschätzung des Unterrichts im

Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen jenen Kriterien entsprechen, die vonseiten der Studienseminare auch in Prüfungssituationen eingesetzt werden. So scheint zumindest nicht übergreifend gewährleistet zu werden, dass Beurteilungen im Kontext von Unterrichtsbesuchen durch einen differenzierten Einsatz entsprechender Beurteilungsdokumente von Prüfungssituationen abgegrenzt werden.

Zur inhaltlichen Analyse der vorgelegten Kriterienkataloge kodieren die Autoren das Material entlang der curricularen Standards der Lehramtsbildung, die insgesamt vier Kompetenzbereiche – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – (KMK 2004/2019) umfassen (Strietholt & Terhart 2009, S. 630). Diese vier Inhaltsbereiche werden ferner durch induktiv entwickelte Kategorien wie Mitarbeit, Persönlichkeit und formale Kriterien zur Bewertung von Hausaufgaben ergänzt (ebd.). Aus dieser Untersuchung deduzieren die Autoren schließlich drei inhaltliche Typen von Instrumenten (ebd.). Der erste Typ, dem 19,9% der vorliegenden Beurteilungskriterien zugeordnet werden, bezieht sich auf keinen der Kompetenzbereiche der KMK (2004/2019). Diese Formulare sind so gestaltet, dass Raum für die frei einzufügenden Einschätzungen der qualifizierungsrelevanten Personen der Studienseminare geboten wird (Strietholt & Terhart 2009, S. 632). Sie bieten also durch ihre formale Ausgestaltung maximale Gestaltungsfreiheit bei der Einschätzung des Unterrichts für die Akteurinnen und Akteure der Studienseminare (ebd.). Der Großteil der Instrumente ordnet sich mit 41,8% in den zweiten Instrumententyp ein, der sich auf einen der vier Kompetenzbereiche der KMK (2004/2019) bezieht (Strietholt & Terhart 2009, S. 632). Hierbei wird sich ausschließlich auf den Bereich des Unterrichts bezogen. Mit dem Einsatz dieser Kriterientypen geht eine hohe Fokussierung bzw. Reduzierung einher, da sich die Personen der Studienseminare in ihrer Einschätzung lediglich auf den ausgewählten Bereich des Unterrichts beziehen (ebd.). Die restlichen 38,3% sind Instrumente des dritten Typs, die sich auf mehr als einen Kompetenzbereich der KMK (2004/2019) beziehen (Strietholt & Terhart 2009, S. 632). Die meisten (15,4%) aus diesem Cluster rekurrieren auf zwei Bereiche, 8,5% auf drei und 14,4% auf vier Bereiche (ebd.). Das bedeutet, dass von den vorliegenden 201 Instrumenten, lediglich 29 die Standards der Lehramtsbildung (KMK 2004/2019) vollständig explizit in ihre Beurteilungen einbeziehen (Strietholt & Terhart 2009, S. 632). Die deutliche Mehrheit von 80,1% der vorliegenden Dokumente berücksichtigt allerdings mindestens einen der ausgewiesenen Kompetenzbereiche der KMK (2004/2019).

Die detailliertere Analyse, wie die Instrumente die jeweiligen Kompetenzbereiche in ihre Beurteilungen einbeziehen, verweist auf kompetenzbereichsspezifische wiederkehrende Schwerpunktsetzungen (Strietholt & Terhart 2009, S. 634). Im prominenten Bereich des Unterrichts stehen beispielsweise die selbstbestimmten Lernarrangements weniger im Mittelpunkt (ebd.). Die erzieherischen Kompetenzen hingegen werden zu meist „eher pauschal“ (ebd.) und nicht differenziert beurteilt und der Umgang mit Heterogenität ist lediglich in 5% der Instrumente berücksichtigt. Mit knapp 25% ebenfalls eher gering vertreten ist der Bereich, in dem die Beurteilung der Notenvergabe bzw. Bewertung von Schülerbeiträgen erfasst wird (ebd., S. 634f.). Der letzte Bereich des Innovierens

scheint schwerpunktmäßig unter dem Aspekt des Umgangs der angehenden Lehrkraft mit den Belastungen oder auch der Arbeitsorganisation ausgelegt (ebd., S. 635).

Insgesamt stellen sich die von den Studienseminaren eingesetzten Kriterien damit nicht nur als standortabhängig dar und weisen eine hohe Varianz in ihrer Orientierung an den Standards der Lehramtsbildung (KMK 2004/2019) auf, sondern werden darüber hinaus auch unterschiedlich operationalisiert und ausbuchstabiert (Strietholt & Terhart 2009). Aber auch in der Art und Weise der Beurteilung zeigen sich Unterschiede zwischen den Instrumenten. Am häufigsten werden bei mehr als einem Viertel (28,9%) quantitative Formen wie Ratingskalen verwendet; qualitative Formen wie Freitextformate sind halb so oft (14,9%) erkennbar, die hybride Form ist lediglich bei 3,5% vorhanden (ebd., S. 641). Auffällig ist, dass über die Hälfte (52,7%) keine Beurteilungsschemata beinhalten, d. h., dass sich aus diesen Instrumenten nicht ermitteln lässt, wie die angeführten Kriterien schließlich in die Einschätzung einbezogen oder gar gewichtet werden sollen (ebd.). Angesichts dieser verschiedenen Verfahrensweisen in der Beurteilung und der verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktlegungen stellen sich „die Bewertungsprozesse des Vorbereitungsdienstes im Allgemeinen und die der Unterrichtsbesuche im Besonderen, aus einer wissenschaftlichen Perspektive als defizitär [dar]“ (Luhr 2016, S. 22).

Hoppenworth (1993, S. 266f.; auch Luhr 2016) verweist darauf, dass die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis bei Unterrichtsbesuchen bisher recht individuell gestaltet wird und gemeinhin aus Erfahrungen entsteht. Zumeist entwickeln die qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteure der Studienseminare eigenständig im Verlauf der Berufsausübung ihre persönlichen Modi Operandi mit persönlichen Beurteilungskriterien, die sich im praktischen Einsatz bewährt haben, d. h., mit denen sie den Eindruck haben, Unterricht angemessen entlang zentraler Punkte beobachten und einschätzen zu können (Hoppenworth 1993, S. 270). Sie betonen zwar, dass für sie Transparenz in der Beurteilung eine hohe Bedeutung hat (Peters 2019; Luhr 2016, S. 142f.), allerdings betrachten sie den Einsatz von standardisierten Verfahren zur anschließenden Einschätzung des Unterrichts eher skeptisch (Hesse & Lütgert 2020b; Luhr 2016, S. 145; Hoppenworth 1993, S. 186). Vereinheitlichte Kriterien würden aus ihrer Perspektive den Referendarinnen und Referendaren nicht gerecht (Luhr 2016, S. 142f.). Sie legen in der Praxis dagegen sehr viel Wert darauf, Einschätzungen flexibel und adressatengerecht zu gestalten. Aus ihrer Perspektive ist es notwendig und gerecht, Kriterien zur Einschätzung des Unterrichts unter der Berücksichtigung der jeweiligen Phasen der Qualifikation anlegen zu können, d. h. flexibel je nach Qualifikationsstand einer angehenden Lehrkraft auch anzupassen und unterschiedlich zu gewichten (ebd.; Hoppenworth 1993).

Trotz dieses Primats des adaptiven und situationsabhängigen Vorgehens in der Einschätzung von Anwärtnerinnen und Anwärtern äußern die Personen der Studienseminare mehrheitlich mit 70,3%, dass sie den Eindruck haben, dass Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst insgesamt auf der Basis einheitlicher Kriterien bewertet werden (Döbrich & Abs 2008). Diese Einschätzung weicht allerdings sowohl von den Eindrücken des schulischen Personals wie auch von jenen der Anwärtnerinnen und Anwärtern selbst ab (Luhr 2016; Weiß et al. 2014; Ziert 2012; Döbrich & Abs 2008;

Storr 2006). Aus beiden Gruppen erfolgt mit jeweils über 60% die Einschätzung einer nicht einheitlichen Beurteilungsgrundlage (Döbrich & Abs 2008). So monieren vor allem angehende Lehrkräfte in unterschiedlichen Studien (Luhr 2016, S. 174; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertrampf 1997) vermehrt, dass sich die Kriterien zur Einschätzung ihres Unterrichts aus ihrer Perspektive als intransparent, realitätsfern und schlicht nicht nachvollziehbar darstellen, sondern willkürlich angelegt werden und zudem abhängig von der jeweiligen Person und deren Tagesform sind. So scheint die Forderung nach einheitlichen, verbindlichen, nachvollziehbaren und offengelegten Kriterien vonseiten der Anwärtinnen und Anwärtler wenig erstaunlich (Luhr 2016).

Luhr (2016) entwickelt unter Einbezug der Perspektiven von qualifizierungsrelevanten Personen und Referendarinnen und Referendaren ein Beurteilungsinstrument für Unterrichtsnachbesprechungen. Dieses wird im Anschluss in der Praxis erprobt und schließlich mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren evaluiert. Aus seiner Studie zur Entwicklung und zum Einsatz eines standardisierten Verfahrens zur Einschätzung von Unterricht im Rahmen von Unterrichtsbesuchen im Referendariat schließt Luhr (2016, S. 362), „dass es Bewertungsinstrumente nicht leisten können, Konflikte über die Bewertung dadurch zu klären, dass eine schriftlich fixierte Bewertungsgrundlage vorliegt“ (ebd.). Dass einheitliche Kriterien sicherlich kein Allheilmittel für die Beurteilungspraxis im Referendariat darstellen können, zeigt auch ein Blick auf Studien (Gabriel-Busse et al. 2020; Lefstein & Snell 2011), die sich mit Einschätzungen von Unterricht auf der Basis standardisierter Kriterien durch unterschiedliche Personen auseinandersetzen. Trotz übereinstimmender Beurteilungsgrundlage kommen sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Lehramtsstudierende wie auch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zu unterschiedlichen Urteilen über dieselbe Unterrichtsstunde.

4.5.2 Vorstellungen guten Unterrichts

Gölitzer (1999) schließt aus der Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes im Fach Deutsch auf einen „common sense“ (ebd., S. 71) zwischen den teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren zu der Frage, wie sich Unterricht optimalerweise gestaltet, ohne dass dieses Wissen in den Gesprächen explizit gemacht wird. Aus den Gesprächen rekonstruiert sie folgende Vorstellungen über erfolgreiche Unterrichtsstunden (ebd.):

- „Unterricht muss nach einem Plan durchgeführt werden,
- Die Problemorientierung soll zu einem stromlinienförmigen Ablauf beitragen, der dann wiederum den Eindruck beim Zuschauer des Unterrichtes erweckt, in der Stunde gehe alles wie von selbst,
- Die Schüler können durch die inszenierte Problemorientierung das Lernziel selbst ansteuern,

- Der Unterrichtsgegenstand hat einen vor dem Unterricht zu bestimmenden Sinn, zu dem Schüler ‘geführt’ werden sollen,
- Das Lehrer-Schülergespräch muss so natürlich wie möglich und möglichst wenig geleitet sein [.]
- Die Schüler müssen viele Gelegenheiten haben zu sprechen und sich zu bewegen [.]
- Kommunikation ist Ziel wie auch Mittel des Deutschunterrichtes“ (ebd.)

Allerdings zeigt sich in der Studie von Wiernik (2020) zum Verständnis von gutem Unterricht aus der Perspektive der Seminarleitenden weniger ein Common Sense; vielmehr folgen unterschiedliche Sichtweisen auf guten Unterricht als Ergebnis. Auf der Basis von Interviews mit Seminarleitenden rekonstruiert der Autor (ebd.), dass verschiedene Vorstellungen von Lernen sowie ein eher auf die Oberflächen- oder eben Tiefenstruktur ausgerichtetes Verständnis von gutem Unterricht zu unterschiedlichen impliziten Handlungsmaximen in der Professionsrolle führen, die zu nuancierten Beratungs- und Beurteilungspraktiken beitragen können (ebd.). Insgesamt leitet der Autor drei übergeordnete Typen von Seminarleitenden ab, die sich im Hinblick auf ihr Unterrichts- und Professionsverständnis unterscheiden. „*Der persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ*“ (ebd., S. 100) bezieht sich bei der Einschätzung guten Unterrichts vor allem auf die Persönlichkeit der Lehrenden (ebd., S. 101). In diesem Verständnis sind Professionalisierungsprozesse nicht unbedingt wesentlich bzw. werden als nicht möglich beschrieben (ebd., S. 100). Es existieren nunmehr gute, d. h. mit den erforderlichen Fähigkeiten ausgestattete, und weniger gute Lehrkräfte (ebd., S. 108f.). Auch die Sichtstruktur des Unterrichts ist ein entscheidendes Merkmal, anhand dessen die Unterrichtsqualität beurteilt wird (ebd., S. 100). Bei diesem Typ steht also in erster Linie der Prozess des Lernens in Form der Aufbereitung und Bereitstellung der Lerninhalte und Gegenstände im Mittelpunkt (ebd.). Entsprechend werden hierbei auch die unmittelbar beobachtbaren Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern einbezogen (ebd., S. 102f.). Guter Unterricht wird also im Paradigma des Typ A durch das Zusammen- und Ineinanderwirken der Persönlichkeit und der sichtbaren Elemente des Unterrichts beurteilt (ebd., S. 109).

Typ B, der sogenannte „*eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ*“ (ebd., S. 100) orientiert sich ähnlich in der Einschätzung der Qualität einer Schulstunde an den Persönlichkeiten angehender Lehrkräfte. Er bezieht sich allerdings auf ausgewählte Kernaspekte, die in dieser Auffassung die Basis dafür darstellen, Unterricht gelungen zu gestalten und durchzuführen (ebd., S. 120). Es sind also die intellektuellen Fähigkeiten und Wissensbestände, die neben hohen Selbstansprüchen an das eigene Unterrichten sowie Fähigkeiten zum kritisch-reflexiven Umgang mit sich selbst eine Rolle spielen (ebd.). In diesem Verständnis sind Lehrpersonen zumindest zum Teil professionalisierbar, sofern bestimmte Fähigkeiten bereits in ihrer Persönlichkeit angelegt sind (ebd., S. 118ff.). Diese ausgewiesenen Fähigkeiten sind grundlegend, um guten Unterricht in Sinne des Typs B zu realisieren. Dieser äußert sich vor allem in den unterrichtlichen kognitiven Lernprozessen. So sind die Erweiterung der Wissensbestände der

Lernenden ebenso zentral wie die kognitiven Lernprozesse, die vor allem durch komplexe Lernaufgaben angeregt werden (ebd., S. 110ff.).

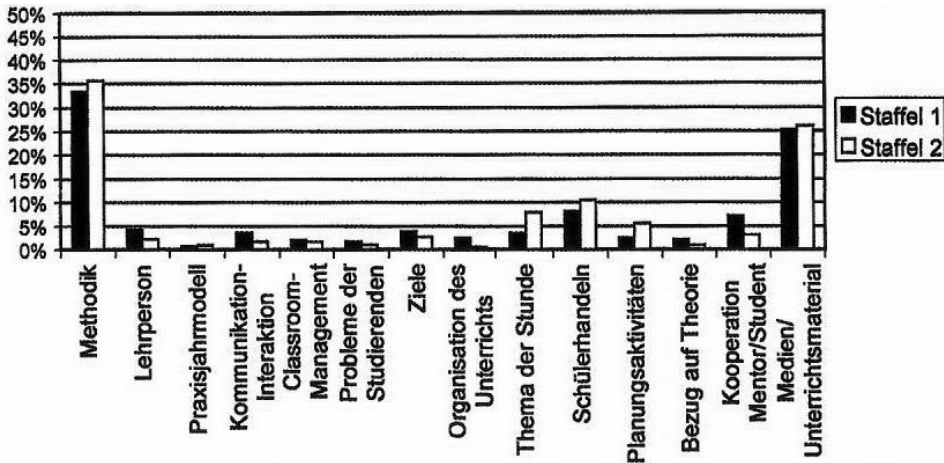
„Der professionalisierende quality-teaching-Typ“ (ebd., S. 100) legt Kriterien an den Unterricht an, die sich sowohl auf die Sicht- als auch die Tiefenstruktur beziehen (ebd., S. 128). Neben der Gestaltung des Lernprozesses und einer lernförderlichen Atmosphäre sind auch die Lernergebnisse der Lernenden zentral (ebd.). Im Unterricht besteht der Anspruch darin, die individuelle Lernperson in den Mittelpunkt des Lernens zu rücken (ebd.). Allerdings spielt auch das Lernen der angehenden Lehrperson im Sinne der Professionalisierung selbst eine entscheidende Rolle bei der Einschätzung. Die Bereitschaft, stets die Wissensbestände auszubauen und Kompetenzen weiterzuentwickeln, wird hierbei als notwendige Voraussetzung für guten Unterricht erachtet (ebd.).

4.5.3 Themen in Nachbesprechungen

Gegenwärtig liegen keine empirischen Erkenntnisse über behandelte Thematiken zur Einschätzung des Unterrichts in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat vor. Die Analysen von Nachbesprechungen im Rahmen von Praxisphasen unter inhaltsanalytischer Perspektive (Zastrow 2021; Führer 2020; Schnebel 2009; Futter 2017; Wischmann 2015;²⁸ Schüpbach 2007) zeigen kein einheitliches Bild über dominante Themenbereiche im Rahmen dieser Gespräche. Gleichwohl wird überwiegend auf die Bedeutsamkeit von instruktionalen und methodischen Aspekten hingewiesen, die insgesamt einen vergleichbar großen Raum in Nachbesprechungen einnehmen (Futter 2017; Schnebel 2009; Strong & Baron 2004). So beziehen sich in der Studie von Futter (2017, S. 194) 69,8% der inhaltlichen Auseinandersetzungen auf den Themenbereich der „Instruction & Organization“. Auch bei Schnebel (2019) deutet die Untersuchung darauf hin, dass das *Wie* die Nachbesprechungen thematisch dominiert, da es in mehr als einem Drittel (34,1%) der Gespräche um methodische Aspekte geht und in knapp einem Viertel (24,4%) über Medien und Unterrichtsmaterialien gesprochen wird. Die Gestaltung des Lernarrangements und deren methodische Umsetzung stehen auch in der Studie von Wischmann (2015, S. 364) im Mittelpunkt. Eine Untersuchung von Nachbesprechungen (Schnebel 2009) deutet darauf hin, dass sich die thematischen Schwerpunkte in den Gesprächen im zeitlichen Verlauf des Praktikums als äußerst stabil erweisen und sich nicht erheblich verändern (Abbildung 6).

28 Wischmann (2015) vergleicht Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren aus Schulen und Dozierenden der Universitäten, aber auch zwischen den Studierenden selbst. Das Ergebnis dieser komparativen Analyse deutet an, dass sich je nach Konstellation unterschiedliche thematische Ausrichtungen ereignen (ebd., S. 412ff.). Zwischen Peers stehen neben pädagogischem und allgemeindidaktischem Wissen insbesondere Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen im Mittelpunkt. Im gemeinsamen Austausch mit Dozierenden werden hingegen vor allem didaktische Entscheidungen kritisch vor dem Hintergrund einer nachvollziehbaren Begründung besprochen und deren Wirkungsweisen auf die Lernerfolge und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Stunde analysiert (ebd.).

Abbildung 6: Gesprächsthemen in Nachbesprechungen (Schnebel 2009, S. 82)



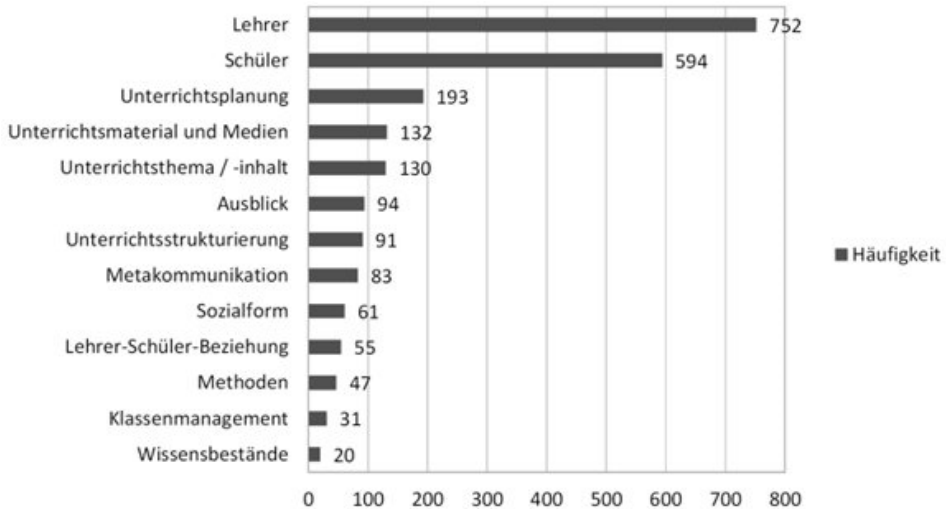
Wie Abbildung 6 verdeutlicht, dominieren auch im Fortschreiten der schulischen Praxisphase die Auseinandersetzungen mit methodischen Themen, Medien und Unterrichtsmaterialien. So „besteht also in den Nachbesprechungen ein Primat der Methodik vor der Didaktik“ (Schnebel 2009, S. 88). Auch in der Untersuchung von Zastrow (2021) ist der Themenkomplex, der sich mit der Auswahl von Unterrichtsmethoden und der Struktur der Schulstunde auseinandersetzt, mit 29% die prominenteste inhaltliche Kategorie (ebd., S. 127). Schülerinnen und Schüler werden mit 22% weniger stark in den Mittelpunkt gerückt (ebd.). Hierbei richten sich die Aussagen besonders auf eine mögliche Reaktion der Lerngruppe oder auf die Schwierigkeiten und den Lernprozess (ebd., S. 142). Unterstützung, Vorwissen und auch Unterrichtsaktivitäten (3%) bleiben randständig (ebd.). Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Lehrperson ist mit 17% in den Gesprächen insgesamt recht wenig dominant (ebd., S. 127). Vor allem die Lehrerpersönlichkeit ist hier – neben der Reaktion auf Fragen und Antworten sowie der Gesprächsführung – dominierend (ebd., S. 150). Jedoch sind die Themen rund um die Lehrerpersönlichkeit beispielsweise bei Schnebel (2019, 2009) lediglich von geringerer Bedeutung. Generell fällt an den thematischen Analysen auf, dass Inhalte in Bezug auf Klassenführung wie auch die Kommunikation und Interaktion zwischen der angehenden Lehrkraft und der Lerngruppe auffällig selten in den Gesprächen vorkommen (Zastrow 2021; Führer 2020; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Schüpbach 2007).

In der Studie von Führer (2020, S. 133) rückt die Auseinandersetzung mit der Lehrperson jedoch in den Mittelpunkt der Gespräche und die Thematisierung von Unterrichtsmaterialien sowie Medien und auch Methoden sind in dieser Studie weniger dominant (Abbildung 7).

„Die mit der Lehrperson assoziierten Aktivitäten und Aufgaben und die mit dieser institutionellen Rolle verbundenen Anforderungen und Erwartungen bilden das Zentrum der

Gespräche und somit auch dasjenige Objekt, auf das sich (potenzielle) Reflexionsprozesse und Bewertungsaktivitäten beziehen“ (Führer 2020, S. 313).

Abbildung 7: Inhalte in Unterrichtsnachbesprechungen (Führer 2020, S. 133)



Hingegen resümiert Gölitzer (1999, S. 70) aus der Analyse von Nachbesprechungen im Kontext des Referendariats im Fach Deutsch grob, dass „Selbsttätigkeit der Schüler, Kommunikation und Motivierung [...] Angelpunkte“ im Gespräch darstellen, ohne jedoch weiter darauf einzugehen. So deutet sich zumindest die Möglichkeit an, dass sich die thematischen Ausrichtungen in Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes anders als in schulischen Praxisphasen verhalten und hier verstärkt die Prozesse der Schülerinnen und Schüler wie auch die Interaktionen in den Mittelpunkt rücken.

4.6 Gesprächshandeln

Einblicke in die Gesprächspraxis liefern bislang in erster Linie Einzelergebnisse aus unterschiedlichen Studien, die sich vornehmlich auf die subjektiven Schilderungen der beteiligten Personen beziehen (Peters 2019; Horstmeyer 2018; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Hierbei fällt auf, dass sowohl die Anwärterinnen und Anwärter als auch die Teilnehmenden aus den Studienseminaren und den zuständigen Schulen die Umsetzung und Ausgestaltung von Nachbesprechungen monieren (Peters 2019; Horstmeyer 2018; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990). Dabei stimmen alle drei Akteurs-

gruppen überein, dass die Art und Weise des Verlaufs von Unterrichtsnachbesprechungen – d. h., wie die Interaktion und Kommunikation zwischen den Beteiligten verläuft – eine zentrale Gelingensbedingung dafür darstellt, dass diese Gespräche als positiv wahrgenommen werden und lernwirksame Effekte erzielen (Peters 2019; Luhr 2016; Košinár 2014; Storr 2006; Hoppenworth 1993). Untersuchungen, die die Interaktion und Kommunikation in diesen Gesprächen objektiv in den Blick nehmen (Thiel et al. 2021; Göllitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986), zeigen, dass Nachbesprechungen in besonderem Maße durch strategisches Kommunikationshandeln geprägt zu sein scheinen und mit Rollenkonflikten und Herausforderung für die Beteiligten einhergehen.

4.6.1 Strategische Kommunikation

Referendarinnen und Referendare nehmen im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden in den Nachbesprechungen eine besondere Rolle und eine spezifische Position ein (Hoppenworth 1993). Offenkundig sind sie aufgrund der geringen zeitlichen Distanz zum vorherigen Unterrichtsbesuch die Involviertesten in den Nachbesprechungen (ebd., S. 288). Sie haben nur kurz vor der Zusammenkunft gegenüber den Gesprächsteilnehmenden ihre „unterrichtliche Kompetenz (oder Inkompetenz) gezeigt, sich gänzlich zur Disposition gestellt – ohne zu ahnen, welche Anteile nunmehr zur kritischen Reflexion vorgestellt gewünscht werden“ (ebd.). Zugleich wirkt sich das Gefälle hinsichtlich des Professionalisierungsgrads, das zwischen den Anwärtinnen und Anwärtern sowie den übrigen Akteurinnen und Akteuren der Nachbesprechung existiert (ebd.; Boettcher & Bremerich-Vos 1986), auf die Position der angehenden Lehrkräfte aus. Sie nehmen innerhalb des Gesprächs „im Kreis von Erfahrenen“ (Hoppenworth 1993, S. 288) die Rolle der Unerfahrensten (ebd.) ein.

Diese gesonderte Rolle, die angehende Lehrkräfte in diesen Gesprächen einnehmen, scheint in Verbindung mit der Anwesenheit qualifizierungsrelevanter Personen zu spezifischen Strategien zu führen, die Erstere in diesen Gesprächen einsetzen (Hoppenworth 1993, S. 289f.; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Bereits in den ersten Stellungnahmen zu ihrer eigenen Schulstunde, die Referendarinnen und Referendare in der Regel zu Beginn der Besprechung formulieren, scheinen sie eine Strategie einzusetzen (Göllitzer 1999; Hoppenworth 1993, S. 288; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 247). Sie versuchen, über ihre Wortbeiträge die Inhalte der Nachbesprechungen mitzubestimmen, indem sie in ihren Ausführungen entsprechende Angebote liefern (Hoppenworth 1993, S. 290). Ihr Bestreben liegt also darin, ihre eigenen Äußerungen an die erwarteten Einschätzungen vonseiten der qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteure anzulehnen, antizipierte Kritikpunkte in ihrer Eröffnung vorwegzunehmen und somit so nah wie möglich an deren Sichtweisen heranzukommen. Entsprechend hat es für sie eine hohe Bedeutung, „‘schnellstmöglich herauszufinden, was der Fachleiter von einem möchte’“ (Luhr 2016, S. 170), um möglichst „‘den Geschmack’ ihres Ausbilders zu treffen“ (ebd., S. 172).

Außerdem halten sie sich auch mit der Erwähnung von positiven Aspekten eher zurück, betrachten die eigene Schulstunde also besonders kritisch (Hoppenworth 1993, S.

290). In ihren Stellungnahmen sind sie also zusätzlich mit diesbezüglichen Abwägungsleistungen konfrontiert (ebd.).

„Das Problem darf – in der vermuteten Perspektive des Beraters – weder zu trivial geraten; dies könnte ja als Versuch verstanden werden, sich von der Rolle des beratungsbedürftigen zu distanzieren und damit auch die Beraterrolle zu attackieren, es darf aber auch nicht als so relevant angesehen werden können, dass es als hinreichender Grund für eine schlechte Bewertung befürchtet werden muss“ (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 248).

Diese Strategie bleibt von den Seminarleitungen allerdings nicht unbemerkt, da sie die angehenden Lehrkräfte in den Gesprächen nicht selten in einem Modus einer „strategische[n], verdeckte[n], konfliktäre[n] Kommunikation und Interaktion“ (Luhr 2016, S. 147) wahrnehmen. Aus ihrer Sicht wird es ihnen durch dieses Gesprächsverhalten nahezu unmöglich, den tatsächlichen individuellen Entwicklungsbedarf der jeweiligen Referendarin bzw. des jeweiligen Referendars zu durchschauen, um konstruktiv zur Förderung der Professionalisierung beizutragen (ebd.).

„Die Ausbilder müssen, umgangssprachlich gesprochen, nahe genug an die Auszubildenden heranzukommen, damit sie die zentralen Baustellen der Professionalisierung ansprechen können und die Referendare diese Impulse aufnehmen“ (ebd., S. 139).

Hierbei sehen sie es als grundlegend an, dass die Anwärtinnen und Anwärter offen über empfundene Herausforderungen, den eigenen Entwicklungsstand und aktuelle Aufgaben kommunizieren (ebd., S. 138ff.). Seminarleitungen erwarten daher, dass sich Referendarinnen und Referendare mit ihren eigenen Eindrücken mehr in die Gespräche einbringen, kritischere Nachfragen stellen und für sich die Verantwortung übernehmen, dass die erteilten Rückmeldungen für sie auch verständlich und damit gewinnbringend sein können (Peters 2019; Luhr 2016, S. 171). Von ihnen wird gefordert, sich offen und bereitwillig gegenüber den Einschätzungen und Ratschlägen der übrigen Beteiligten in den Gesprächen zu verhalten (Hoppenworth 1993; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Allerdings schildern sie, nicht selten zu erleben, dass sich Referendarinnen und Referendare dem Dialog entziehen und stattdessen die erteilten Rückmeldungen unkommentiert und unhinterfragt hinnehmen (Peters 2019; Luhr 2016, S. 169). Auf sie wirken die Anwärtinnen und Anwärter in den Gesprächen eher verschlossenen und passiv (Luhr 2016, S. 139).

Boettcher und Bremerich-Vos (1986, S. 252) zeigen, dass Dialoge zwischen Fachleitungen und Referendarinnen bzw. Referendaren nicht selten als „eine Vorwurf-Rechtfertigungs-Kommunikation“ verlaufen. Merzyn (2002, S. 132) deutet das Dilemma aus der Perspektive der Referendarinnen und Referendare an, deren Schulstunde Gegenstand der Besprechung ist: „wird das Konzept seiner Stunde kritisiert, wirkt es wenig überzeugend, wenn er sich schnell von dem, was er lange vorbereitet hat, trennt. Es wäre aber auch ungeschickt, wenn er hartnäckig am Beanstandeten festhielte“. Hierauf reagieren sie nicht selten „mit einer Strategie vom Typ ‘Sündenbock’“ (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 252). Für den Gegenstand der Beanstandung übernehmen sie nicht die Verantwortung, sondern verschieben diese auf Situationen, die außerhalb ihres Einflussbereichs liegen

(ebd.). Eine Verantwortungsverschiebung auf Gepflogenheiten und Entscheidungen der Schulen, beispielsweise den Einsatz des Schulbuchs im Schulfach der Stunde, erweist sich als erfolgreich, um die Kritik von der eigenen Person abzuwenden (ebd.). Überhaupt scheint es ein großes Anliegen von angehenden Lehrkräften zu sein, ihr Image gegenüber dem qualifizierungsrelevanten Personal im Rahmen von Nachbesprechungen, im Besonderen in kritischen Auseinandersetzungen mit ihrem Unterricht, zu wahren (ebd., S. 253ff.).

4.6.2 Rollenkonflikte und kommunikative Herausforderungen

Fach- und Seminarleitungen äußern, dass sie sich in den Gesprächen in einem Spannungsfeld zwischen ihren ambivalenten Rollen als Beratende und als Beurteilende erleben (Wiernik 2020; Luhr 2016; Porzelt 2006; Hoppenworth 1993). Dieser bekannten Problematik stehen Forderungen nach einer personalen Trennung zwischen diesen beiden Funktionen gegenüber, indem beispielsweise Fach- und Seminarleitungen auf eine Mitgliedschaft in der Prüfungskommission verzichten (Meyerhöfer & Rienits 2006, S. 217) und „sich vielmehr als Berater, Begleiter, Initiatoren, Coachs oder Moderatoren verstehen [sollen], die den Reflexionsprozess unterstützend begleiten“ (Heinen-Ludzuweit 2001, S. 223).

Auch Anwärtinnen und Anwärter erwarten, dass qualifizierungsrelevante Personen „klar zwischen den Funktionen des Bewertens und Beratens unterscheiden und [...] klar umrissen Entwicklungsaufgaben und Hilfestellungen“ (Luhr 2016, S. 164) erteilen. Fach- und Seminarleitungen sehen es ebenfalls in ihrer Professionsverantwortung einzuschätzen, wann in diesen Gesprächen die Beurteilung des Unterrichts zugunsten von Beratung ausgeklammert wird (Luhr 2016, S. 142). In der Praxis begegnen sie dieser Herausforderung intuitiv und treffen diese Entscheidung vor dem Hintergrund der spezifischen Einzelsituation im Zusammenhang mit dem individuellen Professionalisierungsverlauf der jeweiligen Lehrkraft (Luhr 2016, S. 142). Dies erfordert aus ihrer Sicht die Fähigkeit, aktiv zuzuhören sowie eine intensive Aufmerksamkeit für den individuellen Bedarf der jeweiligen Lehrkraft an den Tag zu legen und entsprechend spontan und flexibel in den Gesprächen, entweder in Form einer Beurteilung oder Beratung, zu reagieren (ebd.). Es deutet sich allerdings an, dass der Fokus vornehmlich auf die Identifikation möglicher Problemlagen ausgerichtet ist und die Nachbesprechungen damit vor allem von Beurteilungen gekennzeichnet zu sein scheinen (Hoppenworth 1993, S. 304).

Insbesondere Momente der Beurteilung des Unterrichts sind sowohl aus der Perspektive der Studienseminare als auch der Referendarinnen und Referendare zentrale Knackpunkte in den Nachbesprechungen, durch die die Gesprächssituation von einer Lern- in eine Stresssituation kippen kann (Luhr 2016, S. 178). Im Optimalfall herrscht eine angenehme und offene Gesprächsatmosphäre und die kollegialen Verhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteuren tragen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen zum Unterricht bei (Luhr 2016). Rückmeldungen und Hinweise, die unter solchen Rahmenbedingungen erfolgen, werden vonseiten angehender Lehrkräfte auch

häufiger als sachdienlich eingeschätzt, mit denen sie sich konstruktiv und nachhaltig auseinandersetzen (Behnke 2016; Košinár 2014, S. 131ff.).

Anwärterinnen und Anwarter schildern hingegen, dass sie entsprechende Atmosphären und Interaktionsmuster eher selten erleben und monieren die Feedbackpraxis (Luhr 2016; Košinár 2014; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Hoppenworth 1993; Gnad et al. 1980). Insgesamt werden Einschätzungen, die in Nachbesprechungen erteilt werden, teilweise auch als wertschätzend und hilfreich erlebt (Jung 1997; Frech 1976); häufig empfinden sie diese jedoch als weniger sachlich und nehmen die Kritikpunkte persönlich (Storr 2006; Gnad et al. 1980; Bayer 1978). Werden Rückmeldungen als Kritik an der Person empfunden oder auch als inflationär, wenden sich die Referendarinnen und Referendare innerlich von den Inhalten dieser Kritik ab und bearbeiten diese folglich auch nicht weiter (Behnke 2016; Košinár 2014, S. 131ff.). Darüber hinaus empfinden angehende Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit ihrem Unterricht nicht selten als unberechenbar. Sie haben den Eindruck, dass die Kriterien zur Einschätzung des Unterrichts von Person zu Person variieren und damit hochgradig personen- und tagesformabhängig sind, weshalb sie die Rückmeldungen nicht selten als intransparent und arbiträr empfinden (Luhr 2016, S. 174; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertramph 1997). Entsprechend schildern auch Referendaren und Referendare, dass sie im Anschluss an die Gespräche oftmals verwirrt und ratlos zurückbleiben, da die Rückmeldungen entweder so unterschiedlich erteilt wurden oder auf so einer abstrakten Ebene, dass ihnen konkrete Handlungsschritte zur Verbesserung nicht deutlich wurden (Luhr 2016, S. 159f.; Hoppenworth 1993; Scheilke 1992). Sie erwarten von ihren qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren, dass sie „durch ihre Expertise Orientierung geben und, v. a. am Anfang der Ausbildung, Durchblick hinsichtlich der unüberschaubaren Vielfalt des Unterrichts schaffen“ (Luhr 2016, S. 163, auch Ziert 2012, S. 71). Zentral ist für sie, dass aus der Besprechung schließlich klare Handlungsschritte und Zielvereinbarungen resultieren, an denen sie sich in Zukunft orientieren können (Luhr 2016; Ziert 2012).

So zeigen auch Thiel, Küper und Bellmann (2021), dass die Fach- und Seminarleitungen ihre Urteile auch nicht zwangsläufig anhand von stichhaltigen Argumentationslinien anführen, sondern eher anhand von subjektiven Eindrücken begründen (Göltzer 1999, S. 72; Hoppenworth 1993, S. 295). Hierbei scheinen vor allem zwei Modi der Argumentation zu dominieren (Thiel et al. 2021). Im *Modus der Argumentation* werden die generelle Bedeutung einzelner Faktoren für die unterrichtliche Praxis – wie beispielsweise die Zeit – hervorgehoben und anstelle von Handlungsalternativen argumentativ dargelegt. Im *Modus der Fiktion* wiederum wird das Aufzeigen von Handlungsalternativen von einer bildhaft geschilderten Geschichte über die Unterrichtsstunde überlagert, die aufzeigen soll, wie die Schulstunde hätte anders verlaufen können.

Momente der Beurteilung sind aber nicht nur in der Interaktion zwischen Studienseminaren und Referendarinnen und Referendaren sensible Situationen. Vereinzelt äußern Beteiligte der Studienseminare (Hoppenworth 1993), dass sie es teilweise als Herausforderung erleben, den Anwarterinnen und Anwartern kritische Aspekte zu ihrem Unterricht

aufzuzeigen, den sie gemeinsam mit einer Lehrkraft geplant haben. Sie haben nicht selten den Eindruck, dass die teilnehmenden Fachlehrkräfte zuweilen die Nachbesprechungen als Kritik an den eigenen Fähigkeiten oder gar der Person empfinden. Tatsächlich begegnen die schulischen Akteurinnen und Akteure den erteilten Rückmeldungen nicht selten kritisch (ebd., S. 234f.). Dem Personal der Studienseminare wird mitunter abgesprochen, durch den Unterrichtsbesuch einen realitätsnahen Einblick in die unterrichtliche Praxis erhalten zu haben, wodurch die Kritikpunkte sich aus der Perspektive der schulischen Personen lediglich auf eine realitätsferne Schulstunde beziehen (ebd.).

„Seminarleiterin und Fachlehrerin können sich schließlich nicht mehr miteinander verständigen, weil sie sich auf unterschiedliche (Unterrichts-)Wirklichkeiten beziehen. Damit werden den Besuchern die (ontologischen) Voraussetzungen für die Beratung entzogen – sie hat das Gefühl gegen ‘eine Mauer zu sprechen’“ (ebd.).

So deutet sich an, dass die Beziehung zwischen den qualifizierungsrelevanten Institutionen in den Gesprächen von „Friktionen“ und „Spannungen“ geprägt ist (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 252).

Methodisches Vorgehen

5. Forschungsdesign der Studie

5.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Unterrichtsnachbesprechungen sind zentrale Formate in der Lehramtsbildung (Scherer 2019; Böckelmann & Mäder 2018, S. 200ff.; Funk 2016; Arnold 2014; Kreis 2012; Kreis & Staub 2009; Putnam & Borko 2000; Schüpbach 2007, S. 7). Hochkonjunktur erhält der Einsatz im schulpraktischen Vorbereitungsdienst. So sind diese – gleichwohl der äußerst heterogenen Umsetzung und Ausgestaltung des Referendariats – bundeslandübergreifend und über alle Lehramtsformen und Fächerkombinationen hinweg als regelmäßige Qualifizierungsformate integriert (KMK 2020). Damit ist auch die Gesamtheit von Referendarinnen und Referendaren im Zuge der zweiten Phase fortwährend mit Besprechungen des eigenen Unterrichts konfrontiert, die gemeinsam mit Personen der zuständigen Schulen und der Studienseminare durchgeführt werden (KMK 2020; Luhr 2016; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Lenhard 2004; Pres 2001; Hoppenworth 1993; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Die Besonderheit besteht sicherlich darin, dass aufgrund der strukturellen Gegebenheiten in diesen Gesprächen nicht nur qualifizierungsrelevante, sondern auch prüfungsrelevante Perspektiven verhandelt werden (s. Kap. 3.1; LVO RLP 2020; Dietrich 2014; Lenhard 2004; Merzyn 2004, 2002; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986).

Trotz der hohen Bedeutsamkeit, die diese Formate auf dem Weg zum zweiten Staatsexamen einnehmen, erscheint die Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen aus dem Blickwinkel der empirischen Forschung weitestgehend als eine Blackbox (s. Kap. 4). So stellen nicht nur die zeitlichen Rahmenbedingungen der Umsetzung, sondern auch die Frage, wie sich der Austausch strukturiert, ebenso Desiderate dar, wie die Frage, mit welchen Themen sich die Beteiligten auseinandersetzen. Dies bedeutet, dass bislang offen ist, anhand welcher Merkmale die Einschätzungen von Unterricht im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen vorgenommen werden. Auch existieren bislang keine Befunde dazu, welche Personen konkret in die Nachbesprechung involviert sind und wie intensiv sie sich in den Austausch einbringen. Im Hinblick auf die interaktive und kommunikative Praxis dieser Gespräche stützt sich die bisherige Erkenntnislage vornehmlich auf subjektive Schilderungen der Beteiligten (Peters 2019; Horstmeyer 2018; Luhr 2016; Dietrich 2014; Pille 2013; Ziert 2012; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990).

Sie monieren gegenseitig die jeweiligen Kommunikationsstrategien, die sie als Herausforderungen für eine erfolgreiche bzw. konstruktive Gesprächsentfaltung erachten (Peters 2019; Luhr 2016; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006; Werner-Bentke 2006; Herrmann & Hertrampf 1997; Hoppenworth 1993). So dominiert bei den

angehenden Lehrkräften der Eindruck, dass das Personal der Studienseminare äußerst personenabhängige und arbiträre Rückmeldungen erteilt, sodass sie sich letztendlich nicht dazu in der Lage sehen, Rückschlüsse dahingehend zu ziehen, wie sie die eigene Praxis verbessern können (Luhr 2016; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Herrmann & Hertrampf 1997; Hoppenworth 1993). Gleichzeitig kritisieren qualifizierungsrelevante Personen, dass Anwärtinnen und Anwärter in diesen Gesprächen nicht offen genug die Bereiche explizieren, zu denen sie Rückmeldungen benötigen (Peters 2019; Luhr 2016; Hoppenworth 1993). Diese *Ver-schleierung der Problemlagen* durch die angehenden Lehrkräfte führt aus ihrer Perspektive schließlich dazu, dass sie ihrer Pflicht einer personenbezogenen und situationsspezifischen Rückmeldung nicht nachkommen können (Luhr 2016). Das schulische Personal hat in diesem Gespräch wiederum nicht selten den Eindruck, dass die „Gäste“ vom Studienseminar (Hoppenworth 1993, S. 255). Einschätzungen über einen Unterricht erteilen, der nicht unerheblich von der alltäglichen Situation abweicht. Damit wird zumindest angedeutet, dass den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare der tatsächliche Einblick in die praktische Unterrichtsrealität abgesprochen wird (ebd., S. 234f.). Fach- und Seminarleitungen empfinden die Anwesenheit von Lehrkräften der zuständigen Schulen nicht selten als Herausforderung, da sie den Eindruck haben, dass sie die Kritikpunkte am Unterricht als persönliche Kritik hinsichtlich der Ausübung ihres Berufes empfinden könnten (Hoppenworth 1993).

Wie insgesamt aus den Forschungsbefunden ersichtlich, wird die praktische Umsetzung und Ausgestaltung dieser Gespräche von allen beteiligten Personengruppen als defizitär erlebt (Peters 2019; Luhr 2016; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006; Werner-Bentke 2006; Herrmann & Hertrampf 1997; Hoppenworth 1993). Insgesamt weisen also die Äußerungen der unterschiedlichen Teilnehmenden darauf hin, dass die interaktiv-kommunikative Praxis von gegenseitigen hohen Erwartungshaltungen geprägt ist, die mit entsprechenden Frustrationsempfinden einhergehen (Peters 2019; Luhr 2016; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006; Werner-Bentke 2006; Herrmann & Hertrampf 1997; Hoppenworth 1993). Tatsächlich liefern die vereinzelt Studien, die die Praxis in Nachbesprechungen in den Blick nehmen (Thiel et al. 2021; Gölitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986), Hinweise, die die subjektiven Empfindungen der jeweiligen Personen stützen. So konnten die strategischen Kommunikationsmuster und die damit verbundenen Spannungen in der interaktiv-kommunikativen Praxis zwischen Referendarinnen und Referendaren sowie den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare nachgezeichnet werden (Gölitzer 1999; Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Auch die Friktionen zwischen den Studienseminaren und den zuständigen Schulen konnten vereinzelt aufgedeckt werden (Boettcher & Bremerich-Vos 1986). Allerdings liegt eine systematische Betrachtung des kommunikativen Austauschs unter Einbezug und Wechselwirkung aller hieran teilnehmenden Akteursgruppen – der Anwärtinnen und Anwärter, der Studienseminare wie auch der zuständigen Schulen – bislang nicht vor. Somit verbleiben auch Einblicke in die Gesprächspraxis sowie die dortigen Strukturen und Muster weitestgehend offen.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Erkenntnislage im Kontext der Gesprächspraxis von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes rückt diese Studie die praktische Umsetzung und Ausgestaltung dieser Formate in den Fokus. Der Anspruch dieses explorativen Vorhabens besteht darin, systematisch praxisnahe und zugleich objektive Einblicke in den Modus Operandi dieser Qualifizierungsformate zu liefern. Dies bedeutet, dass Unterrichtsnachbesprechungen in dieser Untersuchung nicht aus einem normativen Blickwinkel – d. h. nicht anhand der sich dort (mutmaßlich) vollziehenden Prozesse wie Mentoring, Reflexion oder Beratung – betrachtet werden (s. Kap. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4). Vielmehr werden Nachbesprechungen entlang der theoretischen Rahmung als Gespräche (s. Kap. 3.3) dahingehend analysiert, wie die Akteurinnen und Akteure selbst die interaktive und kommunikative Praxis inhaltlich und organisatorisch ausgestalten.

Hierbei steht zum einen im Zentrum, welche Themen die Beteiligten in den Nachbesprechungen untereinander aushandeln. Vor dem Hintergrund der potenziellen und auch unterschiedlichen Bezugspunkte, die bei der Einschätzung von Unterricht herangezogen werden können (s. Kap. 3.3) – wie Merkmale von Unterrichtsqualität aus der empirischen Bildungsforschung, bildungspolitische Vorgaben oder auch subjektive Theorien – soll dieser Analysefokus auf den Gesprächsinhalt Einblicke in praxisrelevante Merkmale zur Einschätzung von Unterricht im Vorbereitungsdienst eröffnen. Zum anderen wird der Blick auf die praktische Umsetzung dieser Gespräche gerichtet. Zunächst wird untersucht, inwieweit sich Regelmäßigkeiten im Hinblick auf den strukturellen Ablauf dieser Gespräche erkennen lassen. Ein weiteres Hauptaugenmerk liegt darauf, welche Dauer diese Besprechungen jeweils insgesamt einnehmen und wie sich der Kreis der Gesprächsbeteiligten zusammensetzt. Außerdem wird genauer geschaut, inwiefern sich Unterschiede im Hinblick auf deren Partizipation in Form von Redebeiträgen in diesen Gesprächen aufzeigen lassen. Anknüpfend an diese deskriptive Auseinandersetzung mit der praktischen Ausgestaltung rückt anschließend die interaktive und kommunikative Praxis ins Zentrum. Hierzu wird genauer analysiert, wie die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure den Austausch organisieren und ihre jeweiligen Perspektiven auf den Unterricht untereinander verhandeln. Im Mittelpunkt der Darstellung steht die Aufdeckung von Interaktions- und Kommunikationsmustern, um Einblicke in die impliziten Ordnungsstrukturen und Mechanismen und damit den Modus Operandi dieser Gesprächssettings zu liefern.

Zusammenfassend lässt sich das Forschungsanliegen dieser Studie damit in zwei übergeordnete Forschungsschwerpunkte gliedern:

(1) Gesprächsinhalt

1. Welche Merkmale rücken bei der Einschätzung von Unterricht in den Vordergrund?

(2) Gesprächspraxis

2. Wie strukturieren sich diese Gespräche? (Ablaufmuster)

3. Welche räumlichen und zeitlichen Rahmen stehen für diese Gespräche zur Verfügung? (Gesprächsort und -dauer)
4. Welche Personen der jeweiligen Akteursgruppen nehmen an den Gesprächen teil? (Gesprächsteilnehmende)
5. Lassen sich Unterschiede in den Redebeiträgen zwischen den verschiedenen Personen und Akteursgruppen erkennen? (Gesprächsbeteiligung)
6. Wie werden die unterschiedlichen Akteursperspektiven zwischen den verschiedenen Teilnehmenden organisiert und ausgehandelt? (Interaktions- und Kommunikationsmuster)

5.2 Feldzugang und Zielgruppe

Mit dem Forschungsanliegen geht einher, dass für diese Studie authentische Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes als Datenmaterial erforderlich sind. Schließlich sollen praxisnahe Einblicke in behandelte Themenbereiche wie auch die Organisation dieser Gespräche und deren Interaktions- und Kommunikationsmuster eröffnet werden. Damit legt der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung zugleich die Zielgruppe fest. Ausgangspunkt für diese Untersuchungsschwerpunkte stellen die verbalen Äußerungen aller an den jeweiligen Nachbesprechungen

beteiligten Akteurinnen und Akteure dar. Hierbei handelt es sich konkret um Personen der Studienseminare – Fachleitungen der Didaktik, Fachleitungen des berufspraktischen Seminars und Seminarleitungen –, der zuständigen Schulen – Ausbildungsleitungen, Fachlehrkräfte und Schulleitungen – sowie die angehenden Lehrkräfte – die Referendarin bzw. der Referendar, die bzw. der zuvor den Unterricht durchführte sowie Mitreferendarinnen und -referendaren –, die in der Regel im Verbund diese Gespräche durchführen. Die spezifische Zusammensetzung des Personenkreises in dieser Untersuchung ist eng mit dem Zugang zum Forschungsfeld verknüpft, der daher zur Transparenz nachfolgend näher erläutert wird. Außerdem ist es nach Flick (2021, S. 142ff.) im Rahmen qualitativer Forschung empfehlenswert, den Forschungsprozess so vollständig wie möglich zu dokumentieren, sodass auch der Feldzugang und die eigene Rolle im Erhebungsverfahren offenzulegen sind.

Mit der Konkretisierung des Forschungsvorhabens Anfang 2018 konnte bereits durch einen Universitätskollegen über seine berufliche Beziehung zu einer Fachleitung der erste Kontakt zum Forschungsfeld hergestellt werden. Eine weitere Kollegin mit persönlichen Beziehungen stellte Mitte 2018 den Erstkontakt zu einer weiteren Fachleitung eines anderen Studienseminars in Rheinland-Pfalz her. Besonders durch diese kollegialen Unterstützungsleistungen war es möglich, bereits früh einen Zugang zu stichprobenrelevanten Personen zu knüpfen. Das Forschungsvorhaben wurde allerdings anscheinend auch unter den Seminarkolleginnen und -kollegen weiter besprochen, da eine dritte Fachleitung

proaktiv Kontakt zu der Erhebenden aufgenommen hat, um ebenfalls die Bereitschaft zu einer Teilnahme zu signalisieren.

Im Anschluss an die ersten Gespräche mit den Fachleitungen und deren Einwilligung zur Teilnahme an der Erhebung erfolgte eine schriftliche Anfrage an die jeweiligen Seminarleitungen der beiden Seminarstandorte. Unmittelbar nach diesen Anfragen wurde durch eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch zum Austausch über das Vorhaben und zur Klärung von Fragen ausgesprochen. In diesen ersten persönlichen Kontakten wurde von dieser Personengruppe ebenfalls ein großes Interesse vermittelt. In diesem Zug konnten auch die Kontaktdaten der Fachleitungen der berufspraktischen Seminare erhalten werden, die nach der Zustimmung der Seminarleitungen ebenfalls angefragt wurden, ob Interesse zur Teilnahme an dieser Untersuchung besteht. Auch diese Fachleitungen reagierten auf die Anfrage positiv und willigten in die Teilnahme ein.

In Absprache mit beiden Fachleitungen und unter Zustimmung der Seminarleitungen wurde die Möglichkeit eröffnet, in den jeweiligen fachdidaktischen Veranstaltungen das Untersuchungsvorhaben vorzustellen. Hierbei wurde auch ausreichend Zeit eingeräumt, um im Anschluss mit den Referendarinnen und Referendaren in einen Austausch zu treten, sodass auch deren Fragen bzw. Bedenken unmittelbar gemeinsam besprochen werden konnten. Da sowohl die Fachleitungen als auch die Studienseminarleitungen beider Standorte die Zustimmung zu der Erhebung ausschließlich unter der Prämisse erteilten, dass der Schutz der Anwärtinnen und Anwärter vor möglichen erhöhten Arbeitsbelastungen durch die Erhebung im Vordergrund steht, wurde an beiden Standorten deutlich erkennbar, dass die Fürsorgepflicht für die angehenden Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Um der Vorgabe der Studienseminare, jeglichen mit der Erhebung verbundenen Arbeitsaufwand nicht zulasten der Anwärtinnen und Anwärter zu gestalten, wurde mit den angehenden Lehrkräften vereinbart, dass sie sich im Falle einer positiven Entscheidung zu einer Teilnahme per Mail mit der Doktorandin in Verbindung setzen, um den Termin der Nachbesprechung und den Namen der zuständigen Schule mitzuteilen. Trotz des während der Seminare vonseiten der Referendarinnen und Referendare offenkundig vermittelten Interesses, erklärten sich letztlich von den insgesamt 28 adressierten Anwärtinnen und Anwärtern an beiden Standorten elf Personen dazu bereit, eine ihrer Unterrichtsnachbesprechungen aufzeichnen zu lassen.

Die Absprachen mit den Akteurinnen und Akteuren der Schulen, an denen die Referendarinnen und Referendare die Unterrichtsbesuche absolvierten und die auch an den Nachbesprechungen teilnahmen, wurden ausschließlich durch die Doktorandin vorgenommen. Hierbei erfolgte stets zunächst die Kontaktaufnahme über die jeweilige Schulleitung, die zumeist unmittelbar auf die schriftliche Anfrage mit einer Zustimmung reagierte sowie zusätzlich die Kontaktdaten jener Personen der Schulen mitteilte, die an der angesetzten Nachbesprechung teilnehmen würden. Hierbei hat sich rückblickend auch als gewinnbringend herausgestellt, die ersten Kontaktaufnahmen über die Personen der Studienseminare zu vollziehen. Schließlich zeigte sich bei den Korrespondenzen mit den zuständigen Schulen, dass dort stets zunächst erfragt wurde, inwieweit das zuständige Studienseminar hierzu die Zustimmung erteilt hat.

Nach der Einwilligung der Schulleitung wurden schließlich auch die jeweiligen Personen schriftlich kontaktiert, die vonseiten der Schulen ebenfalls in die Nachbesprechung eingebunden waren, und deren Teilnahme an der Untersuchung erfragt. Hierbei erfolgte ebenfalls überwiegend eine sofortige Zustimmung. In Einzelfällen wurde um ein Telefonat gebeten, um Fragen klären zu können. Für die jeweiligen Termine der Unterrichtsnachbesprechungen wurden dann in einem letzten Schritt die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure der Studienseminare nochmals schriftlich kontaktiert und über die Zustimmung der anderen Personengruppen informiert.

Rückblickend war der Feldzugang letztlich von hohen zeitlichen und koordinatorischen Aufwendungen geprägt, die allerdings aufgrund der Offenheit, des hohen Interesses und der Neugier aller kontaktierten Personen nicht als belastend, sondern als wertvolle Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch und zur Beziehungsgestaltung erlebt wurden. Auch wurde von mehreren Akteurinnen und Akteuren große Freude darüber bekundet, dass die Universitäten an der Praxis der zweiten Phase Interesse haben. Trotz oder vielleicht auch gerade aufgrund des Zugangs zu diesem Feld über persönliche Kontakte lassen sich die teilweise berichteten Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen im Zuge der Kontaktaufnahme zu den Beteiligten der zweiten Phase genauso wenig bestätigen wie Kommunikations- und Abstimmungsprobleme während der Erhebung (Dietrich 2014; Pille 2013; Iffert 2006; Meyerhöfer 2006). Auch die Kontaktaufnahme zu diesem frühen Zeitpunkt der Untersuchung hat sich hierbei als gewinnbringend gezeigt. So standen ausreichend zeitliche Kapazitäten zur Verfügung, um sich mehrmals gemeinsam über das Forschungsvorhaben auszutauschen, über die Umsetzung zu sprechen und die verfolgten Zielvorstellungen zu diskutieren. Durch diese regelmäßigen persönlichen Gespräche konnte auch zunehmend gegenseitiges Vertrauen aufgebaut, stabilisiert und intensiviert werden.

5.3 Stichprobe

Aus dem zuvor skizzierten Feldzugang resultiert auch maßgeblich die Zusammensetzung der Stichprobe dieser Untersuchung. Aus forschungspragmatischen Gründen beschränkt sich der Korpus hierbei auf Gespräche, die innerhalb des rheinland-pfälzischen Vorbereitungsdienstes für das gymnasiale Lehramt entstanden sind. Neben diesen Eingrenzungen, die sich aufgrund des Feldzugangs ergeben haben, wurden weitere Spezifikationen, vor allem strategisch im Hinblick auf die zu analysierenden Fragestellungen und die hierzu aufgewendeten Forschungsmethoden, vorgenommen.

Diese Eingrenzungen betreffen hierbei die Fächerkulturen, die den Unterrichtsnachbesprechungen zugrunde liegen. Zwar stehen bei der Auswertung und der Analyse nicht die fachdidaktischen Hintergründe im Vordergrund, allerdings erschien vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses eine konsequente Fokussierung auf naturwissenschaftliche Fächer sinnvoll. Durch die vorgenommene Eingrenzung der Fächerkulturen wurden die Fälle daher im Sinne des „Konzentrationsprinzips“ (Akremi 2019, S. 318) ausgewählt. Dies ermöglicht, eine Sättigung im Sinne der qualitativen Forschung zu erreichen. Dies

ist vor allem im Hinblick auf die inhaltliche Analyse des Materials erforderlich und erwies sich insofern als ertragreich, als dass sich im Zuge der Auswertung letztlich auch wiederholende Themen gezeigt haben. Aufgrund der Tatsache, dass sich mit steigender Anzahl an Material keine weiteren inhaltlichen Gebiete mehr zeigten, lässt sich anhand des ausgewählten Materials von einer Sättigung ausgehen. Die Hinzunahme weiterer Fächerkulturen hingegen würde den Blick zwar sicherlich erweitern, allerdings auch zu vergleichenden Betrachtungen zwischen den Unterrichtsfächern führen, also dem „Kontrastprinzip“ (ebd.) unterliegen. Dies würde eine veränderte Forschungsfrage und Anpassungen im Design erfordern, was im Rahmen der Auswertung letztlich auch zu einer vergleichenden Betrachtung zwischen den Fächerkulturen beitragen würde. Aus diesen Gründen erfolgte in der Datenerhebung die Schwerpunktlegerung auf die naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer Informatik, Mathematik und Physik.

Da es in der rekonstruktiven Betrachtung dieser Gespräche um die Aufdeckung impliziter handlungsleitender Wissensbestände der Akteurinnen und Akteure geht, wurde zur Vergleichbarkeit bei der Fallauswahl auch der Zeitpunkt der Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes berücksichtigt. Um habitualisierte und internalisierte Praktiken analysieren zu können, erschien es sinnvoll, dass alle teilnehmenden Personen mindestens einmal zuvor bereits in ihrer jeweiligen Rolle an einer Unterrichtsnachbesprechung teilgenommen haben. Dies ist vor allem im Kontext der Referendarinnen und Referendare entscheidend. Es ist anzunehmen, dass sich Anwärterinnen und Anwärter während des ersten Formats im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erst selbst in die Praxis dieser Gespräche einfinden. Daher wurden Unterrichtsnachbesprechungen, die in Bezug auf eine angehende Lehrkraft das erste Mal im Rahmen des Referendariats angesetzt wurden, aus dem Datenkorpus ausgeschlossen. Bei der Erhebung konnte schließlich realisiert werden, dass sich die aufgezeichneten Gespräche stets als die zweite Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes einer Referendarin bzw. eines Referendars darstellen. Hierüber konnte auch sichergestellt werden, dass alle teilnehmenden Akteurinnen und Akteure an den Gesprächen jeweils mindestens einmal zuvor in ihrer jeweiligen Funktion bereits an einer Nachbesprechung teilgenommen haben. Damit ist diese Studie auch zugleich querschnittlich in Form einer Primärerhebung angelegt und bezieht sich daher auf „Momentaufnahmen“ (Akremi 2019, S. 317).

Unter diesen angelegten Kriterien besteht die materielle Ausgangslage der Studie aus insgesamt elf audiografierten authentischen Unterrichtsnachbesprechungen (n=11). Diese wurden unter Beteiligung zehn verschiedener Schulen in unterschiedlichen Städten sowie an zwei Standorten von Studienseminaren in Rheinland-Pfalz von elf Anwärterinnen und Anwärtern durchgeführt und beziehen sich auf drei unterschiedliche Fächer. Tabelle 2 stellt überblickartig den Datenkorpus in Form des jeweiligen Kürzels für die einzelnen Nachbesprechungen dar. Neben dem jeweiligen Fach und den beteiligten Personen, zeigt diese auch die Dauer auf, die die jeweiligen Besprechungen eingenommen haben.

Tabelle 2: Überblick über den Datenkorpus der Untersuchung (eigene Darstellung)

Nr.	Fall (Kürzel)	Schulform	Schulfach	Beteiligte Personen ²⁹	Dauer
1	UNB1	Gymnasium	Informatik	R*w, Rm, FDM, PädM, ALw	45:02
2	UNB2	Gymnasium	Informatik	R*m, Rw, FDM, PädM, ALm, LKm	45:12
3	UNB3	Gymnasium	Mathematik	R*w, Rw, Rm, FDM, SLm, SchLm	57:46
4	UNB4	Gymnasium	Mathematik	R*m, Rm, FDM, SLm, ALm, LKw	43:41
5	UNB5	Gymnasium	Mathematik	R*w, Rw, FDM, SLw, ALw, LKm	38:21
6	UNB6	Gymnasium	Mathematik	R*m, FDM, SLm, ALm, LKm	30:32
7	UNB7	Gymnasium	Mathematik	R*w, Rw, Rw, FDM, SLw, ALw, LKm	43:56
8	UNB8	Gymnasium	Physik	R*m, FDM, Pädw, LKw	30:36
9	UNB9	Gymnasium	Physik	R*m, FDM, PädM, ALm, LKw	41:15
10	UNB10	Gymnasium	Physik	R*m, Rm, FDM, PädM, ALw, LKm	36:08
11	UNB11	Gymnasium	Physik	R*m, Rw, FDM, Pädw, ALm, LKw, SchLm	39:13

5.4 Datenerhebung

Die insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen wurden im Zeitraum von April 2018 bis Dezember 2018 mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet. Bei der Datenerhebung bestand das primäre Anliegen darin, die Authentizität der Gespräche so weit wie möglich zu wahren. Dies bedeutet, dass bei der Datenerhebung im Vordergrund stand, dass die

29 Die im Rahmen dieser Tabelle verwendeten Kürzel für die jeweiligen Personen, bezogen auf ihre Rollen, die sie in der Unterrichtsnachbesprechung einnehmen, werden auch in den Analysen dieser Studie verwendet:

R*w/R*m: Referendarin bzw. Referendar, die bzw. der den zuvor hospitierten Unterricht durchgeführt hat

Rw/Rm: Mitreferendarin bzw. Mitreferendar

FDw/FDM: Fachleiterin bzw. Fachleiter des fachdidaktischen Seminars

Pädw/PädM: Fachleiterin bzw. Fachleiter des berufspraktischen Seminars

SLw/SLm: Seminarleiterin bzw. Seminarleiter

ALw/ALm: Ausbildungsleiterin bzw. Ausbildungsleiter an der zuständigen Schule

LKw/LKm: Lehrerin bzw. Lehrer des jeweiligen Unterrichtsfachs an der zuständigen Schule

SchLw/SchLm: Schulleiterin bzw. Schulleiter an der zuständigen Schule

Aufzeichnungen der Unterrichtsnachbesprechungen minimalinvasiv vorgenommen werden. Zur Gewährleistung wurde sich hierbei an den nachfolgend dargelegten Prinzipien orientiert, die handlungsleitend für die Erhebungen der insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen waren. So wurden insgesamt fünf Maßnahmen konsequent im Erhebungsprozess durchgeführt, die im Vorfeld mit den Gesprächsbeteiligten besprochen und abgestimmt wurden.

Zunächst wurden alle (1) Abstimmungs- und Koordinationsleistungen im Vorfeld mit den Beteiligten geklärt, sodass am Tag der Erhebung keine offenen Fragen zum Ablauf oder der geplanten Untersuchung bestanden. In diesem Zuge wurde auch vereinbart, dass die zu unterschreibenden Einverständniserklärungen zur Teilnahme an dieser Studie von der Doktorandin vor dem Erhebungstag zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise konnten die Gesprächsbeteiligten die Dokumente im Vorfeld der Aufzeichnung unterschreiben und etwaige Rückfragen außerhalb der Handlungssituation geklärt werden. Allerdings wurden diese Dokumente erst am Ende der Besprechung und nachdem das Aufnahmegerät abgeschaltet war, von der Doktorandin wieder eingesammelt. Damit konnte verhindert werden, dass das Einsammeln den Handlungsablauf der Nachbesprechungen zu sehr beeinflusst.

Mit den teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren wurde ebenfalls abgesprochen, dass (2) die Aufnahmegeräte bereits mit dem Eintreten in den jeweiligen Besprechungsraum auf den Tischen platziert und unter dem Einverständnis aller Beteiligten zu diesem Zeitpunkt auch bereits angeschaltet wurden. Die Aufzeichnungen begannen damit bereits vor der offiziellen Eröffnung der Nachbesprechung. Dies hatte zum Vorteil, dass in die Handlungspraxis nicht dadurch interveniert wurde, dass die Doktorandin darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass nun die Unterrichtsnachbesprechung offiziell beginnt. Auf diese Weise konnte also sichergestellt werden, dass sich die Gespräche ohne externe Einflüsse so authentisch wie möglich entfalten.

Ferner wurde hierzu mit den Gesprächsbeteiligten vereinbart, dass sie auf (3) eine Vorstellung der eigenen Person bzw. auf einen Hinweis auf ihre Funktion verzichten. Also beispielsweise zu Beginn eines Redebeitrags darauf hinzuweisen, dass dieser durch die Referendarin bzw. den Referendar, deren bzw. dessen Unterricht zuvor hospitiert worden war, oder aber durch die Seminarleitung erfolgt. Hierüber sollte sichergestellt werden, dass die Wortbeiträge der Beteiligten nicht durch die artifizielle Situation irritiert werden, darzulegen, wer gerade spricht. Um die Redebeiträge für die spätere Analyse in den Transkriptionen schließlich aber auch den jeweiligen Teilnehmenden zuordnen zu können, wurden kurze Notizen über getätigte Aussagen in Verbindung mit der jeweiligen Rolle angefertigt. Durch diese schriftlichen Dokumentationen konnten schließlich bei der Transkription der jeweiligen Gespräche auch die Wortbeiträge im Zusammenhang mit den jeweiligen Rollen gebracht werden. Aus diesem Grund wurde auch entschieden, dass die Doktorandin ebenfalls in den Nachbesprechungen anwesend war. Es wäre aber auch durchaus denkbar gewesen, dass eine unabhängige Person sowohl die Aufnahmegeräte platziert als auch die schriftliche Dokumentation über die Wortbeiträge vornimmt. Allerdings wurde vor allem in den persönlichen Vorgesprächen über das Untersuchungs-

vorhaben deutlich, dass es auch im Interesse aller Gesprächsbeteiligten lag, die Nachbesprechungen so wenig wie möglich zu irritieren. Daher wurde in Abstimmung mit den Akteurinnen und Akteuren der zweiten Phase auf die Einbindung einer weiteren Person verzichtet, da die Doktorandin bereits vor den Erhebungen mit allen Gesprächsbeteiligten in Kontakt stand und hierüber auch Vertrauensverhältnisse entstanden sind. Somit wurde die Anwesenheit der Doktorandin auch weniger als Ablenkungsfaktor oder gar Irritation empfunden als die Teilnahme einer weiteren Person.

Dennoch wurde bei der Erhebung darauf geachtet, dass sich (4) die Doktorandin nach Möglichkeit nicht mit an den Besprechungstisch setzt und sich ihre Person somit auch klar durch ihre Position im Raum von der Handlungssituation der Unterrichtsnachbesprechungen distanziert. Der Eindruck sollte vermieden werden, dass eine weitere Person an der Besprechung teilnimmt, die nach der üblichen Praxis nicht an diesen Gesprächen partizipiert. Selbstverständlich erfolgte auch keinerlei Beteiligung seitens der Doktorandin. Dies bedeutet, dass nicht nur auf Wortbeiträge verzichtet wurde, sondern auch stets eine zurückhaltende Sitzposition eingenommen und sowohl Blickkontakt als auch sonstige Mimiken und Gestiken bewusst vermieden wurden, um keine vermeintlich interpretierbaren Regungen zu bieten.

Um einer möglichen Voreingenommenheit der Doktorandin im Zuge der Analysen dieser Nachbesprechungen vorzubeugen, wurde ebenfalls bewusst auf (5) eine Teilnahme an dem zuvor stattgefundenen Unterrichtsbesuch verzichtet. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die in den Nachbesprechungen besprochenen Aspekte über den vorherigen Unterricht nicht mit subjektiven und persönlichen Eindrücken der Doktorandin abgeglichen oder gewertet werden. Schließlich fokussiert sich die Studie nicht darauf, Einschätzungen der Schulstunde, die in den Nachbesprechungen vorgenommen werden, unter etwaigen normativen Blickwinkeln zu betrachten. Vielmehr zielt die Untersuchung darauf, praxisnahe Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung dieser Gesprächspraxis zu liefern. Um diesen Anspruch auch umsetzen zu können, wurden daher auch keinerlei Informationen zu der gehaltenen Schulstunde oder den Eindrücken der Teilnehmenden während der Unterrichtsbesuche eingeholt.

5.5 Datenaufbereitung

Die audiografierten Unterrichtsnachbesprechungen wurden im Anschluss an die Erhebung zunächst bearbeitet. Da die Aufnahmegерäte, wie zuvor erläutert, bereits vor der offiziellen Eröffnung der Nachbesprechungen angeschaltet wurden, wurden die Audio-dateien in einem ersten Schritt gekürzt. Ziel dieser Aufbereitung war es, die Aufnahmen um sämtliche Unterhaltungen zu bereinigen, die außerhalb der offiziellen Nachbesprechung stattgefunden haben, damit ausschließlich die sprachlichen Handlungen der Nachbesprechung erhalten blieben. Erst im Anschluss wurden die aufgezeichneten Gespräche anonymisiert und vollständig in Orientierung an den von Bohnsack (2014, S. 253f.) etablierten und von Przyborski (2004, S. 331ff.) weiterentwickelten Transkriptionslinien transkribiert. Die Entscheidung zur *vollständigen Transkription* wurde vor dem Hinter-

grund der Zielstellung in dieser Studie getroffen. So wird im Kontext der dokumentarischen Methode zwar darauf hingewiesen, dass bei der Transkription auch durchaus der Schwerpunkt auf ausschließlich untersuchungsrelevante Passagen gelegt werden kann (Przyborski & Slunecko 2010). Allerdings wird zur Erreichung der Zielstellungen dieser Untersuchungen nicht ausschließlich das rekonstruktive Verfahren angewendet. Zur Untersuchung der behandelten Themen wie auch zur Analyse gesprächspraktischer Merkmale – wie die möglichen Ablaufschemata, die Dauer, die Zusammensetzung und Redebeteiligung der Gesprächsteilnehmenden – erschienen ausschließlich vollständig transkribierte Unterrichtsnachbesprechungen geeignet.

Allerdings wurde sich zur Wahrung der Neutralität und Offenheit der Doktorandin zum einen dazu entschieden, dass die Aufbereitung des Datenmaterials durch eine Hilfskraft vorgenommen wird und zum anderen, dass die jeweiligen Unterrichtsnachbesprechungen in zweifacher Form transkribiert wurden. In einem ersten Schritt erfolgte die Anonymisierung der Gesprächsbeteiligten in einer neutralen Form, sodass Wortbeiträge durch Kürzel wie S1, S2, ..., Sn gekennzeichnet wurden. Die zweite Version derselben Gespräche enthält die entsprechenden Angaben der jeweiligen Funktionen der Teilnehmenden als anonymisierte Kürzel vor den jeweiligen Wortbeiträgen wie beispielsweise R*, R, FD, SL, Päd, LK, AL, SchL. Diese zweifache Aufbereitung hat es ermöglicht, dass die Analyseschritte strategisch vorgenommen werden konnten.

Zunächst wurden die neutral anonymisierten Transkripte zur weiteren Analyse in die MAXQDA-Software eingepflegt (Kuckartz & Rädiker 2019). So ist es zur Herausarbeitung der Themen, wie auch zur Analyse der Dauer und möglicher Ablaufschemata nicht notwendig, Wortbeiträge den Funktionen zuordnen zu können. Vor allem aber erschien es zentral, zur rekonstruktiven Betrachtung der Unterrichtsnachbesprechungen jene Transkriptionen zu verwenden, die keine Zuordnung zu den jeweiligen Funktionen der Beteiligten erlaubten. Damit konnte hierbei die Offenheit gewahrt werden. Erst zur Untersuchung im Hinblick auf eine mögliche Typenbildung wurden diejenigen Transkripte herangezogen, die die jeweilige Funktion als Kürzel verwendeten. Selbstverständlich dienten diese zweiten Versionen der Transkripte auch als Basis für die Analyse der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure und deren Gesprächsbeteiligung. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit werden allerdings im Rahmen der Ergebnisdarstellungen dieser Studie (s. Kap. 6, 7) ausschließlich Bezüge zu jenen Transkripten hergestellt, die die Angabe zu den jeweiligen Funktionen der Beteiligten enthalten.

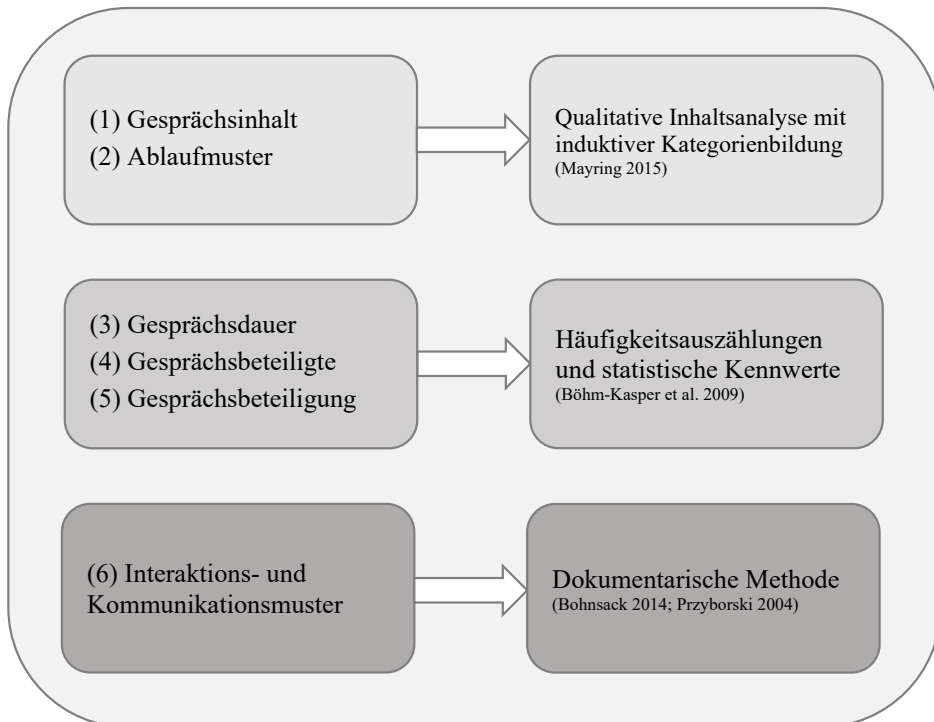
5.6 Mehrstufiges Auswertungsverfahren

Die insgesamt elf aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen stellen für die vorliegende Untersuchung die materielle Ausgangslage dar. Gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie werden bei der Auswertung übergeordnet zwei Schwerpunkte verfolgt, die mit insgesamt sechs Forschungsfragen einhergehen. Zum einen sollen Einblicke in die Gesprächsinhalte geliefert werden, die im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen thematisiert werden. Hierbei steht die Forschungsfrage im Fokus, *welche Merkmale bei*

der Einschätzung bzw. bei der Auseinandersetzung mit Unterricht in den Gesprächen in den Vordergrund rücken. Zum anderen steht die Analyse der Gesprächspraxis im Mittelpunkt. Hierbei sollen zunächst strukturelle bzw. formale Aspekte von Nachbesprechungen wie die Dauer, die Gesprächsteilnehmenden und deren Beteiligung aufgedeckt werden. Ferner werden die Gespräche dahingehend untersucht, inwieweit sich ein wiederkehrender Ablauf der Nachbesprechungen in Form eines Ablaufmusters zeigt. Nicht zuletzt wird im Kontext der Gesprächspraxis ebenso das Ziel verfolgt, Einblicke in die Interaktions- und Kommunikationsmuster zu liefern und damit der Frage nachzugehen, wie die verschiedenen Akteursperspektiven zwischen den Gesprächsteilnehmenden organisiert und ausgehandelt werden.

Entsprechend dem Anliegen dieser Untersuchung werden die vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen also je nach Forschungsfrage aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Die methodische Triangulation ermöglicht eine Annäherung an den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven (Flick 2004, S. 41). Daher wurde auch in dieser Studie ein mehrstufiges triangulatives Auswertungsdesign angewendet. Bei der Triangulation ist allerdings zu berücksichtigen, „dass jede Methode ihren Gegenstand konstituiert“ (Flick 2004, S. 25). So wurde auch in dieser Untersuchung in Abhängigkeit vom entsprechenden Forschungsschwerpunkt und der jeweiligen Forschungsfrage eine zieladäquate Methode gewählt (Abbildung 8).

Abbildung 8: Mehrstufiges triangulatives Auswertungsverfahren (eigene Darstellung)



Zur Untersuchung des Gesprächsinhalts dient das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, die zur Aufdeckung relevanter Themen einen vielversprechenden Zugang bietet. Um dem Anspruch nachzukommen, praxisnahe Einblicke zu liefern, wurde hierbei auf das induktive Verfahren zurückgegriffen (Mayring 2015). Im Anschluss an die thematische Kategorienbildung wurden die vorliegenden Nachbesprechungen gemäß dem inhaltlich strukturierten Verfahren kodiert und ausgewertet. Zur Aufdeckung möglicher Ablaufmuster erschien ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse zielführend (ebd.). So ist auch eine methodeninterne Triangulation realisierbar, wenn mit den Fragestellungen zwei unterschiedliche Zielsetzungen einhergehen, diese allerdings „den Rahmen einer Methode nicht sprengen“ (Flick 2004, S. 27). Ebenfalls gemäß dem induktiven Vorgehen (Mayring 2015) wurden also in einem zweiten Schritt Kategorien entwickelt, die sich auf die formale Struktur des Materials beziehen. Im Anschluss wurde das Material durch die strukturierende Inhaltsanalyse mit dem Schwerpunkt auf die formale Struktur kodiert (ebd.). Im Hinblick auf die Gesprächsdauer wie auch die Gesprächsteilnehmenden und deren Beteiligung an den Nachbesprechungen werden deskriptive Annäherungen an einzelne Merkmale der Gespräche verfolgt. Um eine zusammenfassende und überblickartige Darstellung von diesen einzelnen Merkmalen des Materials zu liefern, eignen sich Häufigkeitsauszählungen (Böhm-Kasper et al. 2009, S. 108ff.). Diese ermöglichen die Darstellung absoluter wie auch relativer Häufigkeiten (ebd., S. 108f.) und erscheinen damit zielführend, um Einblicke hinsichtlich der Gesprächsteilnehmenden und deren Redebeiträge zu liefern. Im Hinblick auf die zeitliche Dauer werden neben der Darstellung der absoluten zeitlichen Werte ebenfalls statistische Kennwerte berücksichtigt (ebd., S. 114ff.). So liefert der Median einen Einblick in die mittlere Dauer der Nachbesprechungen aus diesem Sample (ebd., 114f.). Um Einblicke in die interaktiven und kommunikativen Gesprächsmuster in den Nachbesprechungen zu liefern, erscheint wiederum die dokumentarische Methode vielversprechend. Durch die Rekonstruktion impliziter handlungsleitender Wissensbestände erlaubt das Verfahren Rückschlüsse auf den Modus Operandi einer Handlungspraxis (Bohnsack 2014). Sie liefert damit eine Antwort auf die Frage, wie sich die soziale Praxis organisiert, strukturiert und entfaltet (ebd.).

Die Kombination dieser unterschiedlichen methodischen Zugänge berücksichtigt also die stets begrenzten Erkenntnismöglichkeiten *einer* Methode (Flick 2021, S. 520). Gleichzeitig wird durch die verschiedenen methodischen Perspektiven der Erkenntnisgewinn insgesamt erhöht (ebd.). Somit werden die vorliegenden Nachbesprechungen durch dieses mehrstufige triangulative Auswertungsverfahren aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven betrachtet. Die Erkenntnisse aus diesen verschiedenen Blickwinkeln liefern letztlich im Verbund einen umfassenden Einblick in die praktische Umsetzung und Ausgestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat.

5.7 Auswertungsmethoden

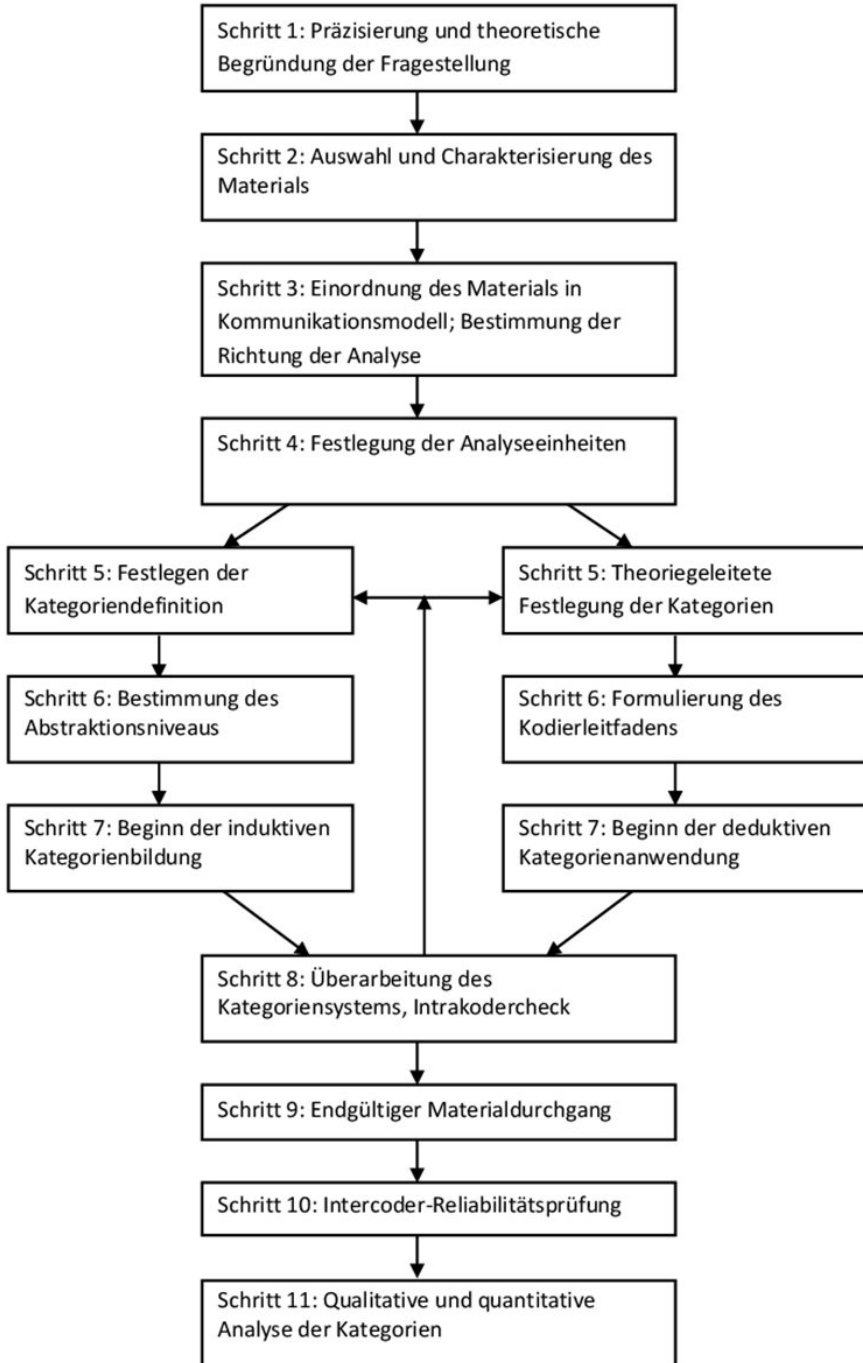
5.7.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf, Kommunikation auf bestimmte, zuvor festgelegte Aspekte systematisch und regelgeleitet zu analysieren (Mayring 2015, S. 13). Bei dieser Methode handelt es sich nicht um eine „feststehende Technik [...], sondern [sie ist] von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelnen Analyseschritten durchwachsen“ (ebd., S. 52). Es gilt also, zum einen das jeweilige Verfahren bzw. die jeweilige Technik der qualitativen Inhaltsanalyse adäquat vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Forschungsfragen auszuwählen (ebd., S. 67). Zum anderen ist es notwendig, sich im Zuge des gewählten Analyseverfahrens an einem jeweiligen Ablaufmodell zu orientieren, sodass die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar hergeleitet werden (ebd., S. 50f.). Nachfolgend werden die jeweils angewandten Auswertungstechniken und die damit einhergehenden Analyseschritte vorgestellt.

Verfahren der inhaltlichen Strukturierung auf Basis induktiver Kategorienbildung

Gemäß dem ersten Erkenntnisinteresse dieser Studie besteht das Ziel darin, Themenbereiche in Unterrichtsnachbesprechungen herauszuarbeiten und hierbei besonders der Frage nachzugehen, welche Merkmale zur Einschätzung des Unterrichts in diesen Gesprächen herangezogen werden. Auf diese Weise soll ein Überblick über die Gesprächsinhalte geliefert und damit „Einblick[e] von seiner inneren Struktur“ (Mayring 2015, S. 67) generiert werden. Daher wurde zur Auswertung des Materials hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung (ebd., S. 68) gewählt. Diese Auswertungstechnik geht mit dem Ziel einher, „bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern“ (ebd., S. 103), und erweist sich daher zur Auswertung der ersten Forschungsfrage als zieladäquat. Um möglichst praxisnahe Einblicke in die behandelten Inhaltsbereiche zu liefern, wurde sich hierbei für eine induktive Kategorienbildung entschieden. Die unmittelbar aus dem Material herausgearbeiteten kategorisierten Themenbereiche stellen dann das Kategoriensystem dar, anhand dessen die strukturierende Inhaltsanalyse vollzogen wird (Mayring & Fenzl 2019, S. 640). Bei der Umsetzung wurde sich hierbei an dem Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Abbildung 9) orientiert und die verzeichneten Schritte systematisch vollzogen.

Abbildung 9: Verfahren induktiver Kategorienbildung und deduktiver Anwendung (Mayring & Fenzl 2019, S. 640; Mayring & Brunner 2006)



Die insgesamt elf vorliegenden transkribierten Unterrichtsnachbesprechungen bilden die Analysegrundlage. Die getätigten Aussagen werden vollständig in die Kategorienbildung einbezogen, um die Gesamtheit an angesprochenen Themenbereichen herauszuarbeiten. Dies bedeutet konkret, dass sowohl Textstellen, die sich auf die Einschätzung des vorherigen Unterrichts beziehen, berücksichtigt werden als auch Inhalte, die sich nicht auf die Schulstunde beziehen. Ausgehend von diesen Präzisierungen und der Festlegung der Auswertungsrichtung (Schritte 1-3), werden im Folgenden die Analyseeinheiten genauer bestimmt (Schritt 4).

Die Kodiereinheit bestimmt den minimalsten Bestandteil, der in die Auswertung einbezogen wird (Mayring 2015, S. 61). Im Zuge der Kategorienbildung werden die kleinsten Textanteile als einzelne Wörter festgelegt, denen sowohl inhaltstragende Bedeutungen – wie *Schüleraktivierung* – als auch nicht bedeutungstragende Inhalte – bspw. *mhm* oder *ja* – innewohnen können. Die Kontexteinheit beschreibt „den größten Textbestandteil“ (ebd.), der berücksichtigt wird. Diese umfasst eine vollständige Aussage einer Person, sofern diese sich inhaltlich ausschließlich auf *einen* thematischen Bereich bezieht. Die Auswertungseinheit bestimmt, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (ebd.). Im Kontext der induktiven Kategorienbildung stellt diese die Gesamtheit des Analysematerials dar (Mayring & Fenzl 2019, S. 643). Entsprechend bilden in der vorliegenden Untersuchung die elf Nachbesprechungen die Auswertungseinheit.

Das weitere Vorgehen im Kontext induktiver Kategorienbildung sieht im Anschluss die Festlegung der Kategoriendefinition (Schritt 5) sowie des Abstraktionsniveaus (Schritt 6) vor. Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage wurden zunächst zwei übergeordnete Kategorienbereiche definiert. Die Kategoriendefinition legt fest, „über welche Aspekte [...] Kategorien formuliert werden“ (ebd., S. 637). Mittels des Abstraktionsniveaus wird ferner konkretisiert, „wie allgemein [...] die Kategorien formuliert werden“ (ebd.). Angesprochene Themen, die sich auf die Einschätzung des Unterrichts beziehen, stellen hierbei eine Kategorie dar. Der Anspruch bei der Kodierung besteht darin, die unterrichtsbezogenen Aussagen im Hinblick auf die thematisierten Merkmale der Schulstunde zu erfassen. Etwaige weitere Inhalte und Aussagen, die in diesen Gesprächen getätigt werden, sollen in einer weiteren Kategorie gefasst werden. Darüberhinausgehende Inhalte sollen thematische Aspekte abbilden, die in den Gesprächen ebenfalls angesprochen werden. Hierdurch wird einerseits das Material systematisch auf unterrichtsbezogene Themen analysiert, andererseits auch ermöglicht, Einblick in weiterführende Inhalte zu erhalten.

Auf dieser Basis wurde die induktive Kategorienbildung aus dem Material heraus begonnen (Schritt 7). Zur Umsetzung wurden die insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen zunächst in das Computerprogramm MAXQDA eingepflegt (Mayring 2015, S. 117; Kuckartz 2018, S. 174ff.). Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung werden die Textstellen hierbei durch die Festlegung der Kategoriendefinition und des Abstraktionsniveaus direkt in eine Kategorie formuliert (Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Hierzu wurde die Paraphrasierungsfunktion von MAXQDA verwendet. Diese beinhaltet in diesem Schritt der Auswertung keine komprimierten inhaltlichen Darstellungen der Aussagen

(Mayring 2015, S. 71). Vielmehr wurden die Äußerungen der Beteiligten direkt auf das zuvor festgelegte Abstraktionsniveau transformiert, wie es bei der induktiven Kategorienbildung üblich ist (Mayring 2015, S. 71; Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Beispielsweise wurde die folgende Originalaussage *Ja also grad zum Thema Motivation und Aktivierung das ist wirklich sehr schön zu sehen wie motiviert die sind wie gut die mitmachen auch Kinder die sonst eher still sind oder nicht so sich beteiligen möchten* (LKw: UNB8: 570-572) als *Lerngruppe ist motiviert und aktiviert* sowie *auch Beteiligung stiller Lernender* kodiert bzw. als Paraphrase eingepflegt.

Da bei der induktiven Kategorienbildung eine gewisse individuelle Interpretationsleistung zu vollziehen ist (Mayring & Fenzl 2019, S. 637), wurde in dieser Studie auf ein zirkuläres Verfahren zurückgegriffen und der Kodierprozess durch eine Hilfskraft begleitet. Dies bedeutet, dass im Rahmen des achten Schrittes (Abbildung 9) zunächst zwei der insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen nach diesem Verfahren durch zwei unabhängig voneinander kodierende Personen analysiert wurden. Im Anschluss fand über die einzelnen Kodierungen eine Besprechung statt, innerhalb derer insbesondere Abweichungen diskutiert wurden (ebd.), bevor weitere vier Nachbesprechungen auf die gleiche Art und Weise der Analyse unterzogen wurden. Auch hieran anschließend wurden die Kodierungen gemeinsam besprochen und präzisiert. Auf diese Weise wurde der Kodierprozess stetig verfeinert und sukzessive auf weitere Fälle des Materials ausgeweitet. Nachdem auch die übrigen fünf Nachbesprechungen diesem Verfahren unterzogen wurden, konnten die vorgenommenen Paraphrasierungen auf ein höheres Abstraktionsniveau formuliert werden. So wurden die Aussagen aus dem Beispiel nach dem ersten Materialdurchlauf in *Schüleraktivierung und -motivierung* und *Schülerbeteiligung* transformiert. Auf diese Weise entstand ein vorläufiges Kategoriensystem, das die Grundlage für einen weiteren Materialdurchgang darstellte.

Dieses vorläufige Kategoriensystem wurde in MAXQDA eingepflegt und die getätigten Aussagen in den elf Nachbesprechungen wurden von den beiden jeweiligen Kodierenden bzw. Kodierern zugeordnet. Im Anschluss wurde die Übereinstimmung mit Hilfe der Intercoder-Reliabilität überprüft (Döring & Bortz 2016). Der Cohens-Kappa-Koeffizient lag hierbei $R= 0,76$ und war als ausreichend anzusehen (ebd., S. 569). Die Abweichungen der Kodierungen wurden erneut besprochen, wodurch weitere Anpassungen im Kategoriensystem erfolgen konnten. Aus diesem Auswertungsschritt entstand die erste Version des finalen Kategoriensystems. Dieses Zwischenergebnis der induktiven Kategorienbildung konnte mit den jeweiligen Gesprächsteilnehmenden der Nachbesprechungen rückgekoppelt werden. So wurden die explizierten Themenbereiche auch gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren der zweiten Phase diskutiert. Flick (2021, S. 495) verortet unter Verweis auf Scheele und Groeben (1988) sowie Bryman (2004) das zurückgemeldete Wiedererkennen der eigenen beruflichen Praktiken in den vorgestellten Ergebnissen im Sinne des „member checks“ (Scheele & Groeben 1988) bzw. einer „member validation“ (Bryman 2004) als Validierung der Ergebnisse. Im Anschluss an diese Validierung konnte diese vorläufige Version der Kategorien in ein finales Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien überführt werden. Anhand dieses finalen Kategorien-

systems wurde letztlich der endgültige Materialdurchgang (Schritt 9 und 10) durch die zwei kodierenden Personen vollzogen. Im Anschluss an die erneute Kodierung der elf Nachbesprechungen lag die Intercoder-Realibilität bei $R= 0,89$ (Schritt 10). Auf der Grundlage dieses Wertes erschienen die Kategorien als hinreichend reliabel (Döring & Bortz 2016) und stellten so die Grundlage der deduktiven Kategorienanwendung dar (Abbildung 9). Hierzu wurden für die ermittelten Themenbereiche zunächst die Kategorien schriftlich definiert (Schritt 5) sowie ein Kodierleitfaden erstellt (Schritt 6). Dieser enthält „für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien“ (Mayring & Fenzl 2019, S. 638).

Für die Anwendung des inhaltlich strukturierenden Verfahrens anhand dieses Kodiersystems wurden als Kodiereinheit (Mayring 2015, S. 61) ebenfalls einzelne Wörter bestimmt, die sich inhaltlich auf ein Merkmal des Unterrichts beziehen oder aber thematisch darüber hinausgehen. Die Kontexteinheit (ebd.) umfasst hierbei auch Aussagen von mehreren Akteurinnen und Akteuren, sofern diese sich inhaltlich ausschließlich auf eine Merkmalsdimension zentrieren. In die Analyse werden alle elf Unterrichtsnachbesprechungen einbezogen, die entsprechend die Auswertungseinheiten darstellen (ebd.). Auf der Grundlage dieser Präzisierungen wurden die vorliegenden Fälle von den beiden Kodiererinnen bzw. Kodierern bearbeitet. Im Anschluss an die inhaltliche Kodierung verweist der ermittelte Cohens-Kappa Koeffizient mit $R= 0,92$ auf eine gute Übereinstimmung (Döring & Bortz 2016).

Verfahren der formalen Strukturierung anhand induktiver Kategorienbildung

Im Zusammenhang mit dem Forschungsanliegen, Einblicke in die Praxis von Nachbesprechungen zu liefern, wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit sich eine wiederkehrende Gesprächsstruktur nachzeichnen lässt. Hierzu erweist sich die inhaltsanalytische Technik der formalen Strukturierung als zielführend, da diese dazu dient, „Strukturen im Material herauszuarbeiten, die das Material in einer bestimmten Weise untergliedern, zerlegen, schematisieren“ (Mayring 2015, S. 99). Hierzu wird zunächst ein Kriterium festgelegt, nach diesem das Material analysiert wird (ebd., S. 100). Da die vorliegenden Nachbesprechungen im Hinblick auf wiederkehrende Gesprächsphasen untersucht werden sollen, wird hierzu ein dialogisches Kriterium angelegt, das zur Aufdeckung möglicher „Gesprächsschritte“ dient (ebd., S. 101). Gemäß dem dialogischen Kriterium stehen bei diesem Auswertungsverfahren sprachliche Äußerungen im Mittelpunkt, die sich auf die Gesprächsstrukturierung und -phasierung beziehen, anhand derer Rückschlüsse auf eine potenzielle Regelmäßigkeit in der Gesprächsabfolge gezogen werden können. Auch bei diesem Vorgehen fiel die Entscheidung zugunsten einer induktiven Kategorienbildung, um mögliche Gesprächsabläufe unmittelbar aus dem Material herzu-leiten.

Allerdings konnte hier an dem bereits erstellten induktiven Kategoriensystem angesetzt werden, da hierin auch Themen berücksichtigt wurden, die über die inhaltliche Aus-

einandersetzung mit dem Unterricht hinausgehen. So wurden auch sprachliche Äußerungen einbezogen, die sich auf die Gesprächsstrukturierung und -phasierung beziehen. Hierbei wurden Aussagen, die sich auf die Organisation und Koordination von Redebeiträgen beziehen – wie beispielsweise *LKm, Sie haben (2) sicher (.) Auch ein Punkt zu bieten* (SLw: UNB7: 52-53) – von jenen, die in eine weitere Gesprächsphase überleiten – bspw.: *Dann sammle ich jetzt mal in der ersten Runde Punkte für unsere nachfolgende Besprechung* (SLw: UNB7: 43-44) – differenziert. Von besonderer Bedeutung sind im Rahmen der Analyse im Hinblick auf die formale Struktur in diesem Auswertungsschritt also jene Äußerungen, die in eine weitere Gesprächsphase überleiten. Damit stellte zur induktiven Bildung der formalen Kategorien die ermittelte Unterkategorie der Überleitungen des ersten Kategoriensystems die Ausgangsbasis dar.

Für das weitere Vorgehen wurde zunächst die Kategoriendefinition vorgenommen (Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Aussagen, die auf bestimmte Gesprächsphasen hinweisen, sollten in einer Kategorie zusammengefasst werden. Durch das Abstraktionsniveau wurde ferner festgelegt, dass die Kategorien die spezifischen Gesprächsaktivitäten in einer bestimmten Phase widerspiegeln. Auf der Basis dieser Präzisierungen wurde im Anschluss mit der induktiven Kategorienbildung begonnen. Auch hierbei wurde zur Sicherstellung der Intersubjektivität eine Hilfskraft hinzugezogen und die Kategorienbildung in einem zirkulären Prozess realisiert. So wurden durch die beiden kodierenden Personen zunächst die Äußerungen der Beteiligten, die sich auf die Gesprächsüberleitungen beziehen, direkt auf das festgelegte Abstraktionsniveau transformiert (Mayring 2015, S. 71; Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Das vorherige Beispiel *dann sammle ich jetzt mal in der ersten Runde Punkte für unsere nachfolgende Besprechung* (SLw: UNB7: 43-44) wurde hierbei in *Sammlung der Besprechungspunkte* überführt. Auf diese Weise wurden alle gesprächsphasenbezogenen Äußerungen bearbeitet und im Anschluss die Ergebnisse der beiden Kodiererrinnen und Kodierer gemeinsam besprochen. In diesem Zuge konnten die gebildeten Kodierungen angepasst und konkretisiert werden (Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Im Anschluss an den ersten Materialdurchlauf konnte anhand stetiger Anpassungen und Verfeinerungen schließlich ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt werden, das die Gesprächsphasen in diesen Nachbesprechungen abbildete.

Dieses Kategoriensystem stellte die Basis dar, um die vorliegenden elf Nachbesprechungen in einem ersten Zugang durch zwei Personen zu kodieren. Im Anschluss an diesen Prozess wies die Intercoder-Realibilität $R = 0,91$ auf, was bereits recht zufriedenstellend war (Döring & Bortz 2016). Allerdings wurden auch nach diesem Durchgang Abweichungen diskutiert und das Kategoriensystem präzisiert, um im Anschluss erneut mit den Akteurinnen und Akteuren der zweiten Phase über die ermittelten Gesprächsphasen zu diskutieren. Im Anschluss an diese Validierung durch die Gesprächsbeteiligten selbst (Flick 2021, S. 474) stellte dieses Kategoriensystem die Basis für die deduktive Anwendung auf das Material dar. Vor diesem Kodierprozess wurden die einzelnen ermittelten Gesprächsphasen zunächst definiert und ein Kodierleitfaden erstellt, der darüber hinaus noch Ankerbeispiele und Kodierregeln beinhaltet (Mayring & Fenzl 2019, S. 638).

Die Kodiereinheit und damit die kleinsten Textteile, die in die Auswertung einbezogen werden (Mayring 2015, S. 61), stellen hierbei einzelne Worte dar, die inhaltlich auf die Gesprächsstrukturierung bezogen sind. Textstellen, die sich inhaltlich auf die Bearbeitung einer Gesprächsphase beziehen, werden als Kontexteinheit definiert. Somit kann der maximale Textanteil (ebd.), der in die Analyse miteinbezogen wird, auch durchaus aus mehreren Wortbeiträgen von unterschiedlichen Personen bestehen, sofern diese im Rahmen einer bestimmten Phase des Gesprächs getätigt werden und damit Bestandteil dieser Gesprächsphase sind. Auch im Rahmen dieses Verfahrens stellen die vorliegenden elf Nachbesprechungen insgesamt die Auswertungseinheit dar (ebd.). Die Intercoder-Reliabilitärsprüfung verwies im Anschluss an die vollständige Kodierung mit $R= 0,98$ auf eine sehr zufriedenstellende Übereinstimmung (Döring & Bortz 2016).

5.7.2 Häufigkeitsauszählungen und statistische Kennwerte

Im Kontext der Gesprächspraxis spielen auch einzelne Merkmale der Nachbesprechungen wie die Dauer, die Anzahl der Gesprächsteilnehmenden und deren Verhältnisse untereinander in den einzelnen Gesprächen sowie deren Gesprächsbeteiligung eine Rolle. Häufigkeitsauszählungen und statistische Kennwerte dienen in der Datenauswertung dazu, eine übersichtliche Darstellung einzelner Merkmale in einer deskriptiven Form zu liefern (Böhm-Kasper et al. 2009, S. 108f.). Daher wurden diese Einzelinformationen zunächst in Form von Häufigkeitszählungen zusammengefasst. So konnten entsprechend absolute Häufigkeiten zu den einzelnen Merkmalen, wie auch Aussagen zu deren relativen Häufigkeiten und damit Verhältnissen getätigt werden (ebd.). Hierüber entstand ein Überblick über den jeweiligen zeitlichen Umfang der einzelnen Nachbesprechungen, die Anzahl der teilnehmenden Personen insgesamt und deren Verteilung über die Akteursgruppen. Außerdem wurden hierüber Aussagen darüber möglich, wie häufig sich einzelne Personen(gruppen) in den Gesprächen im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden äußern. Damit konnten umfassende Einblicke in die Redebeteiligung geliefert werden. Im Hinblick auf die zeitliche Ausprägung der Nachbesprechungen ist allerdings neben der jeweiligen einzelnen Gesprächsdauer auch interessant, weitere statistische Kennwerte einzubeziehen. So bietet der Median als jener Wert, der in der Mitte innerhalb der nach der Größe geordneten Ausprägungen liegt, einen Einblick in die mittlere Gesprächsdauer (ebd., S. 115). Im Unterschied zum arithmetischen Mittel ist dieser Wert „unempfindlich gegenüber Ausreißern“ (ebd.).

5.7.3 Dokumentarische Methode

Das rekonstruktive Verfahren der dokumentarischen Methode schließt an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) an und geht auf Ralf Bohnsack (2014, 2011, 2007, 2003, 2001) zurück. Die Methode

„dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2017, S. 4).

Hierbei wird im Sinne Mannheims zwischen zwei Wissensbeständen differenziert, die die Handlungen prägen und entsprechend in den praktischen Handlungsformen sichtbar werden bzw. sich in ihnen dokumentieren. Zum einen wird das explizite, kommunikative Wissen in den sprachlichen Äußerungen erkennbar. Dieses theoretische Wissen ist den Akteurinnen und Akteuren reflexiv zugänglich und kann auch von ihnen explizit gemacht werden (Kleemann et al. 2013, S. 156f.). Zum anderen dokumentiert sich in den Handlungspraktiken aber auch implizites, konjunktives Wissen, das die praktischen Handlungen maßgeblich prägt. Im Unterschied zu dem expliziten, kommunikativen Wissen sind diese handlungsleitenden Wissensbestände nicht reflexiv zugänglich. Dieses Wissen ist in den Personen jedoch tief verankert und strukturiert die jeweiligen Handlungspraktiken, ohne dass es ihnen unmittelbar bewusst ist (ebd., S. 157f.). Dieses atheoretische Wissen wird auf der Basis geteilter Erfahrungen, also im Rahmen von konjunktiven Erfahrungsräumen, erworben und stellt deshalb auch eine Form erfahrungsbasierter, habitualisierter Wissens dar (ebd., S. 158). Im Kern geht es im Zuge der Rekonstruktion mittels der dokumentarischen Methode schließlich darum, durch ein methodisch kontrolliertes Vorgehen diese nicht reflexiv zugänglichen, d. h. die implizit handlungsleitenden Wissensbestände aufzudecken, die das Verhalten von Akteurinnen und Akteuren maßgeblich formen (Bohnsack 2006, 2001). Damit ermöglicht dieser rekonstruktive Zugang, „tieferliegende sowie sozialgeformte Muster zu entdecken“ (Kleemann et al. 2013, S. 155) und letztlich den Modus Operandi (Bohnsack 1983, S. 6) einer Handlungspraxis aufzudecken.

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Studie erscheint damit dieser methodische Zugang vielversprechend. Einerseits wird damit möglich, das explizite Wissen der Beteiligten in Nachbesprechungen aufzudecken, andererseits gelingt es damit, die impliziten handlungsleitenden Wissensbestände zu rekonstruieren, die das Verhalten in den Gesprächssettings indirekt bzw. unbewusst prägen. Über das Herausarbeiten dieser Orientierungen im Zuge der interaktiven Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten können somit tiefergehende Einblicke in die Gesprächspraxis bzw. in den Modus Operandi von Unterrichtsnachbesprechungen geliefert werden. So betrachtet auch Bohnsack (2014, S. 123) die Anwendung der dokumentarischen Methode insbesondere im Kontext von sogenannten natürlichen Gesprächen als vielversprechend. Gespräche stellen nämlich selbststeuernde Systeme dar, die sich gemäß einer spezifischen inneren Logik vollziehen, anhand derer die soziale Interaktion vollzogen wird (Asbrand & Martens 2018, S. 29; Bohnsack 2014, S. 123f.). Dieses implizite Wissen über den dem Gespräch zugrunde liegenden eigenen spezifischen „Rhythmus“ (Bohnsack 2014, S. 125) ermöglicht erst die Verständigung zwischen den beteiligten Personen und damit den gemeinsamen Austausch. Es strukturiert letztendlich in der Gesprächspraxis die bestimmte „Art und Weise, wie die Gruppe miteinander spricht“ (Przyborski 2004, S. 126; auch Bohnsack 2014, S. 126). Dieses Wissen über die bestimmte Art und Weise, wie sich ein Gespräch vollzieht,

stellt das atheoretische, konjunktive Wissen der Gesprächsbeteiligten dar, das sich intuitiv entfaltet und schließlich in ihren jeweiligen Handlungspraktiken sichtbar wird (Przyborski 2004, S. 57). Dieses konjunktive Wissen der Beteiligten bestimmt somit auch maßgeblich die kommunikative Praxis (Asbrand & Martens 2018, S. 49f.). So sind die Akteurinnen und Akteure nämlich über dieses implizite handlungsleitende Erfahrungswissen miteinander verbunden, d. h., sie „beziehen sich unmittelbar und selbstverständlich darauf, sie verstehen einander [,] ohne einander zu interpretieren“ (Przyborski 2004, S. 55).

Im Fall von Gesprächen entsteht dieser implizite Wissensbestand in Form sogenannter „interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume [...] [, die] aus der gemeinsamen Einbindung in eine gemeinsame (längere oder kürzere) Interaktionsgeschichte [resultieren]“ (Bohnsack 2020, S. 28; Herv. i. O.). Dies bedeutet also, dass sich Personen durch die Einbindung in ein bestimmtes Gesprächssetting mit einer spezifischen Gesprächspraxis atheoretisches, d. h. implizites Wissen über die dortige interaktive und kommunikative Handlungspraxis aneignen, das sie internalisieren und das sich letztlich in ihrem Verhalten inkorporiert bzw. habitualisiert. Hierbei ist aber nicht von Bedeutung, dass dieses Erfahrungswissen der jeweiligen Personen gemeinsam in derselben Handlungssituation erworben wird, sondern „vielmehr ist es wichtig, dass die Erlebnisse in einer strukturähnlichen, homologen Art und Weise gemacht werden“ (Przyborski 2004, S. 48).

Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass auch im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen als regelmäßig im Rahmen des Vorbereitungsdienstes verankerte Gespräche (s. Kap. 3.1) davon auszugehen ist, dass diese sich entlang eines eigenen „Rhythmus“ (Bohnsack 2014, S. 125) vollziehen. Dadurch, dass im Zuge der Erhebung sichergestellt wurde, dass alle teilnehmenden Akteurinnen und Akteure mindestens einmal vor dem aufgezeichneten Gespräch in der jeweiligen Rolle an Unterrichtsnachbesprechungen teilgenommen haben (s. Kap. 5.3), ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Gesprächsbeteiligten bereits über diese spezifische innere Logik von Unterrichtsnachbesprechungen Kenntnis besitzen. Das Wissen über diese innere Struktur bzw. Regelmäßigkeit des kommunikativ-interaktiven Austauschs in diesem spezifischen Gesprächskontext stellt das konjunktive Wissen der Gesprächsbeteiligten dar, das sich entsprechend in den jeweiligen Handlungen dokumentiert. Die Aufdeckung dieser impliziten handlungsleitenden Wissensbestände, die die Gesprächspraxis von Unterrichtsnachbesprechungen latent, aber wirkungsmächtig prägen, stellt das Ziel dieses Untersuchungsschrittes dar, um hierüber tiefere Einblicke in den Modus Operandi dieses interaktiv-kommunikativen Austauschs zu liefern.

Speziell zur Analyse von Gesprächen hat Przyborski (2004) das Verfahren der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2011, 2007, 2003, 2001) weiterentwickelt. Unter besonderer Berücksichtigung der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Przyborski 2004) wird das vorliegende Material in diesem Rahmen genauer beleuchtet. Die hierzu umgesetzten Analyseschritte werden nachfolgend vorgestellt und auf den Kontext dieser Studie bezogen.

(1) Formulierende Interpretation

In einem ersten Zugang wird anhand der formulierenden Interpretation das Geäußerte inhaltlich paraphrasiert (Asbrand 2011, S. 7). Es steht also im Vordergrund herauszuarbeiten, was in den Gesprächen thematisiert wird (Asbrand & Martens 2018, S. 51). Ziel ist es, das explizite kommunikative Wissen der Personen offenzulegen und damit den immanenten Sinngehalt, den „Modus der verantwortlichen Kommunikation“ (Bohnsack 2014, 1983) herauszuarbeiten. Hierzu gilt es, zunächst für die jeweiligen Gespräche thematische Verläufe zu erstellen, die einen Überblick über behandelte Ober- und Unterthemen bereitstellen (Bohnsack 2014, S. 137; Przyborski 2004, S. 50ff.). Hierbei besteht der Anspruch, inhaltlich so nah wie möglich an den geäußerten Wortbeiträgen zu bleiben und gleichzeitig diesen Inhalt in „eine abstraktere, wissenschaftliche Sprache [zu überformen], um den Sachverhalt auszudrücken“ (Asbrand 2011, S. 7). Dieser Schritt ist im Rahmen der dokumentarischen Methode von grundlegender Bedeutung, da der thematische Überblick des Materials schließlich als Ausgangspunkt zur Auswahl relevanter Passagen beiträgt (Bohnsack 2014, S. 136f.; Przyborski 2004, S. 51). Auf dieser Basis werden Passagen ersichtlich, die zum einen Relevanz im Hinblick auf die Forschungsfrage aufweisen oder aber auf die inhaltlich-thematische Vergleichbarkeit mit Textstellen aus anderen Gesprächen hinweisen (Bohnsack 2014, S. 137; Przyborski 2004, S. 52). Zum anderen werden Passagen aufgedeckt, die sich durch eine besondere interaktiv-kommunikative Dichte auszeichnen (ebd.). Dabei handelt es sich um Passagen, die sich im Diskursverlauf von Textstellen desselben Materials besonders abgrenzen, also beispielsweise durch die inflationäre Verwendung von sprachlichen Bildern oder auch durch häufige Sprecherwechsel (Bohnsack 2014, S. 125). Insbesondere im Kontext der dokumentarischen Gesprächsanalyse erhalten solche Textstellen, die auch als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden, eine besondere Bedeutung (ebd.). Schließlich interagieren und kommunizieren die Akteurinnen und Akteure an solchen Stellen im Diskurs auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsräume (Bohnsack 2014, S. 141; Przyborski 2004, S. 52). Damit eignen sich solche Passagen im Besonderen dazu, „das Kollektive“ (Bohnsack 2014, S. 141) aufzudecken.

Gemäß diesem ersten Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode wurden auch für die vorliegenden Nachbesprechungen zunächst jeweils thematische Verläufe strukturiert nach Ober- und Unterthemen angefertigt. Auf diese Weise konnte auch ein umfassender Einblick in die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung im Rahmen dieser Gespräche eröffnet werden. Diese Verlaufspläne bildeten letztlich die Basis zur Auswahl relevanter Textpassagen für die weitere Analyse. Bei der Auswahl wurde sich in erster Linie daran orientiert, inwieweit die Textstellen sich als relevant im Hinblick auf die Forschungsfrage gezeigt haben. Es wurden also Passagen berücksichtigt, die im Hinblick auf die Organisations- und Aushandlungspraktiken zwischen den Beteiligten aufschlussreich erschienen und zur Aufdeckung der Interaktions- und Kommunikationsmuster beitragen. Selbstverständlich wurden auch in besonderem Maße Passagen einbezogen, die eine auffällige interaktive Dichte aufwiesen und sich damit von anderen Textstellen im Material ab-

gegrenzt haben. Aufgrund der im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls erfolgten inhaltsanalytischen Betrachtung wurde das Auswahlkriterium der thematischen Vergleichbarkeit untergeordnet. Dennoch sind auch Passagen aus unterschiedlichen Nachbesprechungen gewählt worden, die sich auf einen analogen thematischen Kontext beziehen und damit Aufschluss darüber liefern, wie verschiedene Thematiken im Rahmen dieser Gespräche zwischen den Akteurinnen und Akteuren verhandelt werden.

(2) Reflektierende Interpretation

Während die formulierende Interpretation das *Was* der Kommunikation aufdeckt, steht im Rahmen des zweiten Arbeitsschritts der dokumentarischen Methode im Mittelpunkt, *wie* das gesagt wurde, was gesagt wurde (Bohnsack 2014, S. 137; Kleemann et al. 2013, S. 174; Przyborski 2004, S. 55). Die reflektierende Interpretation markiert also „den Wechsel der *Analyseinstellung*“ (Asbrand & Martens 2018, S. 51; Herv. i. O.) und damit eine Perspektivenverschiebung. Nunmehr steht im Mittelpunkt, wie und warum Personen in sozialen Kontexten auf eine bestimmte Art und Weise (re-)agieren (Kleemann et al. 2013, S. 155). Damit ist der Gegenstand der reflektierenden Interpretation der *Dokumentensinn*, d. h. die impliziten konjunktiven Wissensbestände der Akteurinnen und Akteure (Przyborski 2004, S. 55). Hierbei steht „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, [...] die Art und Weise, *wie*, d. h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 137; Herv. i. O.) im Zentrum. Die Orientierungen sind hierbei spezifische Muster, die die Handlungspraktiken strukturieren und sich entsprechend in den sprachlichen Äußerungen (Kleemann et al. 2013, S. 175; Przyborski 2004, S. 55) wie auch in der Art und Weise der diskursiven Praxis dokumentieren (Przyborski 2004, S. 27). Entsprechend wurden die ausgewählten Passagen der Unterrichtsnachbesprechungen im Anschluss einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Das Ziel bestand darin, anhand der Aufdeckung wiederkehrender Orientierungen die impliziten Muster der kommunikativen Praxis in den Handlungen der Personen zu rekonstruieren. Hierbei erfolgte die Rekonstruktion entlang der skizzierten Vorgehensweise von Przyborski (2004, S. 55ff.) und orientierte sich in erster Linie am Begriffsinventar der Diskursanalyse (ebd., S. 61ff.).

Zunächst spielen sogenannte Horizonte bei der Aufdeckung der Orientierungen eine zentrale Rolle (Bohnsack 2014, S. 137f.; Przyborski 2004, S. 56). Sie stellen den Rahmen dar, in dem ein bestimmtes Thema verhandelt wird (Bohnsack 2014, S. 137f.). Tabelle 3 gibt einen Überblick über mögliche Rahmen, d. h. potenzielle Horizonte.

Tabelle 3: Überblick über verschiedene Horizonte (in Anlehnung an Lamprecht 2012, S. 42)

Positive Horizonte	Positive Gegenhorizonte	Negative Horizonte
Hierbei handelt es sich um für erstrebenswert befundene Vorstellungen, die von den Personen angestrebt und auch als potenziell realisierbar, d. h. enaktierbar angesehen werden.	In diesem Fall wird die Vorstellung von den Personen zu einem Ideal stilisiert, das sie allerdings als unerreichbar empfinden.	Eine Vorstellung wird von den Personen kategorisch abgelehnt und es bestehen keine Ambitionen, eine Annäherung an diese Vorstellung vorzunehmen.

Wird ein Thema bzw. werden die geäußerten themenbezogenen Vorstellungen von den Akteurinnen und Akteuren als erstrebenswert erachtet und damit befürwortet, handelt es sich um einen *positiven Horizont*. Kennzeichnend für diesen Rahmen ist, dass die Personen diese Vorstellung auch als realistisch einschätzen, d. h., es prinzipiell für möglich halten, dies auch in dieser Form umzusetzen. Das unterscheidet diesen Horizont vom *positiven Gegenhorizont*. Auch in diesem Fall befinden die Akteurinnen und Akteure die Vorstellung als erstrebenswert, mehr noch, sie wird zu einem Ideal hochstilisiert. Hierbei herrscht allerdings die Auffassung, dass sich dieses Ideal als unerreichbar zur Umsetzung darstellt. Wird eine Vorstellung von den Personen allerdings nicht geteilt, sondern abgelehnt, handelt es sich um einen *negativen Horizont*. Es werden auch keine Bestrebungen sichtbar, sich dieser Vorstellung anzunähern. Die Explikation von Horizonten im Rahmen der Nachbesprechungen liefert daher einen Einblick, in welchem Rahmen die Akteurinnen und Akteure die Einschätzung des Unterrichts vornehmen. Dies liefert letztlich Hinweise darauf, auf welche Art und Weise unterrichtliche Aspekte von den Gesprächsteilnehmenden bearbeitet und welche Positionen zugelassen oder auch abgelehnt werden. Es können allerdings hierbei auch Orientierungsdilemmata entstehen, falls sich die positiven und negativen Horizonte nicht miteinander vereinen lassen (Przyborski 2004, S. 56).

Im Rahmen der von Przyborski (2004) entwickelten Diskursanalyse wird die Aufdeckung der Horizonte mit einer Untersuchung der sequenziellen Struktur des Diskurses kombiniert (ebd., S. 57). Die Diskursanalyse fokussiert, auf welche Art und Weise die Gesprächsbeteiligten aufeinander reagieren, d. h., es werden die „Abfolge der Äußerungen bzw. der Diskurs der Bewegungen“ (ebd., S. 57) näher betrachtet. Die interaktive Bezugnahme zwischen den Akteurinnen und Akteuren und deren formale Gestaltung liefern tiefere Einblicke in die „zutiefst kollektiv hervorgebrachte[n] Strukturen“ (ebd., S. 317). Diskursbewegungen, d. h., wie die Beteiligten untereinander auf welche Art und Weise Bezug nehmen, verlaufen in Gesprächen entlang einer bestimmten Regelmäßigkeit, die es aufzudecken gilt (ebd., S. 57). Mittels der Diskursanalyse lassen sich also durch die Analyse der Organisation von Redebeiträgen und der Art und Weise, wie diese kommunikativ aufeinander bezogen werden, die impliziten Muster rekonstruieren, die die Gesprächspraxis nachhaltig prägen.

Hierzu entwickelte Przyborski (2004, S. 57ff.) ein Repertoire an Begrifflichkeiten, die die Autorin selbst als „das wichtigste Handwerkszeug“ (ebd., S. 61) ansieht. Auch in der vorliegenden Studie wurde sich bei der rekonstruktiven Betrachtung der Unterrichtsnachbesprechungen an diesem begrifflichen Inventar orientiert, das überblickartig in Abbildung 10 zusammengefasst dargestellt und nachfolgend kurz erläutert wird.

Abbildung 10: Begriffsinventar der Diskursorganisation nach Przyborski 2004 (Schröck 2009, S. 91; gestaltet von Heike Hofgräff)

<i>Proposition</i>	erstes Aufwerfen einer Orientierung, Themeneinleitung		
<i>Elaboration</i>	Jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung	<i>argumentativ</i>	durch Argumente belegt
		<i>im Modus der Exemplifizierung</i>	mit Beispielen vertieft
		<i>im Modus der Beschreibung</i>	mit Beschreibungen belegt
		<i>im Modus der Erzählung</i>	mit Erzählungen belegt
<i>Differenzierung</i>	Aufzeigen der Grenzen einer Orientierung (nicht als negativer Gegenhorizont) Einschränkung von Reichweite/Relevanz einer Orientierung → Modifizierung eines Orientierungsgehalts		
<i>Validierung</i>	Bestätigung; alles kann validiert werden	<i>propositionell</i>	Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung
		<i>performatorisch</i>	Aufgreifen eines Teils der Orientierung
<i>Ratifizierung</i>	Anzeigen des Verstehens, ohne inhaltliche Zustimmung wie bei der Validierung		
<i>Antithese</i>	Vemeinung der Proposition; negativer Gegenhorizont		
<i>Synthese</i>	zunächst einander entgegenstehende Orientierungsgehalte; Synthesen vollziehen sich meist in Konklusionen; Diskutierende nähern sich dem Kern der Orientierung antithetisch → vgl. antithetischer Diskursverlauf		
<i>Opposition</i>	Entwurf einer Orientierung, die mit der zuerst entfalteten unvereinbar ist → kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden → führt zur rituellen Beendigung eines Themas → keine konsensfähigen thematischen Konklusionen; Themensprünge		
<i>Divergenz</i>	Scheinbare Bezugnahmen, die Fremdrahmungen sind → verdeckte Rahmeninkongruenz		
<i>Konklusion</i>	Abschluss der Entfaltung einer Orientierung; beendet ein Thema	<i>„echt“</i>	- im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition - im Modus der Validierung einer Orientierung - im Modus der Generalisierung einer Orientierung - im Modus einer Synthese
		<i>rituell</i>	- durch Ausklammern eines Themas - im Modus einer Metarahmung - im Modus der Metakommunikation - durch Themenverschiebung - als rituelle Synthese - als performatorische rituelle Konklusion
<i>Zwischenkonklusion/ Anschlussproposition</i>	Erweiterung eines Themas; anderes Aufrollen des Themas		
<i>Trans(posit)ion</i>	Konklusion, in der ein neues Thema aufgeworfen und die alte Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird		

Der Ausgangspunkt für die Analyse der Diskursorganisation ist die Aufdeckung einer sogenannten Diskurseinheit (ebd., S. 59). Eine Diskurseinheit besteht aus einer Proposition, die auf unterschiedliche Art und Weise weiterbearbeitet und schließlich in einer bestimmten Form konkludiert wird. Es wird also ein bestimmtes Thema eröffnet, durch die Beteiligten unterschiedlich weiterbearbeitet und schließlich zum Abschluss gebracht. Im

Rahmen der Diskursanalyse werden solche identifizierten Diskurseinheiten systematisch und formalisiert in ihrer Diskursbewegung analysiert.

In der Proposition dokumentiert sich auch der „propositionale Gehalt einer Äußerung“ (ebd., S. 64), d. h. der Orientierungsgehalt. Wird also ein inhaltlicher Aspekt das erste Mal aufgemacht, wird hierin auch ein bestimmter Orientierungsgehalt geäußert bzw. kann hierbei auch ein erster Horizont angedeutet werden (ebd., S. 64.). Auf welche Art und Weise dieser aufgemachte Orientierungsgehalt von den Gesprächsbeteiligten weiter aufgegriffen und bearbeitet wird, kann durchaus unterschiedlich verlaufen.

Unter Elaboration versteht Przyborski (2004, S. 69) jegliche Form der Weiterbearbeitung der aufgeworfenen Orientierung im Rahmen der Proposition. Beispielsweise kann diese durch Argumente fundierter herausgearbeitet werden (argumentative Elaboration) (ebd.). Ebenfalls möglich ist, dass die aufgeworfene Orientierung anhand von Beispielen ausführlicher dargestellt und vertieft wird (Elaboration im Modus einer Exemplifizierung) (ebd.). Diese Beispiele können durchaus auch durch Beschreibungen oder Erzählungen hervorgebracht werden (Exemplifizierung im Modus einer Erzählung bzw. Beschreibung) (ebd.).

Die sogenannte Differenzierung stellt zwar ebenfalls eine Form der Weiterbearbeitung dar, wobei hier allerdings der Fokus auf die Eingrenzung des Orientierungsgehaltes gelegt wird (ebd.). Der aufgemachte Orientierungsgehalt in der Proposition wird also im Unterschied zur Elaboration „prinzipiell modifiziert“ (ebd., S. 70). Dies bedeutet, dass durch eine Differenzierung die Grenzen der Orientierung oder aber des Horizonts markiert werden und damit „die Reichweite oder die Relevanz einer Orientierung eingeschränkt“ (ebd., S. 69) werden.

Eine Validierung stellt die Bestätigung des Orientierungsgehaltes der Proposition dar (ebd., S. 70). Allerdings unterscheidet sich hierbei die Art und Weise der Bestätigung von der Form einer Elaboration (ebd.). Im Gegensatz zu Elaborationen erfolgt in einer Validierung keine weitere Bearbeitung des Orientierungsgehaltes, d. h. „in einer Validierung [steckt] nicht selbstständig ein Orientierungsgehalt, sondern nur in Bezug, in Relation zur validierten Diskursbewegung“ (ebd.). Diese Bestätigungen in Form der Validierungen können auf unterschiedliche Weise erfolgen. Wird der gesamte Orientierungsgehalt bei der Validierung aufgegriffen, erfolgt dies propositionell, wogegen eine performative logische Validierung einen Teil des Orientierungsgehaltes der Proposition bestätigt.

Eine weitere Reaktion auf einen propositionalen Sinngehalt kann in Form einer Ratifizierung erfolgen. Hierbei handelt es sich um Äußerungen, die prinzipiell anzeigen, dass ein Gesprächsbeteiligter auf eine Orientierung reagiert, aber keinen weiteren Hinweis darauf beinhalten, ob durch diese Art der Äußerung das Verstehen signalisiert oder aber eine Validierung bekundet wird (ebd., S. 71). Hierunter fallen kurze Äußerungen wie *mhm* (ebd.), die auch im Rahmen dieser Analyse als Ratifizierungen bezeichnet werden. Es sind also Aussagen ohne thematische Bezugnahme oder inhaltlichen Gehalt.

Auf einen Orientierungsgehalt kann aber auch in Form einer Antithese reagiert werden, wenn dieser entweder negiert oder aber indem ein negativer Gegenhorizont aufgemacht wird (ebd.). „Ob es sich bei einer Bezugnahme um eine Antithese oder eine

Opposition [...] handelt, kann nur entschieden werden, wenn man die Auflösung der entgegenstehenden Gehalte betrachtet“ (ebd.). Werden die beiden sich entgegenstehenden Orientierungsgehalte von den Gesprächsbeteiligten so weiterbearbeitet, dass sie sich annähern, lässt sich von einer Synthese sprechen (ebd., S. 72). Hierbei entsteht dann ein sogenannter antithetischer Diskursverlauf, innerhalb dessen sich die Gesprächsbeteiligten „zum Kern der Orientierung vorgearbeitet [haben], die in der Konklusion (als Synthese der entgegenstehenden Orientierung) deutlich zum Ausdruck kommt“ (ebd.). Im Unterschied hierzu verbleiben die beiden Orientierungen unverbunden nebeneinander bestehen, wenn es sich um eine Opposition handelt. Wird auf einen Orientierungsgehalt in Form einer Opposition reagiert, wird hierbei eine Orientierung eröffnet, die mit dem ursprünglichen Orientierungsgehalt unvereinbar ist. Es kommt also hier im Unterschied zu einer antithetischen Äußerung offenkundig nicht zu einer Synthese der beiden Orientierungen (ebd.). Verbleiben die Gesprächsbeteiligten allerdings bei dem Thema, handelt es sich um einen divergenten Verlauf. Hierbei entsteht der Eindruck, dass sich die Personen aufeinander beziehen, sie bearbeiten allerdings die widersprüchlichen Orientierungsgehalte nicht weiter, „sondern reden vielmehr aneinander vorbei. Die Orientierungen streben auseinander“ (ebd., S. 73). Hierbei werden die unterschiedlichen Orientierungsgehalte ebenfalls inhaltlich nicht aufgelöst, sondern in Form von rituellen Synthesen „an einen anderen Schauplatz verlegt und dort in einer dritten Orientierung vereint. Daran dokumentiert sich aber, dass die unterschiedlichen Orientierungen für die infrage stehenden Handlungsfelder bestehen bleiben“ (ebd.).

Eine Konklusion stellt die Beendigung der Bearbeitung eines Orientierungsgehaltes dar und schließt damit ein aufgemachtes Thema ab (ebd., S. 74).

„Je nach ihrem Verhältnis zu den aufgeworfenen Orientierungen, lassen sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten unterscheiden: ‘echte’ Konklusionen, in denen die Orientierung abschließend aufscheint, und rituelle Konklusionen, die ein Themenwechsel provozieren, erzwingen“ (ebd., S. 74).

In einer echten Konklusion können die Orientierungen zum Abschluss von den Gesprächsbeteiligten noch einmal explizit zusammengefasst bzw. ausgesprochen werden, wobei es sich dann um eine Konklusion im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition handelt (ebd.). Eine Konklusion im Modus einer Validierung hingegen schließt das Thema durch eine zusammenfassende und abschließende Bewertung in Form von Beispielen oder auch Erzählungen (ebd.). Findet nicht nur eine Bestätigung der Orientierung, sondern auch eine Ausweitung der Gültigkeit dieser Orientierung statt, vollzieht sich die Konklusion im Modus einer Generalisierung (ebd.). Im Modus einer Synthese wiederum werden antithetischen Orientierungen in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben (ebd.). Eine Form der rituellen Konklusion besteht darin, dass das behandelte Thema als irrelevant deklariert und damit ausgeklammert wird (ebd., S. 76). Im Modus einer Metarahmung werden die beiden widersprüchlichen Orientierungen „durch eine dritte, irrelevante Orientierung in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben“ (ebd., S. 75). Wird hingegen das Gespräch als solches zum Thema erhoben oder aber explizit die

Aufforderung zur Bearbeitung eines anderen Themas formuliert, handelt es sich um eine rituelle Konklusion im Modus der Metakommunikation (ebd.). Wird stattdessen ein Neben aspekt besonders in den Mittelpunkt gerückt, handelt es sich dabei um eine Konklusion durch eine Themenverschiebung (ebd.). Eine Konklusion in Form einer rituellen Synthese liegt dann vor, wenn die widersprüchlichen Orientierungsgehalte zwar nicht aufgelöst werden, sondern beispielsweise „in eine andere Zeit, einen anderen Ort usw. verlagert“ (ebd.) werden. Eine rituelle Konklusion kann auch performativ vorgenommen werden, indem das Gespräch beispielsweise durch das Abschalten des Tonbandgeräts beendet wird (ebd., S. 76).

Neben diesen Formen der Konklusion, die stets mit der Beendigung eines Themas in unterschiedlichen Formen einhergehen, können auch sogenannte Zwischenkonklusionen/Anschlusspropositionen vorliegen. „An solchen Stellen im Diskurs kommt es zu Beendigungssequenzen und Neuansätzen“ (ebd.). Hierbei wird ein Thema beispielsweise um einen Aspekt erweitert oder aber von einer anderen Perspektive her betrachtet. Bei Transpositionen handelt es sich wiederum um Konklusionen, die zugleich ein neues Thema eröffnen, bei dem allerdings die ursprüngliche Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird (ebd.).

Auf der Basis dieser Analyse, wie sich die Bearbeitung von einer Proposition bis hin zu einer Konklusion in einem Diskurs vollzieht, wird auch der Blick auf die sogenannten Modi der Diskursorganisation gerichtet (ebd., S. 95), die in Abbildung 11 überblickartig zusammengefasst sind.

Diese Modi der Diskursorganisation lassen sich als Organisationsprinzipien der Diskurse auffassen (ebd., S. 96). Sie „werden als Dokument für die Art der Gemeinsamkeit bzw. Verschiedenheit von Erfahrungshintergründen [...] und in ihrer Funktion für die Inszenierung der Kollektivität interpretiert“ (ebd., S. 95). In der Art und Weise der Diskursorganisation wird also letztlich sichtbar, inwieweit ein Orientierungsgehalt in Bezug auf einen thematischen Aspekt geteilt wird oder sich aber Unterschiede zeigen (ebd.). Hier zeigt sich aber auch, auf welche Weise die Gesprächsbeteiligten ihre soziale Realität zum Ausdruck bringen (ebd.). Für die Gesprächspraxis in Unterrichtsnachbesprechungen erhält daher auch die Rekonstruktion der Modi der Diskursorganisation eine zentrale Bedeutung, da sie tiefere Einblicke in den Aufbau und Ablauf einer thematischen Bearbeitung durch die verschiedenen Akteurinnen und Akteure erlaubt.

„Dort, wo sich der Diskurs auf der Ebene gemeinsamer Erfahrungen bewegt, wo ein konjunktiver Erfahrungsraum zur Artikulation kommt, zeigen sich andere formale Praxen der Diskursgestaltung als dort, wo unterschiedliche Erfahrungen zum Ausdruck kommen, wo auf der Basis unterschiedlicher Erfahrungsräume miteinander gesprochen wird“ (ebd., S. 313).

Abbildung 11: Modi der Diskursorganisation nach Przyborski 2004 (Schröck 2009, S. 91; gestaltet von Heike Hofgräff)

<i>Inkludierende Modi</i>		
<i>Parallele</i> Diskursorganisation	<i>Antithetische</i> Diskursorganisation	<i>Univoke</i> Diskursorganisation
Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen
Aneinanderreihung von Darstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - entfaltet durch Widerstreit, Verneinung, konkurrierendes Gegeneinander - gemeinsame Orientierungsgrundlage erst in der Synthese als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> - sowohl strukturidentische, homologe Erfahrungen als auch dieselben, <i>identischen</i> Erfahrungen - Erfahrung aus derselben Perspektive, aber gleiche Ereignisse können auch unterschiedlich erfahren werden - Findet sich in Diskursen auf der Grundlage derselben Erfahrungsbasis
→ Prototypischer Modus	Ablauf: These – Antithese – Synthese	Kennzeichnend: gleichzeitiges Sprechen (unisono, univok)
<i>Exkludierende Modi</i>		
<i>Oppositionelle</i> Diskursorganisation	<i>Divergente</i> Diskursorganisation	
Keine geteilten Erfahrungen vorhanden	Keine geteilten Erfahrungen vorhanden	
Einander widersprechende Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> - Diskursbewegungen knüpfen aneinander an - Häufige Bestätigung oder leichte Differenzierung einer Proposition, im Anschluss aber einander widersprechende Orientierungsrahmen aufwerfend - Rahmeninkongruenzen bleiben verdeckt 	
Orientierungen münden nicht in Synthese (wie im antithetischen Diskurs), sondern in ritueller Konklusion	Orientierungen münden nicht in Synthese, sondern in ritueller Konklusion	

Dies bedeutet also, dass in Abhängigkeit davon, ob und wie weit im Rahmen eines Diskurses Erfahrungen geteilt werden – oder aber nicht –, sich auch der Modus der Kommunikation entsprechend gestaltet bzw. ändert (ebd., S. 289ff.).

Im Rahmen der Modi der Diskursorganisation sind übergeordnet zwei unterschiedliche Organisationsprinzipien denkbar, anhand derer sich Diskurse aufbauen und unterscheiden können (ebd., S. 96ff.). Verläuft der Diskurs im sogenannten inkludierenden Modus, bedeutet dies, dass im Rahmen der Auseinandersetzung kollektiv geteilte Orientierungen aufeinander bezogen werden (ebd., S. 96). Hierbei lassen sich drei Organisationsformen unterscheiden, die genau aufschlüsseln, wie eine Gesprächsgruppe die Gemeinsamkeiten inszeniert und verhandelt. In der parallelen Diskursorganisation dokumentiert sich in aufeinanderfolgenden Redebeiträgen in jeder Äußerung dieselbe Orien-

tierung (ebd., S. 96f.). Der Diskurs organisiert sich dann als „eine Aneinanderreihung von Darstellungen [...] auf der Basis gemeinsamer, im Sinne homologer, Erfahrungen“ (ebd., S. 96). Die Darstellungen dieser Erfahrungen können auf den ersten Blick zwar durchaus unterschiedlich wirken, beziehen sich jedoch dennoch auf „die gleiche Sache“ (ebd., S. 96f.).

Auch im Kontext eines antithetischen Modus der Diskursorganisation werden geteilte und damit homogene Orientierungen artikuliert (ebd., S. 168). Anders als im parallelen Modus werden diese allerdings nicht in jeder aufeinanderfolgenden Äußerung zum Ausdruck gebracht, sondern erst durch eine Synthese im Rahmen der Konklusion sichtbar (ebd.). Dies bedeutet, dass ein antithetisch verlaufender Diskurs „durch Widerstreit und Verneinung, auf konkurrierendes Gegeneinander“ (ebd.) geprägt ist. Erst am Ende einer Diskurseinheit, d. h. in der Konklusion, dokumentiert sich schließlich die gemeinsame Orientierung. In einem univok organisierten Diskurs teilen die Gesprächsbeteiligten, wie im parallelen Modus, ebenfalls eine gemeinsame Orientierung, die allerdings auf der Basis derselben Erfahrungen beruht (ebd., S. 196). Dies bedeutet, dass sich in solchen Diskursen identische Orientierungen dokumentieren und damit identische Erfahrungen aus derselben Begebenheit, erlebt aus derselben Perspektive, sichtbar werden (ebd.).

Vollzieht sich ein Diskurs auf der Basis verschiedener, unvereinbarer Orientierungen und demzufolge auf der Grundlage von unterschiedlichen Erfahrungen, lässt sich dies als exkludierender Modus bezeichnen (ebd., S. 216). Dieser Modus kann sich ebenfalls in unterschiedlichen Formen der Diskursorganisation zeigen. Charakteristisch für eine oppositionelle Diskursorganisation ist, dass die Gesprächsteilnehmenden in ihren Äußerungen keine geteilten Orientierungen hervorbringen, sodass diese nebeneinander stehen bleiben (ebd., S. 217). Es handelt sich hierbei also um „ein offenes Gegeneinander von Orientierungen“ (ebd., S. 287). Dies bedeutet, dass es im Verlauf des Diskurses nicht gelingt, die Differenzen und Widersprüchlichkeiten in den Orientierungen aufzuheben und entsprechend keine Synthese in der Konklusion erfolgt (ebd., S. 217). Stattdessen zeigen sich abrupte Beendigungen des Themas oder aber auch „Eskalationen anstelle des Themenwechsels“ (ebd., S. 287). Auch im Rahmen einer divergenten Diskursorganisation werden von den Akteurinnen und Akteuren aufgrund unterschiedlicher Erfahrungswerte keine gemeinsam geteilten Orientierungen hervorgebracht. Allerdings unterscheidet sich dieser Modus von der oppositionellen Variante darin, dass diese Unvereinbarkeit nicht offen zutage tritt. So knüpfen die Personen augenscheinlich stets an die Diskursbewegung an, d. h. sie bestätigen sich zunächst oder nehmen latente Differenzierungen vor, bevor sie einen widersprechenden Orientierungsrahmen eröffnen (ebd., S. 252). Durch diese spezifische Organisationsform des Diskurses werden also die widersprüchlichen Orientierungen und damit auch die Rahmeninkongruenzen verschleiert (ebd.). Diese Diskurse münden letztlich auch in rituelle Formen der Konklusion, sodass auch am Ende die widersprüchlichen Orientierungen unvereinbar bleiben, d. h. nicht synthetisiert werden.

(3) Fallbeschreibungen und komparative Analysen

Anhand des vorgestellten Verfahrens der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Przyborski 2004) wurden die vorliegenden Nachbesprechungen rekonstruktiv betrachtet, mit dem Ziel, die impliziten Wissensbestände herauszuarbeiten, die sich in der Gesprächspraxis dokumentieren. Hierbei wurde auch selbstverständlich das Grundprinzip der dokumentarischen Methode berücksichtigt, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die komparative Analyse dem Auswertungsprozess inhärent ist, d. h., dass die vergleichende Sequenzanalyse kontinuierlich im Auswertungsprozess geschieht (Nohl 2017, S. 79; Bohnsack 2014, S. 139). Hierbei erhält sowohl der fallinterne als auch fallübergreifende Vergleich eine zentrale Bedeutung (Bohnsack 2014, S. 139). Aufgrund einer bereits früh in den Auswertungsprozess einbezogenen und konsequent durchgeführten komparativen Betrachtung werden die gewonnenen Erkenntnisse methodisch kontrolliert und entsprechend fundiert abgeleitet (ebd.). Außerdem erwiesen sich regelmäßig stattfindende unterschiedliche Kolloquien als besonders fruchtbar, um die herausgearbeiteten Orientierungen und Strukturen aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren und hierüber ebenfalls intersubjektiv herzuleiten (Graalman et al. 2021).

Zunächst wurden im Rahmen der Auswertung einzelne Unterrichtsnachbesprechungen der reflektierenden Interpretation unterzogen. Auf der Basis des fallinternen Vergleichs werden hierbei unterschiedliche Passagen desselben Falls herangezogen (Bohnsack 2014, S. 139). Die Eckfälle wurden auf der Basis der formulierenden Interpretation ausgewählt und entsprechend jene Nachbesprechungen ausgesucht, die sich durch vielversprechende Passagen mit hoher metaphorischer Dichte kennzeichneten und ebenfalls eine hohe Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage aufgewiesen haben. So wurden zunächst für den Ausgangsfall UNB7 die zentralen vorherrschenden Orientierungen herausgearbeitet und die spezifische Regelhaftigkeit des Diskurses, d. h. der gesprächseigene Rhythmus rekonstruiert. Damit wurde also die Diskursorganisation an unterschiedlichen Stellen des Gespräches genauer beleuchtet, um schließlich unterschiedliche Modi „innerhalb einzelner Diskurse“ (Przyborski 2004, S. 290) herauszuarbeiten. „Die Modi müssten innerhalb einer Gruppe systematisch mit dem Verhältnis der Erfahrung der jeweiligen Teilnehmer/innen zueinander wechseln“ (ebd.). Diese fallintern vergleichende Betrachtung gibt also Aufschluss darüber, inwieweit die Akteurinnen und Akteure auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen – d. h. geteilter Orientierungen – Themen behandeln und wie sich im Vergleich der Diskurs organisiert, wenn die Orientierungen voneinander abweichen oder gar unvereinbar sind. Somit steht hierbei die Frage nach „der Relation der Erfahrungsgrundlagen, der Sozialität, und dem Modi der Diskursorganisation“ (ebd., S. 290) im Mittelpunkt. Durch dieses Verfahren des fallinternen Vergleichs wird also „die Besonderheit“ (Bohnsack 2014, S. 139) des Einzelfalls selbst erarbeitet. Die herausgearbeiteten Besonderheiten in Form von wiederkehrenden Orientierungen sowie Mustern in der Interaktions- und Kommunikationspraxis wurden anschließend in ihrer Gesamtheit im Rahmen einer Fallbeschreibung expliziert und anhand von Beispielen dargelegt (ebd., S. 141). Ausgehend vom Ausgangsfall UNB7 wurde dieses Verfahren

ferner für die Fälle UNB10 sowie UNB1 in dieser Form durchgeführt. Im Zuge dieser fallinternen Betrachtungen wurden bereits erste Hinweise auf eine mögliche Typenbildung sichtbar (ebd., S. 139). Daher wurde im Anschluss zugunsten der Typenbildung auf die Anfertigung weiterer Fallbeschreibungen verzichtet (ebd., S. 143) und stattdessen das Hauptaugenmerk auf die fallübergreifende komparative Analyse gelegt.

Auf der Basis der erstellten Fallanalysen unter Einbezug weiterer Passagen aus den übrigen Nachbesprechungen bestand zunächst der Anspruch darin, *Tertia Comparationis* zu explizieren, anhand derer die Fälle verglichen werden können. Anhand dieses Vorgehens konnten die herausgearbeiteten wiederkehrenden Orientierungen wie auch Regelmäßigkeiten im Diskurs in den Ausgangsfällen systematisch durch die Hinzunahme weiterer Passagen aus anderen Fällen fundiert und weiterentwickelt werden. Erst wenn sich die rekonstruierten Muster in mehreren Fällen als homolog erweisen und weitere Sequenzen und Textpassagen keine weiterführenden Erkenntnisse mehr generieren, gilt dieser Auswertungsschritt als abgeschlossen (Bohnsack 2014; Przyborski 2004).

(4) Typenbildung

Die komparative Analyse stellt letztendlich die Basis für die Generierung von Typen dar (Bohnsack 2014, S. 145). Erst darüber, dass Orientierungen durch die vergleichende Betrachtung mit anderen Passagen aus weiteren Fällen herausgearbeitet werden und nicht allein durch Vergleichshorizonte, die durch die Interpretin bzw. den Interpreten angelegt werden, erfolgt die Rekonstruktion intersubjektiv nachvollziehbar und entsprechend methodisch kontrolliert (ebd., S. 144). Im Zuge der Typenbildung gilt es nun, die herausgearbeiteten Orientierungen und aufgedeckten Muster vom Einzelfall zu lösen und zu einer allgemeineren Beschreibung zu gelangen, d. h. die Orientierungen zu abstrahieren (Nohl 2017, S. 41f.; Asbrand 2011, S. 12). Wenn ein bestimmtes Thema nicht nur in einem Fall, sondern auch in anderen Passagen im übrigen Material bearbeitet wird und sich dann die Art und Weise der Bearbeitung dieser Thematik entlang einer anderen, kontrastierenden Orientierung zeigt, d. h. anhand von voneinander unterscheidbarer Formen der Bearbeitung in anderen Fällen abgrenzen lässt, kann eine Orientierung vom Einzelfall abgelöst und in einen Typen überformt werden (Nohl 2017, S. 9).

Im Zuge der sinngenetischen Typenbildung werden zunächst die verschiedenen Orientierungen, die sich im Hinblick auf ein Thema zeigen, anhand von verschiedenen Fällen herausgearbeitet und in ihrem Bedeutungsgehalt zusammenfassend beschrieben (ebd., S. 10). Hierzu wurden im Verlauf der komparativen Analyse wiederkehrende Themen aufgedeckt, die im Zuge verschiedener Nachbesprechungen bearbeitet wurden. Durch die komparative Betrachtung entlang dieser *Tertia Comparationis* konnten im Rahmen dieser Studie schließlich zentrale Orientierungen empirisch fundiert expliziert werden. Konkret konnte im Zuge des Fallvergleichs rekonstruiert werden, wie verschiedene Themen in den Nachbesprechungen verhandelt und auch interaktive bzw. kommunikative Muster in den Diskursverläufen aufgedeckt werden. Darüber hinaus ließen sich Verbindungslinien zwischen bestimmten Orientierungen und den jeweiligen Rollen, die die Akteurinnen und

Akteure in den Nachbesprechungen einnehmen, nachzeichnen. Spezifische Handlungspraktiken konnten demnach Rollen zugeordnet werden, die die unterschiedlichen Themen auf eine rolleneigene Art und Weise bearbeiten. Die Möglichkeit einer Verallgemeinerung bzw. die Eindeutigkeit einer jeweiligen Typik ist allerdings davon abhängig, wie differenziert diese herausgearbeitet werden kann (Bohnsack 2014, S. 145). Dies bedeutet also, dass es von besonderer Bedeutung ist, dass möglichst an unterschiedlichen Stellen verschiedene Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede im Hinblick auf die Typiken auszumachen sind (ebd.). Da allerdings die Rolle der Schulleitungen lediglich in zwei vorliegenden Nachbesprechungen (UNB3 und UNB11) vertreten ist (s. Kap. 5.3, 7.1.3) und sich in beiden Fällen lediglich geringfügig beteiligt hat (s. Kap. 7.1.4), wurde in diesem Zug entschieden, diese Rolle aufgrund der minimalen Vergleichsmomente und damit zu geringer Kontrastierung nicht in die Typenbildung miteinzubeziehen und die beiden Fälle auch entsprechend nicht in der Rekonstruktion zu berücksichtigen.

Ergebnisse I – Gesprächsinhalt

6. Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

In Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Präsentation der Ergebnisse, die sich auf den ersten Forschungsschwerpunkt dieser Studie beziehen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen angeführt wurden, und letztlich das Ziel verfolgt, Einblicke in praxisrelevante Merkmale zur Einschätzung des Unterrichts zu liefern. Mittels induktiver Kategorienbildung wurden zunächst unmittelbar aus den authentischen Gesprächssituationen selbst heraus praxisnahe Themenbereiche expliziert, die als Kategoriensystem zur Auswertung der Nachbesprechungen dienen (s. Kap. 5.7.1). Als Ergebnis dieses Analyseschritts ließen sich insgesamt acht übergeordnete inhaltlich-thematische Kategorien ableiten. Tabelle 4 stellt die einzelnen herausgearbeiteten Themenbereiche dar.

Tabelle 4: Inhaltliche Themenbereiche in den Nachbesprechungen (eigene Darstellung)

Oberkategorie	Unterkategorie
KBP1: Unterrichtsinhalt	
	KBP1.1: Korrektheit
	KBP1.2: Komplexität
KBP2: Lehrperson	
	KBP2.1: Lehrerverhalten
	KBP2.1.1: Gesprächsführung
	KBP2.1.2: Einsatz des Körpers
	KBP2.2: Lehrerpersönlichkeit
	KBP2.3: Verhältnis der Lehrperson zur Lerngruppe
KBP3: Schülerinnen und Schüler	
	KBP3.1: Schüleraktivierung
	KBP3.1.1: Kontext
	KBP3.1.2: Körperliche, mentale und emotionale Involvierung

Oberkategorie	Unterkategorie
	KBP3.2: Schülerbeteiligung
	KBP3.2.1: Quantität
	KBP3.2.2: Ruhige Schülerinnen und Schüler
	KBP3.3: Schülererarbeitung
	KBP3.3.1: Aufmerksamkeit
	KBP3.3.2: Konzentration
	KBP3.3.3: Austausch
	KBP3.3.4: Unterstützungen/Hilfestellungen
KBP4: Lernprodukte	
	KBP4.1: Sicherung
	KBP4.2: Stundenertrag
	KBP4.3: Ergebnisqualität
KBP5: Unterrichtsmaterial und -medien	
	KBP5.1: Material- und Medieneinsatz
	KBP5.1.1: Einbindung in den Unterricht
	KBP5.1.2: Umgang
	KBP5.2: Material- und Medienauswahl
	KBP5.2.1: Ästhetik/Gestaltung
	KBP5.2.2: Eignung/Funktion
	KBP5.3: Back-Up
ZK11: Zeit	

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Oberkategorie	Unterkategorie
	ZKI1.1: Zeitgenaue Umsetzung
	ZKI1.2: Effizienter Einsatz
	ZKI1.3: Zeiträume schaffen
	ZKI1.4: Zeitliche Länge einzelner Phasen
ZKI2: Planung	
	ZKI2.1: Szenarien
	ZKI2.2: Passgenauigkeit der Umsetzung
	ZKI2.3: Flexibilität
	ZKI2.4: Unterrichtsentwurf
MK1: Metakommunikation	
	MK1.1: Koordination von Redebeiträgen
	MK1.2: Überleitungen
	MK1.3: Ratifizierungen

Wie die tabellarische Übersicht verdeutlicht, wurden die herausgearbeiteten Themenkomplexe in drei verschiedene Kategoriendimensionen differenziert. Wie im weiteren Verlauf der Auswertung (s. Kap. 7.1.1) noch herausgearbeitet wird, ist es für Nachbesprechungen charakteristisch, dass die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure explizit besprechungsrelevante Punkte anführen, die sie im Rahmen des Gespräches erläutern möchten. Jene Themen, die auch im Zuge dieser Gesprächsphase genannt und im Rahmen des weiteren Verlaufs inhaltlich ausgeführt werden, sind mittels der Bezeichnung *Kategorien Besprechungspunkte* – KBP – ausgewiesen. Insgesamt konnten in der Analyse fünf unterschiedliche Kategorien von Besprechungspunkten – KBP1 bis KBP5 – abgeleitet werden. Thematische Ausführungen zum Unterrichtsinhalt, zur Lehrperson, zu den Schülerinnen und Schülern, zu deren Lernprodukten wie auch zu den Unterrichtsmaterialien und -medien werden hierbei von ihnen explizit angeführt und bearbeitet. Anders verhält es sich bei den Themenkomplexen der Zeit und der Planung. Diese stellen *zusätzliche Inhaltskategorien* – ZIK1 bis ZIK 2 – dar. Im Unterschied zu den KBP handelt es sich hierbei um Inhalte, die von den Beteiligten nicht explizit als Besprechungspunkte angeführt werden, aber dennoch in den Ausführungen über den Unterricht herangezogen

werden. Demzufolge werden also in den vorliegenden Nachbesprechungen die Einschätzungen zum Unterricht nicht ausschließlich über explizite, d. h. bewusst angelegte Inhalte vollzogen, sondern auch durch implizite, d. h. eher unbewusst angesprochene Themen geprägt. In den Gesprächen lassen sich aber auch Themenbereiche herausarbeiten, die über die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterricht hinausgehen. Diese werden unter der Metakategorie – MK – zusammengefasst. Hierbei handelt es sich um Wortbeiträge, die sich entweder auf die Organisation und Koordination dieser Gespräche beziehen, oder aber nicht bedeutungstragende Äußerungen, also Ratifizierungen. Diese herausgearbeiteten Inhaltsbereiche werden im Hinblick auf ihre Häufigkeit und Dominanz in den Gesprächen dargestellt, um Einblicke in vorherrschende Themen in Nachbesprechungen zu liefern. Im Anschluss werden die einzelnen Kategorien entlang ihrer Relevanz detailliert betrachtet und analysiert.

6.1 Häufigkeiten und Dominanz

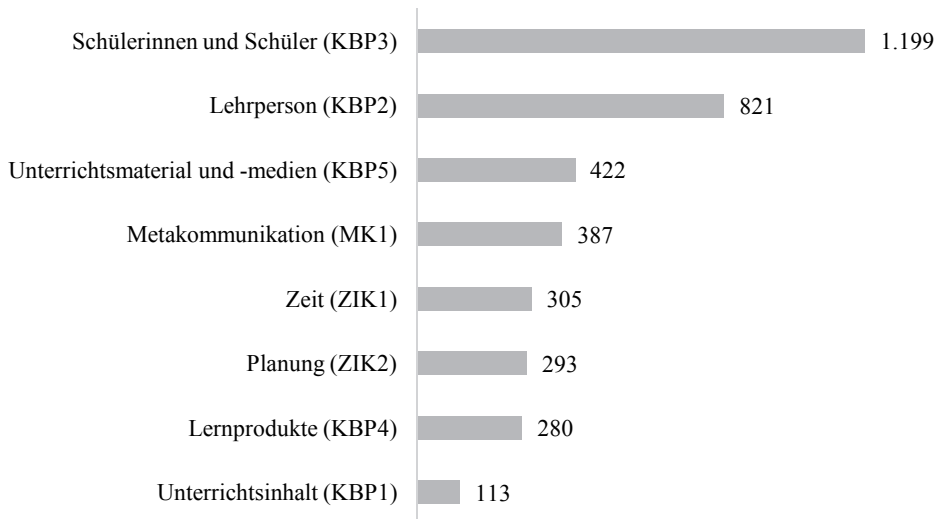
Um einen Überblick darüber zu generieren, welche Inhalte in Unterrichtsnachbesprechungen in den Vordergrund rücken, werden in einem ersten Schritt die Häufigkeiten der Themenbereiche näher betrachtet. Diese Analyse gibt Aufschluss darüber, wie oft die einzelnen Inhalte insgesamt in den vorliegenden elf Transkripten kodiert worden sind. Abbildung 12 zeigt, wie häufig sich die Gesprächsteilnehmenden in ihren Ausführungen auf die einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien beziehen.³⁰

Auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass zwischen den Häufigkeiten der einzelnen Themenbereiche nicht unerhebliche Unterschiede liegen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass nicht jeder der insgesamt acht ermittelten Themenkomplexe für die Gesprächsteilnehmenden von derselben Bedeutung ist. Auffällig ist, dass die Metakommunikation die vierthäufigste Kategorie darstellt. Im Rahmen von Nachbesprechungen werden also recht häufig Aussagen hervorgebracht, die sich nicht thematisch auf den Unterricht beziehen, sondern übergeordnet auf die Gesprächsführung und -strukturierung zielen. Deutlich wird an der Häufigkeit dieser Art von Äußerungen, dass Unterrichtsnachbesprechungen moderations- und koordinationsintensive Interaktionen darstellen. Aussagen, die vornehmlich der Moderation und Koordination des Gesprächs dienen, rücken mit 387 Wortbeiträgen mehr in den Fokus als Zeit, Planung, Lernprodukte und auch der Unterrichtsinhalt.

30 Die Unterschiede zwischen den Wortbeiträgen der Personen insgesamt mit $n=2.613$ (Abbildung 15, Abbildung 16) und den Häufigkeiten der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit $n=3820$ (Abbildung 12) liegen in den Doppelkodierungen von einzelnen Wortbeiträgen begründet.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Abbildung 12: Häufigkeiten der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=3.820 Kodierungen



Betrachtet man die inhaltlichen Kategorien, fällt auf, dass die insgesamt fünf Kategorien der Besprechungspunkte (KBP) vor allem von drei Inhaltsbereichen dominiert werden. Es sind von den explizit benannten Themen die Lerngruppe wie auch die Lehrperson sowie die Unterrichtsmaterialien und -medien von größerer Relevanz. Am häufigsten beziehen sich die Aussagen in den Unterrichtsnachbesprechungen auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern. So bezieht sich fast ein Drittel (31,39%) der insgesamt 3.820 kodierten Aussagen auf die Lerngruppe. Im gemeinsamen Austausch über die zuvor hospitierte Unterrichtsstunde dominiert damit also vor allem dieser Themenbereich. Mit insgesamt 821 Kodierungen wird aber auch häufig über die Lehrperson gesprochen. 21,49% der getätigten Äußerungen in den elf Transkripten setzen sich mit der Referendarin bzw. dem Referendar auseinander, die bzw. der die zu besprechende Unterrichtsstunde gehalten hat. Damit fallen also mit 2.020 Kodierungen insgesamt mehr als die Hälfte (52,88%) der Aussagen in die Kategorie der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrperson.

Hieran wird deutlich, dass sich die Gesprächsgruppe bei der Auseinandersetzung mit der Schulstunde also vor allem auf die beteiligten Personen des Unterrichts bezieht. Dies lässt sich als Hinweis darauf verstehen, dass in den Einschätzungen zum Unterricht vor allem die Akteurinnen und Akteure selbst – sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson – deutlich stärker im Mittelpunkt stehen als andere Faktoren. Dies wird auch daran deutlich, dass sich zwischen der Häufigkeit der personenbezogenen Aussagen und jenen, die sich auf die übrigen Kategorien beziehen, ein großes Gefälle feststellen lässt. So verteilen sich nämlich 47,12% des Materials auf die übrigen sechs thematischen Aspekte. Zwischen den Häufigkeiten der fünf verbleibenden Kategorien, die sich inhaltlich auf die Unterrichtsstunde beziehen – jenen der Besprechungspunkte (KBP) und der zusätzlichen

Inhaltskategorien (ZIK) –, sind die Unterschiede dagegen relativ gering. Mit 422 Kodierungen nimmt der Inhaltsbereich Unterrichtsmaterial und -medien den Stellenwert der dritthäufigsten Thematik in den Gesprächen ein. Allerdings übernehmen die beiden übrigen Kategorien der Besprechungspunkte – die Lernprodukte und der Unterrichtsinhalt – zusammen die geringste Bedeutung. So rücken die Lernprodukte mit 280 Bezugspunkten in den Aussagen wie auch der Unterrichtsinhalt mit lediglich 113 Kodierungen eher in den Hintergrund der Gespräche. Dies ist insofern interessant, als dass die beiden nicht bewusst angeführten Themenkomplexe – die Zeit und die Planung – im Gegensatz zu diesen beiden explizit benannten Besprechungspunkten höhere Häufigkeiten aufweisen. Damit erhalten diese unbewussten Inhalte zur Einschätzung des Unterrichts eine größere Bedeutung als die expliziten Themen Lernprodukte und Unterrichtsinhalt. Hierbei sind Zeit mit 305 Kodierungen und Planung mit 293 Aussagen in ihrer Bedeutung für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterricht vergleichbar. Damit lassen sich im Material – obgleich die beiden Aspekte nicht explizit als Besprechungspunkte angeführt werden – insgesamt dennoch 598 Bezüge feststellen. Es deutet sich also an, dass sowohl die Zeit als auch die Planung des Unterrichts als Art Querschnittsthematiken von einer nicht unerheblichen Relevanz für die Einschätzung von Unterricht sind, die in den Ausführungen der Beteiligten recht oft herangezogen werden.

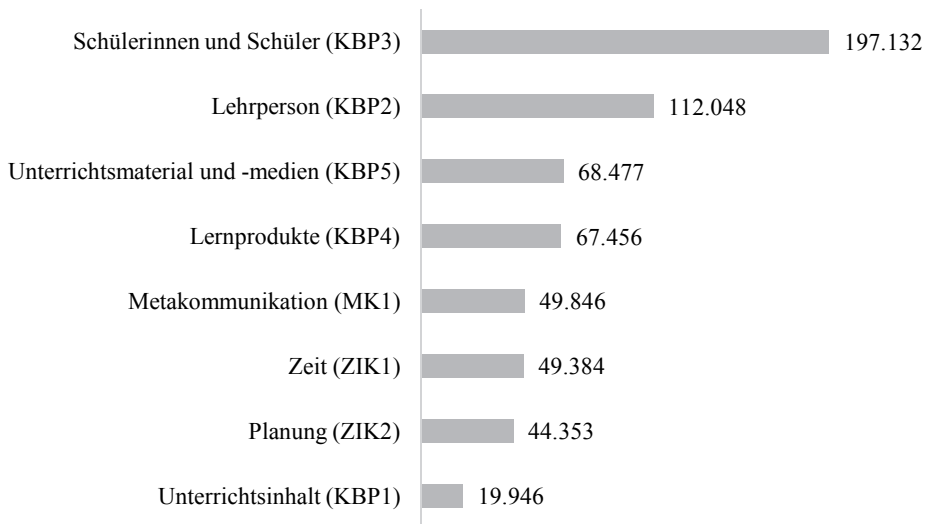
Allerdings erlaubt die Betrachtung der Häufigkeiten der einzelnen Themenbereiche lediglich Rückschlüsse darauf, wie oft die Gesprächsbeteiligten Bezüge zu den einzelnen Inhalten herstellen. Hierbei werden vergleichsweise kurze Äußerungen zu einem Thema ebenso in der Analyse als eine Aussage gewertet wie längere bzw. ausführlichere Darstellungen, die beispielsweise auch konkrete Situationen aus dem Unterricht beinhalten und damit detaillierter dargestellt werden. So lassen sich über die Analyse und den Vergleich der Häufigkeiten keine Aussagen darüber ableiten, welchen Gesprächsraum die jeweiligen Aspekte in den Nachbesprechungen einnehmen. Zur Beantwortung der Frage, welche Dominanz die ermittelten Themen tatsächlich in den Gesprächen aufweisen, bietet die Analyse der Zeichenanzahl Einblicke.³¹ (Abbildung 14). In dieser Auswertung werden also Unterschiede hinsichtlich der Längen der Aussagen berücksichtigt. Diese liefert Einblicke darin, mit welchen Themen sich die Akteurinnen und Akteure in den Gesprächen wie detailliert und ausführlich auseinandersetzen.

Die Auswertung nach der Anzahl an Zeichen zeigt, dass die häufigsten drei Kategorien – Schülerinnen und Schüler, Lehrperson wie auch Unterrichtsmaterial und -medien – zugleich jene Themenbereiche darstellen, die auch den meisten Gesprächsraum einnehmen. Vor allem wird hieran die hohe Relevanz der Kategorien Schülerinnen und Schüler und Lehrperson deutlich. Von insgesamt 608.642 kodierten Zeichen stellen 197.132 Inhalte der Kategorie Schülerinnen und Schüler dar. Somit nimmt die Lerngruppe 32,39% des gesamten Gesprächsraums in den Unterrichtsnachbesprechungen ein.

31 Der Unterschied zwischen der Anzahl an Zeichen insgesamt mit $n=414.869$ (Abbildung 17 und Abbildung 18) und den Zeichenanzahlen der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit $n=608.642$ (Abbildung 13) liegt in den Doppelkodierungen von einzelnen Wortbeiträgen begründet.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Abbildung 13: Zeichenzahl der jeweiligen thematisch-inhaltlichen Kategorien (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=608.642 kodierten Zeichen



Die Gesprächsbeteiligten thematisieren also die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Abstand am häufigsten (Abbildung 13), sondern setzen sich auch am ausführlichsten mit diesem Themenbereich auseinander (Abbildung 13). Ähnlich verhält es sich auch mit Aussagen, die sich auf die Lehrperson beziehen. Es werden also nicht nur oft Bezüge zu der Referendarin bzw. dem Referendar hergestellt, die bzw. der zuvor den Unterrichtsbesuch absolviert hat (Abbildung 12), es beziehen sich auch knapp ein Fünftel (18,41%) der kodierten Zeichen auf diese Kategorie (Abbildung 13). Damit stehen die Personen, die an dem vorherigen Unterricht beteiligt waren, nicht nur oft im Mittelpunkt der Gespräche, sondern stellen auch diejenigen Themenbereiche dar, mit denen sich am ausgiebigsten auseinandergesetzt wird. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrperson in den gemeinsamen Besprechungen über den Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt.

Auch die Unterrichtsmaterialien und -medien übernehmen mit 68.477 Zeichen einen erheblichen Anteil an der inhaltlichen Auseinandersetzung. Interessant ist, dass über Lernprodukte zwar im Vergleich nicht so häufig gesprochen wird (Abbildung 13), diese aber mit 67.456 Zeichen einen vergleichbaren Raum einnehmen wie die methodischen Aspekte der Unterrichtsstunde (Abbildung 14). Umgekehrt zeugen zwar recht viele Aussagen von metakommunikativen Wortbeiträgen (Abbildung 13), diese scheinen allerdings eher vergleichsweise kurze Äußerungen zu sein und mit 8,19% lediglich einen geringfügigen Raum in diesen Gesprächen einzunehmen (Abbildung 14). Die Betrachtung der nicht explizit benannten Themenbereiche wie Zeit und Planung zeigt auf, dass diese 8,11% bzw. 7,29% der Ausführungen umfassen. Über den Inhalt der hospitierten Stunde

wird nicht nur vergleichsweise selten gesprochen (Abbildung 13), sondern auch lediglich in Form kürzerer Äußerungen (Abbildung 13). So umfasst dieser Themenbereich lediglich 3,28% der kodierten Zeichen. Dies ist zumindest ein Hinweis darauf, dass der Unterrichtsinhalt in den Gesprächen lediglich eine geringfügige Relevanz in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Schulstunde einnimmt.

6.2 Einblicke in die Themenbereiche

Anknüpfend an den Überblick der Häufigkeiten und Dominanzen der einzelnen Themenbereiche werden die ermittelten Kategorien nachfolgend einzeln näher beschrieben. Bei der Darstellung wird sich an dem Gesprächsraum orientiert, den die einzelnen Aspekte aufgrund ihrer Zeichenzahl einnehmen. Dies bedeutet, dass die ermittelten Themenkomplexe entlang der Relevanz detaillierter beleuchtet werden, die sie in den Nachbesprechungen einnehmen. Die Kategorien werden hierbei mit Hilfe von Beispielpassagen vorgestellt und in ihren Subdimensionen differenziert erarbeitet. Ziel ist es, tiefergehende Einblicke in thematisch dominierende Themenbereiche und eher randständige Inhaltsaspekte zu liefern, mit denen sich die Gesprächsbeteiligten in Unterrichtsnachbesprechungen auseinandersetzen.

6.2.1 Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler nehmen in den Einschätzungen der jeweiligen Schulstunden im Rahmen der Nachbesprechungen eine bedeutsame Rolle ein. So werden zur Lerngruppe nicht nur die meisten Bezüge insgesamt hergestellt, sondern es zeigt sich auch deutlich, dass dieser Themenbereich am ausführlichsten diskutiert wird. Es beziehen sich insgesamt 197.132 Zeichen auf diese Thematik, wodurch 32,39% der inhaltlichen Auseinandersetzungen von dieser Kategorie geprägt sind. Zweifelsfrei werden also die Adressatinnen und Adressaten des Unterrichts selbst zu den Hauptindikatoren, anhand derer die Einschätzungen zur Schulstunde vorgenommen werden. Auffällig im Hinblick auf diesen Inhalt ist, dass diese Kategorie eine Vielzahl an Überschneidungen mit weiteren Bereichen aufweist. Dies bedeutet konkret, dass die einzelnen Aspekte des Unterrichts nicht losgelöst von der jeweiligen Klasse diskutiert werden. Vielmehr werden einzelne Punkte stets in Verbindung mit der Lerngruppe verhandelt. Über die Schülerinnen und Schüler werden in den Gesprächen querschnittsartig und damit über alle Aspekte des Unterrichts hinweg, Einschätzungen des Unterrichts vorgenommen.

Der Hauptbezugspunkt ist hierbei insbesondere die Schüleraktivierung. Hierunter werden Aussagen gefasst, die sich auf den Grad der wahrgenommenen Aktivierung der Lerngruppe beziehen, die sowohl anhand von körperlichen, mentalen und auch emotionalen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler festgemacht werden. Ebenfalls spielt das Verhalten der Lerngruppe im Rahmen der Erarbeitungsphasen eine Rolle, auf die sich die Akteurinnen und Akteure nicht selten beziehen. Aber auch die Beteiligung der Lern-

gruppe nimmt einen nicht zu vernachlässigenden Raum in den Gesprächen ein. Hierbei beziehen sich die Beteiligten in Nachbesprechungen vor allem auf die Quantität an Beiträgen und darauf, inwieweit ruhigere Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen und Vorstellungen in den Unterricht eingebracht haben. Aufgrund der Vielzahl an Äußerungen zur Lerngruppe werden nachfolgend anhand exemplarisch ausgewählter Textpassagen die zentralen Argumentationslinien dargestellt und hierüber aufgezeigt, anhand welcher konkreten Merkmale von Schülerinnen und Schülern letztlich die Einschätzungen festgemacht werden.

Das bedeutsamste Thema, das am häufigsten und auch am ausführlichsten in den Gesprächen herangezogen wird, ist die Schüleraktivierung. Dieser Aspekt gilt als besonders relevant für eine erfolgreiche Stunde. Als grundlegend zur Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in dem Material, dass hierfür der sogenannte Stundenkontext eine zentrale Funktion einnimmt, den es im Rahmen des Einstiegs bereits einzuführen gilt.

SLm: Ja? Weil, (1) was wollen Sie mit dem Einstieg, Sie wollten das Fragezeichen erzeugen. Wie kriege ich das mathematisiert? Das ist doch das Stundenthema. [...]
(UNB4: 196–197)

So wird dem Einstieg in die Unterrichtsstunde die Funktion zu geschrieben, dass bei den Schülerinnen und Schülern *Fragezeichen erzeugt werden sollen*. Dies bedeutet, dass mittels des Stundeneinstiegs in irgendeiner Form Irritationen hervorgerufen werden sollen. Gemäß SLm gilt es, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie mit den vorhandenen Wissensbeständen und Fähigkeiten die Zielstellung der Unterrichtsstunde noch nicht bewältigen können. Diese Feststellung sollte dann in die Frage bei den Lernenden münden, wie die aufgezeigte Herausforderung bearbeitet werden kann. Es geht letztlich darum, dass die Schülerinnen und Schüler durch die aufgekommenen Fragen ein Gefühl dafür entwickeln, wozu die Schulstunde dient. Erst hierdurch wird der Zweck mit dem unterrichtlichen Inhalt in Verbindung gebracht. Als zentrales Mittel, diesen Zustand bei der Lerngruppe zu erreichen, gilt der so genannte Stundenkontext.

FDm: Thema war ja bislang auch d- die Kontextorientierung im Verbund und da der Einstieg, der hat ja auch diese Funktion, im Kontext anzukommen
(UNB9: 189–190)

Wie in diesem Beispiel ersichtlich, weist FDm darauf hin, dass der Einstieg in der Unterrichtsstunde auch mit der Funktion einhergeht, dass die Schülerinnen und Schüler im sogenannten *Kontext ankommen*. Damit geht es beim Einstieg letztlich nicht allein darum, dass bei den Lernenden lediglich Fragen entstehen. Diese Fragen sollen vielmehr in einem übergreifenden Kontext der Schulstunde eingebettet werden. Damit geht der Anspruch an die Gestaltung des Einstiegs weit darüber hinaus, bei den Schülerinnen und Schülern ein kurzzeitiges Interesse für die Fragestellung der Stunde zu entwickeln. Erst die Einbettung der Fragestellung in einen Kontext kann dazu führen, dass das erweckte

Interesse der Lerngruppe auch über den gesamten Verlauf der Stunde besteht. Durch den Kontext wird also der Grundstein dafür gelegt, dass die Lernenden während des gesamten Verlaufs der Unterrichtsstunde interessiert beim unterrichtlichen Gegenstand bleiben.

Inwieweit der Kontext diese Funktion erfüllen konnte, wird in der Nachbesprechung letztendlich anhand des Verhaltens der Lerngruppe im unterrichtlichen Verlauf festgemacht. Diese Argumentation über das Schülerverhalten, an der die Aktivierung durch den Kontext festgemacht wird, wird nachfolgend anhand eines exemplarischen Beispiels erläutert, in dem ein Stundenkontext aufgegriffen wird, der aus der Perspektive der Beteiligten als besonders erfolgreich erachtet wird.

Pädw: En hohen Alltagsbezug, hohes Interesse haben Sie heute hervorgerufen bei Ihren Schülern. [...]
(UNB 8: 69–70)

So wird bereits in den ersten Minuten dieser Nachbesprechung als besonders hervorgehoben, dass durch einen hohen Alltagsbezug großes Interesse bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden konnte. In der Argumentation fällt hier auf, dass sich andeutet, dass vor allem die Reaktionen der Lerngruppe als zentrale Indikatoren dafür herangezogen werden, den Erfolg der Unterrichtsstunde einzuschätzen. So werden nicht etwa gestalterische Aspekte des Unterrichts als Indikatoren für den Erfolg herangezogen, sondern ausschließlich Bezug auf die scheinbar als interessiert empfundene Klasse genommen. Dieser hauptsächliche Bezugspunkt, um Einschätzungen des Unterrichts vorzunehmen, wird auch im weiteren Verlauf noch einmal deutlich.

Pädw: Okay ja (.) vielen Dank (.) ähm Sie hatten in Ihrer Rückmeldung gesagt, Sie waren sehr zufrieden mit Ihrem Konzept, mit der Konzeption der Stunde. Das ähm begann ja schon mit dem Einstieg, mit dieser ganzen Inszenierung der Stunde, LKw, das hatten Sie auch als Punkt

LKw: Hmh genau

Pädw: Deshalb lass ich Sie nochmal zu Wort |kommen

LKw: |Ja weil|

Pädw: |bevor ich was dazu sage

LKw: Also ich fand diese Geschichte einfach sehr treffend, weils auch jetzt super gut zur Jahreszeit passt

Pädw: Hmh

LKw: Ich wär nie auf die Idee gekommen so ne Geschichte zu machen, also einfach so (.) nicht dass es schlecht war, ich fands super gut und deshalb wars so schön zu sehen, wie man das aufziehen kann, mal sowas ganz anderes, weil (.) normal hat mer irgendwie ein Bild oder so und das war einfach abwechslungsreich, also wirklich dann auch motivierend. Man hat auch gemerkt durch diese ähm (.) Splitterung der Geschichte

FDm: Hmh

LKw: Dass dann mal gestoppt wurde und dann kam erst die Hypothesen und so, das hat die richtig mitgerissen die Schüler (.) und auch wenn man sich dann den

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

- Entwurf anguckt. Es gab ja für jede Alternative ne Fortsetzung, also für alles, was kommen könnte, das war einfach sehr gut durchdacht
- Pädw: Hmh
- LKw: Und gerade auch dass das Ende dann nochmal vorgelesen wurde, ich fand das nen super schönen roten Faden (4) sehr motivierend
- FDm: (2) Anders hätte ich's auch nicht gesagt
- Pädw: (2) @Besser kann man es nicht machen@ das ist auch gerade etwas, was wir eben zurückgemeldet haben. Ich erinnere mich so an den Anfang Ihrer Ausbildung, so wie Sie starten, wie Sie die Schüler mitnehmen, wie Sie den roten Faden transparent machen, genau so! (.) Super! Richtig schön!
- FDm: Ich hab notiert „besser geht es nicht“, fürs Protokoll
- Pädw: (2) Sehr gut (.) ja und diese Inszenierung zog sich ja wirklich durch die ganze Stunde (.) das war das Tolle. [...]
(UNB 8: 231–277)

Im Hinblick auf die Unterrichtsstunde des Referendars merkt Pädw an dieser Stelle der Besprechung nochmal an, *dass es bereits mit dem Einstieg und der damit einhergehenden Inszenierung der Stunde begann*. Damit bezieht sie sich auf die bis zu diesem Zeitpunkt bereits getätigten positiven Äußerungen zu der Schulstunde. Diesen Erfolg führt sie maßgeblich auf die Gestaltung des Einstiegs zurück, zu der nachfolgend die Lehrkraft detailliert Stellung nimmt. Sie hebt in ihren Äußerungen zunächst hervor, dass sie die Auswahl der angeführten Geschichte als *sehr treffend* empfand, weil dies auch *zur Jahreszeit gepasst hat*. Damit wird also am gewählten Stundenkontext der Alltagsbezug und die Nähe zur Lebenswelt gelobt. Dies wird besonders daran deutlich, dass sie nachfolgend die Konzeption von *normal* gestalteten Einstiegen abgrenzt, in denen *ein Bild präsentiert wird*. Erst durch diesen kreativen und innovativen Einstieg in die Schulstunde konnte dieser *abwechslungsreich* und *wirklich dann auch motivierend* gestaltet werden. Als Indikator für diesen als erfolgreich erlebten Einstieg in die Unterrichtsstunde führt sie an, dass die Schülerinnen und Schüler auf sie den Eindruck gemacht haben, *richtig mitgerissen geworden zu sein*. Diese subjektiv empfundene enthusiastische Begeisterung bei den Lernenden scheint hier ein zentrales Merkmal zu sein, anhand dessen der Grad ihrer Involviertheit festgemacht wird. Dieser Grad wird von der Lehrkraft als besonders intensiv erlebt und die Ursache hierfür im motivierend gestalteten Einstieg in die Stunde gesehen. Das entscheidende Kriterium für die erfolgreich gestaltete Geschichte ist also hier die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf den Stundenkontext. Hierbei wird nochmals hervorgehoben, dass im Verlauf der Schulstunde auch *das Ende der Geschichte noch einmal vorgelesen wurde*. Dies wurde aus ihrer Perspektive als *sehr motivierend* erlebt. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass der Stundenkontext als besonders erfolgreich erlebt wird, wenn er zur anhaltenden Motivation im gesamten Verlauf der Stunde beiträgt. Damit sind also auch die Reaktionen der Lerngruppe während der gesamten unterrichtlichen Durchführung weiterhin die zentralen Indikatoren, um diesen Aspekt des Unterrichts einzuschätzen.

Neben der Involviertheit spielt auch eine Rolle, inwieweit sich diese Eingebundenheit im Kontext der Stunde auch im Grad der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zeigt.

Damit steht die Schüleraktivierung auch eng mit der Kategorie der Schülerbeteiligung in Verbindung.

- LKw: Die Schülerin 3 ist auch nicht so stark fachlich, die mit der Schiene im Bein, vor allem
Pädw: Ja
LKw: (2) Ja das is so, sind so die Hinteren
Pädw: War aber heute ganz wach
LKw: Ja, ja, also weil sie einfach motiviert wurden, glaub ich
(UNB 8: 208–217)

So verweist die Lehrkraft darauf, dass ihr aufgefallen ist, dass sich in dieser Schulstunde eine aus ihrer Perspektive *fachlich nicht besonders starke Schülerin* eingebracht hat. Durch das Anführen dieses Beispiels einer Schülerin werden im Besonderen zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen, dass diese Schülerin ein Verhalten gezeigt hat, das sie in anderen Schulstunden anscheinend nicht an den Tag legt. So scheint ihre Beteiligungsrate in den übrigen Stunden deutlich von ihren Beiträgen in dem hospitierten Unterricht abzuweichen. Diese Abweichung vom regulären Verhalten erklärt sich die Lehrkraft über die erreichte *Motivation* bei dieser Schülerin. So wird also die Abweichung im Verhalten als Reaktion auf die Motivation betrachtet, die der Unterricht auf sie ausgeübt hat. Zum anderen wird bei dieser Schülerin als Beispiel aber auch betont, dass sie wohl nicht über besonders hohe fachliche Kompetenzen verfügt. Hierdurch wird herausgestellt, dass die Unterrichtsstunde auch dazu beigetragen hat, dass auch fachlich schwächere Lernende die Bereitschaft aufgebracht haben, sich zu beteiligen. Damit wird der erreichte Aktivierungsgrad in der Unterrichtsstunde auch daran festgemacht, inwieweit auch Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem fachlichem Niveau motiviert gewirkt haben. Die Partizipation dieser Schülerschaft in Form von Beteiligung am Unterricht wird hier zum Indikator, um Rückschlüsse auf die Motivation zu ziehen. Dies ist aber auch ein Hinweis darauf, dass zur Beurteilung von Motivation auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Merkmalen – wie ein niedriges fachliches Niveau oder eher ruhige Teilnehmende –, herangezogen werden. Das gezeigte Verhalten vor allem von jenen Lernenden mit besonderen Merkmalen wird hier als herausragendes Prädikatsmerkmal herangezogen, das den Erfolg des Unterrichts unterstreicht.

- LKw: Ja also grad zum Thema Motivation und Aktivierung, das is wirklich sehr schön zu sehen wie motiviert die sind, wie gut die mitmachen auch Kinder, die sonst eher still sind oder nicht so sich beteiligen möchten (.) die freuen sich auch einfach auf den Unterricht. [...]
(UNB 8: 570–572)

Dieser Aspekt wird auch an einer späteren Stelle der Nachbesprechung noch einmal von der Lehrkraft aufgegriffen. Auch hier wird *das Mitmachen der Kinder, die sonst eher still sind oder sich nicht beteiligen möchten*, als zentraler Indikator dafür herangezogen, dass die Motivation und Aktivierung in der Unterrichtsstunde als erfolgreich erlebt wurden.

Es lässt sich also erkennen, dass sowohl der Grad an Aktivierung und Motivation als auch die Involviertheit der Lerngruppe hauptsächlich anhand der Reaktionen der Schülerinnen und Schülern beurteilt werden. Dieses exemplarische Argumentationsmuster, dass die Schüleraktivierung über die gezeigten Verhaltensweisen der Schulklasse festgemacht wird, zeigt sich durchweg in den vorliegenden Nachbesprechungen. So wird der Grad der Aktivierung an emotionalen Reaktionen festgemacht und hiernach beurteilt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten gezeigt haben, dass es ihnen *wahnsinnig Spaß gemacht [hat]* (ALw: UNB1: 228), *wie fasziniert sie waren* (ALm: UNB4: 132) *oder wie motiviert und interessiert sie Fragen gestellt haben* (R*m: UNB6: 22).

Die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler werden aber nicht nur als hauptsächliche Indikatoren zur Beurteilung der Schüleraktivierung herangezogen. Auch im Rahmen der Schülererarbeitungsphasen beziehen sich die Akteurinnen und Akteure in auffälliger Weise auf die verhaltensbezogenen, aber auch mentalen Aktivitäten der Lerngruppe. Diese sind hierbei die hauptsächlichen Argumente, die bei der Einschätzung dieser selbstständigen Erarbeitungsphasen herangezogen werden.

- PädM: Genau (3) sehr schön (.) ja also ALm hat alles nochmal die gute Beziehung die Sie zu der Gruppe haben nochmal betont und äh ich denke das merkt man auch an vielen Stellen, dass die Schüler (.) Ihnen auch sehr zugewandt sind und sehr konzentriert arbeiten an vielen Stellen (2) wie is da- ja
- FDm: Da darf- noch grad Ergänzung dazu, äh
- PädM: Klar
- FDm: (3) Weil ich hab grad mitgeschrieben hier, ne, dass die weil weil als die Schüler gearbeitet haben hat er sie quasi (.) in Ruhe gelassen (UNB2: 892–902)

So wird im vorliegenden Beispiel von PädM hervorgehoben, dass die Lernenden an *vielen Stellen sehr konzentriert arbeiten*. Es wird hierbei also anhand der subjektiven Wirkung der Schülerinnen und Schüler argumentiert. Dies bedeutet, dass die Verhaltensweisen der Lerngruppe PädM den Eindruck vermittelt haben, dass diese mit erhöhter Konzentration die Erarbeitungen vorgenommen haben. An dieser Stelle ergänzt FDm, dass ihm ebenfalls aufgefallen ist, dass die angehende Lehrkraft in dieser konzentrierten Phase der Schülerinnen und Schüler auch nicht interveniert hat. *Dass er sie quasi in Ruhe gelassen hat*, wird von ihm als positiv hervorgehoben. Diese Ergänzung deutet an, dass aufgrund der hohen Konzentrationsleistungen der Lerngruppe, keine Beteiligung der Lehrkraft erforderlich war. Mit anderen Worten wird das aufmerksame und konzentrierte Arbeiten der Lerngruppe vonseiten der Vertretungen der Studienseminare so interpretiert, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, sich selbsttätig und selbstständig mit Inhalten auseinanderzusetzen und keine weiteren Unterstützungsleistungen vonseiten der Lehrkraft bedürfen. Damit wird also die selbstständige und selbsttätige Erarbeitung ohne Intervention der Lehrkraft zu einem Merkmal qualitativ hochwertiger Arbeitsphasen. Grundvoraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Lerngruppe einen entsprechenden Eindruck vermittelt.

Aber nicht nur die Konzentration aufseiten der Schülerinnen und Schüler wird als Merkmal zur Beurteilung der Arbeitsphasen herangezogen, auch das von ihnen vermittelte Durchhaltevermögen und ihre Aufmerksamkeitsspanne werden hierbei zu zentralen Indikatoren.

FDm: Ich will grad nochmal hier drüber gucken ähm. (.) Also ich hab auch über die lange Erarbeitung, das ist ja auch immer so die Sache, kein Leerlauf erlebt, das ist auch ne Kunst wirklich etwas so aufzubereiten, dass da wirklich auch 20 Minuten gearbeitet wird [...]
(UNB6: 505–507)

So wird an dieser Stelle von FDm darauf aufmerksam gemacht, dass die Erarbeitungsphase in der hospitierten Unterrichtsstunde scheinbar einen längeren zeitlichen Raum eingenommen hat. Die Dauer wird hierbei insofern problematisiert, als dass in diesen Fällen nicht zwangsläufig sichergestellt ist, dass Schülerinnen und Schüler *auch wirklich 20 Minuten* arbeiten. Damit stellen also Erarbeitungsphasen, die sich um den zeitlichen Rahmen von 20 Minuten bewegen, für die Lernenden eine erhöhte Herausforderung dar. Dieses Durchhaltevermögen von der Lerngruppe wird in den Nachbesprechungen häufig als ein positives Merkmal für die Qualität von Arbeitsphasen herangezogen.

SLm: Hat die Schüler wirklich über lange Strecken ins Arbeiten gekriegt
(UNB3: 1455)

Wie an dieser Stelle erkennbar, lobt SLm, dass die angehende Lehrkraft *die Schüler wirklich über lange Strecken ins Arbeiten gekriegt hat*. Damit wird also das Durchhaltevermögen, gemessen an der Zeit der selbstständigen Erarbeitung, zum Qualitätsmerkmal erhoben. Neben der Konzentration und der Aufmerksamkeitsspanne stellt also auch die Bereitschaft, sich über einen längeren Zeitraum mit den unterrichtlichen Gegenständen selbsttätig und selbstständig zu beschäftigen, einen entscheidenden Aspekt im Rahmen der Einschätzungen des Unterrichts dar. Es kommt also in einem besonderen Maße darauf an, wie die Schülerinnen und Schüler sich während der Erarbeitungsphasen verhalten. Diese iterativ in den Besprechungen vorgenommene Betonung eines *wirklichen Arbeitens* der Schülerinnen und Schüler wird im folgenden Beispiel einmal exemplarisch konkretisiert.

PädM: Ja man hat aber wirklich tatsächlich gesehen, dass in den Gruppen sehr intensiv diskutiert wurde, ja, zwar laut, aber sie haben die ganze Zeit da überlegt
(UNB10: 332–333)

Das *wirkliche, tatsächliche* Arbeiten wird hier von PädM daran festgemacht, dass in den Gruppen *sehr intensiv diskutiert wurde ja, zwar laut, aber die ganze Zeit überlegt*. Damit geben die Lernenden also vor allem über ihre kommunikativen Aktivitäten Aufschluss darüber, inwieweit sie sich mit den unterrichtlichen Gegenständen auseinandersetzen. Gemeinsame Unterhaltungen oder Diskussionen sowie das gegenseitige Stellen und

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Beantworten von Fragen erhalten hierbei eine besondere Bedeutung und werden in erster Linie als Indikatoren dafür herangezogen, inwieweit die Lernenden in Erarbeitungsphasen aktiviert waren. Inwieweit also die konzipierte Erarbeitungsphase vonseiten der angehenden Lehrkraft tatsächlich ihre Wirkung entfalten konnte, wird also erneut hauptsächlich daran festgemacht, wie sich die Schülerinnen und Schüler verhalten und welche Aktivitäten sie während dieser Phasen gezeigt haben. In besonderem Maße wird hierbei auch Bezug zu spezifischen Schülerinnen und Schülern genommen.

LKm: Und ich hab beobachtet, dass das wirklich bei den schwächeren Schülern auch gegriffen hat an der Stelle, dass sie wirklich an den Aufgaben gearbeitet und sich die Modelle angeguckt haben (.) so weit es eben können gegenseitig äh ähm ähm versucht hat zu erklären wie wie das modellarisch dann abläuft und so weiter. Also ich find den Ansatz den er gewählt hat, hm mehrere Arbeitsblätter und ähm son Infokasten dazu wo se sich selber was anlesen konnten (.) und auch die Strohhalme (.) ähm um ne räumliche Anschauung zu kriegen was da überhaupt passiert, die werden allerdings erst in der nächsten Stunde richtig zählen, wann man erklären kann mit Hilfe der Strohhalme, warum das Ringe sind und nicht so einzelne verteilte Punkte oder sowas, also das zahl- wird sich auszahlen auf jeden Fall und ich fand also auch diese (.) Unterstützung und die er gelies- äh geliefert hat, fand ich gut
(UNB10: 307–317)

Wie im Kontext der Schüleraktivierung stehen auch zur Beurteilung der Erarbeitungsphasen erneut die *schwächeren Schülerinnen und Schüler* mit ihren Verhaltensweisen im Fokus. So hebt LKm an dieser Stelle positiv hervor, *dass auch schwächere Schülerinnen und Schüler wirklich an den Aufgaben gearbeitet haben, sich die Modelle angeguckt haben und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch Bestrebungen zeigten, sich die fachlichen Phänomene gegenseitig zu erklären*. Die Beschäftigung mit den Arbeitsmaterialien und der Versuch, diese gemeinsam zu bearbeiten, werden hier als Argumente dafür angeführt, dass die Erarbeitungsphase in der Schulstunde als erfolgreich betrachtet werden kann. Allerdings verbleiben diese Argumentationen, wie bereits in den vorherigen Beispielen ersichtlich, rein auf der Ebene der sichtbaren Verhaltensweisen. Erweisen sich das konzentrierte Arbeiten und das Durchhalten dieser Leistung über einen längeren Zeitraum bei der übrigen Schülerschaft als besonders qualitätsrelevant, ist es bei den *schwächeren Schülerinnen und Schülern* aber eher die grundlegende Bereitschaft, sich mit den unterrichtlichen Aufgaben zu beschäftigen. Dieses Verhalten gilt hierbei als ein besonderes Merkmal der Qualität von Erarbeitungsphasen.

Generell wird aber die wahrgenommene Rate an Wortbeiträgen in den Nachbesprechungen oftmals als Kriterium herangezogen, um den hospitierten Unterricht einzuschätzen.

FDm: Ich bin mit der Stunde sehr zufrieden, weil ich wirklich (.) viel Schülerteil habe gesehen hab [...] (UNB4: 118–119)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, begründet FDM seine Zufriedenheit mit der Schulstunde damit, *dass er wirklich viel Schülerteilhabe gesehen* hat. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der unterrichtliche Erfolg auch an der Quantität von Schülerbeiträgen insgesamt und das ohne Differenzierung zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren, festgemacht wird. Damit spielt es bei der Einschätzung eine nicht zu unterschätzende Rolle, inwieweit die Akteurinnen und Akteure wahrgenommen haben, wie häufig sich die Schülerinnen und Schüler melden.

6.2.2 Lehrperson

Die Lehrperson der hospitierten Unterrichtsstunde nimmt in den Nachbesprechungen eine hohe Bedeutung ein. Insgesamt lassen sich 821 Aussagen in den vorliegenden Besprechungen finden, die sich auf diese Kategorie beziehen. Damit ist dies der am zweithäufigsten benannte inhaltliche Aspekt, mit dem sich die Akteurinnen und Akteure auseinandersetzen. Hierbei nimmt diese Thematik auch einen recht hohen Gesprächsraum ein, denn die Ausführungen über die Lehrkraft umfassen 112.048 Zeichen. Damit steht die Referendarin bzw. der Referendar selbst nicht unerheblich im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihrer Schulstunde im Fokus. Der genauere Blick in diese Kategorie zeigt hierbei auf, dass vor allem das Lehrerverhalten besonders im Mittelpunkt steht. Bei der Zuordnung wurde im Besonderen darauf geachtet, dass es sich um Aussagen handelt, die einen unmittelbaren Bezug zu einem von einer angehenden Lehrkraft im Rahmen der hospitierten Unterrichtsstunde ausgeübten Verhalten aufweisen. Im Unterschied hierzu werden unter der Kategorie der Lehrerpersönlichkeit Äußerungen gefasst, die sich auf die persönlichen Eigenschaften oder Gewohnheiten einer angehenden Lehrkraft beziehen und als unabhängig von der hospitierten Stunde angeführt werden. Allerdings spielt die Auseinandersetzung mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen keine wesentliche Rolle in den Gesprächen. Etwas häufiger und ausführlicher setzen sich die Gesprächsbeteiligten mit der Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse auseinander.

Das dominierende Thema innerhalb dieser Kategorie bezieht sich auf das Lehrerverhalten. Dieser Aspekt wird in den vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen besonders intensiv bearbeitet. Da sich das Verhalten der Lehrpersonen selbstverständlich nicht losgelöst von weiteren Akteurinnen und Akteuren oder auch Situationen im Unterricht vollzieht, weist diese Kategorie nicht unerhebliche Überschneidungen mit weiteren Kategorien auf, wie nachfolgend ersichtlich wird. Insbesondere steht das kommunikative Agieren der Lehrkraft im Fokus. Die Beurteilung des Lehrerverhaltens wird also weniger durch nonverbale Verhaltensformen vorgenommen als vor allem auf der Basis der Fähigkeit zur Gesprächsführung beleuchtet. Das verbale Agieren der Lehrkraft ist ein zentraler Eckpfeiler für die Beteiligten, anhand dessen deren Verhalten als *sehr stark* (SLm: UNB3: 1460) eingeschätzt wird oder aber dafür, dass *so ein paar handwerkliche Dinge* (FDM: UNB9: 673) ausgebaut werden sollten. Die Fähigkeit zur Gesprächsführung ist somit aus der Perspektive der Gesprächsteilnehmenden das grundlegendste Werkzeug im Repertoire des Lehrerverhaltens.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Übergeordnet beziehen sich die Gesprächsbeteiligten auf die Gesprächsstrategie. Hierzu äußern sie in der Regel allerdings nur kürzere Kommentare, die eher allgemeine Hinweise zum verbalen Gesprächsverhalten der Anwärterinnen und Anwärter darstellen.

FDm: Hmh (6) ich (.) hät- ich hätte da einen (.) ja also der eigentliche Konsens zur (.) um die Lehrerzentrierung rauszunehmen sollte hier eine alternative Gesprächsstrategie [...]
(UNB11: 404–405)

Wie in dem Beispiel erkennbar, bezieht sich der allgemeine Hinweis auf die wahrgenommene *Lehrerzentrierung* im Rahmen des Unterrichts. FDm macht also deutlich, dass der Schlüssel zur Reduzierung der Lehrerzentrierung in einer *alternativen Gesprächsstrategie* liegt. Es geht also darum, dass sich die angehenden Lehrkräfte darüber bewusst sind, dass unterschiedliche Gesprächsstrategien dazu beitragen, dass Unterricht entweder lehrerfokussiert oder aber schülerorientiert verlaufen kann.

FDm: Auf der anderen Seite ham Sie zu Recht konstatiert, dass es Phasen gab, in denen Sie mehr doziert haben [...]
(UNB7: 76–77)

Aus der Perspektive der Beteiligten in der Nachbesprechung wird die Lehrerzentrierung in der Gesprächsstrategie daran deutlich, dass im Verlauf des Unterrichts *doziert* wird. Damit wird ein Kontrast zwischen der universitären Gesprächsstrategie und jener im Rahmen von Schulstunden aufgemacht. Im Unterricht geht es weniger darum, der Lerngruppe in einem vortragsähnlichen Stil die unterrichtlichen Inhalte zu vermitteln. In diesem Kontext sollte im Vordergrund stehen, dass die Schülerinnen und Schüler jene Akteurinnen und Akteure darstellen, die den unterrichtlichen Gegenstand selbst so aktiv wie möglich erarbeiten. Dies zu ermöglichen, erfordert von der angehenden Lehrkraft, die Gespräche auch entsprechend partizipatorisch für die Lerngruppe zu gestalten.

SchLm: Das is ne kleine Phase (2) und also eher denken in LSSSSL (.) als |LSLSLS
(UNB11: 662)

Hierzu unterbreitet SchLm ein theoretisches Modell zur Gestaltung von Gesprächsphasen, die zu einer höheren Schülerorientierung beitragen. Mit dem großen Buchstaben *L* wird auf die Lehrpersonen verwiesen, wogegen der Buchstabe *S* für die Schülerinnen und Schüler steht. Er macht die angehende Lehrkraft darauf aufmerksam, dass sie als Lehrperson darauf achten soll, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler einen größeren Raum zur Beteiligung eröffnet bekommen sollten. Anstelle eines wechselseitigen Dialogs zwischen den Lernenden und der Lehrkraft gestaltet sich eine effiziente Gesprächsstrategie darin, dass die Lehrkraft das Gespräch anleitet und dann die Gelegenheit eröffnet, dass mehrere Schülerinnen und Schüler hierzu Wortbeiträge äußern können, bevor die Lehrkraft erneut das Wort ergreift. Es geht also um eine strategische Zurücknahme der

eigenen Person im Gespräch, damit die Schülerinnen und Schüler einen Raum zur Mitgestaltung und vor allem Mitbearbeitung erhalten.

PädM: Ja, also er- ermutigend kann man aber doch sagen, dass (.) viele Aspekte, die Sie genannt haben, wie [...] oder auch wie gestaltet sich das Gespräch, das kann man, also vieles kann doch schon im Vorfeld von Ihnen schon in der Planung stattfinden
(UNB9: 691–694)

Zur effizienten Gestaltung des Gesprächs im praktischen Verlauf der Unterrichtsstunde wird in diesem Beispiel von PädM auch auf die Notwendigkeit einer Planung *im Vorfeld* hingewiesen. Damit gestalten sich die Gesprächsphasen im Unterricht weniger spontan, sondern sollten vorher durchdacht konzipiert werden. Aus der Perspektive von PädM geht es also seitens der Lehrkraft darum, sich *im Vorfeld* bereits *schon in der Planung* zu überlegen, *wie sich das Gespräch gestalten lässt* und damit auch, welches Gesprächsverhalten sie konkret in der Schulstunde anwendet. Mit anderen Worten, sie muss sich also Gedanken darüber machen, wie sie durch die Art und Weise ihrer Kommunikation dafür Sorge trägt, dass sie als Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern ausreichend Gesprächsraum eröffnet und sich die Unterrichtsgespräche reibungslos und schülerzentriert entfalten können.

In der Nachbesprechung wird aber nicht nur übergeordnet über die angewandte Gesprächsstrategie gesprochen, sondern auch ein genauerer Blick auf die Art und Weise der kommunikativen Praxis der Lehrpersonen gerichtet. Hierbei spielen vor allem die Verwendung von speziellen Techniken bei der Formulierung von Fragen, Arbeits- und Handlungsanweisungen, aber auch die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen eine Rolle. Die Fähigkeit zur Gesprächsführung wird also auf der Basis unterschiedlicher Bezugspunkte auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen.

ALM: Dann in der Gesprächsführung jetzt ähm Details ähm arbeiten Sie zum Teil mit ähm oder-Fragen (.) „was wisst ihr denn über das elektrische Feld oder ist das etwas ganz Neues?“ (.) damit kommen |Sie

R*m: |Ja|

ALM: |In der Unterrichtsführung,
in der Gesprächsführung nicht sonderlich weiter
(UNB11: 732–738)

ALM verweist darauf, dass der Referendar *zum Teil mit Oder-Fragen* operiert. Die Verwendung dieser spezifischen Fragetechnik kritisiert er, da man mit dieser Art von Fragen in der Gesprächsführung *nicht sonderlich weiter [kommt]*. Es kommt also nicht nur darauf an, dass angehende Lehrkräfte Fragen stellen, um Lernende zu adressieren und zur Teilnahme am Unterricht aufzufordern; vielmehr wird die Formulierung der Frage zum entscheidenden Kriterium. So wird hier das mangelnde Bewusstsein des Referendars dafür moniert, welche Art der Fragetechnik tatsächlich dienlich ist. Schließlich werden die verwendeten Oder-Fragen als weniger dienlich angesehen, da sie die Entfaltung des

Gesprächs eher hemmen bzw. verhindern. Allerdings wird durch ALm lediglich auf die Ineffizienz der gewählten Fragen hingewiesen, ohne allerdings auf Alternativen aufmerksam zu machen. Dadurch bleibt an dieser Stelle also offen, welche Fragetechnik als zweckdienlich erachtet wird. Allerdings eröffnet der Einblick in weitere Nachbesprechungen vielversprechende Hinweise. So werden die Formulierungen von Fragestellungen auch in weiteren Gesprächen thematisiert. Als positiv werden neben offenen Fragestellungen vor allem jene angesehen, die durch die Verwendung von Operatoren zu Klarheit und Prägnanz beitragen.

FDm: Und meine i- also als ich den Einstieg so gesehen habe (.) äh, (.) beginnt mit wieder einem sehr, sehr für mich Impulsgebung an vielen Stellen ausgesprochen prägnant, klar operationalisiert, Sie ham gefragt „beschreibt“ [...] (UNB7: 116–118)

FDm: Auch dann so etwas „wir sammeln eure Ideen“, das macht auch son bisschen Mut [...] (UNB7: 332)

Wie anhand dieser Beispiele aus einer Nachbesprechung exemplarisch zu erkennen ist, wird bei der Einschätzung der Formulierung von Fragestellungen vor allem die kombinierte Verwendung prägnanter und offener Fragen hervorgehoben. Zunächst äußert FDm Lob für die Gesprächsführung und den Einstieg. Hierbei stellt er als besonders positiv heraus, dass die Referendarin an vielen Stellen *Impulse gegeben* hat. Die Lehrperson nimmt im Rahmen der Gesprächsführung also aus seiner Sicht die Funktion ein, durch ihre kommunikativen Handlungen Anregungen zu offerieren. Die Art und Weise der Realisierung empfindet FDm in diesem Fall als erfolgreich und führt dies auf die Formulierung der Impulse zurück. Diese sind aus seiner Sicht *ausgesprochen prägnant und klar operationalisiert* erfolgt. Um also tatsächlich erfolgreiche Impulse zu generieren, bedarf es einer bestimmten Formulierungstechnik. Es geht dabei darum, diese eindeutig und treffend zu formulieren. Zur praktischen Umsetzung scheint hierbei dann der Verwendung von adäquaten Operatoren eine nicht unerhebliche Bedeutung zuzukommen. So führt FDm den verwendeten Operator *Beschreiben* zur Verdeutlichung an. Aus seiner Perspektive trägt diese Verwendung zur Prägnanz der Formulierung bei. Diese Bedeutungszuschreibung im Hinblick auf die Verwendung von Operatoren lässt sich als materialtypisch deklarieren. So wird im inhaltlichen Kontext der Formulierungen ein besonderes Augenmerk auf die Passgenauigkeit der verwendeten Operatoren gelegt. Andererseits sind es aber auch offene Fragestellungen, denen im Besonderen zur Aktivierung von Schülerinnen und Schülern eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Wie im zweiten Beispiel aus derselben Nachbesprechung erkennbar, wird in offenen Fragestellungen der Mehrwert gesehen, dass diese *so ein bisschen Mut machen*. Durch die Art und Weise der Formulierung wird aus seiner Perspektive den Lernenden also ein Raum eröffnet, in dem sie frei von Bedenken – also *mutig* – partizipieren können. Auffällig ist allerdings, dass sich nicht weiter bezüglich der Frage ausgetauscht wird, zu welchem Zeitpunkt welche Art und

Weise der Formulierung von Fragestellungen als angebracht betrachtet werden kann. Es scheint also letztendlich zu den Fähigkeiten einer angehenden Lehrkraft zu zählen einzuschätzen, an welchen Stellen des Unterrichts eher prägnante Fragestellungen und in welchen Momenten offene Fragen zweckdienlich sind.

Bei der Formulierung von Arbeits- und Handlungsanweisungen wird vor allem auf die Klarheit geachtet. So werden die Einschätzungen hinsichtlich der Qualität der verwendeten Arbeits- und Handlungsanweisungen vor allem über diesen Aspekt vorgenommen. Die Forderung nach Klarheit wird darüber legitimiert: Den Schülerinnen und Schülern *muss ja klar sein, was zu tun ist* (PädM: UNB9: 633).

FDm: Das is, also wenn ich so nen Auftrag mitschreib, „findet eine Strategie um zu entscheiden ob es sich um einen Hochpunkt oder Tiefpunkt handelt ohne den Graphen zu nutzen“. Da steckt alles drin. Das is sehr präzise und sehr genau. Äh mir gefällt das, (.) sehr gut, dass diese Aufträge so klar sind (UNB7: 328–331)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, lässt sich dieser Anspruch darüber realisieren, dass Arbeitsaufträge so formuliert sind, dass sie *sehr präzise und sehr genau* gestellt sind. Hierzu führt FDm ein Beispiel an, das er sich wohl während der Hospitation notiert hat. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe erhalten, eine Strategie zu finden, um ein fachliches Phänomen zu beurteilen, ohne hierzu bestimmte Hilfsmittel zu verwenden. Hierbei handelt es sich um einen Arbeitsauftrag der Referendarin, in dem aus seiner Perspektive alles *drin steckt*. Aus seiner Sicht wurde über diesen Auftrag eindeutig kommuniziert, was das Ziel der Aufgabenstellung darstellt, wobei der Bearbeitungsweg recht offengehalten wird, bis auf die eine klar kommunizierte Einschränkung.

FDm: Und auch immer in den Anmoderationen klare Zeitvorgabe, Rahmenbedingungen alles is da [...] (UNB4: 166–165)

Auch in diesem Beispiel wird besonders positiv hervorgehoben, dass die *Rahmenbedingungen* klar kommuniziert wurden. Ergänzend wird hier allerdings noch der Aspekt angemerkt, dass auch die Zeitvorgaben im Vorfeld bereits bestimmt werden sollten, damit die Schülerinnen und Schüler wissen, wieviel Zeit ihnen für die Bearbeitung zur Verfügung steht.

Das Ausbleiben derart klar formulierter Aufträge wirkt sich aus der Perspektive der Teilnehmenden in Nachbesprechungen nachteilig für die Lernenden aus. So führen sie nicht selten Beobachtungen, die sie während der Erarbeitungsphasen getätigt haben, auf die Unklarheiten in den Arbeitsaufträgen zurück, wie im nachfolgenden Beispiel ersichtlich wird.

LKw: Also den Schülern war nicht klar „was soll ich denn genau hier tun“? Wo geht der Weg hin, die Reise hin halt in dem Moment (UNB9: 422–423)

Den Anwärtinnen und Anwärtern wird also im Rahmen von Nachbesprechungen eine hohe Verantwortung dafür übertragen, durch ihre Art und Weise der Formulierung von Aufträgen zu einer reibungslosen Umsetzung seitens der Schülerinnen und Schüler beizutragen. So können durchaus Probleme, die sich bei der Erarbeitung seitens der Lerngruppe zeigen, auch auf die Fähigkeit des kommunikativen Verhaltens der angehenden Lehrpersonen zurückgeführt werden. Um für eine solche strukturierte und klar formulierte Abfolge von Arbeits- und Handlungsanweisungen Sorge zu tragen, wird von der angehenden Lehrkraft im Vorfeld erwartet, sich zu überlegen, *welche Klarheit muss ich in welcher Phase schaffen?* (FDm: UNB9: 665–666).

Als eine weitere zentrale Fähigkeit im Kontext der Gesprächsführung stellt sich die Art und Weise der Überleitungen dar. Hierbei geht es also vor allem um die Moderationsfähigkeit, d. h., wie die Referendarin bzw. der Referendar die Lerngruppe durch den Verlauf des Unterrichts führt.

FDm: Und auch ähm (.) für die Lerngruppe die wussten eigentlich immer äh in den Anmoderationen worum geht's jetzt, auch wenn Sie Fragen gestellt ham (UNB3: 1542–1543)

Als wesentlich wird hierbei auch im Besonderen die Klarheit und Transparenz erachtet. Wie in diesem Beispiel ersichtlich, betont FDm, dass die Lerngruppe durch die Art und Weise der Moderation der angehenden Lehrkraft immer gewusst habe, *worum es jetzt geht*. Die Wortbeiträge der Referendarinnen und Referendare im Rahmen der Schulstunde dienen also vor allem dazu, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, was gerade genau im Unterricht behandelt wird und an welcher Stelle sie sich gerade befinden. Die Moderation der Anwärtinnen und Anwärter übernimmt also auch eine Art Reflexionsfunktion, um die jeweiligen Schritte im Unterricht stets einzuordnen. Hierbei sind aus der Perspektive der Beteiligten in den Nachbesprechungen vor allem die Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen entscheidend. Diese gilt es, so flüssig wie möglich herzustellen. Mit anderen Worten sollen die einzelnen Phasen des Unterrichts nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sodass sie lediglich einzeln abgehakt werden. Vielmehr gilt es, die nächste Phase aus der vorherigen entstehen zu lassen, um so einen flüssigen Übergang zu realisieren. Als zentral stellt sich hierbei die Fähigkeit dar, durch eine entsprechende Gesprächsführung dafür Sorge zu tragen.

FDm: Aber der Punkt is ja der, dass die Schüler ne konkrete (.) Aufgabe haben danach (.) aus d- aus der Problemstellung muss ich ne Aufgabe ableiten, die für so eine schülerzentrierte Phase geeignet is [...]
(UNB11: 414–416)

Wie in dem exemplarischen Beitrag von FDm ersichtlich, werden in Nachbesprechungen vor allem die Übergänge hin zu Erarbeitungsphasen, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler selbsttätig eine Aufgabe bearbeiten sollen, als zentrale Gelenkstellen angesehen. So stellt FDm in diesem Beispiel heraus, dass in schülerzentrierten Erarbeitungs-

phasen nicht losgelöst von der vorherigen Phase übergeleitet werden kann. Diese Phasen können also aus seiner Sicht nicht quasi als Selbstläufer in den unterrichtlichen Verlauf integriert werden. Wichtig ist hierbei ein Übergang, der die Ausgangsbedingungen dafür schafft, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben bearbeiten können. Es geht also darum, dass die angehende Lehrkraft in der vorausgehenden Phase sicherstellt, dass hieraus eine Aufgabenstellung abgeleitet wird. Diese Ableitung dient dann als Überleitung in die Erarbeitung. Aus seiner Sicht handelt es sich hierbei um den Verantwortungsbereich des Referendars. Er stellt damit eine zentrale Fähigkeit heraus, durch adäquate Moderation dafür Sorge zu tragen, flüssige Übergänge zwischen einzelnen Phasen herzustellen.

Allerdings erhält die Moderationsfähigkeit nicht nur auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsphasen eine Bedeutung für die Beteiligten in den Nachbesprechungen. Auch im übergeordneten Kontext kommt dem eine Bedeutung zu. Es geht darum, dass die angehende Lehrkraft die Stunde so moderiert, dass stets das didaktische Ziel sichtbar wird.

Pädw: Oft äh überlegen sich Referendare tolle Inszenierungen, schönen Einstieg und der trägt aber nicht bis zum Ende. Und der war bei Ihnen wirklich bis zum Ende spürbar und auch in den Überleitungen. Immer wieder haben Sie gesagt „ja wir müssen Weihnachten retten“, „wie kriegen wir diesen Baum zum Drehen?“ [...] (UNB8: 277–280)

Auch an diesem Beispiel wird ersichtlich, dass einzelne Unterrichtsphasen nicht als voneinander getrennte Einheiten angesehen werden. Pädw moniert an dieser Stelle, dass sich *Referendarinnen und Referendare oft schöne Einstiege überlegen, die aber nicht bis zum Ende tragen*. So wird hier der Anspruch vermittelt, dass bereits der Beginn des Unterrichts mit dem intendierten Ende der Schulstunde im Zusammenhang stehen soll. Mehr noch, dieser Zusammenhang soll auch im Verlauf des Unterrichts stets sichtbar sein für die Schülerinnen und Schüler. Diese Sichtbarkeit wurde von dem Referendar aus der Perspektive von Pädw erfolgreich umgesetzt, indem er speziell in den Übergängen immer wieder auf den Einstieg der Stunde verwies. Konkret führt in diesem Fall das Wiederholen der Ausgangsfrage bzw. des zu Beginn formulierten Ziels, *ja wir müssen Weihnachten retten, wie kriegen wir diesen Baum zum Drehen?* zu diesem Effekt. Es geht also darum, dass angehende Lehrkräfte über die wesentliche Fähigkeit verfügen, die Schülerinnen und Schüler im gesamten Verlauf des Unterrichts immer wieder an die Problemstellung der Stunde zu erinnern und sie so durch die Erarbeitung in der Stunde zu führen und stets mitzunehmen. Dieses Phänomen wird oftmals als die *Herstellung des roten Fadens* (Pädw: UNB 8: 271) bezeichnet, den die Lehrkräfte vor allem durch ihre Art und Weise der Moderation realisieren können. Besonders positiv hervorgehoben wird schließlich, wenn am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal ein klarer Bezug zum Einstieg sichtbar wird.

Als zentral bei der Einschätzung der Gesprächsführung in Nachbesprechungen erweist sich ebenfalls der Umgang der angehenden Lehrpersonen mit den Aussagen der

Schülerschaft im Zuge des Unterrichts. Dies erstreckt sich sowohl auf die Quantität an Kommunikationen als auch auf deren Qualität. Im Hinblick auf den Einbezug von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht steht vor allem der Aspekt der Streuung im Mittelpunkt.

ALm: Ich fand gut, wie du die Schülerantworten verteilt hast, dass du auch Schüler drangenommen hast, die sich nicht gemeldet haben, dass du geguckt hast „ah der hat schon was gesagt, dann nehm ich jetzt mal den andern dran“ [...] (UNB9: 267–269)

Erkennbar wird, dass ALm in seinem Beitrag hervorhebt, dass *er es gut fand, wie die angehende Lehrkraft die Schülerantworten verteilt hat*. Seine Feststellung und sein Lob begründet er darin, dass sowohl gezielt Lernende aufgerufen wurden, *die sich nicht gemeldet haben*, als auch stets darauf geachtet wurde, dass auch jenen Schülerinnen bzw. Schülern ein Wortbeitrag ermöglicht wurde, die sich noch nicht so oft gemeldet hatten. Somit wird bei der Einschätzung von Unterricht also auch darauf geachtet, inwieweit die Referendarinnen und Referendare den Einbezug möglichst vieler Schülerinnen und Schüler sicherstellen. Es kommt also nicht nur darauf an, den Lernenden beispielsweise Fragen oder Aufgaben zu stellen, damit sie diese möglichst durch einen Beitrag direkt beantworten bzw. lösen. Vielmehr steht auch im Fokus, wie viele der Lerngemeinschaft die Möglichkeit erhalten, an der unterrichtlichen Erarbeitung im Gespräch zu partizipieren und ihre Vorschläge miteinzubringen. Dies umfasst die Fähigkeit, während des unterrichtlichen Verlaufs stets den Überblick darüber zu behalten, welche Schülerinnen und Schüler wie intensiv bereits am Unterricht beteiligt waren, und so stets im Blick zu behalten, welche Personen sich noch nicht gemeldet haben. Dieser Weitblick ist die Voraussetzung dafür, aktiv und bewusst dafür Sorge zu tragen, dass möglichst alle Lernenden in das unterrichtliche Gespräch miteinbezogen werden. Insbesondere der Aspekt, auch Schülerinnen und Schüler durch das Drannehmen in den Unterricht einzubeziehen, erhält eine zentrale Bedeutung.

LKw: Also auch gerade die etwas ruhigeren Mädels, vielleicht hätte man doch nochmal auffordern sollen ähm „wie hast du das denn gesehen, was hast du beobachtet“? [...] (UNB11: 717–719)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, merkt LKw an, dass *auch gerade die etwas ruhigeren Mädels vielleicht doch nochmal hätten aufgefordert werden sollen*, ihre Beobachtungen zu schildern. Dies verweist darauf, dass die Hospitierenden auch durchaus im Blick haben, welche einzelnen Personen der Klasse sich nicht am unterrichtlichen Gespräch beteiligen. Die Nicht-Beteiligung von Schülerinnen und Schülern kann hier durchaus auch als ein Argument herangezogen werden, um die Gesprächsführung im Hinblick auf den Aspekt des Umgangs mit Schülerantworten kritisch anzumerken. Somit ist dieser Aspekt auch eng verknüpft mit der Kategorie der Schülerbeteiligung. Eine geringe Beteiligungss-

rate bzw. das Ausbleiben von Wortbeiträgen einzelner Lernender wird dann zum Ausgangspunkt der Kritik. So wird hier entweder indirekt moniert, dass nicht genügend Aufmerksamkeit vonseiten der angehenden Lehrkraft aufgebracht wurde, um zu bemerken, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler nicht aktiv selbst beteiligen, oder aber, dass die angehende Lehrkraft trotz des Bemerkens der Nicht-Beteiligung keine Aufforderung zu einem Wortbeitrag an sie gerichtet hat. Für eine erfolgreiche Gesprächsführung ist also zentral, nicht nur im Blick zu behalten, welche Lernenden durch Nicht-Beteiligung auffallen, sondern diese auch aktiv in die unterrichtliche Besprechung miteinzubeziehen.

Neben dem Aspekt der Einbeziehung von Schülerantworten steht aber im Mittelpunkt, welche zeitlichen Möglichkeiten zur Teilnahme durch die angehende Lehrkraft eröffnet werden und wie diese auch auf das Ausbleiben von Meldungen reagiert.

ALm: Dann hast du teilweise hast du viel Zeit gegeben, ausreichend Zeit gegeben, damit die Schüler auch antworten können oder überlegen können, was sie antworten, dann aber auch teilweise wieder eigentlich ähm ja direkt gesagt „okay ich gebs vor, ich ähm (.) ich löse mal auf“ hast du ein paar Mal gesagt (2) w- weiß jetzt nich, ob da dann noch was gekommen wäre, wenn man ihnen mehr Zeit gegeben hätte oder auch nich [...]
(UNB9: 280–285)

So stellt ALm in diesem exemplarischen Beispiel das eröffnete Zeitfenster als Grundvoraussetzung dafür heraus, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Überlegungen anzustellen, damit sie sich mit Meldungen beteiligen können. Nach ALms Beobachtung wurden zwar manchmal adäquate Zeiträume eröffnet, teilweise aber auch nicht. Hierbei wird allerdings auf die Angabe eines Maßstabs verzichtet, welcher zeitliche Rahmen als adäquat angesehen wird. Es verbleibt vielmehr auf der Ebene eines subjektiven Empfindens. Kritisch wird hierbei allerdings angemerkt, dass manche Zeitfenster als zu kurz wahrgenommen wurden und die Schülerinnen und Schüler so keine Möglichkeit erhalten haben, sich durch ihre Ideen einzubringen. Es gilt also seitens der angehenden Lehrkräfte ein Gefühl dafür zu entwickeln, welchen zeitlichen Rahmen die Schülerinnen und Schüler benötigen, um innerlich Antworten zu entwickeln, die sie dann durch ihre Meldungen einbringen können. Dies scheint dem Referendar nicht konsequent gelungen zu sein, da dieser an manchen Stellen die Antwort dann selbst geliefert hat. Hierdurch wird indirekt kritisiert, dass den Lernenden durch diese Proaktivität die Möglichkeit genommen wurde, eigene Überlegungen anzustellen und diese einzubringen. Angedeutet wird hier allerdings die Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls etwas mehr Zeit benötigt hätten und damit kritisiert, dass die angehende Lehrkraft zu wenig Zeit gegeben hat, damit die Schülerinnen und Schüler partizipieren können.

Diese Lösungsandeutung erweist sich allerdings im Kontext der Gesprächsführung als zentral. Explizit formuliert dies SchLm in einer anderen Nachbesprechung.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

SchLm: Äh (3) ja (.) Dogma der Gesprächsführung eigentlich, ja? Da- dass die Zeit eingeräumt werden muss [...]
(UNB11: 682–683)

Einen ausreichenden zeitlichen Raum zu eröffnen, wird hier zu der zentralen Grundlage für eine erfolgreiche Gesprächsführung erhoben. Die Akteurinnen und Akteure der Nachbesprechung machen häufig auf diesen Aspekt aufmerksam, dass vor allem im unterrichtlichen Gespräch darauf geachtet werden sollte, ausreichend Zeit für die Entfaltung der Ideen der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen. Somit weist die Kategorie der Gesprächsführung selbstverständlich auch eine enge Verknüpfung mit der Kategorie der Zeit auf. Dies erfordert, dass Referendarinnen und Referendare nicht nur nach dem Stellen von Fragen an die Lerngruppen das Gefühl für den Zeitbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler aufbringen sollten. Vielmehr gilt es, bereits zuvor im Zuge der Planung diese zeitlichen Erfordernisse zu berücksichtigen, damit sich dies realisieren lässt.

Neben dieser grundsätzlichen Sensibilität der Zurverfügungstellung von Zeit ist aber auch entscheidend, wie die angehende Lehrkraft letztlich die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler aufgreift bzw. in den Unterricht integriert.

LKm: Naja zum Beispiel beim Modellbegriff hat er das sehr schön gemacht, fand ich. Ein Schüler hat das d- den Begriff Modell genannt und dann sind Sie zur Begriffsklärung übergegangen und ham sozusagen das als Wiederholung auch nochmal genutzt [...]
(UNB2: 712–714)

Hervorgehoben wird in diesem Beispiel eine Beobachtung, die LKm mit dem Blick auf den Umgang mit Schülerantworten im Unterricht getätigt hat. Der Referendar hat in diesem Fall den Begriff des Modells, den ein Schüler in seinem Wortbeitrag verwendet hat, unmittelbar in den unterrichtlichen Ablauf integriert. Der Begriff wurde zur Begriffsklärung aufgenommen und noch einmal als Wiederholung genutzt. Somit hat der Referendar die Äußerung des Schülers nicht einfach so stehen lassen, sondern als Ausgangspunkt für die weitere fachliche Erarbeitung genutzt. Gelobt wird also die unmittelbare Verwertung des Wortbeitrags zugunsten des Erarbeitungsprozesses im Unterricht. Der Begriff des Modells wurde hier durch die Weiternutzung unmittelbar in den Zweck des unterrichtlichen Ziels gestellt und so für die gesamte Klasse fruchtbar gemacht. Gelobt wird also die Fähigkeit und die Sensibilität dafür, aus Schülerbeiträgen den maximalen Nutzen für die unterrichtliche Erarbeitung zu ziehen, indem Äußerungen unmittelbar mit der weiterführenden Erarbeitung verknüpft werden.

Besonders zeigt sich diese Fähigkeit darin, dass die angehende Lehrkraft den tatsächlich getätigten Äußerungen der Schülerinnen und Schüler einen höheren Stellenwert zuschreibt als den zuvor in der Planung entwickelten Lösungen.

Rw1: Und du hast zwar alles vorher geplant mit dieser Tabelle und so weiter, aber du hast dann halt schön die Werte von den Schülern genommen [...]
(UNB7: 412–414)

Dies bedeutet konkret, wie an diesem Beispiel erkennbar wird, dass die angehenden Lehrkräfte beim Umgang mit den Wortbeiträgen der Lernenden eine hohe Flexibilität zugunsten der Schüleräußerungen zeigen sollten. Die getätigten Äußerungen, wie in diesem Fall *die Werte*, sollten also vorrangig zu jenen im Unterricht integriert werden, die zuvor im Zuge der Konzeption des Unterrichts angedacht wurden. Diese Flexibilität wird an dieser Stelle hervorgehoben und gelobt. So wird zwar durchaus auch erwartet, dass Anwärtinnen und Anwärter Gedanken über mögliche Schülerantworten im Vorfeld tätigen, Primat bleibt hierbei allerdings, sich im unterrichtlichen Verlauf wiederum davon zu lösen, um unmittelbar auf die getätigten Aussagen in der Unterrichtsrealität zu reagieren. Somit lassen sich zwischen dieser Kategorie und jener der Planung auch Verbindungen erkennen.

Allerdings wird diese Fähigkeit im Umgang mit Äußerungen von Schülerinnen und Schülern vonseiten der Akteurinnen und Akteure in Nachbesprechungen auch in Verbindung mit der Schüleraktivierung gebracht. So gilt das spontane und flexible Aufgreifen in Form der weiterführenden Verwendung getätigter Begrifflichkeiten als Katalysator zur Schüleraktivierung und als Mittel zur Steigerung der Motivation. Es wird beispielsweise in diesem Zusammenhang argumentiert, *dass man dann bestimmt mehr Aktivierung hätte* (Pädw: UNB 11: 569).

Das Ausbleiben der Integration von Antworten der Lerngruppe wird entsprechend auch von den Gesprächsteilnehmenden moniert.

FDm: Ähm (2) und man hat alle Schülerideen, da warn ja hervorragende Ideen der die überhaupt nicht aufgegriffen werden ähm da taucht es von einem Feld ins andere und da waren ja viele tolle Sachen dabei [...]
(UNB11: 337–339)

An diese Stelle merkt FDm an, dass die *hervorragenden Ideen* der Schülerinnen und Schüler vonseiten des Anwärters *überhaupt nicht aufgegriffen* wurden, *obwohl ja viele tolle Sachen dabei waren*. Kritisiert wird also in dem Beispiel das Übergehen von als nützlich erachteten Schülerbeiträgen und damit die Ignoranz und mangelnde Sensibilität des Referendars für diese Aspekte. Zugleich wird hier eine Differenzierung von Schülerbeiträgen in *tolle Sachen* und indirekt *nicht so tolle Sachen* vorgenommen. Das Aufgreifen und die Einbindung von Wortbeiträgen der Lerngruppe bezieht sich also gemäß diesem Beispiel vor allem auf gelungene Schüleräußerungen. Es wird also erwartet, dass die Referendarinnen und Referendare stets aufmerksam sind in Bezug auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die von besonderer Qualität zeugen. In diesem Beispiel wird keine weitere Anmerkung dazu getätigt, welcher Umgang mit Schülerbeiträgen erwartet wird, die nicht einer solchen Qualität entsprechen. An anderen Stellen in den Nachbesprechungen wird hierauf jedoch Bezug genommen.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

- FDm: Natürlich wirds schwierig, wenn dann viele falsche dabei sind, aber dann sind Sie mitten in der Klärung
R*w: Hmh
FDm: Äh wo nochmal geguckt wird
(UNB3: 378–383)

In diesem Beispiel wird der Umgang mit sogenannten *falschen* Äußerungen von Schülerinnen und Schülern als *schwierig* bezeichnet. Es ist also durchaus als eine Herausforderung anerkannt, wie im Unterricht ein adäquater Umgang mit unerwarteten Schülerbeiträgen erfolgen soll. Allerdings weist FDm auch darauf hin, dass hierin auch ein Mehrwert für den Unterricht liegen kann, mit dem Hinweis, *dann sind Sie mitten in der Klärung*. An dieser Stelle spielt er allerdings lediglich auf einen Aspekt an, der in Nachbesprechungen häufiger angemerkt wird. So wird nämlich erwartet, dass inkorrekte Aussagen der Lernenden keinesfalls ignoriert, sondern unmittelbar aufgegriffen werden sollten.

- FDm: Ne ich möcht jetzt nochmal gucken äh die die diese ganzen Beiträge der Schüler was also (.) äh es gibt halt Dinge wo mer entgegensteuern müssen
R*m: Ja
FDm: Ja? ähm (.) weil also die Schüler d- d- wie gesagt, theoretisch und Informatik und vorher hatten wir viel praktische, ne? also auch
R*m: Hmh
FDm: Programmiert, ja? So, jetzt überlegen wir, was die Schüler alles gesacht ham (4) das war sehr, also des sind so die, (.) wo ma dann hellhörig werden muss
R*m: Ausgabe
FDm: Ausgabe, ja?
(UNB2: 354–369)

Wie in dieser Passage deutlich wird, wird das Ausbleiben einer Reaktion durch den Referendar auf inkorrekte Aussagen kritisiert. Ebenso wie bei qualitativ hochwertigen Beiträgen besteht auch in diesen Fällen der Anspruch, dass die angehende Lehrkraft unmittelbar diese Aussagen aufgreift, allerdings in einer anderen Form. So verweist FDm darauf, dass die Schülerinnen und Schüler etwas gesagt haben, *das war sehr, also des sind so die, wo man hellhörig werden muss*. Es gilt also auch hierbei das Primat der erhöhten Aufmerksamkeit, die von der angehenden Lehrkraft erwartet wird, um falsche Aussagen unmittelbar zu erkennen. Als Reaktion wird dann wiederum vorausgesetzt, dass sie *entgegensteuern müssen*. Somit wird es zur Aufgabe der Referendarin bzw. des Referendars, dafür Sorge zu tragen, dass falsche Äußerungen nicht unkommentiert im Raum stehen bleiben. Vielmehr gilt es an dieser Stelle, diese ohne weitere Verzögerungen aufzugreifen und, wie im vorherigen Beispiel ersichtlich, direkt zur Klärung zu verwenden.

Aufmerksamkeit, Sensibilität und Flexibilität sind also als zentral erachtete grundlegende Fähigkeiten, die einen adäquaten Umgang mit Schüleraussagen überhaupt möglich machen. In Abhängigkeit von der Qualität dieser Beiträge sind dann unterschiedliche Strategien erforderlich, um diese im Unterricht zu integrieren. Im Falle gewinnbringender Äußerungen sollten diese unmittelbar zur weiterführenden Erarbeitung in ihrem Mehr-

wert herausgestellt werden. Weichen diese allerdings von erwarteten Inhalten ab und stellen sich als inkorrekt dar, sollten sie als Signale dafür verwendet werden, dass die angehende Lehrkraft diese unmittelbar als Ausgangspunkt dafür in den Unterricht miteinbeziehen sollte, fachliche Aspekte noch einmal zu wiederholen bzw. zu vertiefen.

Das Verhalten der Lehrkraft im Umgang mit Schülerantworten generell wird von den Akteurinnen und Akteuren in Nachbesprechungen auch in einem übergeordneten Zusammenhang mit dem Klassenklima gebracht. Wie die Referendarinnen und Referendare in ihren wörtlichen Beiträgen mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt treten, beeinflusst aus der Perspektive der Beteiligten in Nachbesprechungen auch nicht unerheblich die Lernatmosphäre.

SLm: Sie geben den Schülern äh viele ermunternde Rückmeldungen in der Erarbeitungsphase, erzeugen ein angstfreies Klima [...]
(UNB6: 553–554)

Diese *vielen ermunternden Rückmeldungen* werden aus der Sicht von SLm zum Nährboden für ein *angstfreies Klima*. Damit wird der angehenden Lehrkraft eine nicht unerhebliche Macht zugesprochen, durch ihre kommunikativen Beiträge die Grundlage für eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen.

SLm: Positive, wertschätzende, authentische Rückmeldung (.) und dadurch ne (.) produktive arbeitsfähige (.) Lernatmosphäre, ganz wichtig
(UNB4: 640–641)

Ein positives Verhältnis zwischen angehenden Lehrpersonen und der Lerngruppe wird hier als Grundbedingung für eine *produktive arbeitsfähige Lernatmosphäre* angesehen und kann über ein wertschätzendes Verhalten der Lehrperson hergestellt und intensiviert werden. So werden also Wertschätzung und eine positive Fehlerkultur hier zu zentralen Faktoren erhoben, die zu einer lernförderlichen Atmosphäre beitragen und somit die Grundvoraussetzung dafür darstellen, dass Schülerinnen und Schüler sich am Unterricht beteiligen, ihre Ideen entfalten und mit der Klasse teilen können.

Eine wesentlich geringere Bedeutung als das verbale Verhalten der Lehrpersonen nehmen nonverbale Verhaltensmuster in den Nachbesprechungen ein. So werden hierzu vor allem kürzere Aussagen getätigt und sich weniger intensiv und detailliert damit auseinandergesetzt.

Rm: Ansonsten fand ich sehr schön, dass du (.) ähm in der Erarbeitungsphase rumgegangen bist und noch immer wieder [...]
(UNB1: 881–882)

Wie in diesem Beispiel exemplarisch erkennbar, werden einzelne Verhaltensweisen der angehenden Lehrkraft kurz angeführt. So empfand es Rm als *schön*, dass die Referendarin in der Erarbeitungsphase *rumgegangen ist*. Es wird also die Bewegung hervorgehoben,

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

allerdings mit der Phase der Erarbeitung verknüpft. Es ist bei der Auseinandersetzung mit dem nonverbalen Lehrerverhalten also auch entscheidend, wann eine bestimmte Verhaltensweise gezeigt wird. Die Verknüpfung der Bewegung der Lehrperson mit Phasen, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe bearbeiten, ist besonders prägnant.

FDm: Sie sind in die Knie gegangen, das war quasi gucken, hier auf der Ebene sein (UNB3: 470)

Auch in diesem Beispiel wird eine spezifische Verhaltensweise der Anwärtlerin in einer konkreten Situation hervorgehoben. FDm beschreibt eine Situation im Rahmen einer Interaktion der angehenden Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern. Hierbei wird das *in die Knie gehen* hervorgehoben und in seiner symbolischen Bedeutung betont. Über diese Körperhaltung wird aus seiner Perspektive die Gleichwertigkeit zwischen der Referendarin und der Lerngruppe hergestellt. So wird also auch über den gekonnten Einsatz des Körpers zur richtigen Zeit im Rahmen des Unterrichts gesprochen, über den (Beziehungs-)Botschaften latent vermittelt werden.

Neben Anmerkungen zum situationsadäquaten Körpereinsatz erfolgt die Thematisierung des Lehrerverhaltens aber auch in Form von Gesamteindrücken, die sich im Zuge der verschiedenen Unterrichtsphasen gebildet haben.

ALm: Jaaa, also ähm f- so (.) von der Person her hast du sehr konzentriert und zentral (.) ähm die Stunde ja eröffnet und warst voll dabei (.) das- man hat so ein bisschen dir angemerkt fand ich, dass du am En- (.) oder im Verlauf der Stunde (.) verunsicherter gewirkt hast [...]
(UNB9: 160–162)

Wie dieses Beispiel zeigt, beziehen sich Aussagen auch auf generelle Eindrücke, die eine Person durch das beobachtete Verhalten hinterlassen hat. Hierbei weist ALm auf eine zeitliche Veränderung der Wirkung der Lehrperson hin, die am Anfang *sehr konzentriert, zentral* und als *voll dabei* gewirkt hat, im weiteren Verlauf der Stunde allerdings zunehmend Verunsicherung zeigte. Bei diesen Aussagen handelt es sich ausschließlich um subjektive Feststellungen, da keine konkreten Bezüge zu spezifischen Verhaltensmustern angeführt werden, die zu den Eindrücken beigetragen haben. Es scheint also eher das Gesamtbild des Lehrerverhaltens zu einem Gesamturteil zu führen als dass sich konkret über einzelne Verhaltensweisen detailliert ausgetauscht wird. So werden hierzu aber nicht nur Empfindungen der Hospitierenden geäußert, sondern auch die Anwärtlerinnen und Anwärtler beziehen sich auf ihr eigenes Verhalten.

R*w: Ähm (.) ja (.) also Einstieg find ich immer schwierig, vor allem wenn ich nervös bin, deshalb versuch ich, den so kurz wie möglich zu halten [...]
(UNB1: 264–265)

In diesem Beispiel reflektiert R*w die Situation des Unterrichtseinstiegs. Zunächst offenbart sie, dass sie Unterrichtseinstiege *immer schwierig* findet und sie sich selbst als *nervös* erlebt hat. Ihre empfundene Nervosität wird hier als Erklärungsansatz geliefert, weshalb sie versucht war, den Einstieg *so kurz wie möglich zu halten*. Sie stellt damit einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ihrem Gemütszustand und dem zeitlichen Verlauf der Unterrichtsstunde her. Sie scheint es so empfunden zu haben, dass ihr eigenes Verhalten im Unterricht stark von ihrer empfundenen Nervosität geprägt wurde und sie dementsprechend ihre Handlungen mit dem Ziel verfolgt hat, so schnell wie möglich in die nächste Unterrichtsphase überzugehen. Dieses eigene Verhalten scheint sie allerdings im Nachgang kritisch zu sehen, weshalb sie in dieser Passage eine Rechtfertigung dafür liefert. Diese selbstrechtfertigende Position gegenüber dem eigenen Lehrerverhalten zeigt sich besonders häufig im vorliegenden Material. Das Argumentationsmuster, eigene Verhaltensweisen, die selbst als kritisch erachtet werden, über die besondere Situation des Unterrichtsbesuchs und die damit einhergehende gesteigerte Nervosität zu rechtfertigen, ist hierbei prominent. Es scheint also ein wiederkehrendes Muster, dass angehende Lehrkräfte bestrebt sind zu betonen, dass abweichende Verhaltensaüßerungen in Unterrichtssituationen, in denen keine Hospitierenden anwesend sind, nicht so stark ausgeprägt sind bzw. gar nicht vorkommen. Sie verweisen damit nicht selten auf die besondere Situation des Unterrichtsbesuchs und entschuldigen hierüber also bestimmte Vorgehensweisen im Rahmen dieser Schulstunde. Im Umgang mit dieser Argumentationslinie ist allerdings interessant, dass hierauf von den übrigen Personen in der Regel lediglich oberflächlich Bezug genommen wird.

FDm: So (.) das heißt (2) wie gesacht Sie hams nit nötig nervös zu sein

ALw: Hmh

FDm: Ja? (2) nehmen Sie sich die Zeit, ja [...]

(UNB1: 384–388)

FDm: Ja also dann (.) blenden Se mich uns einfach aus ja? [...]

(UNB1: 1136)

Der Referendarin wird erst an dieser Stelle mitgeteilt, dass aus der Perspektive von FDm keine Notwendigkeit besteht, *nervös zu sein*. In der Betonung *Sie haben es nicht nötig* lässt sich auch eine Andeutung erkennen, dass sich diese Botschaft persönlich an R*w richtet. Es handelt sich also nicht um eine allgemeine Aussage, dass Nervosität prinzipiell nicht angebracht ist, sondern eher, dass es im Falle von R*w überflüssig ist. Dies lässt sich zumindest als eine implizite Form der Beruhigung auffassen, da R*w hierüber bestärkt wird. Verständnis hingegen für die empfundene Nervosität wird hierüber allerdings nicht eröffnet. Vielmehr wird im weiteren Verlauf klargestellt, dass eine ausreichende zeitliche Aufwendung geleistet werden sollte. *Nehmen Sie sich die Zeit, ja* ist eine direkte Empfehlung an R*w, sich ungeachtet temporärer Gemütszustände *die Zeit zu nehmen*, sich also nicht von Gefühlslagen davon abhalten zu lassen, darauf zu achten, Zeit an den richtigen Stellen zu investieren. Allerdings wird diese Empfehlung ausgesprochen,

ohne auf konkrete Umgangs- oder auch Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Nervosität einzugehen. Stattdessen wird lapidar erwidert, dass R*w die Hospitierenden dann *einfach ausblenden* soll. Das angesprochene Problem von R*w wird somit also nicht zum hauptsächlichen Gesprächsgegenstand, sondern als Randnotiz erwähnt, um auf den eigentlichen wesentlichen Aspekt aufmerksam zu machen, nämlich sich dennoch *die Zeit zu nehmen*. So scheint sich zumindest im vorliegenden Material anzudeuten, dass subjektive Befindlichkeiten im Rahmen von Nachbesprechungen bzw. im Zuge der Auseinandersetzung mit Unterricht ausgeklammert werden. Dies lässt sich aber auch generell als Hinweis darauf verstehen, dass angehende Lehrkräfte über die Fähigkeit verfügen sollten, mit temporären oder situativen Gemütszuständen sowie auch spontanen Änderungen der Gefühlslage im Unterricht professionell umzugehen, damit sie stets in der Lage dazu sind, im Unterricht adäquat zu agieren.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Lehrperson thematisiert wird, bezieht sich auf das Verhältnis zur Lerngruppe. Dieses rückt in den Gesprächen allerdings weniger in den Mittelpunkt. Auffällig ist hierbei, dass ausschließlich positive Anmerkungen hinsichtlich der Beziehungen zu den Klassen getätigt werden und die Ursache in einem spezifischen Verhalten der Anwärtnerinnen und Anwärtern angesehen wird.

Rw1: Ich find auch durch die Verbindung, die du zu dem Kurs hast (.) äh isses halt wirklich so, dass, dass die sich wertgeschätzt fühlen [...]
(UNB7: 398–399)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, merkt Rw1 die positive Beziehung an, die zwischen der angehenden Lehrkraft und der Lerngruppe aus ihrer Perspektive besteht. Es wird allerdings nicht weiter ausgeführt, woran sie diese *Verbindung* konkret festmacht, weshalb diese Feststellung auf der Ebene einer subjektiven Empfindung verbleibt. Dennoch wird diese *Verbindung* hier zu einer Grundvoraussetzung dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler *halt wirklich wertgeschätzt fühlen*. Damit wird eine Verbindungslinie zwischen der Qualität der Beziehung zur Klasse und dem Grad des Empfindens von Wertschätzung seitens der Schülerschaft hergestellt. Aus ihrer Perspektive wird also die tatsächliche authentische Vermittlung von Wertschätzung erst dann möglich, wenn eine gewisse Bindung zwischen der Lehrkraft und der Klasse etabliert ist. Dieser Kausalität zwischen Beziehungsqualität und Wertschätzung wird sich im vorliegenden Material aber auch von einer anderen Richtung her angenähert.

FDm: Also von daher sind Sie bei der Lerngruppe und ähm äh das dieses Moderieren mit sehr, sehr viel Lob und Wertschätzung und auch Rückfragen, das war durchgängig für mich äh (.) sehr, sehr schön zu beobachten
(UNB4: 583–585)

In diesem Beispiel stellt FDm die Art und Weise der Moderation des Referendars als besonders positiv heraus. Er hat *sehr, sehr viel an Lob und Wertschätzung durchgängig* wahrgenommen und empfand dies als *sehr, sehr schön zu beobachten*. Damit verweist er

auf die Quantität und Konsequenz von Lob und Wertschätzung, die im Zuge von kommunikativen Akten transportiert werden. Diese sind aus seiner Perspektive als Indikatoren dafür anzusehen, dass die angehende Lehrkraft sich nah bei den Schülerinnen und Schülern befindet. Damit werden Lob und Wertschätzung in den Äußerungen der Anwärterinnen und Anwärter indirekt zu einem Ausdruck der Nähe, die zwischen den Akteurinnen und Akteuren des Unterrichts besteht, und damit zu Markern der Beziehungsqualität bzw. für das Verhältnis zur Lerngruppe. So wird hier also ausgedrückt, dass durch die wertschätzenden Rückmeldungen zu einer positiven Beziehungsqualität beigetragen wird. Damit weist die Kategorie des Verhältnisses der angehenden Lehrpersonen zur Klasse auch Verbindungslinien zur Gesprächsführung auf, da diese auch an der Art und Weise des Umgangs mit Schülerantworten festgemacht wird. Die Beziehung wird aber nicht ausschließlich über das nonverbale und verbale Verhalten der Lehrkraft beurteilt. Auch die Schülerinnen und Schüler dienen als Indikatoren, um auf die Beziehungsqualität Rückschlüsse ziehen zu können. Somit weist diese Kategorie also auch Überschneidungen mit der Kategorie des Schülerverhaltens auf.

ALm: Ich will an der Stelle nochmal sagen, dass ähm die Schüler ja im Prinzip bis (.) gestern manche bis vorgestern auf Studienfahrt waren

PädM: Ach mit Frau-

ALm: Und ähm heute Morgen sozusagen in der ersten Stunde, ihre erste Stunde auch wieder hatten und wir hatten nicht selten den Fall, dass das auch schonmal passiert ist, dass dann Schüler (.) wesentlich zu spät kommen beziehungsweise gar nit erscheinen. Dass die also heute da waren, spricht für das Verhältnis äh zur Lehrkraft in dem Fall, ja? Des muss man also schon (.) äh deutlich sagen, des da hatt ich n bisschen Bedenken ehrlich gesagt, ne?
(UNB2: 830–840)

ALm drückt an dieser Stelle der Nachbesprechung seine persönliche Verwunderung darüber aus, dass die Schülerinnen und Schüler in der hospitierten Schulstunde überhaupt anwesend waren. So begründet er seine persönlichen Bedenken darin, dass die Lernenden zuvor auf Studienfahrt waren und es aus seiner Erfahrung heraus durchaus nicht unüblich gewesen wäre, wenn diese sich verspäten oder gar nicht erst zum Unterricht erscheinen. Mit anderen Worten hätte dieser Umstand auch durchaus dazu führen können, dass die Schulklasse nicht vollständig anwesend gewesen wäre. Dass allerdings die Schülerinnen und Schüler insgesamt pünktlich zu dieser Unterrichtsstunde anwesend waren, möchte er in seiner lobenden Äußerung *nochmal sagen und äh deutlich sagen*. Damit ist er bestrebt, den übrigen Gesprächsbeteiligten die aus seiner Sicht bestehende Besonderheit des Schülerverhaltens in dieser Schulstunde zu verdeutlichen. In seiner Argumentation werden die pünktliche Anwesenheit und Teilnahme an dieser Unterrichtsstunde trotz der Studienfahrten als Statement der Schulklasse gegenüber der angehenden Lehrkraft gerahmt. Aus diesem unerwarteten Verhalten der Schülerinnen und Schüler schließt er, dass zwischen ihnen und dem Referendar ein positives Verhältnis bestehen muss. Mit anderen Worten drückt er damit aus, dass die Lernenden dieses Verhalten wahrscheinlich nicht gegenüber

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

jeder (angehenden) Lehrkraft gleichermaßen an den Tag gelegt hätten. Somit wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu einem Symbol, das deren positive Beziehung und Wertschätzung der Referendarin ausdrückt.

Neben der reinen Anwesenheit wird auch der Grad des Mitziehens der Lerngruppe als Indikator für die Beziehungsqualität herangezogen.

SchLm: Die vertrauen Ihnen (.) die gehen mit (.) ja? Ähm (.) das is übrigens auch ne Lerngruppe wenn die Stunde nicht so läuft, die wollen Ihnen gut, die helfen Ihnen, ja?
(UNB3: 522–524)

Wie in dieser Passage deutlich wird, führt SchLm das *Mitgehen* in der Lerngruppe darauf zurück, dass zwischen der Referendarin und der Klasse ein Vertrauensverhältnis besteht. Dass also die Lernenden widerspruchsfrei dem unterrichtlichen Verlauf und der Lehrkraft folgen, wird aus der Perspektive der Schulleitung nicht als Selbstverständlichkeit deklariert. Vielmehr bedarf es aus seiner Perspektive eines gewissen Vertrauens als Basis dafür, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht *mitgehen*.

Am seltensten und am kürzesten setzen sich die Beteiligten in Unterrichtsnachbesprechungen mit individuellen Persönlichkeitsstrukturen und -merkmalen der Anwärterinnen und Anwärter auseinander. Hierbei handelt es sich um allgemeine Anmerkungen zu empfundenen Eigenschaften, die die jeweilige angehende Lehrkraft an den Tag legt.

ALm: Hm ja ähm (.) also R*m hat grundsätzlich die die ne ne ne allge- allgemeine und grundsätzliche Freundlichkeit [...]
(UNB2: 827–828)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, erwähnt ALm die allgemeine und grundsätzliche Freundlichkeit des Anwärters. Diese Aussage bleibt ohne weiteren Bezug zur vorherigen Stunde für sich als Feststellung stehen. Auffällig ist hierbei, dass im Falle der Thematisierung von Persönlichkeitsmerkmalen ausschließlich positive Aspekte thematisiert werden.

Pädw: Mit Ihrer zurückhaltenden, ruhigen, gelassenen Art zugleich aber ne ganz hohe Herzlichkeit
(UNB8: 601)

So stellt auch Pädw analog in diesem Beispiel positive Eigenschaften der angehenden Lehrkraft heraus. Hierbei wird sich allerdings nicht ausschließlich auf eine Eigenschaft bezogen, sondern auf eine Kombination aus *Zurückhaltung*, *Gelassenheit* und *Herzlichkeit* hingewiesen. So nehmen die Akteurinnen und Akteure in Nachbesprechungen insgesamt eher selten, jedoch wenn, anerkennende und wertschätzende Bezugnahmen zu Charaktereigenschaften der angehenden Lehrkräfte vor. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass allgemein eine gewisse Sensibilität im Umgang mit Äußerungen zu persönlichen Eigenschaften zu bestehen scheint. Negative Aspekte des individuellen Charakters

werden in keinem der vorliegenden Fälle erwähnt. Diese Aussagen werden auch stets ohne weitere Erläuterungen vorgenommen, wie diese Einschätzung zustande gekommen ist. So lassen sich diese Anmerkungen eher als Hinweise auf bereits vorhandene Potenziale verstehen, die ganz unabhängig von der vorherigen Performanz bei der Referendarin bzw. dem Referendar vorhanden sind. Sie dienen also als eine Art Verweis auf spezielle Werkzeuge, die die Anwärterinnen und Anwärter scheinbar von Natur aus mitbringen und die als positiv und gewinnbringend wahrgenommen werden.

6.2.3 Unterrichtsmaterial und -medien

Die verwendeten Unterrichtsmaterialien und -medien nehmen in der Auseinandersetzung mit dem Unterricht für die beteiligten Akteurinnen und Akteure keine unerhebliche Relevanz ein. So stellt dieser Aspekt mit insgesamt 422 Bezügen die dritthäufigste inhaltliche Kategorie dar und nimmt mit insgesamt 68.477 Zeichen auch den drittgrößten Gesprächsraum in der Besprechung ein. Innerhalb dieses Themenkomplexes steht die Beschäftigung mit dem *Womit* des Unterrichts im Mittelpunkt. Hierbei beziehen sich die Teilnehmenden in ihren Aussagen nicht nur auf die Auswahl, sondern auch den Einsatz der verwendeten Materialien bzw. Medien. Da die Auswahl der eingesetzten Materialien und Medien selbstverständlich im Zuge der Unterrichtsplanung entschieden wird, weist diese Kategorie in besonderem Maße Überschneidungen mit der Unterrichtsplanung auf. Auffällig ist, dass eine Priorisierung mit der Auseinandersetzung der Eignung der verwendeten Materialien und Medien zu erkennen ist.

FDm: Ja, es gibt halt auch ein Experiment, da isses noch offensichtlicher [...] (UNB10: 573)

In diesem Beispiel nimmt FDm einen Hinweis zu dem in der Schulstunde eingesetzten Experiment vor. Hierbei stellt er indirekt infrage, ob sich die Auswahl tatsächlich dazu eignet, das Phänomen offenkundig zu veranschaulichen. So verweist er darauf, dass es auch andere Experimente gebe, an denen das Unterrichtsphänomen *noch offensichtlicher* hätte veranschaulicht werden können. Die Kritik bezieht sich damit auf die Eignung des ausgewählten Experiments, indem dessen Exemplarität hinterfragt wird. Gleichzeitig erfolgt die konkrete Benennung eines anderen Experiments, das aus der Sicht von FDm geeigneter gewesen wäre. So wird zwar unmittelbar eine Alternative benannt, allerdings bleiben Ausführungen aus, die die bessere Eignung der Alternative argumentativ begründen. Daher entsteht der Eindruck, dass FDm mutmaßlich auf ein eher bekanntes, also traditionell eingesetztes Experiment hinweist, das in der Regel zur Verdeutlichung des Unterrichtsphänomens eingesetzt wird. So scheinen also generell aus fachdidaktischer Perspektive klassische Unterrichtsmaterialien und Medien zu existieren, die adäquat mit einem bestimmten Unterrichtsphänomen zusammenpassen. Verweise auf klassische Materialien und Medien zur Veranschaulichung eines fachlichen Gegenstands werden in den vorliegenden Nachbesprechungen häufig vorgenommen.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

FDm: Ähm (2) ich mein ich weiß, dass dieser Colaautomat der Klassiker ist
(UNB2: 559–560)

Wie auch dieses Beispiel veranschaulicht, werden die eingesetzten Materialien und Medien aus dem fachdidaktischen Blickwinkel nicht selten mit den *Klassikern* abgeglichen. Je nach Unterrichtsgegenstand existieren scheinbar im Sinne des Schlüssel-Schloss-Prinzips adäquate Materialien und Medien zur Veranschaulichung eines fachlichen Phänomens. Abweichungen hiervon müssen aber nicht zwangsläufig negativ bewertet werden.

LKw: Ich wär nie auf die Idee gekommen, so ne Geschichte zu machen, also einfach so (.) nicht dass es schlecht war, ich fands super gut [...]
(UNB8: 249–250)

In diesem Beispiel drückt LKw ihre Bewunderung für die eingesetzte Geschichte aus, *auf die sie nie gekommen wäre*. Damit wird vor allem die Innovativität des Einsatzes herausgestellt. Eine Offenheit gegenüber nicht traditionellem Material oder unkonventionellen Medien ist damit durchaus vorhanden. Zentral scheint bei der Beurteilung der Eignung der in der Schulstunde verwendeten Materialien und Medien nicht zwangsläufig der Einsatz eines klassischen Mediums bzw. klassischer Materialien zu sein, sondern vor allem, inwieweit diese als adäquat zur Veranschaulichung des Unterrichtsphänomens angesehen werden. In diesem Fall passte die Geschichte nach LKws Einschätzung *super gut*.

Im Unterschied zur Eignung der eingesetzten Materialien und Medien werden vonseiten der Akteurinnen und Akteure eher selten Bezüge zur Gestaltung der eingesetzten Materialien und Medien vorgenommen. Auffällig ist hierbei, dass diese Kategorie ausschließlich positive Anmerkungen umfasst. Mit anderen Worten wird vor allem die herausstechende Ästhetik der eingesetzten Materialien und Medien benannt.

ALw: Die Materialien sind wunderbar ausgewählt, ganz ästhetisch gesetzt [...]
(UNB1: 221–222)

FDm: Also es is schon wirklich ganz hübsch diese Tabelle da, ne?
(UNB2: 749–750)

Wie in diesen Beispielen ersichtlich, werden im Rahmen dieser Kategorie Aussagen als subjektive Empfindungen im Hinblick auf die Ästhetik des Materials ausgedrückt. Die Eindrücke, dass Materialien *wunderbar*, *ästhetisch* oder auch *hübsch* sind, werden hier nicht weiter ausgeführt, sondern bleiben als kurze Lobesbekundungen für sich stehen. Es wird daher in den Gesprächen nicht deutlich, anhand welcher Merkmale eine entsprechende ästhetisch gestaltete materielle Basis für den Unterricht konkret festgemacht wird.

Im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien zeigen sich im Material Besonderheiten. Ausschließlich in diesem Kontext wird auf die Notwendigkeit verwiesen, den Einsatz im Vorfeld zu prüfen.

PädM: Das kann Ihnen ja auch nicht angelastet werden, wenn Sie sagen Sie haben vorher alles probiert
(UNB2: 150–151)

In dieser Aussage nimmt PädM Bezug auf den Einsatz eines digitalen Mediums im Rahmen der Schulstunde. Aufgrund technischer Probleme kam es hierbei zu Verzögerungen. Die Bereitschaft des Referendars zur technischen Vorbereitung wird hier vonseiten PädM als Bedingung dafür angeführt, diese hierdurch entstandenen Verzögerungen und Probleme nicht der angehenden Lehrkraft aufzulasten. Dies impliziert aber auch, dass indirekt erwartet wird, dass beim Einsatz eines digitalen Mediums eine entsprechende vorherige Prüfung zur möglichen Vermeidung etwaiger Probleme erwartet wird. Es lässt sich hier zumindest die Vermutung äußern, dass im Falle eines Ausbleibens einer solchen Vorbereitungstätigkeit die Verantwortung für die entstehenden Probleme durchaus auf die angehende Lehrkraft übertragen werden. So wird beim Einsatz digitaler Materialien und Medien erwartet, dass im Vorfeld ein Ausprobieren der Technik erfolgt. Daher weist diese Kategorie auch einen engen Zusammenhang zur Unterrichtsplanung auf.

Neben einer Prüfung vor dem Einsatz wird auf die Notwendigkeit von Backups hingewiesen, die im Falle von digitalen Medien stets erwartet werden.

FDm: Ja dann hätten Sie auch als Backup hätten Sie diesen Graphen gehabt und dann brauchten Sie, hätten Sie theoretisch die Technik mit gebraucht
(UNB2: 797–798)

In diesem Beispiel wurden im Unterricht digitale Medien eingesetzt, deren Einsatz allerdings mit technischen Schwierigkeiten einhergegangen ist. In diesem Fall unterbreitet FDm den Vorschlag, eine Grafik in ausgedruckter Form bereitzuhalten, um unmittelbar bei technischem Versagen den Unterricht aufrechterhalten zu können. Da digitale Medien durchaus auch für Komplikationen im Unterricht sorgen können, liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, ersatzweise analoge Medien vorzubereiten und bereitzustellen, sodass der Unterricht ungehindert weiter verlaufen kann. Damit erhalten in diesem Beispiel analoge Materialien die Funktion eines Sicherheitsnetzes. Dies bedeutet zugleich, dass bei der Unterrichtsplanung stets eine doppelte Vorbereitungsleistung zu absolvieren ist. Zum einen wird – wie zuvor aufgezeigt – eine Prüfung des Mediums im Hinblick auf seine Funktionalität erwartet und zum anderen der Anspruch gestellt, analoge Materialien bereitzuhalten, die als Alternative im Unterricht eingesetzt werden können. So scheint damit der Einsatz digitaler Medien in diesen Schulstunden mit erhöhtem Planungsaufwand einherzugehen. In der Aussage wird aber auch impliziert, dass der Einsatz digitaler Medien nicht als Selbstzweck verstanden wird. Es geht also nicht primär darum, unterschiedliche Phänomene mit Hilfe digitaler Medien darzustellen, sondern vor allem um den Mehrwert, mit den eingesetzten digitalen Medien das unterrichtliche Phänomen zu verdeutlichen. Die Veranschaulichung bleibt bei der Einschätzung im Vordergrund, weshalb die reine Verwendung digitaler Medien nicht zwangsläufig zu einem positiveren

Eindruck führt als der Einsatz analoger. Besteht hierbei kein Mehrwert, *hätten Sie die Technik theoretisch nit gebraucht.*

Nicht nur im Kontext digitaler, sondern auch analoger Medien spielt es in Nachbesprechungen stets eine erhebliche Rolle, welchen Nutzen die Schülerinnen und Schüler durch diesen Einsatz bei der Erarbeitung bzw. Veranschaulichung des Themas erfahren. Daher erhalten auch der Umgang mit den Materialien und Medien sowie deren Einbindung in den Unterricht eine Bedeutung in diesen Gesprächen. Am häufigsten und auch am ausführlichsten wird im Kontext von Unterrichtsmaterialien und Medien die Einbindung in den Unterricht thematisiert. Grundlegende Voraussetzung für eine fruchtbare Einbindung ist aus der Perspektive der Teilnehmenden der souveräne Umgang der Lehrpersonen bei der Verwendung. Das heißt, das Wissen der angehenden Lehrkraft darüber, wie sie durch ihr persönliches Verhalten im Rahmen der Interaktion mit dem Material bzw. dem Medium dazu beiträgt, dass die Verwendung den intendierten Nutzen überhaupt entfalten kann.

Rw1: Und ich fand auch so Kleinigkeiten gut, der Overhead ist zwar auch niedrig, aber du kniest dich dann auch hin (,) und schreibst dann so, dass du nicht mit deinem Schatten zum Beispiel hinten alles direkt verdeckt
(UNB7: 402–404)

Konkret wird an diesem Beispiel die professionelle Interaktion der angehenden Lehrkraft mit dem Overheadprojektor herausgestellt. Das Bewusstsein darüber, dass dieses Gerät niedrig ist und daher ein Hinknien beim Beschriften erforderlich ist, wird hier gelobt. In besonderem Maße wird hierbei allerdings die geschickte Art und Weise der Positionierung der Referendarin betont. Sie positionierte sich scheinbar in einem exakt ausgerichteten Winkel zum Overheadprojektor, sodass ihre Anschrift nicht durch ihren eigenen Schatten verdeckt wurde. Diese Kunst des schattenlosen Anschreibens ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern überhaupt, den Anschrieb der Lehrkraft jederzeit störungsfrei zu lesen und entsprechend den Inhalten zu folgen. Diese Sensibilität, durch das eigene Verhalten in Form eines souveränen und professionellen Umgangs mit den eingesetzten Materialien und Medien zu einem vielversprechenden Einsatz im Unterricht beizutragen, wird im vorliegenden Material auch in einem anderen Zusammenhang aufgegriffen. Es wird nicht nur ein Bewusstsein dafür vorausgesetzt, selbst zur Lesbarkeit beizutragen, sondern auch die Verantwortung dafür zu tragen, dass die Einbindung der verwendeten Materialien und Medien zeitlich gesichert ist. Mit anderen Worten reicht es nicht aus, Inhalte auf Medien souverän und professionell zu beschriften. Zugleich ist erforderlich, die notwendigen zeitlichen Ressourcen bereitzustellen, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um die Aussagen zu erfassen. Daher weist diese Kategorie auch Zusammenhänge mit der zusätzlichen Inhaltskategorie der Zeit auf.

SLm: Und dann kam irgendwann der Schwamm mit der Aussage „Ich hoffe, ihr habt noch nicht“ oder so [...]
(UNB4: 203–204)

So wird durch die Anmerkung von SLM in diesem Beispiel deutlich, dass der Tafelanschrieb scheinbar recht plötzlich weggewischt wurde. Hierbei wird auch auf ein Zitat, *ich hoffe ihr habt noch nicht*, verwiesen, das den Anschein erhebt, dass die angehende Lehrkraft selbst unsicher war, ob die Schülerinnen und Schüler die Inhalte bereits erfasst bzw. abgeschrieben hatten. Damit wird impliziert, dass der Referendar zwar durchaus sensibel dafür war, dass die Lernenden gewisse zeitliche Kontingente benötigen, um den Anschlag festzuhalten. Trotz dieses Bewusstseins scheint er aus der Perspektive von SLM wissentlich dieser Verantwortung nicht nachgekommen zu sein. Es scheint also grundlegend, nicht nur eine Sensibilität hierfür aufzubringen, sondern dies auch praktisch einzulösen, indem Anschläge für die Lerngruppe auch ausreichend lange sichtbar verbleiben.

Neben diesen grundlegenden Voraussetzungen, damit gewählte Medien überhaupt gewinnbringend im Unterricht eingebunden werden können, bezieht sich die inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb dieser Kategorie noch auf eine weitere Ebene. Hierbei geht es vor allem um den Einsatz der Materialien und Medien im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Verlauf.

FDm: Schade, dass die Tabelle nicht nochmal in der, (.) in der in der Projektion da war und genau diese unterschiedlichen Herangehensweisen (UNB4: 336–337)

In dieser Äußerung bekundet FDm sein Bedauern darüber, dass eine Tabelle zu einem anderen Zeitpunkt nicht erneut aufgegriffen wurde, um hieran *diese unterschiedlichen Herangehensweisen* noch einmal zu verdeutlichen. FDm verweist also auf das nicht genutzte Potenzial der Tabelle, das durch das Wiederaufgreifen dieses Materials hätte herausgestellt werden können. Die Kritik bezieht sich also auf die einmalige Nutzung und damit das Verpassen der erneuten Gelegenheit. Dies impliziert auch, dass der Wert des Einsatzes eines Materials nicht zwangsläufig in einer einmaligen Verwendung bestehen sollte. Vielmehr wird erwartet, dass auch weitere Gelegenheiten im Rahmen des unterrichtlichen Verlaufs erkannt und bewusst genutzt werden, um bereits eingesetzte Materialien oder Medien aufzugreifen und erneut zu integrieren. Erst durch den Einsatz derselben Materialien zu unterschiedlichen Zeitpunkten wird also der tatsächliche Mehrwert herausgestellt und den Schülerinnen und Schülern der tiefergehende Sinn verdeutlicht, der hinter dem Einsatz des spezifischen Materials steht. So scheint also ein nicht unerhebliches Kriterium bei dem Einsatz von Materialien und Medien in einer Schulstunde zu sein, dass dieser zur Veranschaulichung des inhaltlichen Phänomens strategisch zu mehreren Zeitpunkten erfolgt.

Das Wiederaufgreifen von eingesetzten Materialien und Medien wird vor allem dann bedeutsam, wenn es darum geht, den Zusammenhang zum behandelten Unterrichtsthema überhaupt generell herauszustellen.

ALw: Was ich ähm (.) schad fand, dass a- ähm die Rolle dann hochgehalten wurde, „es geht heut um Klopapier“, ja? Und ähm (.) ich hab erstmal gedacht „äääh?“ (.) ja und dann hat für mich son bisschen ähm (.) en Aufdröseln dieser Problematik ähm gefehlt [...]
(UNB1: 230–233)

In diesem Beispiel hat die angehende Lehrkraft eine Rolle Toilettenpapier hochgehalten, was zur Verwunderung von ALw beigetragen hat. Auch im Verlauf der weiteren Schulstunde wurde ihr aber gemäß dieser Aussage der Beitrag des Toilettenpapiers zur Veranschaulichung der unterrichtlichen Thematik nicht deutlich. Zwar scheint dieses ungewöhnliche Material dazu beizutragen, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit und Verwunderung erzeugt wird, die Reduzierung des Einsatzes auf diesen Effekt wird hier allerdings kritisiert. Die anfänglich durch das Hochhalten des Materials erzeugte Perturbation wurde letztlich nicht zur Zufriedenstellung von ALw aufgelöst. Dies unterstreicht, dass sich der Wert von eher unkonventionell eingesetzten Materialien bzw. Medien erst dann entfalten kann, wenn deren Bezug zum unterrichtlichen Phänomen klar herausgestellt wird. Auch innovativem Material wird hier also ohne einen Aha-Effekt der Selbstzweck abgesprochen. Der Implikationszusammenhang zwischen den eingesetzten Materialien und Medien sowie dem unterrichtlichen Thema wird im gesamten Material – nicht nur bezogen auf digitale oder innovative Materialien oder Medien – auffällig betont. In besonderem Maße scheint dies aus der Perspektive der Beteiligten dann realisiert zu werden, wenn der Einsatz auch zu mehreren Zeitpunkten im Rahmen des Unterrichts erfolgt, sodass der Zusammenhang zwischen dem ausgewählten Material bzw. dem gewählten Medium und dem Thema offensichtlich und auch sichtbar wird.

6.2.4 Lernprodukte

Die Kategorie der Lernprodukte stellt mit lediglich 280 Aussagen, die hierauf Bezug nehmen, den am zweitwenigsten thematisierten Aspekt dar. Interessant ist jedoch, dass die Äußerungen mit einer Zeichenzahl von 67.456 den viertgrößten Raum in den Besprechungen einnehmen. Damit stellen die Lernprodukte zwar nicht besonders oft Gegenstand des Gesprächs dar, allerdings erfolgen zu diesem Thema zumeist ausführlichere Wortbeiträge. Hierbei können sich die Akteurinnen und Akteure neben dem Stundenertrag auch auf die Ergebnisqualität oder die Sicherung in der Schulstunde beziehen. Auffällig ist hierbei, dass sowohl Äußerungen zum Stundenertrag als auch zur Ergebnisqualität im Vergleich zu Hinweisen gegenüber der Sicherung seltener und kürzer ausfallen.

Zum Stundenertrag äußert sich in erster Linie die Referendarin bzw. der Referendar, deren bzw. dessen Unterricht zuvor besucht wurde. In der Regel nehmen sie hierbei, wie in dem nachfolgenden Beispiel ersichtlich, in ihren Einschätzungen kurz Bezug auf den Ertrag der Stunde.

R*m: (3) Okay (.) dann würde ich dann beginnen, über den Ertrag der Stunde zu sprechen (.) ich bin der Meinung, dass ich mein Hauptlernziel (.) ähm (.) dass die Schüler sowohl den Einfluss beschreiben als auch Gesetzmäßigkeiten formulieren erreicht habe in dieser Stunde [...]
(UNB4: 10–12)

R*m stellt in dieser Passage einen Zusammenhang zwischen dem Ertrag der Stunde und dem Erreichen des Lernziels her. Damit bezieht sich dieser Begriff des Ertrags auch auf das zentrale Vermittlungsziel des Unterrichts und beinhaltet den inhaltlich-didaktischen Mehrwert, den die Schülerinnen und Schüler durch diese Unterrichtseinheit erhalten. Dieser angestrebte Mehrwert der Schulstunde wird durch die Formulierung des Lernziels bereits im Zuge der Konzeption festgelegt, wodurch die Unterkategorie des Ertrags auch nicht selten Überschneidungen mit der Kategorie der Planung aufweist. Das Erreichen dieses anvisierten Ziels wird in dem oben genannten Beispiel am Ertrag der Stunde festgemacht. Hierbei liefern die Schilderungen in Bezug auf die Fähigkeiten der Lerngruppe Hinweise darauf, inwieweit der Ertrag als erreicht angesehen werden kann. So argumentiert R*m, dass die *Schüler sowohl den Einfluss beschreiben als auch Gesetzmäßigkeiten formulieren* können. Die Leistungen der Lerngruppe werden hier also zu einer Spiegelfolie, die die erfolgreiche Umsetzung des Lernziels durch die angehende Lehrkraft reflektiert. Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dieser Unterkategorie geht es letztendlich also darum, auf der Basis der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, den beabsichtigten Ertrag als erreicht bzw. nicht erreicht zu bewerten. Damit werden zur Einschätzung des Ertrags offenkundig die Lernenden als Referenzpunkt eingeführt. Somit weist diese Unterkategorie ebenfalls Überschneidungen mit der Kategorie der Schülerinnen und Schüler auf.

Ebenso wie bei der Einschätzung des Ertrags dienen auch zur Beurteilung der Ergebnisqualität die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als weitere Unterkategorie.

FDm: Wenn ich dann am Ende der Stunde oder so Viertelstunde vor Stundenende wirklich geguckt hab, wie weit diese vier Gruppen kamen, dann ist das einfach nur als beeindruckend zu bezeichnen. Also dieses, wirklich diese Rotationskörper ham ausgesehen wie die Avocados [...]
(UNB6: 99–103)

FDm schildert in dieser Aussage eine Erinnerung daran, als er *am Ende der Stunde oder so eine Viertelstunde vor Stundenende wirklich geguckt hat, wie weit diese vier Gruppen kamen*. Diese Aussage impliziert, dass FDm die Schülergruppen bzw. deren Erarbeitungen wohl nicht im gesamten Verlauf des Unterrichts konkret im Blick hatte. Er bezieht sich in dieser Aussage also nicht auf die Erarbeitung insgesamt, sondern greift lediglich ein Einzelmoment heraus, indem er *wirklich geguckt hat*. So können sich im Rahmen von Unterrichtsbesuchen also durchaus Situationen ergeben, dass die Hospitierenden ganz gezielt das Verhalten und die Erarbeitungen von Lerngruppen beobachten und ihre Eindrücke in den Nachbesprechungen aufgreifen. In diesem Fall wird die Erinnerung als

ein Argument dafür herangezogen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als *beeindruckend* wahrgenommen wurden. Damit zollt er dem Leistungsvermögen der Lernenden persönlich Bewunderung. Im Unterschied zur vorherigen Kategorie richtet sich die Auseinandersetzung mit der Ergebnisqualität nicht darauf, die Äußerungen oder Produkte von Lernenden im Hinblick auf ein konkretes Stundenziel als insgesamt adäquat oder weniger adäquat zu bewerten. Bewertungen dieser Leistungen werden also weniger objektiv nachvollziehbar als vielmehr über subjektive Empfindungen vollzogen. Es wird sich bei dieser Einschätzung auch nicht auf das unterrichtliche Ziel insgesamt bezogen, sondern Einzelleistungen der Schülerschaft werden im Rahmen des unterrichtlichen Verlaufs näher betrachtet, ohne hierbei auf eine didaktische Zielstellung zu referieren. So hebt FDM hervor: *Diese Rotationskörper ham ausgesehen wie die Avocados*. Es werden also hierbei das Leistungsvermögen der Schülerschaft und die Präzision der Erarbeitung gelobt und damit wird implizit auf das Kompetenzniveau der Lernenden referiert. Das Anführen der subjektiven Begeisterung über das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler im Zuge einer Aufgabe lässt die Vermutung zu, dass die Fähigkeiten der Lerngruppe auch einen mittelbaren Einfluss auf die Einschätzung des Unterrichts von Anwärterinnen und Anwärtern ausüben. So werden in Unterrichtsnachbesprechungen ja nicht die Schülerinnen und Schüler in ihrem Leistungsvermögen adressiert, sondern der geplante und durchgeführte Unterricht einer Anwärterin bzw. eines Anwärters steht im Mittelpunkt. Dennoch wirkt sich die Qualität der entstandenen Lernergebnisse im Rahmen des Unterrichts positiv auf die Einschätzung aus. Somit wird den Referendarinnen und Referendaren quasi indirekt die Verantwortung für die gelungene Leistung der Schülerschaft übertragen. Somit wirken sich positive Lernergebnisse auch positiv auf die unterrichtliche Performanz der angehenden Lehrkraft aus.

Der am häufigsten thematisierte und am längsten ausgeführte Aspekt im Rahmen der Kategorie der Lernprodukte ist jedoch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sicherung der Ergebnisse. Dies ist insofern interessant, als dass die Teilnehmenden in Unterrichtsnachbesprechungen den Outcome der Schulstunde nicht in erster Linie über die Qualität der Lernprodukte verhandeln, sondern es hierbei vor allem darum geht, ob und inwiefern die Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler festgehalten wurden. Die hohe Relevanz, die die Sicherung für die Akteurinnen und Akteure in der zweiten Phase einnimmt, wird im nachfolgenden Beispiel exemplarisch sichtbar in der Funktion, die SLm der Sicherung zuschreibt.

SLm: Und das zweite is ähm (.) ich bin ein großer Freund davon, wenn man im Unterricht ähm (.) immer mal wieder so Podeste er-, erkennen kann, ja? Also ich seh das wie so ne Bergbesteigung äh, die man im Team macht, ja? Und da gibts so steile Phasen und in diesem steilen Phasen ähm geht die Truppe, die da den Berg besteigt, ein bisschen auseinander und äh dann muss man so Felsbänder haben, wo man (.) stehen bleibt und alle einsammelt (.) und äh auf diesen Felsbändern is der Bergführer gefragt (.) das sind Sie. Ja? Um einfach zu gucken „is da jetzt nur die ganz flotte Truppe unterwegs?“ Äh „was

machen meine schwächelnden Damen vorne links? Äh sind die auch da? (.)
 Äh ham die's und so?“ [...] (UNB3: 323–331)

Mit der angefügten Analogie der *Bergbesteigung* veranschaulicht SLM die Funktion, die die Sicherung von Ergebnissen aus seiner Perspektive im Unterricht einnimmt. Durch regelmäßige Sicherungen im Verlauf des Unterrichts soll hierbei sichergestellt werden, dass die Lerngruppe der inhaltlichen Progression stetig folgen kann. Sie stellen also zentrale Etappen im Zuge der Erarbeitung dar, die den Lernenden verdeutlichen sollen, was sie konkret zu diesem Zeitpunkt im Unterricht bereits erarbeitet haben. Der Wissens- und Kompetenzzuwachs soll damit an verschiedenen Stellen des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler sichtbar und erfahrbar werden. Zugleich dienen diese regelmäßigen Sicherungen auch als Gelegenheit für die Lehrkraft, hierüber Rückmeldungen zum Leistungsstand der Lerngruppe einzuholen. So kann sie sich im Zuge der Sicherung einen Eindruck darüber verschaffen, inwieweit und zu welchem Grad die gesamte Schülerschaft der unterrichtlichen Erarbeitung bis zu diesem Zeitpunkt tatsächlich folgen konnte. Damit bieten Sicherungen auch immer eine Möglichkeit, Unklarheiten oder auch inkorrekte Bearbeitungen im gesamten unterrichtlichen Verlauf aufzugreifen und zu korrigieren oder aber einzelne Aspekte erneut zu vertiefen. Hierüber kann dann sichergestellt werden, dass zu diesem Zeitpunkt alle Schülerinnen und Schüler über einen möglichst gleichen Wissensstand verfügen, um in die nächste Erarbeitungsphase überzugehen. Es sind im Besonderen diese Funktionen der Sicherung – das Sichtbarmachen der Lernerfolge und die Aufdeckung möglicher Wissenslücken –, weshalb dieser Aspekt in den Unterrichtsnachbesprechungen häufig aufgegriffen wird und seine Relevanz erhält.

Aufgrund dieser funktionalen Bedeutung nehmen aber auch Ausführungen im Hinblick auf die Art und Weise einer effizienten Sicherung von Ergebnissen im Unterricht einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert in den Gesprächen ein. Die Besonderheiten in Bezug auf die Auseinandersetzung mit diesem thematischen Aspekt werden in dem nachfolgenden Beispiel ebenso deutlich wie auch die spezifischen Argumentationsmuster, die hinsichtlich der Sicherung von Ergebnissen angeführt werden.

- R*m: Ähm (.) also normalerweise in in meinen eigenen Klassen schreib ich oft Sachen auch an die Tafel die dann übernommen |werden
 Pädw: |Hmh|
 R*m: |Ich glaube nämlich auch, dass wenn ich was aufschreibe, es mir halt nochmal eher geläufig is, als wenn |ich jetzt so nen Zettel kriege
 Rw: |Da haste recht, ja
 R*m: Ja und den les ich mir nie durch oder der geht irgendwo verloren oder wie auch immer, wenn dann müssten die den einkleben oder |oder so
 Pädw: |Hmh|
 R*m: |Ähm von daher, von diesem Verschriftlichen bin ich eigentlich en |Freund
 Pädw: |Hmh|

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

- R*m: |Ähm LKw macht das meistens so, dass diktiert wird, was auch einfach schneller ist als wenn ichs selbst noch an die Tafel schreibe und die mitschreiben (.) ähm von daher ist das diktieren ne ne gute Option zum eigenen Tafelan|schrieb (.)
- Pädw: |Hmh
- R*m: Ja, also da hab ich auch jetzt gar nicht weiter drüber nachgedacht, ob man da n Zettel oder ähnliches
- Rw: Ich mein wenn Sie es|
- R*m: |Aber aus Zeitaspekten auf jeden Fall|
- Rw: |Aus Zeitaspekten, aber wenn wenn sie gewohnt sind dav- die also dann is es ja ne Methode die sie kennen, ja
- LKw: Zettel verschwinden in den Tiefen des Ranzens
- FDm: Jetzt rutschen wir so ein bisschen in den Bereich Sicherung ähm Tafelarbeit, Medieneinsatz, ähm, und gehn so ein bisschen weg von dieser ersten Phase (.) aber ich würd auch sagen so (.) Tafelarbeit n bisschen dynamisch begleitend zu |Unterricht
- R*m: |Hmh|
- FDm: |Dann um (.) Orientierung darüber zu geben „was wurde denn gesagt?“, das nochma aufgreifen können, den Überblick zu behalten (2) ähm (2) das wär schon wichtig, gegen Diktieren ist eigentlich auch nichts einzuwenden, wenn man denn ähm das Wesentliche besprochen hat, es auch fachsprachlich überformt und dann sagt „wir sagen das dann so, wir haben da den Begriff“ äh kann man das (.) auch diktieren, ähm es m- muss nicht immer das allein das Sprachprodukt der der Schüler sein also (2) zumal ja jetzt nicht vorgesehen ist, dass es da eventuell noch Sprachhilfen gibt in irgendeiner Form (2) n Wortfeld oder so (2) ähm (2) d- da war bisschen mehr Bildlichkeit also (.) ähm der reine Text erklärt, geht ja nicht ein auf den Zusammenhang zwischen Feldlinien und und Kraft, den Kraft|pfeil
- R*m: |Hmh|
- FDm: |Ne? also die Visualisierung vom Text und da war auch nochn bisschen (.) ähm (.) die ne entsprechende Erläuterung weil da is- ne elementare Erkenntnis oder Mitteilung (.) äh is da sozusagen im Tafelbild nicht abgebildet (.) äh der Stunde, ne? Es wurde ja nicht in irgendner Form über|nommen
- Pädw: |Hmh|
- FDm: |Das man dann, die Schüler |jetz
- R*m: |Hmh
- FDm: wirklich gerade Feldlinien hatten und Kraftpfeile (.) und das im Text darauf auch Bezug genommen wird|
- R*m: |Hmh|
- FDm: |Insofern ist die Sicherung hm ist nicht so vollständign ne? (7) aber wie gesagt, wir sind jetzt n bisschen innen anderen Bereich reingedröft (.) ähm [...]
- (UNB11: 237–309)

Wie in dem Auszug erkennbar, *rutschen die Beteiligten im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Unterricht so ein bisschen in den Bereich der Sicherung*. Diese Anmerkung impliziert, dass aus der Perspektive von FDM an dieser Stelle der Besprechung eigentlich ein anderer thematischer Aspekt im Vordergrund steht. So erfolgt der Hinweis, dass das Gespräch eigentlich auf die *erste Phase* ausgerichtet war und die Ausführungen *ein bisschen in den anderen Bereich reingedriftet sind*. Dies lässt sich zum einen als Kritik an der mangelnden Stringenz der übrigen Akteurinnen und Akteure auffassen und verdeutlicht, dass der Anspruch in Unterrichtsnachbesprechungen aus der Sicht von FDM darin besteht, inhaltliche Aspekte strukturiert nacheinander einzeln zu behandeln. So steht weniger die dynamische Entwicklung des Gespräches im Vordergrund als die konsequente Abhandlung von Themen. Zum anderen zeigt diese Anmerkung auch exemplarisch, dass das Thema der Sicherung in Nachbesprechungen zwar häufig, aber selten gebündelt angesprochen wird. Soll heißen, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Ergebnis-sicherung häufig an verschiedenen Stellen thematisiert wird und die Auseinandersetzung entsprechend fragmentarisch erfolgt.

Inhaltlich nehmen die Beteiligten in dieser Passage die Art und Weise der Ergebnis-sicherung im Rahmen der Schulstunde von R*m genauer in den Blick. Es wird sich also vor allem über das *Wie* der Sicherung ausgetauscht. Hierzu weist R*m zunächst darauf hin, dass er normalerweise die Ergebnisse auch noch einmal schriftlich an der Tafel festhält, damit sie die Schülerinnen und Schüler dann übernehmen können. Damit liefert er auch einen Hinweis, dass er in dieser Unterrichtsstunde von seinem eigentlichen Modus Operandi bei der Sicherung abgewichen ist. Dies begründet er damit, dass diese Lerngruppe nicht seine eigene Klasse ist und die LKw *es meistens so macht, dass diktiert wird*. Die Abweichung in der Handhabung der Sicherung wird hier also durch die Involviertheit von LKw begründet, die die Schülerschaft an eine bestimmte Art und Weise der Sicherung gewöhnt hat. Dieses Vorgehen hat R*m wiederum in der Stunde scheinbar unreflektiert übernommen, da er auch angibt, *jetzt gar nicht weiter drüber nachgedacht zu haben*. Die Entscheidungen in Bezug auf die Art und Weise der Sicherung hat R*m in diesem Fall also weder durch seine eigenen Erfahrungen noch über objektiv nachvollziehbare Kriterien getroffen und durchgeführt. Vielmehr erfolgte eine Imitation, die an dieser Stelle der Nachbesprechung scheinbar rückwirkend bekanntgegeben wird. So führt er an, dass das Diktieren eine gute Alternative zum eigenen Tafelanschrieb ist, *weil es einfach schneller ist* und die Schülerinnen und Schüler an diese Art und Weise gewöhnt sind. Gegen das Austeilen eines Zettels spricht aus seiner Perspektive, dass Lernende damit nicht weiterarbeiten oder ihn verlieren würden. So wird an dieser Stelle eine Verbindungslinie zwischen den zeitlichen Aspekten und der Sicherung sowie auch Verknüpfungen mit Unterrichtsmaterialien hergestellt. Interessant ist, dass die Mitreferendarin lediglich den Aspekt der Zeit und der Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler aufgreift. Routine und zeitliche Effizienz sind damit aus dieser Perspektive überzeugende Argumente, die Sicherung auf diese Art und Weise zu vollziehen. Allerdings merkt an dieser Stelle LKw leise an, dass *Zettel in den Tiefen des Ranzens verschwinden würden*, ohne dies jedoch in irgendeiner Form weiter zu begründen. Allerdings kritisiert sie mit diesem

Einwand auch die Vorgehensweise, Ergebnisse in Form eines Zettels zu sichern, da dieser vermutlich von den Schülerinnen und Schülern nicht wieder aufgegriffen wird. FDM geht auf diese Aussage allerdings nicht direkt ein, sondern greift abschließend noch einmal auf, dass eine dynamisch begleitende Tafelarbeit aus seiner Perspektive eine gewisse Orientierung für die Schülerinnen und Schüler liefert und gleichzeitig zum Überblick beiträgt. Gegen das Diktieren sei aus seiner Perspektive auch nichts einzuwenden, wenn das Wesentliche besprochen wurde. Hier wird also eine Einschränkung für diese Art und Weise der Sicherung vorgenommen. Lediglich in den Fällen, in denen bereits im Vorfeld transparent und klar war, dass das unterrichtliche Phänomen erarbeitet und kommuniziert wurde, lässt sich auch eine Sicherung durch das Diktieren realisieren. Damit erhält das Diktieren eine eingeschränkte Möglichkeit zur Sicherung, wenngleich FDM direkt betont, dass es in diesem Fall aus seiner Sicht ausreichend war.

Die Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Sicherung bezieht sich also in erster Linie auf die Sichtbarkeit und Nachhaltigkeit, mit der die Lernprodukte den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden können. Bei der Einschätzung des Unterrichts ist es im Rahmen von Nachbesprechungen also von besonderer Bedeutung, dass Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler nicht nur festgehalten, verschriftlicht und dokumentiert, sondern darüber hinaus auch nachhaltig zur Verfügung gestellt werden. Allerdings – wie exemplarisch in der Passage ersichtlich wurde – lässt sich kein Konsens darüber erkennen, wie Sicherungen am effizientesten vorgenommen werden sollten, um diese Zielstellung zu erreichen.

6.2.5 Metakommunikation

Die Akteurinnen und Akteure in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat beziehen sich in ihren Äußerungen nicht ausschließlich auf den zuvor hospitierten Unterricht. In den Ergebnissen zeigt sich zwar, dass der überwiegende Anteil an herausgearbeiteten Kategorien auch tatsächlich unterrichtliche Merkmale darstellt und sich die Besprechungen daher größtenteils auf unterrichtliche Aspekte beziehen. Allerdings nehmen auch sprachliche Akte, die auf die Organisation, Koordinierung und Strukturierung des Austauschs zielen, mit insgesamt 387 Aussagen und 49.846 Zeichen einen keinesfalls unerheblichen Raum in den Gesprächen ein. Diese Art von Wortbeiträgen wird unter der Kategorie Metakommunikation zusammengefasst. Insgesamt stellen diese sprachlichen Äußerungen die vierthäufigste Form von Wortbeiträgen dar, die nach der Zeichenzahl den fünftgrößten Raum in den Gesprächen einnehmen. Damit wird zwar relativ häufig in den Gesprächen auf die Organisation des Austauschs Bezug genommen, die Länge der Äußerungen ist hierbei allerdings vergleichsweise kürzer. So stellen Unterrichtsnachbesprechungen zwar metakommunikativ intensive Gesprächssettings dar, wobei dies zumeist durch kurze Äußerungen geregelt wird. Die meisten getätigten Äußerungen dieser Kategorie lassen sich im Hinblick auf die Koordination der Redebeiträge finden.

SLm: Äh (.) R*m, darf ich Sie bitten, dass Sie dann (.) den ersten Blick auf die Stunde werfen
(UNB4: 7)

Wie in dem Beispiel ersichtlich, sind dies zumeist kurze Wortbeiträge und zielen gemeinsam auf das Erteilen von Rederechten. In diesem Fall wird R*m zu Beginn der Nachbesprechungen gebeten, die erste Einschätzung zu seiner vorherigen Unterrichtsstunde zu liefern. Allerdings beschränken sich diese Einschübe, die die Wortbeiträge zwischen den Akteurinnen und Akteuren koordinieren, nicht ausschließlich auf den Beginn der Gespräche.

SLm: Okay (3) gut, (.) dann gucken wir mal. Worüber sprechen wir noch, Rm?
(UNB4: 58)

SLm: Okay (.) ALm, ich würde gerne mit dir anfangen
(UNB4: 124)

SLm: Bietet sich an, Rm, zum Thema Medieneinsatz äh zu hören ähm, weil wir schon, ich, zur Geogebra äh Datei, Rm?
(UNB4: 244–245)

So zeigen diese drei weiteren Beispiele aus demselben Skript exemplarisch auf, dass die Gespräche häufig davon durchzogen sind, dass an unterschiedlichen Stellen während des gesamten Verlaufs bestimmte Personen aufgefordert werden, sich zu äußern.

Ein weiterer Bereich, der in die Kategorie der Metakommunikation fällt, sind Wortbeiträge, die zur Strukturierung der Gesprächsdurchführung dienen. Dies bedeutet konkret, dass mit solchen Beiträgen in bestimmte Phasen der Nachbesprechung eingeleitet wird.

SLw: Gut, dann vielen Dank, R*w (.) für Ihre Reflexion und ich sammle zuerst die Themenschwerpunkte
(UNB5: 72–73)

SLw: Okay, (.) ja, okay, dann (2) würd ich zusammenfassen [...]
(UNB5: 648–649)

SLw: Dann kommen wir zum Schluss zur Zielvereinbarung
(UNB5: 693)

So wird durch die ausgewählten Beispiele einer Nachbesprechung deutlich, dass an bestimmten Stellen Hinweise zur Überleitung in eine folgende Gesprächsphase getätigt werden. Auf diese Weise werden die Besprechungen durch bestimmte Phasen moderiert und geleitet. Im Rahmen des ersten Beispiels markiert SLw durch ihren Beitrag, dass die Reflexion von R*w an dieser Stelle des Gesprächs abgeschlossen ist, und eröffnet damit den nächsten Gesprächspunkt, der in der Sammlung von Themenschwerpunkten besteht. Im

Anschluss an die Darlegungen der jeweiligen Einschätzungen der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure wird schließlich durch SLw angekündigt, dass sie nachfolgend die Zusammenfassung durchführen wird. Im späteren Verlauf macht sie transparent, dass zum Schluss noch die Zielvereinbarung vorzunehmen ist. Die Auseinandersetzung zwischen den Teilnehmenden kennzeichnet sich also im Besonderen darin, dass metakommunikative Sprechakte den gesamten Verlauf der Nachbesprechung durchziehen. Vereinzelt werden auch Rückfragen gestellt, wie *Ist das (.) für Sie (.) hinreichend rückgemeldet* (SLm: UNB4: 575). Einen weiteren Aspekt, der im Rahmen der Metakommunikation gefasst wird, stellen Wortbeiträge dar, die keine inhaltliche Bedeutung innehaben. Nicht bedeutungstragende Äußerungen wie *hm* (R*w: UNB7: 494) oder *ja* (R*w: UNB7: 200) werden in den vorliegenden Nachbesprechungen häufig vorgenommen. Da diese Wortbeiträge beinahe ausschließlich von R* vorgenommen werden, entsteht der Eindruck, dass diese Person im gesamten Verlauf des Gesprächs durch Ratifizierung signalisiert, dem Gespräch zu folgen.

6.2.6 Zeit

Zeitliche Aspekte werden als zusätzliche Inhaltskategorie gefasst. Dies bedeutet, dass die Inhalte zu diesem Thema nicht explizit als Besprechungspunkt angeführt, aber dennoch in den Ausführungen über den zuvor hospitierten Unterricht aufgegriffen werden. Es handelt sich also weniger um einen Inhalt, der bewusst im Rahmen von Nachbesprechungen eingebracht wird, als vielmehr um eine Art Querschnittsthematik, die (ob bewusst oder unbewusst) im Zuge der Einschätzungen anderer Aspekte herangezogen wird. Daher weist diese zusätzliche Inhaltskategorie auch überwiegend Überschneidungen mit weiteren Kategorien auf, da sie zumeist mit anderen Themen verschränkt auftaucht. Mit insgesamt 305 Aussagen stellt diese inhaltliche Thematik die fünfthäufigste Kategorie dar. Die Bezüge hierzu umfassen zusammen insgesamt 49.384 Zeichen, weshalb Ausführungen zur Zeit den Gesprächsraum in Nachbesprechungen weniger dominieren.

Häufig werden in Nachbesprechungen Einschätzungen vorgenommen, inwieweit die Umsetzung der Unterrichtsstunde gemäß der getätigten Planung realisiert werden konnte.

SLw: Sie haben auch die Stunde dann zeitlich in der Planung genauso umsetzen können, wie Sie's sich vorgenommen haben [...]
(UNB7: 542–543)

Wie hier exemplarisch ersichtlich, bezieht sich SLw auf die Planung der Unterrichtsstunde im Hinblick auf die zeitliche Umsetzung. So ist es in Nachbesprechungen nicht selten, dass die Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Gespräche bei ihrer Einschätzung auch berücksichtigen, inwieweit die unterrichtliche Zeit in der Praxis auch so genutzt wurde, wie es sich die angehende Lehrkraft im Vorfeld vorgenommen hat. So wird zum Beispiel auch angemerkt, dass *eine Erarbeitungsphase jetzt nochmal fünf Minuten länger gedauert hat als geplant* (SLm: UNB6: 464–465). In Nachbesprechungen werden

also durchaus auch minutiöse Abgleiche mit der geplanten Zeit und dem tatsächlich benötigten Zeitaufwand getätigt. So bleiben die Angaben in schriftlichen Unterrichtsentwürfen also nicht für sich stehen, sondern dienen als Referenz für die Einschätzung einer erfolgreichen, also passgenauen Umsetzung. Hierbei werden aber auch nicht selten Bedenken ausgesprochen, die im Vorfeld beim Durchgehen des Unterrichtskonzepts vorhanden waren.

- FDm: [...] Ähm das warn das einzige wo ich dachte „oh, hoffentlich geht das Konzept von der Zeit auf“
 PädM: Hmh
 FDm: Aber wunderbar (.) es wurde ja ganz rund.
 (UNB8: 460–465)

So deckt FDm an dieser Stelle auf, dass er vor der unterrichtlichen Durchführung durchaus Skepsis im Hinblick auf die Realisierbarkeit der zeitlichen Planung der angehenden Lehrkraft empfunden hat. Es wird hierbei allerdings nicht offengelegt, weshalb diese Skepsis in diesem Fall bestand. Die Aussage lässt eher die Vermutung zu, dass diese Bedenken auf ein Gefühl von FDm zurückgehen, als dass diese auf konkreten Zeitangaben beruhen, die für einzelne Unterrichtsphasen in dem verschriftlichten Unterrichtskonzept angelegt wurden. Allerdings gibt FDm auch zu verstehen, dass seine Skepsis nicht bestätigt wurde. Vielmehr verweist er darauf, dass es *aber ja ganz wunderbar rund wurde*. Dies impliziert, dass er überraschenderweise während des unterrichtlichen Verlaufs feststellen konnte, dass die zuvor entwickelte zeitliche Planung des Unterrichts auch tatsächlich so umgesetzt werden konnte, sodass ein *rundes* Bild der Stunde entstanden ist. Das sogenannte *Runde* im Unterricht kann also gemäß dieser Aussage auch darauf zurückgeführt werden, dass die angehende Lehrkraft es geschafft hat, diese Stunde zeitlich auch so umzusetzen, wie es angedacht war. Es handelt sich also durchaus auch um ein Qualitätsmerkmal einer Unterrichtsstunde, wenn diese in der zeitlichen Taktung auch entsprechend realisiert werden kann.

Neben diesem Abgleich zwischen zeitlicher Planung und Umsetzung wird die unterrichtliche Stunde aber auch dahingehend betrachtet, inwieweit die zur Verfügung stehende Zeit auch effizient eingesetzt wurde. So wird *Zeit* in Nachbesprechungen als eine zentrale und wertvolle Ressource stilisiert. Die strategische Nutzung dieser Ressource wird in Nachbesprechungen besonders diskutiert. Die *Zeit* kann *super genutzt* (FDm: UNB4: 107) werden oder aber der Unterricht kann als im *Ganzen doch sehr langsam* (SLw: UNB5: 611) wahrgenommen werden. Zentral ist hierbei, an welchen Stellen weshalb wie viel *Zeit* für welche Aspekte aufgewendet wird.

- SLm: Alles was irgendwie mit Orga zu tun hat
 R*w: Hmh
 SLm: Äh im Unterricht immer mit Vollgas fahren
 R*w: Hmh

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

- SLm: Also ob's drum geht (.) Gruppentische hin und her, Arbeitsmaterialien rein raus (.) das sind oft so Unterrichtsphasen, die so hmmm (.) und dann reißt es ab, gerade wenn man aus der Erarbeitung in die Sicherung will
- R*w: Hmh
- SLm: Ja und äh dann dann reißt die Konzentration ab [...]
(UNB3: 769–784)

So wird in diesem exemplarischen Beispiel von SLm die Empfehlung ausgesprochen, Organisatorisches *mit Vollgas* umzusetzen. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Aspekte wie Gruppentische aufbauen oder auch das Austeilen von Arbeitsmaterialien zeitlich rasch umgesetzt werden sollten. Als Begründung hierfür führt er an, dass dies aus seiner Perspektive typische Unterrichtsphasen seien, die andernfalls die Gefahr beinhalten, dass die *Konzentration abreißt*. Es geht also darum, als Lehrkraft dafür Sorge zu tragen, dass solche organisatorischen Aspekte nicht dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler gedanklich vom Unterrichtsinhalt zu viel Abstand gewinnen. So gilt es, die gedankliche Auseinandersetzung der Lernenden nicht allzu lange zu unterbrechen. Praktisch sei dies zu realisieren, indem man solche Aspekte während der unterrichtlichen Durchführung kurzhält. Mit anderen Worten ist die Verwendung der Zeit immer zugunsten der *inhaltlichen* Erarbeitung aufzubringen und entsprechend für anderweitige Rahmenbedingungen und organisatorische Aspekte unterzuordnen.

Insbesondere werden zeitliche Aufwendungen im Kontext von Schülerbearbeitungen als bedeutsam erachtet. Es geht hierbei darum, dass die angehende Lehrkraft durch den strategischen Einsatz der Zeit dazu beiträgt, dass die Lernenden effektiv und selbsttätig arbeiten können. Als sinnvoll wird aus der Perspektive der Beteiligten in Nachbesprechungen daher auch erachtet, bereits im Vorfeld einer Erarbeitungsphase an den richtigen Stellen Zeit zu investieren. Das nachfolgende Beispiel stammt aus einer Passage, in der es thematisch um die Gestaltung des Übergangs in eine Erarbeitungsphase zwischen den Schülerinnen und Schülern geht. Die angehende Lehrkraft hat ein Arbeitsblatt konzipiert, das als Grundlage zur Erarbeitung dient.

- FDm: Deswegen ich führ's manchmal auch n bisschen vor, ja? Also grad grad bei solchen Dingen wie mit de Eingabe, ja? Dann zeig ich denen ZACK und dann mache mer mal ne Eingabe tap tap tap tap, ja?
- R*m: Hmh
- FDm: Und des lieber gönn ich mir diese zwei Minuten ja, dass se dass se (.) wirklich draufgucken, dass sagt „hier is die Anleitung, ne, ganz wichtige Punkte sind“ und dann die Eingabe
(UNB2: 973–981)

Bezogen auf den Einsatz des Arbeitsblattes merkt FDm an dieser Stelle der Nachbesprechung an, dass er für gewöhnlich die Aufgabenstellungen im Vorfeld demonstriert, *grad bei solchen Dingen wie mit de Eingabe*. Es geht also darum, dass ein Bewusstsein dafür besteht, welche Aufgabenstellung einer Vorbesprechung bedarf, damit die Schülerinnen und Schüler auch adäquat arbeiten können. In diesem Fall wäre es aus der Perspektive

von FDM notwendig gewesen, sich *lieber diese zwei Minuten zu gönnen*, damit bei den Lernenden Klarheit darin besteht, mit welcher Aufgabe sie im Anschluss konfrontiert sind bzw. wie sie an diese Aufgabenstellung herangehen. Diese Art von zeitlichen Investitionen im Vorfeld von Erarbeitungsphasen zur Schaffung von Klarheit wird als besonders wesentlich erachtet. Es gilt, *Aufgaben dann vielleicht 2-3 Minuten früher [zu] thematisieren, damit noch Zeit ist, das zu besprechen* (FDM: UNB3: 160).

Ebenfalls zentral ist die Sicherstellung von ausreichend Zeit, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt wird, damit sie die aufgetragenen Aufgaben selbstständig bearbeiten können.

SLw: Das war eben auch sehr gelungen, damit die Schüler eben zum einen Zeit hatten, sich ähm mit einem Teil mit einem Puzzlestückchen des Algorithmus auseinander zu setzen, sich nachher eben austauschen zu können (UNB5: 669–672)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, gilt es als *sehr gelungen*, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Zeit haben, sich mit der Aufgabenstellung auseinanderzusetzen, sondern auch zur Bearbeitung in einen gemeinsamen Austausch einzutreten. Es besteht also der Anspruch an die Anwärtinnen und Anwärter, für die Erarbeitungsprozesse ausreichende zeitliche Räume bereitzustellen. Es gilt also, insgesamt ein Gefühl dafür entwickeln, welche Phasen auch kürzer gestaltet werden können und für welche Zwecke mehr Zeit aufgewendet werden muss. Ein strategisch professioneller Einsatz der Zeit wird aus der Perspektive der Beteiligten dann realisiert, wenn Zeit zugunsten der Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, sodass die Rahmenbedingungen dafür gegeben werden, dass Inhalte adäquat erarbeitet werden können und sich der unterrichtliche Gegenstand entfalten kann. An anderer Stelle gilt es, Zeit einzusparen und darauf zu achten, organisatorische Aspekte wie Material austeilen oder Gruppenbildung in kurzer Zeit und damit schnell umzusetzen. Sonst kommt man als Lehrkraft in einen *Zugzwang*, *dass man sieht es jetzt schon gleich zehn nach* (LKw: UNB11: 500–501).

Neben dem Aspekt von Zeit als unterrichtliche Ressource werden in Nachbesprechungen auch andere Dimensionen der Zeit im Zuge der Einschätzung des Unterrichts herangezogen. So werden auch die Zeitpunkte einzelner Aspekte des Unterrichts besprochen.

ALw: Es hatte ja schon ein Potenzial ähm das son bisschen aus meinem Empfinden raus untergegangen ist, ja? Also dieser Effekt „wow“ oder „pff, was passiert'n jetzt da?“, dieser Spannungsbogen

R*m: Is zu spät, zu spät kam der

ALw: Das fand ich ging son bisschen verloren und ähm (.) das fand ich einfach schade (UNB10: 372–379)

Wie in dieser Passage ersichtlich wird, merkt ALw an, dass es aus ihrem Empfinden dem Referendar nicht gelungen ist, den Effekt bzw. den Spannungsbogen tatsächlich in seinem Potenzial zu entfalten und zur Geltung zu bringen. Aus ihrer Sicht ist dies untergegangen

bzw. *ging ein bisschen verloren*, worin sie ihr persönliches Bedauern begründet. Inmitten dieser Äußerung wirft R*m ein, dass der *zu spät kam*. Mit dieser Einschätzung bezieht er sich vermutlich auf den zuvor benannten Spannungsbogen. Er stimmt damit der Einschätzung von ALw nur bedingt zu, dass dieser Spannungsbogen im Unterricht nicht tatsächlich aufgebaut bzw. entfaltet werden konnte. Vielmehr scheint sein Zwischenruf darauf hindeuten zu wollen, dass der Spannungsbogen nicht existent war, sondern lediglich zu einem *zu späten* Zeitpunkt ersichtlich wurde. Aufgrund dieser zeitlichen Verzögerung konnte der Spannungsbogen bzw. der Effekt seine Wirkung nicht entfalten. Damit wird also nicht ausschließlich darauf geachtet, ob angehende Lehrkräfte Bemühungen darin investieren, einen Spannungsbogen im Unterricht aufzubauen bzw. Effekte sichtbar zu machen, sondern entscheidend ist auch, dass diese offenkundig wahrnehmbar sind. Hierzu ist die Entfaltung des Spannungsbogens bzw. der Effekte genau zum richtigen Zeitpunkt entscheidend.

Es spielen auch vereinzelt die Zeitpunkte der Unterrichtsbesuche bei der Einschätzung der Schulstunde eine Rolle.

FDm: Wenn Schüler so 20 Minuten wirklich intensiv arbeiten, is es immer (.) so ne Hürde dann wieder in das Plenum zurückzukehren, das is in jedem Fach so und das is grad freitags am Ende von so ner Woche glaub ich auch schwierig (UNB6: 124–127)

In diesem Beispiel bezeichnet es FDm als eine *Hürde*, den Wechsel von einer 20 Minuten langen intensiven Erarbeitungsphase von Schülerinnen und Schülern hin zu einem Plenumsgespräch zu vollziehen. Der Übergang ins Plenum erfordert nach Phasen der Erarbeitung dann von den Schülerinnen und Schülern einen Moduswechsel, um im Rahmen des Plenums zu agieren. An dieser Stelle scheint die *Hürde* aus seiner Perspektive besonders darin zu bestehen, dass die Lernenden über eine recht lange Zeitspanne in ihre Erarbeitung vertieft waren. Diese Dauer der Erarbeitung erschwert dann für gewöhnlich den Übergang in die nächste Unterrichtsphase. Diese Herausforderung schildert er als ein scheinbar bekanntes Unterrichtsphänomen, das fächerübergreifend besteht. Allerdings macht es aus seiner Sicht einen Unterschied, ob die Schülerinnen und Schüler zuvor bereits eine ganze Woche hinter sich gebracht haben oder nicht. So gestaltet sich der Übergang von der Erarbeitungsphase in das Plenum als außerordentlich herausfordernd in Abhängigkeit vom Wochentag, an dem dieser Wechsel von der Lerngruppe gefordert wird. Die Besonderheit besteht aus seiner Sicht darin, dass es sich bei dem hospitierten Unterricht um eine Schulstunde handelt, die an einem Freitag stattfindet. Aus dieser zeitlichen Terminierung der Unterrichtsstunde resultiert aus seinem Empfinden dann, dass der Moduswechsel nach einer solch langen Zeit der Erarbeitung für die Schülerinnen und Schüler durchaus erschwert ist. So stellen also nicht nur die Länge der Phase der Erarbeitung, sondern auch noch der Zeitpunkt der jeweiligen Schulstunde innerhalb des Stundenplans Einflussfaktoren dar, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf bzw. Phasenübergang beitragen.

6.2.7 Planung

Wie die Kategorie der Zeit weist auch die zweite zusätzliche Inhaltskategorie die Besonderheit auf, dass es sich hierbei um thematisierte Aspekte handelt, die nicht explizit als Besprechungspunkte angeführt wurden. Dennoch liefern die Gesprächsbeteiligten in ihren Einschätzungen Bezüge zur unterrichtlichen Planung. Diese Bezüge kommen mit einer Häufigkeit von 293 Kodierungen und einem Umfang von 44.353 Zeichen in den Nachbesprechungen vor. Im Vergleich zu den übrigen Kategorien zählen die Inhalte zur Unterrichtsplanung insgesamt zu den drei am seltensten thematisierten Themen und nehmen den zweitwenigsten Raum in den Ausführungen ein. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Überlegungen und Entscheidungen, die die Referendarin bzw. der Referendar im Vorfeld getroffen hat, im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechung eher eine untergeordnete Rolle einnimmt.

Innerhalb dieses Themenkomplexes stehen im Besonderen die Qualität des Konzepts und des schriftlichen Unterrichtsentwurfs im Fokus. Hierunter fallen einerseits Anmerkungen zu formalen Aspekten wie Zeichensetzung, Orthografie oder Seitenanzahl, die allerdings lediglich vereinzelt sichtbar werden. Andererseits umfasst diese Unterkategorie Aussagen, die eine normative Bewertung des ausgearbeiteten Unterrichtskonzepts umfassen.

FDm: Ich hab zum Konzept noch ein bisschen was, also, ich fand auch, mir war eigentlich schon auch klar als ich gelesen hab 28, Sie ham die u- u- u. die Lerngruppe sehr umsichtig beschrieben, ich fand auch ne gründliche Sachanalyse mit ner treffenden und Kompetenzorientierung
(UNB7: 272–275)

Wie in dem Beispiel erkennbar, wird sich in Unterrichtsnachbesprechungen auch konkret inhaltlich auf die Ausarbeitung bezogen. So beziehen sich die Akteurinnen und Akteure nicht ausschließlich auf den zuvor hospitierten Unterricht. Durchaus kann auch die Qualität des Unterrichtsentwurfs, unabhängig von der durchgeführten Schulstunde, zum Gesprächsgegenstand werden. Hierbei steht insbesondere im Vordergrund, wie tiefgehend sich die Anwärtlerin bzw. der Anwärter mit der Erarbeitung auseinandergesetzt hat und wie argumentativ überzeugend der Entwurf wahrgenommen wird. Charakteristisch für Einschätzungen der Qualität von schriftlichen Konzepten ist hier die Verwendung von auffällig vielen Adjektiven wie *umsichtig*, *gründlich* und *treffend*. Die Qualität des Unterrichtsentwurfs wird von FDm also in erster Linie vom Grad der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung sowie an der Nachvollziehbarkeit und Schlüssigkeit festgemacht. Werden hingegen im Unterrichtsentwurf Aussagen getroffen, die scheinbar aus der Argumentation nicht deutlich hervorgehen, wird dies kritisch angemerkt.

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

FDm: Mir ist es auch im Plan deutlich geworden. Sie schreiben in der Methodik „Die Kontexte spielen ne wichtige Rolle“ und ich frag mich: „Ja welcher denn?“
(UNB7: 156–157)

An dieser Stelle wird moniert, dass im Rahmen des Entwurfs die Bedeutung der Kontexte für die Schulstunde nicht ausreichend argumentativ nachvollziehbar dargelegt wurde. So lässt sich insgesamt resümieren, dass der Anspruch darin besteht, dass die angehenden Lehrkräfte ihre planerischen Entscheidungen detailliert genug und ausreichend begründet darlegen.

Die Gesprächsbeteiligten beziehen sich in ihrer Beurteilung der Unterrichtskonzeption ebenfalls auf die wahrgenommene Passgenauigkeit zwischen der Planung und der Umsetzung. Im Rahmen dieser Äußerungen steht also nicht der schriftliche Unterrichtsentwurf als solcher im Fokus. Vielmehr wird dieser als Referenzpunkt verwendet, an dem die Umsetzung im Rahmen der Schulstunde festgemacht wird, und dient so als Grundlage zum Soll-Ist-Vergleich. Hieran wird sowohl das Gelingen der Planung als auch der Umsetzung festgemacht. Aus der Perspektive der Referendarin bzw. des Referendars wird dieser Abgleich vor allem bezüglich der im Vorfeld antizipierten Leistungen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Wie in den nachfolgenden Beispielen erkennbar, wird der im Vorfeld erwartete und angezielte Stundenertrag mit dem wahrgenommenen Lernzuwachs in der Schulstunde abgeglichen. Damit weist die Unterkategorie der Unterrichtsplanung enge Verbindungslinien mit der Kategorie der Lernprodukte auf.

R*m: Zum Ertrag, ähm (2) mit dem Ertrag bin ich eigentlich zufrieden (.) ähm ich hab ja angegeben: Die Schüler sollen ähm den Automaten als Konstrukt kennenlernen, das haben sie (.) [...]
(UNB2: 33–35)

Die wahrgenommene Kongruenz zwischen den Erwartungen und den tatsächlichen Ergebnissen wird hier zum Gradmesser der subjektiven Zufriedenheit mit der Unterrichtsstunde. Das Erreichen des Stundenziels wird als Erfolg wahrgenommen, wogegen Abweichungen eher kritisch betrachtet werden. Das Einhalten vorher festgelegter Zeitfenster wird zu einem Argument, die Unterrichtsstunde als gelungen anzusehen. Es scheint also der Anspruch an die angehenden Lehrkräfte nicht nur darin zu bestehen, den zeitlichen Ablauf der Schulstunde nachvollziehbar zu planen. Vielmehr geht es auch darum, die Schulstunde möglichst minutiös entsprechend der Planung auch umzusetzen. Die angegebenen Zeitfenster sind also im Vorfeld so realistisch anzulegen, dass sie umsetzbar sind. Dieser Anspruch ist auch im nachfolgenden Beispiel impliziert.

PädM: Also sich im Vorfeld aber auch schon über|legen
R*m: |Genau|
PädM: |Welche Stelle lohnt es sich
auch äh sich die Zeit zu nehmen?
(UNB9: 771–775)

Ein besonderes Augenmerk in der Planung liegt gemäß dieser Aussage also darin, die unterrichtliche Ressource Zeit strategisch und so effizient wie möglich zu verwenden. Dies verdeutlicht erneut den engen Zusammenhang zwischen den beiden zusätzlichen Inhaltskategorien. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens, der für den Unterricht zur Verfügung steht, sollte die Planung vor allem auch dazu aufgewendet werden, die Zeit zweckmäßig und zielorientiert einzusetzen. Überlegungen, an welcher Stelle wie viel von dem 45-Minuten-Kontingent aufgewendet werden sollte, scheinen eine nicht unerhebliche Rolle in einem effektiven Zeitmanagement zu spielen.

Allerdings wird die Planungsaktivität im Vorfeld der Unterrichtsstunde nicht ausschließlich als der Ort angesehen, sich über den effektiven Einsatz der Zeit Gedanken zu machen. Vielmehr wird es als *eine* zentrale Aufgabe der unterrichtlichen Planung angesehen, einzelne unterrichtliche Schritte und auch Phasen dezidiert im Vorfeld gedanklich durchzugehen und hierbei verschiedene Szenarien zu entwickeln, wie diese Schritte oder Phasen verlaufen können. Dies dient wiederum dazu, sich im Hinblick auf mögliche Szenarien bereits im Vorfeld der Unterrichtsstunde effektive alternative Strategien zu überlegen, auf welche Art und Weise auch angesichts unerwarteter Verläufe reagiert werden kann. Dies wird nachfolgend am Beispiel eines Unterrichtsgesprächs erläutert.

FDm: Also auch wie gestalten Sie das Gespräch, können Sie deutlicher im Vorfeld ein bisschen vorstrukturieren mitüberlegen [...]
(UNB9: 698–699)

So wird an der Aussage von FDm beispielsweise deutlich, dass von den angehenden Lehrkräften auch erwartet wird, sich im Vorfeld der Unterrichtsstunde auch im Hinblick auf den möglichen Gesprächsverlauf Gedanken zu machen. Es geht also nicht nur darum, ein Unterrichtsgespräch im Rahmen der Planung anzulegen, sondern auch diese Gesprächsphase im Vorfeld bereits zu strukturieren: sich also bereits vor der unterrichtlichen Situation damit auseinanderzusetzen, auf welche Art und Weise das Gespräch geführt werden soll. Darüber hinaus wird aber auch geraten, sich bereits im Zuge der Planung nicht nur mit der Struktur des Gesprächs, sondern auch mit möglichen Verläufen auseinanderzusetzen, die sich aus diesem Gespräch heraus entwickeln können.

PädM: Sie müssen sich trotzdem in der Planung immer nochmal überlegen, was mach ich denn wenn (.) wenn da gar nichts kommt oder die in ne ganz andere Richtung gehn, oder die keine Vorkenntnisse ham [...]
(UNB9: 233–235)

Dies wird in dem Beitrag von PädM deutlich, in dem er vehement darauf hinweist, dass man sich in der Planung noch einmal überlegen sollte, was zu tun ist, wenn von den Schülerinnen und Schülern *gar nichts kommt* oder es in eine *ganz andere Richtung* verläuft oder aber den Schülerinnen und Schülern die *Vorkenntnisse* fehlen. Diese Aussage impliziert, dass die angehende Lehrkraft in diesem Fall anscheinend während der Planung nicht alle möglichen Szenarien durchgegangen ist. Diese fehlenden gedanklichen Leistungen

werden hier als Grund für den als kritisch erachteten Verlauf des Unterrichtsgesprächs angesehen. Es ist aus der Perspektive der Akteure der Nachbesprechung also prinzipiell erforderlich, ein geplantes Unterrichtsgespräch von allen möglichen Seiten her im Vorfeld zu beleuchten. Dies bedeutet konkret, dass angehende Lehrkräfte nicht per se davon ausgehen sollen, dass diese Gespräche wie geplant verlaufen. Zentral ist hierbei, dass zuvor mögliche Szenarien aufgedeckt werden, beispielsweise das Ausbleiben von Schülerantworten, Mangel an Vorkenntnissen oder auch der Ablauf in eine ganz andere inhaltliche Richtung. Der Anspruch geht aber weit über die reine Aufdeckung möglicher Szenarien des Gesprächs hinaus, da auch erwartet wird, sich adäquate Strategien zu überlegen, wie auf bestimmte Situationen effektiv reagiert werden kann. Damit erhält die unterrichtliche Planung auch einen gewissen Grad an Komplexität. Es geht zum einen darum, überhaupt didaktisch-methodisch sinnvoll das unterrichtliche Gespräch zu konzipieren und zeitlich effizient zu rahmen, zum anderen aber auch darum, dieses für alle denkbaren Verlaufsformen vorzubereiten, um die gesetzte Zielstellung in dem Gespräch auch in jedem Fall erreichen zu können.

R*m: Zu schauen dass man sich mehr Gedanken drüber macht, was was brauchen die Schüler von einem als Lehrer um dem Ganzen zu folgen ähm sich verstärkt in die Schülerrolle hineinzusetzen (.) hab ich auch ähm wieder versucht, indem ich halt die die Stunde vorab ähm mir durch den Kopf gehen lassen, das quasi für mich selbst einmal so so durchgehe alles, gucke (.) beispielsweise jetzt mit dem Tablet, was brauch ich, damit ichs schnell auch bedienen kann (.) und äh geb dann halt noch sone Anleitung mit rein (.) ähm (.) is mir natürlich auch bei diesem Unterrichtsgespräch äh f- fällt einem das schwerer, weil man eben nich genau weiß „okay, es kann quasi alles kommen“, was macht man wenn das kommt, was macht man wenn dies kommt? [...]
(UNB11: 772–780)

Wie in diesem Beispiel ersichtlich, bekundet R*m, *sich im Vorfeld bereits Mühe gegeben zu haben, sich verstärkt in die Schülerrolle hineinzusetzen und zu überlegen, was die Lerngruppe von ihm als Lehrkraft braucht*. Hierbei beschreibt er seine Strategie, *die geplante unterrichtliche Stunde während der Planung im Kopf durchzugehen*. Diese Stellungnahme bestätigt, dass auch die angehenden Lehrkräfte sensibel sind für den erhöhten Planungsanspruch und betonen, dass sie bereits im Vorfeld der Unterrichtsstunde einzelne Schritte mental durchgegangen sind. Allerdings weist er in diesem Fall darauf hin, dass er vor allem während der gedanklichen Vorbereitung des Unterrichtsgesprächs offensichtlich Herausforderungen erlebt hat. Das mentale *Durchgehen fällt einem schwer, weil man eben nicht genau weiß, es kann quasi alles kommen*. Hierüber entsteht der Eindruck einer gewissen Überforderung, die dieser Referendar im Kontext der Planung des Unterrichtsgesprächs erlebt. Entsprechend der Vielzahl möglicher Antworten der Schülerinnen und Schüler, resultieren auch unzählige Varianten an möglichen Gesprächsverläufen. Hierbei wird aber nicht nur die Aufdeckung aller möglichen Szenarien als Herausforderung erlebt, sondern auch die (kognitive) Anforderung, sich jeweils hierzu

adäquate Umgangsstrategien zu überlegen. *Was macht man, wenn das kommt, wenn dies kommt* lässt sich als Hinweis darauf verstehen, dass es aus der Perspektive der angehenden Lehrkräfte scheinbar als nahezu nicht bewältigbar erlebt wird, für jedes erdenkliche Gesprächsszenario passende Umgangsformen und Reaktionen zu entwickeln. Interessanterweise wird auf diesen Hinweis in der Nachbesprechung kein weiterer Bezug genommen. Eine Antwort, wie mit dieser empfundenen Überforderung bzw. Herausforderung im Zuge der mentalen Planungsprozesse umgegangen werden soll, bleibt offen.

Allerdings zeigt sich, dass dieser hohe Anspruch an die gedanklichen Vorbereitungen durch das mentale Durchspielen einzelner Unterrichtsphasen und die Entwicklung verschiedener adäquater Strategien häufig in Zusammenhang mit einem weiteren Aspekt der Planung diskutiert wird, der ebenfalls relevant ist. Zwar wird einerseits die Passgenauigkeit zwischen der Planung und der Umsetzung des Unterrichts hervorgehoben, andererseits werden aber auch Flexibilität und Adaptivität der angehenden Lehrkraft als bedeutsam angeführt. Hierbei beziehen sich die Akteurinnen und Akteure auf die Fähigkeit der angehenden Lehrkraft, flexibel auf die tatsächliche Unterrichtssituation zu reagieren und gegebenenfalls auch Abweichungen vorzunehmen.

PädM: Ja (.) genau es geht um die spontane Abänderung, die dieselben Ziele noch (.) ermöglicht
(UNB1: 571)

Wie in dieser exemplarischen Passage deutlich wird, geht es bei der Beurteilung der Flexibilität nicht um willkürliche Abweichungen von der Planung. Vielmehr besteht der Anspruch darin, auf unerwartete Situationen mit angemessenen Maßnahmen im Unterricht zu reagieren, die ebenfalls zum anvisierten Ziel führen. Die Maßgabe für die unterrichtliche Umsetzung stellt also die formulierte Zielsetzung im Rahmen der unterrichtlichen Planung dar. So wird von den Anwärtnerinnen und Anwärtern einerseits die konsequente Ausrichtung der unterrichtlichen Handlungen gemäß dem formulierten Unterrichtsziel erwartet, andererseits kann aber Adaptivität in Form eines spontanen Einsatzes zieläquivalenter Umgangs- und Handlungsalternativen durchaus auch als Gelingensfaktor angesehen werden.

6.2.8 Unterrichtsinhalt

Ogleich es sich bei dieser Kategorie um einen explizit genannten Besprechungspunkt handelt, ist der Unterrichtsinhalt zugleich jener Aspekt, dem in diesen Besprechungen generell die geringste Relevanz in der Auseinandersetzung mit dem Unterricht zugemessen wird. So wird das Thema der hospitierten Schulstunde insgesamt nicht nur mit lediglich 113 Kodierungen von den Akteurinnen und Akteuren selten thematisiert, sondern nimmt mit einer Zeichenanzahl von 19.946 auch den geringsten Gesprächsraum in den Nachbesprechungen ein. Hier können sich die Aussagen, die in den Gesprächen Bezüge zu diesem inhaltlichen Aspekt aufweisen, entweder auf die Korrektheit oder die

Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen

Komplexität des Stundenthemas beziehen. Anmerkungen, die auf eine fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Unschärfe sowie Unklarheiten hinweisen, werden in der Unterkategorie der Korrektheit zusammengefasst. Diese Unklarheiten können zum einen in den Aussagen oder den verwendeten Materialien der Referendarin bzw. des Referendars wahrgenommen werden, zum anderen werden diese auch an Aussagen oder dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern festgemacht. So werden auch hieraus resultierende Hinweise auf die Notwendigkeit einer Korrektur in zukünftigen Unterrichtseinheiten in diese Unterkategorie eingeordnet. Abgrenzend hierzu werden in der weiteren Subkategorie der Komplexität Anmerkungen eingeordnet, die sich auf den empfundenen Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsinhalts beziehen.

Insgesamt wird sich häufiger zur fachdidaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Korrektheit in der Stunde geäußert, wobei die Aussagen hierzu meist kürzer ausfallen. Exemplarisch zeigt das nachfolgende Beispiel, dass die Bezüge zur Korrektheit zumeist in kurzen Anmerkungen ohne weiterführende Erläuterungen vollzogen werden.

FDm: Diese fachliche Unschärfe da müssen wir nochmal das ham se im Blick, ne?
Ähm (.) joa, also [...]
(UNB1: 1076)

Es wird von FDm in dieser Passage auf die Wahrnehmung einer fachlichen Unklarheit hingewiesen, ohne genauer darauf einzugehen, woran diese festgemacht wird oder aber auch darzulegen, wie die Referendarin damit hätte umgehen können. Das Beispiel zeigt auch, dass die mangelnde Korrektheit durch die Anmerkung *diese fachliche Unschärfe* lediglich angedeutet wird. Die Aussage geht mit einem gewissen Signalcharakter einher, der gegenüber der Anwärtlerin vermittelt, dass FDm mangelnde fachliche Korrektheit wahrgenommen hat. Diese Aufdeckung wird allerdings nicht weiter vertieft, wodurch der Eindruck entsteht, dass FDm davon ausgeht, dass die Referendarin sich über diese fachlichen Unklarheiten bewusst ist und eine ausführlichere Erläuterung redundant ist. FDm sieht sich also im Rahmen der Nachbesprechung weniger in der Position, fachliche Aspekte zu wiederholen bzw. zu vertiefen. Stattdessen wird die Verantwortung durch den Hinweis *das ham se im Blick, ne?* indirekt auf die Anwärtlerin übertragen. So wird unmittelbar auf die Eigenverantwortung der Referendarin hingewiesen, für das eigene fachwissenschaftlich korrekte Verständnis der unterrichtlichen Inhalte Sorge zu tragen.

Ausführlicher können Bezüge zur mangelnden Korrektheit des Unterrichtsinhalts allerdings erläutert werden, wenn Schülerverhalten zu der Wahrnehmung beiträgt, dass fachliche Inhalte möglicherweise fehlverarbeitet worden sind.

PädM: Ich könnt mir a- sogar auch vorstellen, dass diese Fehlformulierung als
Thema gesagt haben
LKm: Licht
PädM: Das Licht
R*m: Ja
FDm: Ja

- PädM: Da hätte man nochma (.) hindeuten können hier, ja?
 FDM: Auch ne Unklarheit, dass da die Elektronen sozusagen das sind, das sich da durch bewegt und dann am Ende die Leuchtpunkte erst entstehen und dass
 R*m: Hmh
 FDM: Es die Elektronen sind, die dann (.) die Interferenz letztlich machen und nicht das Licht, das da oben (.) im Schirm entsteht, das sind alles so Dinge, die diffus geblieben sind
 R*m: Hmh
 FDM: Ne? ähm (.) und da, so diese fachlichen Klarheiten
 R*m: Hmh
 FDM: Die sind |die
 LKM: |Also da erlaub ich mir als Lehrer, ziemlich sofort dazwischen zu gehen
 FDM: Ja (.) ja
 ALW: Was was is denn jetzt eigentlich was sich da bewegt
 FDM: Hmh (.) ja, der R*m hat so mit dem Konzept so ne vorsichtige Grundantwort adressiert
 R*m: @@
 FDM: Da geht man nicht so, grätscht man nicht ganz so rein, ne. Ich denke das ist dann einfach so
 R*m: Ja ja ja
 FDM: Aber äh das sch- muss man dann einfach in der Folgestunde ausschärfen, ne?
 LKM: Genau
 (UNB10: 730–779)

Im zweiten Beispiel wird der Referendar darauf aufmerksam gemacht, dass in den Äußerungen der Lerngruppe fachlich inkorrekte Aussagen wahrgenommen werden konnten. In diesem Fall wird es von den Gesprächsteilnehmenden nicht bei dem auffordernden Hinweis von PädM *da hätte man nochma (.) hindeuten können hier, ja?* belassen. Auffällig ist ebenfalls, dass die mangelnde fachliche Korrektheit in Verbindung mit den Lernenden von den Akteurinnen und Akteuren problematisiert wird. Damit bezieht sich dieser Ausschnitt offenkundig auch nicht ausschließlich auf die Kategorie des Unterrichtsinhalts, sondern weist ebenfalls Bezüge zur Qualität von Schülerbeiträgen und damit zur Ergebnisqualität im Unterricht insgesamt auf. In dieser Kombination fällt auf, dass FDM im Gegensatz zum vorherigen Auszug auch unmittelbar bestrebt ist, entstandene fachliche Unklarheiten detaillierter aufzudecken und zu korrigieren, *dass es die Elektronen sind, die dann (.) die Interferenz letztlich machen und nicht das Licht*. So scheint FDM es also an dieser Stelle als notwendig und relevant anzusehen, *Dinge, die diffus geblieben sind* konkret zu benennen und aufzudecken. Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass die Akteurinnen und Akteure bestrebt sind, dem Anwärter die fachlichen Fehler zu verdeutlichen. Entweder weil sie davon ausgehen, dass er diese Fehler in den Schülerantworten nicht registriert hat, oder aber selbst Nachholbedarf hinsichtlich dieses fachlichen Aspekts aufweisen könnte. Unabhängig davon wird offenkundig dem Gesprächsthema der Korrektheit des Unterrichtsinhalts größerer Gesprächsraum eingeräumt, wenn die Vermutung besteht, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund mangelnder fachlicher

Korrektheit möglicherweise Fehlvorstellungen entwickelt haben. Im Unterschied zum ersten Beispiel sind hierbei auch mehrere Beteiligte dahingehend bestrebt, dieses Thema zu diskutieren. Hierbei wird mit zunehmender Vehemenz – *da erlaub ich mir als Lehrer, ziemlich sofort dazwischen zu gehen* – an die Verantwortung des Referendars appelliert, entstehende Fehlvorstellungen bei Schülerinnen und Schülern unmittelbar aufzugreifen und zu korrigieren. Somit umfasst dieses Beispiel auch Bezüge zur Kategorie Lehrperson im Hinblick auf den Umgang mit Schülerantworten. Zuletzt verlässt FDM den problematisierenden Blickwinkel und bietet einen lösungsorientierten Ansatz an, indem er verdeutlicht, dass die entstandenen fachlichen Unklarheiten in der Lerngruppe im Rahmen der folgenden Unterrichtseinheiten aufgegriffen und korrigiert werden müssen.

So wird durch die beiden angeführten Beispiele zur Unterkategorie der Korrektheit der Unterrichtsinhalte bereits erkennbar, dass dieser thematische Aspekt größtenteils Überschneidungen mit anderen Kategorien aufweist. Dies bedeutet, dass in Nachbesprechungen der Unterrichtsinhalt weniger als Gegenstand selbst besprochen wird. Es finden in den vorliegenden Fällen also keine detaillierten fachdidaktischen oder fachwissenschaftlichen Diskussionen statt. Dies zeigt sich auch in Bezug auf die zweite Unterkategorie, die Komplexität des Stundenthemas, wie der nachfolgende Auszug zeigt.

ALw: Ähm also ich könnte mir wirklich vorstellen, dass es auch dieser, dieser hohe Abstraktionsgrad war, der dazu führt, dass das eben ähm nur wenige Schüler sich sehr schnell dann melde und äh-, und äußern können, also diese Antworten eben geben können und dass die anderen wirklich einfach die Zeit brauchen, bis sie das so auch versprachlichen können, vielleicht was da zu sagen

FDM: Hmh

ALw: Is (.) das, war son bisschen mein Eindruck, aber (.) das, weil ich find das schon wichtig, dass Sie für sich sortieren, ne, was war da jetzt eigentlich warum wann (.) ham sich da jetzt vielleicht etwas weniger gemeldet? Sie ham ja dann auch gewartet und es ham sich immer noch wenige weiter gemeldet und dann hats aber aufgehört. So, so ein Teil (.) konnte diesen Abstraktionsgrad vielleicht auch nicht leisten ich weiß es nicht ganz genau
(UNB5: 593–605)

Die Ausführungen von ALw verdeutlichen, dass *dieser hohe Abstraktionsgrad* des behandelten Unterrichtsthemas eine mögliche Ursache für die geringe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sein kann. Es wird in diesem Fall weder eine Erläuterung angeführt, weshalb der Abstraktionsgrad als hoch eingeschätzt wird noch werden mögliche Alternativen entwickelt, wie die mangelnde Komplexitätsreduktion hätte vorgenommen werden können. So wird in dieser Passage zwar über einen längeren Redebeitrag über den Abstraktionsgrad und damit über die Komplexität des Unterrichtsinhalts gesprochen, allerdings ohne dieses Thema ausführlich und detailliert zu bearbeiten. Vielmehr dient die wahrgenommene Komplexität ausschließlich als Begründungslinie dazu, weshalb die Lerngruppe so viel Zeit zum Nachdenken brauchte und sich entsprechend in einem solch geringfügigen Maße beteiligte. Damit ist diese Passage nicht rein der Kategorie der Komplexität des Unterrichtsinhalts zuzuordnen, sondern bezieht sich ebenfalls auf die

Schülerbeteiligung. Daher steht hierbei auch nicht die Komplexität als Solche im Fokus der Aussage.

6.3 Zusammenfassende Darstellung

Die Auswertung der insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens zielt darauf, Einblicke in die Gesprächsinhalte zu liefern. Es steht dabei also die Frage im Mittelpunkt, welche Themen die Akteurinnen und Akteure in Nachbesprechungen behandeln. Die Inhaltsanalyse erlaubt hierbei Aussagen dazu, wie häufig welche Inhalte angesprochen werden – Kodierhäufigkeit – aber auch, wieviel Gesprächsraum – gemessen an der Zeichenzahl der Kodierungen – die unterschiedlichen Themen im Rahmen der Gespräche einnehmen. So lassen sich auf dieser Grundlage – neben einem generellen Einblick in die besprochenen Themenbereiche – auch jene Merkmale von Unterricht herausarbeiten, die bei der Einschätzung von Unterricht in den Nachbesprechungen von besonderer Relevanz sind.

Als Ergebnis lassen sich die Gesprächsinhalte in den vorliegenden Nachbesprechungen in Form von insgesamt acht übergeordneten Themenbereichen systematisieren. Mit dem genaueren Blick fällt zunächst auf, dass diese Gespräche auch häufig von Wortbeiträgen gekennzeichnet sind, die sich inhaltlich nicht mit dem zuvor hospitierten Unterricht auseinandersetzen. Diese Inhalte beziehen sich vielmehr darauf, die Interaktion und Kommunikation in den Gesprächen zu steuern. Dies betrifft Beiträge, deren Inhalt sich auf die organisatorisch-strukturelle Ebene der Gespräche beziehen oder aber nicht inhaltlich bedeutungstragend sind, die als Metakommunikation zusammengefasst wurden. Konkret handelt es sich um Äußerungen, die sich sowohl auf die Eröffnung des Gesprächs und die Verabschiedung beziehen, als auch Moderationstätigkeiten wie Überleitungen oder die Koordination von Redebeiträgen umfassen. Jene Aussagen kommen in diesen Gesprächen häufig vor, sodass die vorliegenden Nachbesprechungen jeweils auch über ihren gesamten Gesprächsverlauf von diesen metakommunikativen Beiträgen durchzogen sind. So handelt es sich bei Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat also zweifelsfrei um moderations- und koordinationsintensive Gespräche. Allerdings nehmen die Themen zur Gesprächsorganisation und -koordination keinen großen Gesprächsraum ein. Es handelt sich also zwar um häufige, aber lediglich kurze metakommunikative Äußerungen, die zwischen den inhaltlichen Auseinandersetzungen erfolgen.

Die behandelten Gesprächsthemen, die sich inhaltlich auch auf den zuvor hospitierten Unterricht beziehen, lassen sich in sieben unterschiedliche Themenbereiche gliedern. Interessant ist hierbei, dass fünf Inhalte auch explizit von den Beteiligten als relevante Besprechungspunkte in den Gesprächen angeführt werden. Zwei Themen jedoch, nämlich die Zeit und die Planung, werden in keiner der vorliegenden Besprechungen als Punkte angeführt, werden aber dennoch in den Gesprächen nicht selten thematisiert und daher als zusätzliche Inhaltskategorien geführt.

Insgesamt deckt die Analyse auf, dass besonders der Themenbereich der Schülerinnen und Schüler dominiert. Nicht nur beziehen sich die meisten Äußerungen hierauf, sondern

diese schülerbezogenen Inhalte nehmen auch den größten Gesprächsraum ein. Vor allem die Aktivierung der Lernenden steht neben den Phasen der Schülererarbeitungen im Fokus. Als weniger dominant erweist sich die Schülerbeteiligung. Es werden also vornehmlich das Verhalten, aber auch Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in den Gesprächen als Indikatoren dafür herangezogen, inwieweit die Akteurinnen und Akteure den Unterricht als gelungen oder weniger gelungen empfunden haben. Inwieweit es sich hierbei um subjektive Erinnerungen oder aber um objektive Dokumentationen über diese Schüleräußerungen bzw. das Verhalten der Klasse handelt, bleibt unklar. Es ist allerdings ein klarer Hinweis darauf, dass die Lerngruppe nicht nur im Rahmen der Nachbesprechungen, sondern bereits im Vorfeld während der Hospitation im Blick ist. Inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive der Hospitierenden dann als motiviert, inspiriert, involviert und auch engagiert im Unterricht zeigen, stellt eines der zentralen Kriterien zur Einschätzung der unterrichtlichen Leistungen der angehenden Lehrkraft dar.

Aber auch die Referendarin bzw. der Referendar steht deutlich im Fokus. Viele Äußerungen beziehen sich auf die Lehrpersonen, die ebenfalls einen großen Gesprächsraum einnehmen. Auffällig ist hierbei, dass weniger Persönlichkeitsmerkmale oder auch die Beziehungsqualität zwischen den Lehrpersonen und der Lerngruppe im Mittelpunkt stehen. Vielmehr ist das konkrete Verhalten in der Stunde ein viel verhandelter Inhalt zwischen den Akteurinnen und Akteuren. Dies umfasst neben dem sensiblen und professionellen Einsatz des Körpers, beispielsweise beim Anschrieb an der Tafel oder auch auf dem Overheadprojektor, in besonderem Maße das kommunikative Verhalten. Die Fähigkeiten zur Gesprächsführung sind im Rahmen dieses Themengebiets die zentralen Momente, anhand derer die Professionalität und die Qualität der unterrichtlichen Durchführung festgemacht wird. Es geht darum, dass die Lehrkraft durch die Art und Weise ihrer Kommunikation vor allem den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum zur Verfügung stellt, sich am Unterricht zu beteiligen. Hierbei ist auch darauf zu achten, möglichst viele Lernende am Gespräch zu beteiligen, also für eine ausgeglichene Streuung zu sorgen. Neben dieser grundlegenden Strategie in der Gesprächsführung sind hierbei auch die Formulierungen ein entscheidender Faktor. Diese sollten stets für Klarheit in den Aufgabenstellungen sorgen, aber auch den Lernenden Gelegenheit bieten, dem Unterricht bzw. der Erarbeitung im Unterricht folgen zu können. Im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Gespräches gilt es, stets aufmerksam dafür zu bleiben, Aussagen der Lerngruppe aufzunehmen und im Falle inkorrektur Beiträge eine positive Fehlerkultur zu erzeugen. Erst durch diese Fähigkeit kann eine positive lernförderliche Atmosphäre entstehen.

Die häufige Bezugnahme auf die beiden zentralen Akteurinnen und Akteure des Unterrichts – also der Lerngruppe und der Lehrpersonen selbst – zeigt deutlich den Akteursfokus in den Gesprächen auf. Es sind die Verhaltensweisen der Personen im Unterricht, anhand derer die Hospitierenden einen Eindruck darüber generieren bzw. ableiten, inwieweit sie den Unterricht als gelungen oder ausbaufähig, als auch als träge oder lebendig empfinden. Aspekte, die über die Verhaltensweisen der Personen im Unterricht hinausgehen, stehen in den Gesprächen deutlich weniger im Fokus und nehmen einen erheblich

geringeren Anteil an der inhaltlichen Auseinandersetzung ein. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien und -medien stellen den am dritthäufigsten thematisierten Inhalt dar. Hierbei wird allerdings weniger auf die Gestaltung Bezug genommen. Es geht dabei also vor allem um die Passgenauigkeit, die zwischen dem eingesetzten Medium bzw. dem Material und dem unterrichtlichen Inhalt besteht. Diesbezüglich wird in der Nachbesprechung eine hohe Erwartungshaltung an die angehenden Lehrkräfte gelegt, sich bereits im Zuge der Konzeption detailliert und differenziert damit auseinanderzusetzen. Insbesondere im Kontext des Einsatzes digitaler Medien wird eine besondere Vorbereitung erwartet. Zum einen wird Wert daraufgelegt, dass die Technik im Vorfeld ausprobiert wird, um etwaige Probleme bereits im Vorfeld zu lösen. Ebenfalls sollte stets eine Alternative in Form eines Arbeitsblattes oder auch Bildes entwickelt worden sein, welches im Falle technischen Versagens im Unterricht eingesetzt werden kann.

Interessanterweise stehen aber die Lernprodukte, die im Zuge des Unterrichts entwickelt bzw. erarbeitet wurden, weniger stark im Fokus der Gespräche. Zwar wird durchaus ein Abgleich mit den intendierten Zielstellungen und dem tatsächlich erreichten Lernfortschritt vorgenommen, allerdings nimmt dieser Aspekt recht wenig Raum ein. Im Hinblick auf diesen inhaltlichen Aspekt ist viel eher entscheidend, dass im Rahmen des Unterrichts an verschiedenen Stellen immer wieder dafür Sorge getragen wird, dass Ergebnisse nachhaltig für die Schülerinnen und Schüler gesichert werden. Die Qualität der Ergebnisse, die im Unterricht generiert werden, ist also nicht primär entscheidend. Vielmehr besteht der Anspruch an die angehenden Lehrkräfte darin, dass die Lernprodukte deutlich sichtbar für die Schülerinnen und Schüler festgehalten werden. Sie sollen ihnen also über den Moment des Unterrichts hinaus zur Verfügung stehen. Daher nimmt die Auseinandersetzung mit dem *Wie* einer effizienten Sicherung einen zentralen Stellenwert in diesem Themengebiet ein.

Ein äußerst geringer Stellenwert kommt hingegen dem Unterrichtsinhalt zu, der nicht nur am seltensten angesprochen, sondern auch am kürzesten behandelt wird. Es handelt sich hierbei in erster Linie um kurze Verweise auf die Korrektheit der inhaltlichen bzw. fachlichen Darstellung oder auch kürzere Anmerkungen im Hinblick auf den Komplexitätsgrad. Eine tiefergehende Auseinandersetzung findet nicht statt. Dies ist insofern interessant, als dass die beiden nicht explizit benannten Gesprächspunkte – Zeit und Planung – häufiger in den inhaltlichen Ausführungen aufgegriffen werden und einen deutlich größeren Gesprächsraum einnehmen.

So erweist sich die Zeit als ein zentraler querschnittlich angelegter Themenbereich, der nahezu in allen explizierten Inhaltsgebieten aufgegriffen wird. Die Auseinandersetzung mit den zeitlichen Aspekten geht also in den Gesprächen weit über die Eigenschaft als Rahmenbedingung von Unterricht hinaus. Vielmehr scheint der Faktor Zeit als wertvolle Ressource des Unterrichts zu gelten, die einen bewussten und verantwortungsvollen Einsatz der angehenden Lehrkräfte erfordert. Es wird insbesondere Wert darauf gelegt, an bestimmten Stellen des Unterrichts ausreichend zeitliche Räume zu schaffen, indem an anderen Stellen zeitliche Aufwendungen knapp gehalten werden. Im Besonderen für organisatorische Rahmenbedingungen wie Gruppenbildungen oder Sitzplatzordnungen

sollte nicht viel Zeit investiert werden. Den Schülerinnen und Schülern hingegen sollten zum Anstellen eigener Überlegungen oder auch zur Bearbeitung gestellter Aufgaben entsprechende zeitliche Kontingente zur Verfügung gestellt werden. Ebenfalls weist diese Kategorie enge Bezüge zur weiteren zusätzlichen Inhaltskategorie der Planung auf. Bezogen auf die zeitlichen Ressourcen wird oftmals auf die Planung verwiesen, da insbesondere die konzeptionelle Planung als zentrales Moment erachtet wird, wo die zeitlichen Investitionsentscheidungen professionell und bewusst abgewogen werden sollen.

Der Aspekt der Planung hingegen umfasst allerdings noch weitere Aspekte als den effizienten Einsatz von Zeit. Auf der Basis des schriftlichen Unterrichtsentwurfs wird ebenfalls gemutmaßt, inwieweit angehende Lehrkräfte im Vorfeld bereits Situationen im Unterricht durchgegangen sind. Mit anderen Worten steht im Fokus, sich zwar in gewisser Weise eine Art Skript des unterrichtlichen Verlaufs zu überlegen und dafür Sorge zu tragen, dass die unterrichtlichen Schritte stringent ineinandergreifen, damit das unterrichtliche Ziel erreicht werden kann. Auf der anderen Seite sollte allerdings stets auch eine Alternative bereitstehen, um im Falle unerwarteter Herausforderungen – wie das Ausbleiben von Schüleräußerungen – unmittelbar gezielt entgegenwirken zu können. Ebenfalls sollte trotz intensiver Planungsarbeit während des unterrichtlichen Verlaufs ausreichend Flexibilität gezeigt werden, um auf Situationen und spezifische Gegebenheiten adäquat zu reagieren. So wird beispielsweise positiv hervorgehoben, wenn im Vorfeld ein Tafelbild bereits konzipiert wurde, die angehende Lehrkraft allerdings während des Unterrichts die Aussagen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und ihre geplanten Antworten bzw. Begriffe zurückgestellt hat.

Ergebnisse II – Gesprächspraxis

7. Gesprächspraxis

Unter der Auffassung von Unterrichtsnachbesprechungen als Gespräche (Pfab 2020, S. 14f., 39f.; Schüpbach 2007, S. 70) konstituieren und gestalten die Akteurinnen und Akteure selbst den Austausch (Deppermann 2020, 2008; Pfab 2020; Kallmeyer 1985; s. Kap. 3.3). Die Antwort auf die Frage, wie die Gesprächsbeteiligten der zweiten Phase die Interaktion und Kommunikation praktisch umsetzen und ausgestalten, steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Ziel ist es, entlang der hierzu entwickelten insgesamt fünf Forschungsfragen (s. Kap. 5.1) Einblicke in die Gesprächspraxis zu liefern. In einem ersten Schritt erfolgt eine deskriptive Annäherung an das Setting. Hier werden neben strukturellen Merkmalen wie mögliche Ablaufschemata auch die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen näher beleuchtet. Die Betrachtung der Zusammensetzung der Teilnehmerchaft und deren Gesprächsbeteiligungen liefern Hinweise auf mögliche Regelmäßigkeiten in der Kommunikation. In einem zweiten Schritt steht die Aufdeckung von Interaktions- und Kommunikationsmustern im Fokus. Über die Rekonstruktion, wie die unterschiedlichen Akteursperspektiven zwischen den verschiedenen Teilnehmenden organisiert und ausgehandelt werden, können tiefere Einsichten in die latenten Prozesse und spezifischen Mechanismen geliefert werden, die die Gesprächspraxis prägen.

7.1 Deskriptive Annäherung

Im Zentrum dieses Abschnitts steht die Präsentation der Ergebnisse, die auf die deskriptive Annäherung an die Gesprächspraxis zielen. Die vorliegenden elf Unterrichtsnachbesprechungen werden hierzu gemäß der folgenden vier Forschungsfragen analysiert:

- Wie strukturieren sich diese Gespräche? (Ablaufmuster)
- Welche räumlichen und zeitlichen Rahmen stehen für das Gespräch zur Verfügung? (Gesprächsort und -dauer)
- Welche Personen der jeweiligen Akteursgruppen nehmen an den Gesprächen teil? (Gesprächsteilnehmende)
- Lassen sich Unterschiede in den Redebeiträgen zwischen den verschiedenen Personen und Akteursgruppen erkennen? (Gesprächsbeteiligung)

Die jeweiligen Befunde werden nachfolgend strukturiert entlang dieser Forschungsfragen dargelegt.

7.1.1 Ablaufmuster

Zur Aufdeckung möglicher Regelmäßigkeiten im Ablauf dieser Gespräche werden die vorliegenden Nachbesprechungen hinsichtlich wiederkehrender Gesprächsphasen analysiert. Anhand des qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahrens der formalen Strukturierung mittels induktiver Kategorienbildung und deduktiver Anwendung (s. Kap. 5.7.1) konnten aufeinander aufbauende Gesprächsphasen herausgearbeitet werden. Unterrichtsnachbesprechungen dieses Samples strukturieren sich entlang des nachfolgenden Schemas, dessen einzelne Phasen anschließend vorgestellt werden.

- (1) Zwanglose Tischgespräche
- (2) Eröffnung
- (3) Selbsteinschätzung
- (4) Rückmeldung zur Selbsteinschätzung
- (5) Sammlung der Besprechungspunkte
- (6) Besprechung der Besprechungspunkte
- (7) Zusammenfassung/Schlusseinschätzung/Fazit
- (8) Zielvereinbarung
- (9) Verabschiedung

Zunächst versammeln sich die Teilnehmenden der jeweiligen Nachbesprechung unmittelbar im Anschluss an die hospitierte bzw. präsentierte Unterrichtsstunde in einem Besprechungsraum der zuständigen Schule. Hierbei nehmen sie einen frei gewählten Sitzplatz ein, sortieren ihre Unterlagen und führen bisweilen untereinander (1) zwanglose, eher informelle Gespräche. Vermutlich wird hierüber angestrebt, eine möglichst entspannte Atmosphäre zu kreieren. Auffällig ist, dass sich R* nicht an den zwanglosen Konversationen beteiligt. Zumeist richtet diese Person den Blick auf eine Vielzahl von Dokumenten, die vor ihr bzw. ihm auf dem Tisch ausgebreitet sind und fertigt vereinzelt Notizen an. Zu einem objektiv nicht nachvollziehbaren Zeitpunkt erfolgt die recht plötzlich wirkende (2) Eröffnung dieser Gespräche.

SLm: Äh (.) R*m, darf ich Sie bitten, dass Sie dann (.) den ersten Blick auf die Stunde werfen

(UNB4: 7)

R*m: Ja ich glaub (.) ich würd sagen wir fa- fangen einfach an

(UNB8: 1)

Diese Beispielpassagen einer Eröffnung zeigen die unmittelbare Überleitung von den Tischgesprächen in die Besprechung. Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die informellen Gesprächsthemen und oder auch die Durchsicht von Unterlagen eingestellt

werden. Hierbei ist markant, dass in keiner der vorliegenden Nachbesprechungen eine Begrüßung aller Beteiligten erfolgt. Vermutlich ist dies bereits im Zuge des vorherigen Unterrichtsbesuchs geschehen. Die Eröffnung ist also weniger eine Begrüßung oder Einführung in das Gespräch, sondern stellt vielmehr ein verbales Signal dar, das dazu führt, dass die Teilnehmenden unmittelbar ihre Aktivitäten einstellen. Aktiv an der Überleitung zu der Gesprächseröffnung sind ausschließlich die Studienseminare sowie R* beteiligt. Anhand dieser Adhoc-Eröffnung mit Signalwirkung wird unmittelbar in die nächste Phase übergeleitet.

Die anschließende Phase der (3) Selbsteinschätzung durch R* umfasst eine individuelle Stellungnahme derjenigen bzw. desjenigen zur eigenen Unterrichtsstunde, die die übrigen Teilnehmenden hospitiert haben. Wie im Beispiel erkennbar, geht es hierbei auch um die subjektive Einschätzung, inwieweit die Stunde vor dem Hintergrund der Planung ihr Ziel erreicht hat.

R*m: Ich bin der Meinung, dass ich mein Hauptlernziel (.) ähm (.) dass die Schüler sowohl den Einfluss beschreiben als auch Gesetzmäßigkeiten formulieren, erreicht habe in dieser Stunde
(UNB4: 11–12)

Allerdings beinhaltet die Phase der Selbsteinschätzung auch das Ansprechen von Aspekten, die eher als gelungen oder auch als weniger erfolgreich empfunden wurden. Im Sinne einer kritischen Betrachtung des Stundenverlaufs und des eigenen unterrichtlichen Handelns werden sowohl positive als auch herausfordernde Situationen während des Unterrichtens aufgegriffen und persönlich eingeschätzt.

R*w: Hab ich auch bemerkt, dass bei den Übergängen der Phasen (.) quasi (.) das nicht so ganz (.) klar meinerseits formuliert war, sodass die Schüler, glaube ich, auch etwas verwirrt waren [...]
(UNB7: 15–17)

R*m: Bin ich auch der Meinung, dass das Konzept äh das didaktische Konzept und das Lernarrangement, das ich geschaffen habe, stimmig war für die Stunde (.) ähm dabei ist es mir gelungen, verschiedene Darstellungsebenen äh mit-einzubeziehen [...]
(UNB4: 15–18)

Markant ist, dass diese Phase in der Regel von R* dominiert wird, wobei vereinzelt auch Anmerkungen oder Rückfragen vonseiten der Studienseminare erfolgen können. Die übrigen Personen beteiligen sich in dieser Phase nicht. Beendet wird dieser Gesprächsabschnitt ebenfalls durch R*w, indem beispielsweise darauf hingewiesen wird, *ja (2) so, das war mein Eindruck bis jetzt* (R*w: UNB7: 33–34). Durch die Beendigung dieser Phase wird der darauffolgende Gesprächsabschnitt direkt eingeleitet, der sich als (4) Rückmeldung zur getätigten Selbsteinschätzung darstellt. Hierbei wird R* direkt im

Gesprächspraxis

Anschluss eröffnet, inwieweit die dargelegten Aspekte als zutreffend empfunden oder aber auch andere als wesentlich erachtete Punkte, als ausschlaggebend betrachtet werden.

Pädw: Hmh ja, ich geb ne erste Rückmeldung, zu Ihrer Reflexion, also ich finde Sie ham ganz zutreffend beschrieben, wie Sie die Stunde so sehen, die Stärken und Schwächen benannt Ihrer Stunde und äh den Finger auch schon son bisschen in die Wunde gelegt. Tatsächlich ham Sie sehr lehrerzentriert agiert heut in der Stunde, das ham Sie ja ganz gut beobachtet und wir teilen Ihre Unzufriedenheit mit dem Ertrag
(UNB11: 66–74)

FDm: R*w ich finde, Sie haben die Stunde (.) ausgesprochen treffend reflektiert (.) auch so das, was uns als Beobachtern irgendwie ähm so (.) auch so vorgekommen is (.) ähm (2) auf der einen Seite ham wir ne Stunde, die den Zeitrahmen voll ausgeschöpft hat, das heißt Sie kamen am Ende mit dem Tafelanschrieb und der Konsolidierung genau dort an ähm (.) wo Sie ankommen wollten. (.) Auf der anderen Seite ham Sie zu Recht konstatiert, dass es Phasen gab, in denen Sie mehr doziert haben, weniger akzentuiert haben [...]
(UNB7: 72–77)

Dies erfolgt von den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare. Weitere teilnehmende Personen – Mitreferendarinnen und -referendare sowie auch die Personen der zuständigen Schulen – übernehmen in dieser Phase für gewöhnlich keinen Beitrag. Im Anschluss an diese normative Rückmeldung werden nunmehr die aus der jeweiligen Perspektive der Teilnehmenden als zentral erachteten (5) Besprechungspunkte gesammelt, die im weiteren Verlauf gemeinsam besprochen werden. Hierzu werden die Teilnehmenden nacheinander gefragt, welche Aspekte der Schulstunde in der Nachbesprechung behandelt werden sollen. Jedes Mitglied der Gesprächseinheit nennt an dieser Stelle also mindestens einen aus der jeweiligen Perspektive wesentlichen Punkt, der in der nachfolgenden Besprechung näher beleuchtet werden soll. Hierbei handelt es sich um spezifische Aspekte der zuvor hospitierten Stunde, anhand derer die Qualität des Unterrichts aus den jeweiligen Sichtweisen eingeschätzt wird.

SLm: Rw, worüber reden wir noch?

Rw: Über (.) Schüleraktivierung

SLm: (4) Rm?

Rm: Ich will über die Sprache reden (3) Sprache oder Lehrersprache

SLm: (6) SchLm?

SchLm: Ähm, (.) ich würde gerne zwei Dinge ansprechen: Zum einen, ähm (.) eine von der R*w geführte Klasse, wie führt die sich auf

SLm: Hmh

SchLm: Und über Farben würd ich gerne reden

SLm: (7) FDM, wo setzt du nen Schwerpunkt?

FDm: Ähm (.) sicherlich bei diesem, beim Konzept, beim didaktischen Konzept und dort im Schwerpunkt ähm (.) diese (.) Verstehens- und Verfahrenorientierung
(UNB3: 66–88)

Nachdem von den teilnehmenden Personen jeweils die besprechungsrelevanten Punkte verkündet wurden, wird unmittelbar in die nächste Phase übergeleitet. So werden im Anschluss die angeführten Besprechungspunkte nacheinander abgehandelt.

Pädw: Okay, dann vielen Dank erstmal bis dahin. Könnten wir starten mit Erläuterung zur Lerngruppe?
(UNB8: 165–166)

In dieser Phase der (6) Besprechung der Besprechungspunkte werden die einzelnen Aspekte in ihren Potenzialen oder auch Schwächen dargestellt und die Einschätzungen zur unterrichtlichen Leistung vorgenommen. In der Regel sind in dieser Gesprächsphase alle Teilnehmenden beteiligt. Bevor in den nächsten Abschnitt der Nachbesprechung übergeleitet wird, findet in der Regel noch eine Überprüfung statt, ob alle relevanten Punkte besprochen wurden.

FDm: (2) Ja so, ähm, R*m wenn ich jetzt auf meine Liste schaue (.) ham wer doch die wichtigsten Punkte hier besprochen, dann, fehlt Ihnen noch irgendwo nen Punkt? Ne Rückmeldung?
(UNB9: 637–639)

Sofern die Gesamtheit aller angeführten Aspekte zur Unterrichtsstunde besprochen wurde, werden die erteilten Rückmeldungen und die damit einhergehenden aufgezeigten Stärken und Schwächen noch einmal von der Fach- oder Seminarleitung (7) zusammengefasst. Demzufolge dominieren in dieser Phase auch die Akteurinnen und Akteure der Studienseminare. Ziel ist hierbei, die zentralen Punkte *nochmal son bisschen in die Gewichtung [zu] bringen* (PädM: UNB1: 1068–1069). Es findet also weniger eine detaillierte Zusammenfassung des zuvor Geäußerten statt, als dass vielmehr die zentralen Aspekte der erteilten Einschätzungen übergeordnet in ein gewichtetes Resümee zusammengefasst werden.

PädM: Jetzt ham wer (.) viele Alternativen hier entwickelt, einiges kritischer besprochen,
wolln |wers mal einordnen

FDm: |Ja, zu ner gewichteten Zusammenfassung
(UNB9: 649–652)

SLm: Sie ganz viel von dem, was (.) äh die aktuelle Mathefachdidaktik und Fachmethodik so im Blick hat ähm (2) vorantizipiert haben, und zwar nicht im Sinne von, „Ich hab‘s kognitiv verarbeitet und äh streng mich an, das mühsam

Gesprächspraxis

abzuarbeiten“, sondern ähm ich erlebe jemand, der das wirklich verinnerlicht hat. So is mein Eindruck

FDm: Ja

SLm: Ja? (2) Ähm, woran kann man das festmachen? Ähm, wenn ich mal auf die Ausbildungslinien A und B gucke, ähm, Sie ham ne Stunde geplant äh, (.) die ähm (3) ein von der Fachleitung vorgegebenes, umfangreiches Thema so reduzieren musste ähm, dass wir ähm (.) ne (.) Schüleraktivierung durchgängig im Fokus haben [...] (UNB4: 612–623)

Anknüpfend an diese zusammenfassende Darstellung, werden zwischen R* sowie den Fach- und Seminarleitungen (8) Zielvereinbarungen getroffen. Diese Vereinbarungen stellen die Schwerpunktthemen im weiteren Verlauf des Vorbereitungsdienstes dar. Die Phase kennzeichnet sich also dadurch, dass sie gemeinsam durch die Studienseminare sowie R* vollzogen wird. Zur Überleitung in diese Gesprächsphase wird den R* in der Regel konkret die Frage nach ihren zukünftigen Zielsetzungen gestellt.

PädM: (3) Ja, dann äh schauer uns mal die Zielvereinbarung an für heute, letztes Mal ham wir auch Klarheit gen-

R*m: Hmh

PädM: Zielvereinbarung für mehr Bezug auf Arbeitsaufträge und auf den schriftlichen Anteil

R*m: Ja genau, ja

PädM: (2) Was (.) wären Ihre nächsten Schritte? (UNB10: 922–932)

R* führt daraufhin ausgewählte Punkte an, die sie bzw. er als persönlichen Fokus für die weitere Professionalisierung begründet darlegt. Zumeist handelt es sich hierbei um Aspekte, die im vorherigen Gespräch von den Beteiligten angeführt wurden. Nicht selten werden die Vorschläge von R* vonseiten der qualifizierungsrelevanten Personen der Studienseminare und auch der zuständigen Schulen durch weiterführende Hinweise ergänzt und konkretisiert.

R*m: Hmm an der Gesprächsführung wenns darum geht (.) dass diese einen relativ großen (.) äh zeitlichen Aspekt einnimmt von einer Stunde [...]

SLm: [...] setz ich da jetzt gleich mal auf die Zielvereinbarung drauf, ich denke bei der Gesprächsführung kann man vielleicht ein bisschen konkretisieren, also nicht nur (.) hm der reine Umgang mit den Schülerbeiträgen oder die Impulse, sondern auch (.) hm „wie bett ich das Gespräch jetzt ein?“ (.) ähm setz ich fragend entwickelnd an, oder ähm (2) bett ich das Gespräch irgendwie anders methodisch ein? (UNB 11: 854–871)

Diese Gesprächsphase endet zumeist mit einer Nachfrage an R* wie beispielsweise R*m, *ist das nachvollziehbar?* (UNB11: 891). Die Klärung dieser Fragen übernimmt auch hier

das Studienseminar. Sobald alle etwaigen Rückfragen geklärt sind, schließt sich unmittelbar die kurze (9) Verabschiedung an, die zumeist mit einer Dankesbekundung vonseiten der Studienseminare an alle Beteiligten gekoppelt wird.

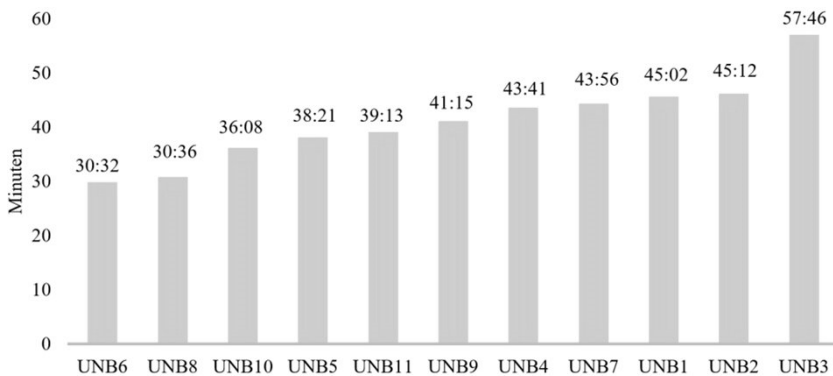
Pädw: (2) Dann vielen Dank (.) für die Betreuung (.), die Wertungen und den Besuch und die Aktivität in der Besprechung
(UNB11: 895–896)

7.1.2 Gesprächsort und -dauer

Die Betrachtung der räumlichen und zeitlichen Ressourcen, die für die Abhandlung der Nachbesprechungen zur Verfügung stehen, erlaubt einen Einblick in die strukturellen Rahmenbedingungen dieser Gesprächspraxis. Im Hinblick auf die Orte, an denen die Nachbesprechungen stattfinden, liegen keine wesentlichen Unterschiede vor. So findet die Gesamtheit der Gespräche in hierzu gebuchten Räumlichkeiten der Schule statt. Hierbei handelt es sich stets um eine Art Besprechungsraum, der sich aufgrund der Größe und Beschaffenheit – beispielsweise sind dort keine Tafeln angebracht – von Unterrichtsräumen unterscheidet. Charakteristisch ist ebenfalls, dass diese Räume für die Nachbesprechungen von spezifischen Vorbereitungsmaßnahmen zeugen. Es steht dort stets mindestens ein Tisch zur Verfügung, an dem oder denen ausreichend Sitzplätze für die Gesamtheit der Teilnehmerschaft bereitstehen. Neben dieser zweckmäßigen Vorbereitung fällt allerdings auch auf, dass auch für die Versorgung der Personen gesorgt ist. Auf den Tischen befinden sich neben einer Auswahl an Kalt- und Warmgetränken auch unterschiedliche Kuchen und anderen Süßspeisen zur Auswahl. So konstituieren sich Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat in den vorliegenden Fällen also stets in hierzu arrangierten Räumlichkeiten, die durch die Art und Weise der Vorbereitung und dem zur Verfügung stellen von Getränken und Süßspeisen zu einem Austausch einladen. Neben der Inszenierung des Settings tragen diese Vorbereitungen aber auch dazu bei, dass ein störungsarmes Umfeld für diese Gespräche geschaffen wird. Durch den Rückzug in den hierzu vorgesehenen Raum befinden sich die Teilnehmenden unter sich und sind entsprechend isoliert von der schulischen Öffentlichkeit. Ferner scheint durch die Vorbereitung auch sichergestellt, dass die Gespräche unmittelbar, d. h. ohne Störungen wie beispielsweise Zeitaufwendung zur Bereitstellung von ausreichend Stühlen oder auch zum Nachkommen von Bedürfnissen wie Trinken und Nahrung beginnen können.

Sind die räumlichen Bedingungen der Nachbesprechungen recht homogen, fallen mit dem Blick auf die Dauer allerdings Unterschiede auf. In Abbildung 14 sind die vorliegenden Besprechungen entlang des zeitlichen Rahmens geordnet, die von der offiziellen Eröffnung bis hin zur Verabschiedung insgesamt in den jeweiligen Austausch investiert wurden.

Abbildung 14: Gesprächsdauer der jeweiligen Nachbesprechungen (eigene Darstellung)



Die Spannweite der Gesprächsdauer liegt zwischen dem kürzesten Transkript UNB 6 mit 30:32 Minuten und der längsten Aufzeichnung von 57:46 Minuten (UNB3) bei insgesamt 27:14 Minuten. Damit umfasst das längste Gespräch aus den vorliegenden Aufzeichnungen beinahe den doppelten zeitlichen Umfang der kürzesten Nachbesprechung. Es lässt sich also feststellen, dass sich Nachbesprechungen nicht starr nach einer festgelegten Zeitspanne richten. Vielmehr deutet sich in der praktischen Umsetzung eher ein gewisses Maß an zeitlicher Flexibilität an. Der Median liegt im vorliegenden Korpus bei 41:15 Minuten (UNB9), sodass sich die vorliegenden Nachbesprechungen zeitlich grob um die Dauer einer Schulstunde von 45 Minuten bewegen.

7.1.3 Gesprächsteilnehmende

Die Betrachtung der Gesprächsteilnehmenden verweist auf eine nicht unerhebliche Vielzahl an möglichen Personen, die stets jeweils aus den insgesamt drei Akteursgruppen – den Referendarinnen und Referendaren, den Studienseminaren sowie der zuständigen Schulen – stammen. Potenziell anwesend in den transkribierten Unterrichtsnachbesprechungen sind aus der Gruppe der Referendarinnen und Referendare diejenige bzw. derjenige, die bzw. der zuvor die Schulstunde geplant und durchgeführt hat (R*), sowie Mitreferendarinnen und Mitreferendare (R). Aus der Akteursgruppe des Studienseminars sind die Fachleitung des fachdidaktischen Seminars (FD) und ebenfalls die Leitung der berufspraktischen Veranstaltung (Päd) wie auch die Seminarleitung (SL) mögliche Mitglieder. Vonseiten der zuständigen Schule können neben der Ausbildungsleitung (AL), die Fachlehrkraft (LK) und auch die Schulleitung (SchL) an dem Austausch partizipieren. Tabelle 5 veranschaulicht die unterschiedlichen Zusammensetzungen der Gesprächsteilnehmenden, die jeweils gemeinsam die Nachbesprechungen durchführen.

Tabelle 5: Gesprächsteilnehmende in den jeweiligen Nachbesprechungen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=63 Teilnehmenden

Fall	Akteursgruppe											Insg.
	Referendarinnen und Referendare			Studienseminar				Zuständige Schule				
	R*	R	Σ	FD	Päd	SL	Σ	AL	LK	SchL	Σ	
UNB1	X	X	2	X	X		2	X			1	5
UNB2	X	X	2	X	X		2	X	X		2	6
UNB3	X	2X	3	X		X	2			X	1	6
UNB4	X	X	2	X		X	2	X	X		2	6
UNB5	X	X	2	X		X	2	X	X		2	6
UNB6	X		1	X		X	2	X	X		2	5
UNB7	X	2X	3	X		X	2	X	X		2	7
UNB8	X		1	X	X		2		X		1	4
UNB9	X		1	X	X		2	X	X		2	5
UNB10	X	X	2	X	X		2	X	X		2	6
UNB11	X	X	2	X	X		2	X	X	X	3	7

Trotz der recht unterschiedlichen Kompositionen an Teilnehmenden ist zumindest in jeder vorliegenden Nachbesprechung sichergestellt, dass jede Akteursgruppe durch Personen in den jeweiligen Funktionen vertreten ist: Stets sind Referendarinnen und Referendare sowie Vertretungen des Studienseminars sowie der zuständigen Schule anwesend. Unterrichtsnachbesprechungen werden also stets zwischen allen drei an der zweiten Phase der Lehramtsbildung beteiligten Akteursgruppen durchgeführt. In den vorliegenden Gesprächen lassen sich die Personen R* sowie FD zusammen mit entweder Päd oder SL als eine Art Stammbesetzung betrachten. Flexibel hingegen gestalten sich die Besetzungen in den Gesprächen durch die Akteurinnen und Akteure der Mitreferendarinnen und Mitreferendare wie auch die der Fachlehrkräfte, Ausbildungs- und Schulleitungen, deren Teilnahme variiert. Entsprechend unterscheidet sich auch die Anzahl der insgesamt teilnehmenden Personen in den Nachbesprechungen.

Die maximale Anzahl an Gesprächsbeteiligten beläuft sich auf sieben Personen. Mit der Anwesenheit von R*, R, FD, Päd, AL, LK und SchL ist im Fall UNB11 beinahe die Gesamtheit an potenziell möglichen Akteurinnen und Akteuren vertreten. Anders verhält es sich bei UNB7, an der ebenfalls sieben Personen teilnehmen. Statt der SchL sind dort nämlich zwei R vertreten, die gemeinsam mit R*, FD, SL, AL und LK an der Nachbesprechung teilnehmen. In der Minimalbesetzung hingegen sind im vorliegenden Sample lediglich vier Personen anwesend und damit beinahe die Hälfte an Gesprächsbeteiligten vertreten als bei der maximalen Anzahl. Hierbei tauschen sich R*, FD, Päd und LK gemeinsam über den zuvor hospitierten Unterricht aus (UNB8). So bestehen zwischen den

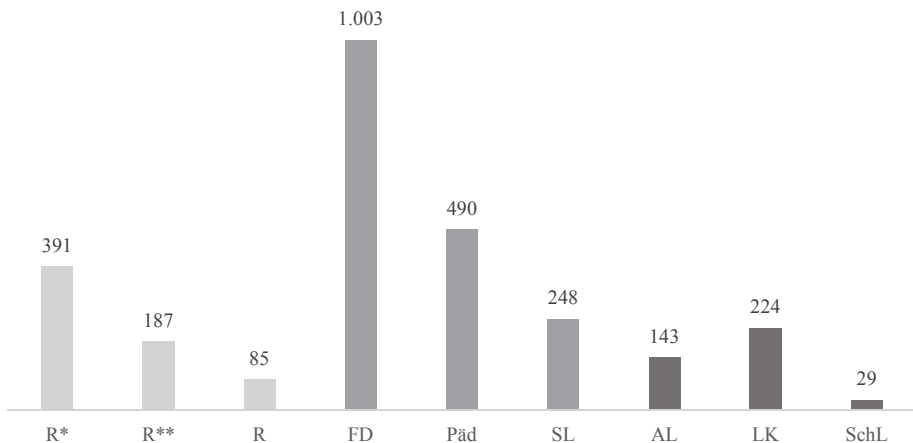
vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen also durchaus erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Gesamtanzahl teilnehmender Personen. Auch das Zahlenverhältnis zwischen den teilnehmenden Akteursgruppen gestaltet sich durchaus verschieden. In den meisten Fällen setzen sich die Gesprächsbeteiligten aus insgesamt sechs Personen zusammen, von denen jeweils zwei eine bestimmte Akteursgruppe repräsentieren (UNB2, 4, 5, 10). Die Kombination, die man also am häufigsten vorfindet, besteht aus jeweils zwei Vertretungen pro Akteursgruppe, sodass in diesen Gesprächen eine Gleichverteilung zwischen den Akteursperspektiven besteht.

7.1.4 Gesprächsbeteiligung

Die genauere Betrachtung der Gesprächsbeteiligungen liefert einen Einblick, wie oft die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Nachbesprechung Äußerungen tätigen und kann hierüber Hinweise auf markante Muster liefern. In einem ersten Schritt wurde hierzu ausgewertet, wie häufig die einzelnen Personen insgesamt in den vorliegenden elf Transkripten Wortbeiträge angeführt haben. Abbildung 15 stellt die Häufigkeit der Wortbeiträge der jeweiligen Personen dar.³²

Abbildung 15: Häufigkeiten der Wortbeiträge der einzelnen Personen (eigene Darstellung).
Elf Unterrichtsnach-besprechungen mit insgesamt n=2.613 Wortbeiträgen

R**: Wortbeiträge abzüglich Ratifizierungen



Auf den ersten Blick wird bereits deutlich, dass zwischen den verschiedenen Teilnehmenden nicht unerhebliche Unterschiede bestehen. So beteiligt sich FD mit 1.003 Wortbeiträgen deutlich am häufigsten von den gesamten Akteurinnen und Akteuren, sodass

32 Die Unterschiede zwischen den Wortbeiträgen der Personen insgesamt mit n=2.613 (Abbildung 15, Abbildung 16) und den Häufigkeiten der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit n=3.820 (Abbildung 12) liegen in den Doppelkodierungen von einzelnen Wortbeiträgen begründet.

38,89% der Redebeiträge durch diese Person vorgenommen werden. Damit bringt sich FD auch mehr als doppelt so oft ein wie die direkte Kollegin bzw. der direkte Kollege Päd. Mit 490 Äußerungen stellt sie bzw. er aber dennoch jene bzw. jenen dar, die bzw. der sich am zweithäufigsten beteiligt und 18,75% der Wortbeiträge übernimmt. Anders verhält es sich bei SL, die bzw. der im Vergleich zu den übrigen Personen aus dem Studienseminar die wenigsten Ausführungen tätigt. Mit 248 Beteiligungen äußert sich diese Akteurin bzw. dieser Akteur insgesamt am dritthäufigsten und nimmt 10,72% der Redebeiträge ein. Interessant ist allerdings, dass in den vorliegenden elf Besprechungen FD stets involviert ist, wogegen alternativ Päd oder SL zusätzlich vonseiten der Studienseminare teilnimmt (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). So lassen sich die Unterschiede zwischen der Häufigkeit von Redebeiträgen durch FD und jenen der übrigen seminaristischen Personen auch auf die unterschiedliche Anzahl an Teilnahmen insgesamt zurückführen. Da FD in insgesamt elf Besprechungen involviert ist (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5), nimmt sie bzw. er im Durchschnitt ca. 91 Äußerungen je Nachbesprechung vor. In insgesamt sechs Nachbesprechungen vertreten ist Päd, sodass sich diese Vertretung des Studienseminars durchschnittlich ca. 81-mal einbringt. SL nimmt an insgesamt fünf Besprechungen teil, in denen sie bzw. er im Schnitt jeweils ca. 49 Redebeiträge einbringt. Diese vergleichende Betrachtung deutet zumindest darauf hin, dass sich SL im Vergleich zum direkten Kollegium am geringsten beteiligt. Hingegen unterscheiden sich FD und Päd nicht erheblich in ihrer Anzahl an Äußerungen je Gespräch. Es sind auch diese beiden Personen, die im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden die höchste Anzahl an Wortbeiträgen pro Sitzung übernehmen. Dies bedeutet, dass sich keine andere Person häufiger äußert als FD und Päd, ganz gleich, wie oft sie jeweils an Besprechungen insgesamt teilgenommen haben.

So ist R* ebenfalls insgesamt in elf Unterrichtsnachbesprechungen vertreten (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5), nimmt allerdings mit 391 Ausführungen weniger Aussagen vor als Päd in insgesamt sechs Gesprächen. Damit umfassen ihre bzw. seine Äußerungen 14,96% der Wortbeiträge insgesamt. Die Besonderheit bei R* besteht allerdings darin, dass es sich hierbei auffällig oft um Beiträge handelt, die nicht inhaltstragend sind. Zieht man diese Beteiligung in Form von *mmh* oder *ja* von der Anzahl an Wortbeiträgen insgesamt ab, übernimmt R* 187 Ausführungen in den Gesprächen insgesamt. Dies bedeutet, dass mehr als die Hälfte (52,17%) von Wortbeiträgen von R* Äußerungen sind, die keinen inhaltlichen Bezug aufweisen. Für diese Person scheint es also charakteristisch, sich in diesen Gesprächen durch Ratifizierungen bemerkbar zu machen. Deutlich geringer allerdings beteiligen sich die Mitreferendarinnen und Mitreferendare in den Gesprächen. Mit 85 Ausführungen übernehmen diese lediglich 3,25% der Wortbeiträge insgesamt. So sind diese Akteurinnen und Akteure zwar nicht in allen, sondern lediglich in acht Nachbesprechungen anwesend, allerdings besteht ihre Besonderheit darin, dass sie teilweise auch durch mehrere Personen in einem Gespräch vertreten sind, sodass insgesamt zehn Personen in diese Gruppen einbezogen sind (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). So äußern sie sich insgesamt durchschnittlich in einer Nachbesprechung ca. zehnmals, wobei eine Mitreferendarin bzw. -referendar im Durchschnitt 8,5 Äußerungen tätigt.

Mit Blick auf die zuständigen Schulen fallen die Unterschiede zwischen den beteiligten Personen untereinander auf. Innerhalb dieser Institution ist es LK, die bzw. der mit 224 Wortbeiträgen am häufigsten Äußerungen vornimmt. Dies bedeutet, dass LK jene Person darstellt, die sich im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden – R* exklusive nicht inhaltstragender Äußerungen – am vierthäufigsten inhaltlich beteiligt. Insgesamt betrachtet umfassen ihre bzw. seine Beiträge allerdings lediglich 8,58%. Mit 5,47% der Wortbeiträge deutlich weniger bringt sich die direkte Kollegin bzw. der direkte Kollege AL ein. Interessant ist, dass sowohl AL als auch LK insgesamt an neun Besprechungen teilnehmen. Dies bedeutet, dass sich LK mit durchschnittlich ca. 24 Ausführungen in den Gesprächen einbringt, wogegen AL sich durchschnittlich ca. 15-mal beteiligt. Damit verhält sich die Häufigkeit von AL ähnlich wie bei SchL, die bzw. der insgesamt an zwei Unterrichtsnachbesprechungen teilgenommen hat (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). SchL beteiligt sich nämlich ähnlich durchschnittlich mit ca. 14,5 Beiträgen im Rahmen einer Besprechung.

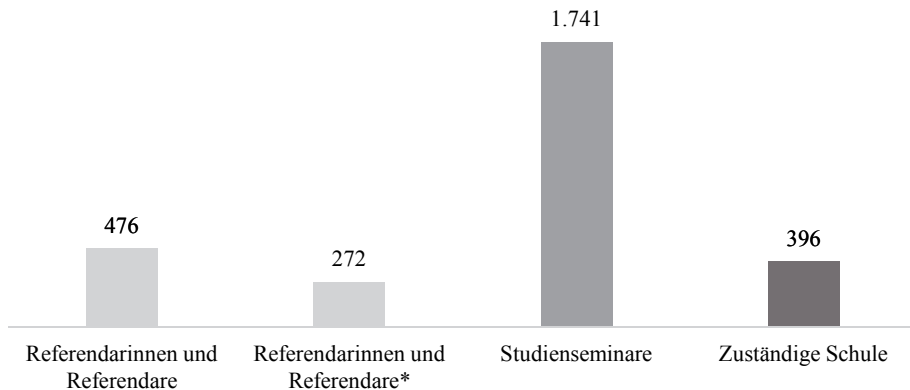
So deutet die Auswertung der Häufigkeit der Wortbeiträge der einzelnen Akteurinnen und Akteure insgesamt darauf hin, dass zwischen den einzelnen Personen, die an Nachbesprechungen partizipieren, bedeutende Unterschiede darin bestehen, wie oft sie sich in diese Gespräche einbringen. Wie allerdings auch angemerkt wurde, ist nicht jede der einzelnen Rollen zwangsläufig in jeder Nachbesprechung des vorliegenden Samples anwesend (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). Trotz der hohen Variationen an Gesprächsteilnehmenden ist allerdings stets sichergestellt, dass in allen vorliegenden Besprechungen stets jede der drei Akteursgruppen vertreten ist (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). Daher wurde die Häufigkeit von Wortbeiträgen ebenfalls nach Akteursgruppen ausgewertet, um einen vergleichbaren Einblick in die Redebeteiligung zu liefern. Die Häufigkeit der Wortbeiträge aufgeschlüsselt nach Akteursgruppen ist in Abbildung 16 dargestellt.³³

In dieser Darstellung kommen die Unterschiede in den Beteiligungen deutlich zutage. So sind es die Studienseminare, die mit 1.741 Beiträgen zwei Drittel (66,63%) aller Äußerungen tätigen. Die Studienseminare äußern sich in einer Nachbesprechung durchschnittlich ca. 158-mal, seitens der zuständigen Schulen erfolgen durchschnittlich ca. 36 Redebeiträge. Entsprechend übernimmt die schulische Institution auch insgesamt lediglich 15,5% der Äußerungen in den Gesprächen. Daher bestehen zwischen den qualifizierungsrelevanten Institutionen offenkundig erhebliche Unterschiede in den Gesprächsanteilen an den Nachbesprechungen.

33 Die Unterschiede zwischen den Wortbeiträgen der Personen insgesamt mit $n=2.613$ (Abbildung 15, Abbildung 16) und den Häufigkeiten der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit $n=3.820$ (Abbildung 12) liegen in den Doppelkodierungen von einzelnen Wortbeiträgen begründet.

Abbildung 16: Häufigkeiten der Wortbeiträge nach Akteursgruppen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=2.613 Wortbeiträgen

Referendarinnen und Referendare*:
Wortbeiträge abzüglich Ratifizierungen



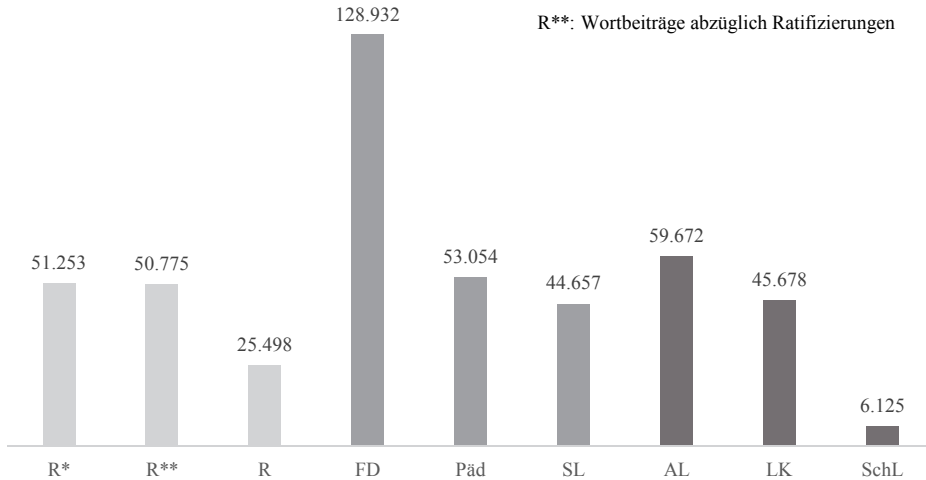
Die Referendarinnen und Referendare äußern insgesamt 476 Wortbeiträge und beteiligen sich daher im Schnitt ca. 43-mal in einer Besprechung. Schaut man allerdings genauer, wie oft sich diese Akteursgruppe inhaltlich – d. h. abzüglich von nicht bedeutungstragenden Ratifizierungen – in die Gespräche einbringt, verändert sich das Bild. Mit 272 Aussagen stellen sie dann die Akteursgruppe dar, die sich am geringsten an den Gesprächen beteiligt. Somit sind es auch die qualifizierungsrelevanten Institutionen, die sich in den Nachbesprechungen vornehmlich einbringen, wobei im besonderen Maße die Studienseminare am häufigsten Beiträge anführen.

Die Grundlage dieser Befunde stellen allerdings ausschließlich die Häufigkeiten von Äußerungen dar, die die jeweiligen Personen bzw. Akteursgruppen in den Gesprächen getätigt haben. So werden Beiträge unabhängig von ihrer Länge bzw. der Anzahl an Worten als ein Redebeitrag gewertet. Das bedeutet, dass kürzere Äußerungen, beispielsweise das Anführen eines besprechungsrelevanten Punktes, ebenso als *ein* Wortbeitrag gewertet werden wie eine ausführliche Erläuterung eines Aspektes, die sich über mehrere Zeilen erstreckt. Die Ergebnisse weisen also lediglich darauf hin, wie oft einzelne Personen bzw. Akteursgruppen in den Gesprächen das Wort ergreifen. Über den tatsächlichen Raum, den die jeweiligen Teilnehmenden bzw. Akteursgruppen in den Gesprächen einnehmen, kann auf dieser Grundlage keine Aussage getroffen werden.

Daher wurden die Wortbeiträge in einem zweiten Schritt nach der Anzahl an Zeichen ausgewertet. Diese Analyse erlaubt einen Einblick, wie viel Gesprächsraum einzelnen Teilnehmende bzw. Akteursgruppen in diesen Gesprächen einnehmen, und kann hierüber

Hinweise auf dominante Personen(gruppen) liefern. In Abbildung 17 wird zunächst die Anzahl der Zeichen je Person dargestellt.³⁴

Abbildung 17: Anzahl der Zeichen je Person (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=414.869 Zeichen



Die Grafik deutet darauf hin, dass sich – bis auf vereinzelte Ausnahmen – jene Personen, die sich häufig am Gespräch beteiligen, auch zugleich den meisten Gesprächsraum einnehmen. So dominieren insbesondere die Redebeiträge von FD mit insgesamt 128.932 Zeichen. Damit nimmt diese Person fast ein Drittel (31,08%) des Gesprächsraums der Nachbesprechungen insgesamt ein. Auffällig ist auch, dass die Wortbeiträge von FD mehr als doppelt so viele Zeichen umfassen wie die der direkten Kolleginnen und Kollegen aus dem Studienseminar. Päd äußert sich mit 53.054 Zeichen im Rahmen des Samples und die Wortbeiträge von SL umfassen 44.657 Zeichen insgesamt. Damit nehmen sowohl Päd mit 12,79% als auch SL mit 10,76% deutlich weniger Gesprächsraum ein als FD. Diese Unterschiede sind sicherlich nicht unabhängig davon einzuordnen, dass FD an elf Nachbesprechungen teilnimmt, wogegen Päd in sechs Gesprächen und SL insgesamt fünfmal vertreten ist (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). Durchschnittlich umfassen Äußerungen von FD je Nachbesprechung ca. 11.721,09 Zeichen. Päd's Ausführungen nehmen im Schnitt ca. 8.842,33 und Aussagen von SL ca. 8.931,40 Zeichen pro Nachbesprechung ein. Dies deutet darauf hin, dass stets FD in den einzelnen Nachbesprechungen den meisten Rederaum einnimmt und auch die direkte Kollegin bzw. den direkten Kollegen in dieser Hinsicht dominiert. Es ist also jene Person, die nicht nur am häufigsten in den

34 Die Unterschiede zwischen der Zeichenzahl insgesamt mit n=414.869 (Abbildung 17, Abbildung 18) und der Zeichenzahl der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit n=608.642 (Abbildung 13) liegen in den Doppelkodierungen einzelner Wortbeiträge begründet.

Gesprächen das Wort ergreift, sondern auch die- bzw. derjenige, die bzw. der die längsten Ausführungen einbringt.

Die Zeichenanzahl von R* verhält sich auf den ersten Blick ähnlich zu jenen von Päd und SL. Dies ist es auch unabhängig davon, ob Ratifizierungen einbezogen werden (51.253) oder die Anzahl an Zeichen abzüglich dieser nicht inhaltstragenden Äußerungen dargestellt wird (50.775). Hieran wird deutlich, dass R* durch iterative Ratifizierungsmaßnahmen ihren bzw. seinen Gesprächsraum nicht erheblich erweitert. So nimmt diese Person mit Ratifizierung insgesamt betrachtet lediglich ca. 12,35% des Gesprächsraums ein. Im Unterschied zu Päd und SL ist R* allerdings wie FD in insgesamt elf Nachbesprechungen vertreten (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). Somit liegen seine Äußerungen mit insgesamt 50.775 Zeichen bei durchschnittlich 4.615,91 Zeichen je Besprechung. Damit nimmt R* knapp halb so viel Rederaum ein wie Päd oder SL und entsprechend weniger als FD. Damit scheint sich R* auch nicht nur verhältnismäßig gering in die Gespräche einzubringen, sondern führt auch kürzere Beiträge an.

Einen noch geringeren Rederaum nimmt allerdings R mit insgesamt 25.498 Zeichen ein. Bezogen auf das gesamte Sample stellt dies lediglich 6,15% des gesamten Gesprächsraums dar. Die Rolle R ist im vorliegenden Material an acht Nachbesprechungen beteiligt (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5), sodass Wortbeiträge von diesen Personen im Schnitt ca. 3.187,25 Zeichen umfassen. Damit beteiligen sich diese Akteurinnen und Akteure nicht nur im geringen Maße an Nachbesprechungen, sondern halten die Beiträge auch recht kurz.

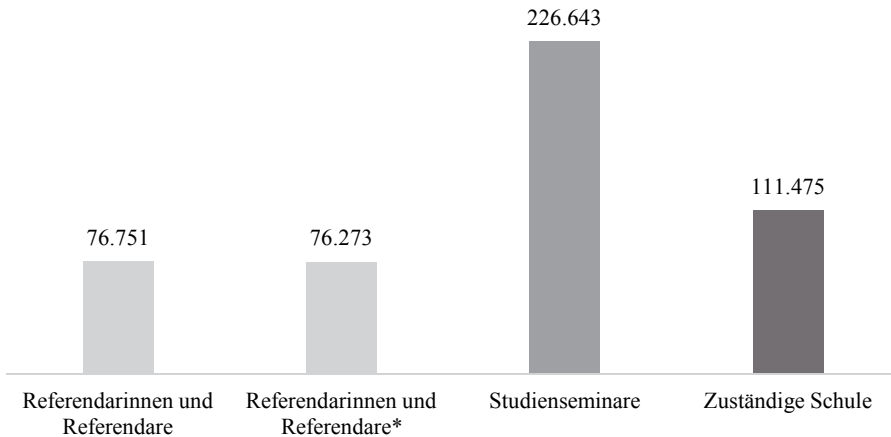
Mit Blick auf die zuständige Schule fällt auf, dass AL mehr Zeichen in den Gesprächen aufwendet als LK. Bezogen auf das gesamte Sample beansprucht AL 14,38% des Gesprächsraums, wobei LK für ihre bzw. seine Wortbeiträge 11,01% einnimmt. Beide Rollen nehmen insgesamt an neun Nachbesprechungen teil (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5), sodass die Ausführungen von AL im Schnitt je Gespräch 6.630,22 Zeichen umfassen. Wortbeiträge von LK hingegen bestehen durchschnittlich aus 5.075,33 Zeichen in einer Besprechung. Dies bedeutet also, dass sich LK zwar häufiger an den Nachbesprechungen beteiligt, die Ausführungen allerdings kürzer fasst. AL jedoch äußert sich weniger häufig, führt dafür allerdings verhältnismäßig längere Ausführungen an. So ist es auch jene Person der zuständigen Schulen, die mit insgesamt 59.672 Zeichen den größten Gesprächsraum einnimmt. Nicht nur im Vergleich zu den Vertretungen der zuständigen Schulen, sondern auch bezogen auf die übrigen teilnehmenden Akteurinnen und Akteure nimmt SchL den geringsten Raum in den Nachbesprechungen insgesamt ein. Mit 6.125 Zeichen umfassen Ausführungen dieser Person lediglich 1,48% der Zeichenzahlen insgesamt. Allerdings ist SchL auch lediglich an zwei Besprechungen beteiligt (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5). Dies bedeutet, dass die Wortbeiträge dieser Person je Nachbesprechung ca. 3.062,5 Zeichen umfassen und sich somit mit der durchschnittlichen Zeichenanzahl von R je Gespräch vergleichen lässt.

Da die verschiedenen Personen allerdings unterschiedlich oft an den vorliegenden Nachbesprechungen teilnehmen (s. Kap. 7.1.3; Tabelle 5), werden die Zeichenanzahlen zur Vergleichbarkeit nach Akteursgruppen hin ausgewertet. Abbildung 18 stellt die

Anzahl der Zeichen je Akteursgruppe dar und erlaubt einen Einblick, wie sich der Gesprächsraum in den Nachbesprechungen zwischen den einzelnen Status- und Institutionsgruppen aufteilt.³⁵

Abbildung 18: Anzahl der Zeichen nach Akteursgruppen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=414.869 Zeichen

Referendarinnen und Referendare*:
Wortbeiträge abzüglich Ratifizierungen



Markant ist, dass die Studienseminare insgesamt 226.643 Zeichen in den Nachbesprechungen äußern und damit mehr als die Hälfte (54,63%) des Gesprächsraums einnehmen. Dies bedeutet, dass die Akteurinnen und Akteure der Studienseminare offenkundig mit ihren Ausführungen die Besprechungen dominieren. Hieraus resultieren auch Unterschiede zwischen den beiden involvierten qualifizierungsrelevanten Institutionen. Im Unterschied umfassen Aussagen der zuständigen Schulen nämlich insgesamt 111.475 Zeichen und damit 26,87% des Gesprächsraums. Damit beteiligen sich die schulischen Personen nicht nur geringer in den Gesprächen als die seminaristischen Kolleginnen und Kollegen, sondern präsentieren sich auch im Hinblick auf die Länge ihrer Ausführungen weniger dominant. Gleichwohl sind es stets die Referendarinnen und Referendare, die sich im Vergleich zu den beiden Institutionen deutlich geringer beteiligen und darüber hinaus den geringsten Gesprächsraum einnehmen. So beanspruchen sie inklusive Ratifizierung lediglich 18,5% des gesamten Gesprächsraums für ihre Ausführungen.

35 Die Unterschiede zwischen der Zeichenzahl insgesamt mit n=414.869 (Abbildung 17, Abbildung 18) und der Zeichenzahl der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien mit n=608.642 (Abbildung 13) liegen in den Doppelkodierungen einzelner Wortbeiträge begründet.

7.2 Rekonstruktiver Blickwinkel

Aus den vorherigen Untersuchungsschritten zur Gesprächspraxis konnten bereits Merkmale herausgearbeitet werden, die eine deskriptive Annäherung an das Setting erlauben. Anknüpfend an diesen ersten Einblick steht im Rahmen dieses Abschnitts eine tiefere Auseinandersetzung mit den Prozessen und Mechanismen im Vordergrund, die sich im Rahmen des Gesprächs vollziehen. Geleitet wird dieser Auswertungsschritt durch die übergeordnete Forschungsfrage, *wie die unterschiedlichen Akteursperspektiven zwischen den verschiedenen Teilnehmenden organisiert und ausgehandelt werden*. Unter dem Verständnis von Nachbesprechungen als Gespräche (Pfab 2020, S. 14f., 39f.; Schüpbach 2007, S. 70) sind schließlich die Beteiligten selbst gefordert, den Austausch zu konstituieren und ihr interaktives und kommunikatives Handeln zu organisieren auszugestalten (Deppermann 2020, 2008; Pfab 2020; Kallmeyer 1985; s. Kap. 3.3). Daher werden mittels des rekonstruktiven Zugangs (Bohnsack 2014; Przyborski 2004, s. Kap. 5.7.3) nachfolgend wiederkehrende Bearbeitungsthemen und Aushandlungsprozesse jenseits von bzw. eingebettet in die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterricht aufgedeckt. Die Art und Weise, wie die Gesprächsbeteiligten diese übergeordneten Themen und Aushandlungen bearbeiten, liefert Einblicke in interaktiv-kommunikative Muster. Ziel ist es, wiederkehrende implizit handlungsleitende Orientierungen zu explizieren, die die interaktiv-kommunikative Praktik der Nachbesprechungen prägen.

Basierend auf einem Ausgangsfall (UNB7) wurden in einem ersten Schritt unter dem Paradigma der maximalen Kontrastierung weitere Fallanalysen von UNB10 sowie UNB1 erarbeitet, um so Einblicke in spezifische Muster dieser Gespräche zu erhalten (s. Kap. 5.7.3). Im Zuge der Einzelfallbetrachtungen zeigten sich als Ergebnis der fallübergreifenden komparativen Analyse insbesondere drei Tertia Comparationis, mittels derer im Folgenden zentrale Orientierungen herausgearbeitet werden. So sind die Akteurinnen und Akteure in den vorliegenden Nachbesprechungen stets gefordert, die Gespräche zu konstituieren, weshalb zunächst zentrale Orientierungen im Hinblick auf die (1) Eröffnung dieser Gespräche geliefert werden. Ferner erweist sich die Bearbeitung der Thematik, der (2) Positionierung und Klassifizierung der Akteursperspektiven (Selbst- und Fremdverortung) als zentral, in der sich ebenfalls wiederkehrende Orientierungen dokumentieren. Als eine weitere fallübergreifende Ebene dokumentieren sich Aushandlungsprozesse hinsichtlich des (3) Bezugsrahmens zur Einschätzung und zum Selbstverständnis des Settings.

Im Hinblick auf diese drei übergeordneten Themen werden im Zuge dieses Kapitels zunächst zentrale wiederkehrende Orientierungen erarbeitet. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und zur Vorbereitung auf die anschließende Typenbildung werden bereits im Zuge dieser Ergebnispräsentation die jeweiligen Funktionskürzel für die Akteurinnen und Akteure verwendet (s. Kap. 5.5, 5.7.3). So werden in einem nächsten Schritt die herausgearbeiteten Orientierungen nämlich mit den jeweiligen Rollen in Verbindung gebracht, die die teilnehmenden Personen im Kontext der Nachbesprechungen einnehmen. Das

Ergebnis dieser Typenbildung weist darauf hin, dass die Gesprächspraxis von Nachbesprechungen von rollenbezogenen Interaktions- und Kommunikationsmustern geprägt ist.

7.2.1 Gesprächskonstitution

Wie bereits im Rahmen des deskriptiven Auswertungsschritts dargestellt, ist für die vorliegenden Nachbesprechungen charakteristisch, dass die Einleitung in die formale Besprechung recht unvermittelt stattfindet (s. Kap. 7.1.1). Es entsteht der Eindruck, dass die offizielle Nachbesprechung weniger objektiv nachvollziehbar wie beispielsweise aufgrund einer Uhrzeit eingeleitet wird. Daher werden nachfolgend die Gesprächseröffnungen als eine der zentralen Aufgaben, die die Teilnehmenden zur Konstitution des Austauschs bewältigen müssen (Deppermann 2020, 2008; Pfab 2020; Kallmeyer 1985; s. Kap. 3.3), näher in den Blick genommen. Als Ergebnis der komparativen Analyse des Materials lassen sich zwei übergeordnete Muster der Überleitung in das offizielle Gesprächssetting feststellen. Überwiegend werden die Gespräche in einer auffordernden Orientierung durch die Akteurinnen und Akteure des Studienseminars vorgenommen, wobei sich hier zwischen einer direkten oder indirekten Weise unterscheiden lässt. Als weniger dominant erweisen sich selbstbestimmte Eröffnungen durch Wortergreifungen von R* selbst, um in die Nachbesprechung einzuleiten.

7.2.1.1 Auffordernde Orientierung

Das dominanteste Muster zur Einleitung in den offiziellen Gesprächsrahmen besteht in der expliziten Überleitung durch eine Person des Studienseminars. Der Moduswechsel der Kommunikation wird hierbei entweder in Form einer direkten oder indirekten Aufforderung an R* und die Gruppe vorgenommen.

7.2.1.1.1 Direkte Aufforderung

Dieses Muster kennzeichnet sich durch die spontane Wortübernahme des Studienseminars, die die Überleitung in den offiziellen Gesprächsteil anhand einer direkten Aufforderung an R*m vornimmt.

SLm: R*m, darf ich Sie bitten, dass Sie dann den ersten Blick auf die Stunde werfen (UNB4: 7)

Wie in diesem exemplarischen Beispiel deutlich wird, agiert die jeweilige Vertretung des Studienseminars in einer dominanten Orientierung. Hierbei wird auf eine Begründung, weshalb das Gespräch an dieser Stelle in den offiziellen Rahmen übergeht, verzichtet. Es ist SLm, der proaktiv und direkt den offiziellen Rahmen eröffnet und so indirekt das Beenden der informellen Praktiken der Gruppe bestimmt. Gemäß dieser Sequenz ist es

innerhalb dieses Überleitungsmusters charakteristisch, dass nicht der Beginn der Besprechung, sondern vielmehr die innere Ordnungsstruktur dieser Gespräche durch eine Person des Studienseminars verhandelt wird. In diesem Beispiel legt SLM fest, dass *R*m den ersten Blick auf die Stunde werfen* soll. Diese Festlegung wird in einem bestimmenden Kommunikationsmodus dargelegt, sodass die Reihenfolge mit dem Beginn durch R*m scheinbar nicht verhandelbar ist. Hierdurch findet eine Priorisierung der einzelnen Wortbeiträge der teilnehmenden Personen statt. Aufgrund des Verzichts auf eine Begründung für diese Reihenfolge sowie des Ausbleibens von Nachfragen an dieser Stelle scheint es als intern anerkannt zu gelten, gemäß der Festlegung des Akteurs des Studienseminars, *den ersten Blick auf die Stunde* R*m zu überlassen.

Die Formulierung *darf ich Sie bitten* impliziert einen höflichen Aufforderungscharakter und markiert den offiziellen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen SLM agiert. Hierüber wird auch eine gewisse persönliche Distanz markiert und die nachfolgende Aussage formell gerahmt. Im Zuge dieser Überleitungsformen wird auch Asymmetrie und Hierarchie innerhalb der Gesprächsrunde markiert. Innerhalb der Höflichkeitsetikette erhebt sich SLM in eine übergeordnete Position, der es obliegt, Forderungen an R*m zu stellen. In dieser Sequenz markiert SLM seine exponierte Stellung innerhalb der Gruppe als gesprächsdeterminierende und -strukturierende Instanz. Diese spezifische Funktion der Gesprächsleitung scheint eine intern anerkannte Praktik darzustellen, da seitens der restlichen Akteure keinerlei Entgegnung aufkommt. Vielmehr wird mit einer direkten Anpassung des Verhaltens in Form eines Moduswechsels in den offiziellen Rahmen reagiert, informelle Gespräche werden unmittelbar eingestellt. Durch die direkte Ansprache von R*m bewirkt SLM in diesem Beispiel eine Verlagerung der Aufmerksamkeit der Gruppe auf diesen Akteur. Hierüber definiert SLM auch indirekt das Verhältnis zwischen sich und R*m. Ihm obliegt es, innerhalb der Gruppe entsprechend der von ihm festgelegten inneren Ordnung des Gesprächs Rederecht zu erteilen. Dieses Rederecht in Form der Anmoderation *darf ich Sie bitten* ist allerdings eher als Aufforderung bzw. Einforderung von Stellungnahmen zu betrachten.

Innerhalb der Artikulation dieser Forderung vollzieht sich ein latenter Wechsel des Kommunikationsmodus. Anknüpfend an den formell-distanzierenden Rahmen folgt die Konkretisierung der Aufforderung in Form einer im Vergleich zur vorherigen Ansprache eher informell anmutenden Redewendung, *den ersten Blick auf die Stunde zu werfen*. Dieses eher informelle Element relativiert den zuvor hergestellten offiziell-distanzierten Gesprächsrahmen. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass SLM den formellen Modus der Kommunikation dazu nutzt, den Gesprächsbeginn einzuleiten und hierüber seine Entschlossenheit zum Übergang besonders verdeutlicht, allerdings bemüht ist, durch informelle Elemente die hierüber entstehende Distanz zu mildern und eine gewisse Nähe und Vertrautheit wiederherzustellen.

Mit dem gewählten Ausdruck *den ersten Blick auf die Stunde zu werfen* impliziert SLM auch, dass im Zuge des Gesprächs noch mehrere Perspektiven auf die Unterrichtseinheit folgen werden. Allerdings verweist diese Redewendung auch darauf, kurze, flüchtige Blicke auf die Stunde zu richten, die mit einem kurzen Moment der Aufmerksamkeit

einhergehen. Hierdurch werden nicht nur die Einschätzungen von R*m, sondern auch die nachfolgenden Ausführungen der übrigen Akteure als kurze, eher oberflächlich anmutende Auseinandersetzungen mit der Stunde anmoderiert.

Insgesamt verdeutlicht das für dieses Muster gewählte Beispiel, dass Einleitungen in den offiziellen Gesprächsrahmen anhand einer determinierenden Kommunikationsweise durch eine Vertretung des Studienseminars vollzogen werden. Dieser Moduswechsel ist nicht zwangsläufig begründungspflichtig, sondern kann sich vielmehr auch als Aufforderung an R* darstellen. Dass es zwar in den überwiegenden Fällen dieses Samples Akteure des Studienseminars sind, die die Gespräche einleiten, hierbei allerdings auch durchaus Überleitungen vorkommen, die eine Begründungslinie aufweisen, wird im folgenden Muster veranschaulicht.

7.2.1.1.2 Indirekte Aufforderung

Innerhalb des dominantesten Musters dieses Samples vollziehen sich die Gesprächsübergänge in die offizielle Besprechung ebenfalls über die Steuerung des Studienseminars. Hierbei wird das beobachtete Verhalten bzw. die Wirkung der Verfassung von R* als Indikator dazu verwendet, Rückschlüsse auf seine Bereitschaft zum Gesprächsbeginn zu ziehen.

PädM: R*m sieht auch schon so aus, als ob wir startklar wären
R*m: Ja
PädM: Ja? Dann reflektieren Sie die Stunde nach unsern üblichen Kriterien
(UNB10: 1–5)

Wie in dieser exemplarischen Sequenz ersichtlich, ergreift PädM unaufgefordert und spontan das Wort. Mit seiner Äußerung wechselt er seinen Kommunikationsmodus von zuvor informeller Orientierung hin zu einem formellen und offiziellen Orientierungsrahmen. Dieser Moduswechsel von PädM geht auch mit einer Veränderung der kollektiven Aktivitäten einher, da die übrigen Personen unmittelbar ihre vorherige Konversation einstellen. Damit scheint mit der Artikulation von PädM im formellen Modus eine gewisse Signalwirkung hinsichtlich des Atmosphärenwechsels des Gesprächssettings einherzugehen. Hierdurch positioniert sich PädM zugleich im Verhältnis zu den übrigen Akteurinnen und Akteuren in eine exponierte Stellung, da er hierüber proaktiv und dominant die gesprächsführende Funktion einnimmt. Entsprechend dieser Passage, in der niemand aus dem Kreis der übrigen Gesprächsteilnehmenden mit einer Entgegnung auf die Dominanz von PädM reagiert, entsteht der Eindruck, dass dieser proaktive Gesprächsstil von PädM intern anerkannt wird.

In der Aussage dokumentiert sich allerdings auch seine Beobachtungsfunktion, die er innerhalb des informellen Austauschs vor Gesprächsbeginn einnimmt. In seiner Äußerung *R*m sieht auch schon so aus*, impliziert er, dass er sowohl die Gesprächsteilnehmenden als auch R*m bewusst beobachtet hat. Im Rahmen der informellen Atmosphäre grenzt PädM sich daher von den weiteren Akteurinnen und Akteuren dahingehend ab, als

dass er eine Art Monitoring-Funktion übernimmt. Als Konsequenz resultiert daraus, dass sich die Gesprächsgruppe während der zwanglosen Konversationen vor dem offiziellen Teil in beobachtete Akteure und beobachtende Rollen differenziert. In den Fällen, in denen gemäß diesem Muster die Überleitungen vorgenommen werden, ist stets ein Akteur des Studienseminars derjenige, der das Verhalten der übrigen Teilnehmenden beobachtet mit dem offenkundigen Ziel, Anhaltspunkte zur Eröffnung des offiziellen Gesprächs zu finden bzw. das Verhalten der Anderen zu lesen. Es sind letztlich seine Schlussfolgerungen aus seinen persönlichen Beobachtungen der Akteurinnen und Akteure, die den Zeitpunkt des offiziellen Gesprächsbeginns festlegen. Die gezogenen Schlüsse verbleiben auf einer hoch subjektiven und objektiv nicht nachzuvollziehenden Ebene als reine Mutmaßung, da letztlich kein Hinweis darauf erfolgt, woran er konkret festmacht, dass *R*m auch startklar* aussieht. Durch die reine Darstellung seines persönlichen Eindrucks wirkt die Aussage Pädms eher als Hinweis darauf, dass er erwartet, dass sowohl *R*m* und die übrigen Akteurinnen und Akteure nun *startklar* sein sollten, dass die Zeit des informellen Austauschs und damit auch der Vorbereitung beendet ist und *R*m* – wie auch die übrigen Akteurinnen und Akteure – nun gefordert ist, in den offiziellen Gesprächsmodus zu wechseln. So rahmt Pädms seine Schlussfolgerungen auch nicht als eine indirekte oder direkte Frage nach der Bereitschaft von *R*m* oder der übrigen Teilnehmenden, sondern formuliert diese in Form eines Aussagesatzes als Feststellung. Durch diese Artikulationsweise lässt er keinen rhetorischen Raum für Widerspruch bzw. einer negativen oder negierenden Entgegnung. Damit markiert er seine überlegene Stellung und konturiert das asymmetrische Verhältnis zwischen sich und den übrigen Teilnehmenden. Er betont auf diese Weise nämlich indirekt, dass es letztlich seine Eindrücke sind, die ausschlaggebend für die Überleitung in den offiziellen Gesprächsrahmen sind.

Er konturiert anhand dieser Form der Gesprächsüberleitung auch implizit die Position von *R*m* innerhalb der Gesprächsgruppe als eine besondere Rolle. Explizit wird *R*m* als einziger Akteur namentlich hervorgehoben. Die Feststellung, dass die übrigen Teilnehmenden ebenfalls *startklar* wirken, wird lediglich mit *auch* angedeutet. Allerdings ist Pädms bestrebt, in seiner Aussage über die Wirkung von *R** Kollektivität herzustellen. Der vollzogene Subjektwechsel von *R*m* zu *wir* markiert, dass aus dem Verhalten von *R*m* letztlich eine Konsequenz für die gesamte Gesprächsgemeinschaft resultiert. Konkret wird hierbei die Feststellung, dass *R*m auch schon so aussehe* zum Ausgangspunkt dafür, dass *wir startklar wären*. Demnach geht mit der subjektiv empfundenen Wirkung von *R*m* auf Pädms für die übrigen Teilnehmenden ein kollektiver Moduswechsel in den offiziellen Teil des Gesprächs einher. Der persönliche Eindruck vom Verhalten von *R*m* wird somit in erster Linie zum Einleiten in den offiziellen Teil des Gesprächs als ausschlaggebend hervorgehoben. So lässt sich vermuten, dass es insbesondere *R** sind, die innerhalb des informellen Rahmens unter permanenter und kritischer Beobachtung stehen. Diesem latenten Beobachtungsdruck scheinen die übrigen Akteurinnen und Akteure nicht in diesem Maß ausgesetzt zu sein, da ihr Verhalten letztlich nicht als entscheidendes Kriterium zum Überleiten in den offiziellen Gesprächsrahmen fungiert. In der Rolle von *R** ist also ein gewisses Bewusstsein darüber grundlegend, dass mit bestimmten unbe-

wussten oder bewussten Verhaltensweisen und/oder erkennbaren Gemütsregungen direkt oder indirekt Signale erteilt werden können, die vor allem durch Akteure der Studienseminare im Hinblick auf Hinweise der Bereitschaft zum Gesprächsbeginn interpretiert werden.

Analog zu diesem Beispiel erwidern die R* unmittelbar auf diese Mutmaßungen in Bezug auf ihre Bereitschaft, in das Gespräch *zu starten*, mit einer kurzen Validierung und bestätigen die Behauptungen. Charakteristisch innerhalb dieses Musters ist die infrage stellende Reaktion auf diese Bestätigung. In diesem Beispiel reagiert PädM mit einer rhetorischen Gegenfrage *ja?* Über die Zustimmung zu seiner Einschätzung hinsichtlich der Bereitschaft bzw. des Bereitseins von R*m, scheint PädM an dieser Stelle recht überrascht. Hierdurch entsteht der Eindruck, als fungiere die vorherige Bemerkung, dass R*m *startklar wirke*, eher als eine Floskel zum Einleiten in das Gespräch denn als tatsächliche Überzeugung von PädM, R*m sei bereit, in den offiziellen Teil *zu starten*. So stellt diese recht spontan anmutende Rückfrage auch eher einen Hinweis darauf dar, dass die zuvor geäußerte Feststellung, dass R*m *aussehe, als ob wir startklar wären*, eher als eine implizite Aufforderung an R*m und die übrigen Teilnehmenden zum Moduswechsel in den offiziellen Rahmen gemeint war als eine tatsächlich aus seinen Beobachtungen resultierende Schlussfolgerung. Mit dieser rückversichernden Nachfrage eröffnet PädM R*m auch gleichzeitig einen potenziellen Möglichkeitsraum, seine Validierung zu überdenken und ggf. zu revidieren. Hierdurch übernimmt diese Rückfrage auch eine Art Absicherungsfunktion, sodass PädM sichergehen kann, dass es vonseiten von R*m tatsächlich keine Einwände gibt, mit dem offiziellen Teil des Gesprächs zu beginnen. Diesen möglichen Rahmen einer Entgegnung von R*m schränkt PädM allerdings im selben Zug unmittelbar ein, da er seine Ausführungen ohne Verzögerung weiterführt. So eröffnet PädM R*m zwar theoretisch das Potenzial, seine Validierung zu bekräftigen oder gar zu revidieren, allerdings scheint PädM dieses Potenzial mit dem Blick auf die Art und Weise der Artikulation eher zu suggerieren. So wechselt PädM direkt im Anschluss inhaltlich in den offiziellen Teil des Gesprächs, statt auf eine Reaktion von R*m auf seine Frage zu warten. Damit wird unterstrichen, dass mit der vorherigen Äußerung, dass R*m *startklar wirke*, ein Signal an die Gesprächsteilnehmenden gesendet wurde, dass es gemäß dem Empfinden von PädM an der Zeit ist, in den offiziellen Rahmen überzugehen.

Innerhalb des Überleitungsmusters in den offiziellen Gesprächsrahmen anhand einer indirekten Aufforderung durch Interpretation des Verhaltens von R* stellt das Hinzufügen von instruktionellen Hinweisen ein charakteristisches Element dar. Im Anschluss an rückversichernde Nachfragen werden den R* in den Fällen dieses Musters unaufgefordert die Erwartungen an die nachfolgende Selbstreflexion dargelegt. Wie in diesem Beispiel erkennbar, fügt PädM – obgleich R*m bereits validierte, *startklar zu sein* – unmittelbar ohne ersichtlichen Grund, noch den Hinweis an, *dann reflektieren Sie die Stunde nach unsern üblichen Kriterien*. Diese unaufgeforderte Erinnerung erhält einen Aufforderungscharakter an R*m, sich folgend an den erwarteten *Kriterien* zu orientieren. Auch vermittelt PädM latent den Eindruck, als würde er eine gewisse Notwendigkeit darin sehen, R*m vor dem Beginn der Reflexion der eigenen Stunde nochmal auf diese *Kriterien* hinzu-

weisen. Dies impliziert eine geringe Erwartungshaltung gegenüber R*m, bereits selbstständig die erforderlichen *Kriterien* einzubeziehen, wodurch ihm in der Rolle der Anwärtinnen und Anwärter ein erhöhter Unterstützungsgrad zugeschrieben wird. Gleichzeitig wird auch das Beziehungsverhältnis hierüber konturiert. PädM hegt spezifische Erwartungen gegenüber der Performanz von R*m, R*m obliegt es, diese zu erfüllen. Gemäß dieser gezogenen Hierarchie erhebt sich PädM auf die Ebene eines Gutachters, der die Leistungen von R*m auf das Erfüllen von Erwartungen hin überprüft.

Dies verweist auch darauf, dass die Selbsteinschätzung in diesem Setting nicht frei von den Erwartungen der übrigen Teilnehmenden vernommen wird. Vielmehr klassifiziert PädM in seinem Hinweis Reflexionen, die gemäß den *üblichen Kriterien* vorgenommen werden, als erwartungskonform und unterscheidet sie von jenen, die diesen Ansprüchen nicht gerecht werden. Hierdurch werden die Selbstreflexionen zwar in der individuellen Gestaltungsfreiheit eingeschränkt, allerdings als kriteriengeleitet und damit als systematisch und methodisch kontrolliert gerahmt. Es ist allerdings die Grundvoraussetzung zum Erfüllen dieser Ansprüche zum einen, die *üblichen Kriterien* zu kennen, und zum anderen diese unmittelbar im Anschluss an die Stunde auf den Verlauf und die eigene Durchführung zu beziehen. PädM verbleibt in diesem Beispiel auf einer abstrakten Ebene, da es an dieser Stelle offenbleibt, was die *üblichen Kriterien* konkret umfassen, sodass es sich hierbei eher um einen allgemeinen Hinweis als um eine tatsächliche konkrete Hilfestellung handelt. PädM setzt so voraus, dass R*m über das Wissen um diese *Kriterien* verfügt. Aufgrund fehlender Nach- bzw. Rückfragen der übrigen Personen scheint das Wissen um das Repertoire der *üblichen Kriterien* zum kollektiven Wissensbestand der Gesprächsteilnehmenden zu gehören.

So verweist das Adjektiv *üblich* auf einen für dieses Setting charakteristischen und typischen Kriterienkatalog. Dieses Wissen scheint einen Teil der kommunikativen Handlungspraxis darzustellen und stets eingefordert zu werden. Damit wird dieser Wissensbestand über die üblichen Kriterien zur Reflexion einer Schulstunde scheinbar durch konsequente Wiederholung innerhalb dieser Gesprächssettings internalisiert und reproduziert. Die Kenntnis hierüber wird für die jeweiligen Akteure damit auch zu einem Indikator für den Grad der Eingebundenheit in diesen Settings, d. h., inwiefern eine Person sich über diese *üblichen Kriterien* bewusst ist, zeigt, ob Nachbesprechungen zur berufsbezogenen Handlungspraxis gehören oder lediglich punktuell besucht werden.

Damit wird anhand dieses Beispiels deutlich, dass es Personen des Studienseminars sind, die den Zeitpunkt für die Überleitung in den offiziellen Gesprächsrahmen steuern, indem R* und die übrigen Teilnehmenden indirekt aufgefordert werden, in den offiziellen Modus zu wechseln. Hierbei wird die Feststellung des Studienseminarakteurs, dass R* und die Gruppe bereit zu sein scheinen, in den offiziellen Modus überzugehen, zum ausschlaggebenden Element. Allerdings wird die Rolle von R* hierbei als besonders hervorgehoben. Es ist das Bereitsein von R*, das Konsequenzen für die sozialen Praktiken dieser Gruppe bewirkt. Der Eindruck der Bereitschaft von R* wird zum Ausgangspunkt der Transformation des Kommunikationsmodus der Gruppe in einen offiziellen Charakter. Diese Interpretation von einer Vertretung des Studienseminars hinsichtlich des Ver-

haltens bzw. der Wirkung erscheint allerdings als eine subjektive Mutmaßung, die sich nicht als verhandelbar darstellt. Hierdurch wird das Bestreben vonseiten des Studienseminars, in den offiziellen Teil einzuleiten, durch das Aufmerksam machen auf die Bereitschaft von R* eingekleidet. Es handelt sich also eher um eine indirekte Aufforderung zum Moduswechsel.

Durch diese Art und Weise der Gesprächsüberleitung wird auch eine Hierarchielinie gezogen. Es sind die Akteurinnen und Akteure der Studienseminare, die während der informellen Gespräche eine Monitoringfunktion übernehmen und die übrigen Teilnehmenden scheinbar permanent beobachten. Ferner ist letztlich ihr Empfinden für den Zeitpunkt des Gesprächseinleitens entscheidend für den Moduswechsel der Kommunikation der gesamten Gruppe. Durch die indirekte Aufforderung wird zwar ein gewisser Grad an Mitbestimmung suggeriert, der allerdings durch eine dominante Steuerung des Gesprächs überformt wird. Wiederkehrend wird innerhalb dieses Musters der Gesprächsübergang genutzt, um weiterführende Instruktionen und Hinweise zu liefern. Hierüber wird das Verhältnis zwischen R* als Adressat dieser Hinweise und dem jeweiligen Akteur des Studienseminars definiert. Es sind die R*, denen es obliegt, die Erwartungen und Ansprüche zu erfüllen. Hierüber wird bereits im Übergang in den offiziellen Teil der Erwartungsdruck impliziert, mit dem die R* im Zuge des Gesprächs konfrontiert sind.

7.2.1.2 *Selbstbestimmte Orientierung*

Innerhalb des vorliegenden Materials zeigt sich, dass es nicht zwangsläufig die Vertretungen der Studienseminare sind, die den Zeitpunkt des Übergangs in den offiziellen Gesprächsrahmen festlegen. Ein weiteres Muster besteht in der proaktiven Wortergreifung von R*, um den Gesprächsbeginn selbstbestimmt einzuleiten. Allerdings ist diese Überleitungsform von R* im vorliegenden Sample ein untergeordnetes Muster, in dem die selbstbestimmten Überleitungen in zwei unterschiedliche Orientierungen vornehmen.

7.2.1.2.1 *Unsicheres Bemerkbarmachen*

In diesem Muster erfolgt die Überleitung in den offiziellen Gesprächsrahmen proaktiv durch die jeweilige Referendarin bzw. dem jeweiligen Referendar, der zuvor die von den übrigen Teilnehmenden hospitierte Stunde gehalten hat. Auch hierbei zeigt sich die fallübergreifend wiederkehrende, unmittelbare Eröffnung des offiziellen Gesprächsteils, die sich zu einem nicht klar festgelegten und objektiv nachvollziehbaren Zeitpunkt ereignet.

R*w: Ich glaub, ich bin so weit
SLw: Ja? Sie wissen ja, zuerst dann der Ertrag und wenn Sie das ähm Schüler (.) ähm Aktivitäten oder (.) Leistung festmachen könnten umso besser und das direkt anbinden können
(UNB7: 14)

Mit der unaufgeforderten Wortübernahme von R*w wird eine scheinbare Kontrolle der Referendarin über den Prozess dieses Gesprächs suggeriert, da die zuvor stattfindenden Tischgespräche unmittelbar eingestellt werden. Damit grenzen sich Äußerungen von R*w an dieser Stelle des Gesprächs von jenen der übrigen Teilnehmenden insofern ab, als dass hiermit eine gewisse intern anerkannte Signalwirkung einhergeht, die die kurze Phase scheinbar zwangloser Kommunikation beendet. Diese Signalwirkung wird umso deutlicher, da die Äußerung mit dem Blick auf die Satzkonstruktion keine explizite Aufforderung zum Einleiten des Gesprächs darstellt. Vielmehr verleiht der erste Teil des Satzes *ich glaub* dieser Aussage einen Vorschlagscharakter, der zudem auf eine mögliche Unsicherheit in Bezug auf den folgenden Satzteil hindeutet. Hierdurch wird zugleich die Gültigkeit des folgenden Satzteils eingeschränkt. Dies scheint insofern paradox, als dass sich der folgende Satzteil *ich bin so weit* auf die eigene Person bezieht und R*w ihre Einschätzung, *so weit zu sein*, mit der einleitenden Phrase relativiert. Impliziert wird damit eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Äußerung ihres eigenen Empfindens, wodurch diese Aussage bewusst innerhalb eines Orientierungsrahmens der Zurückhaltung geäußert wird und eher an eine Form des lauten Denkens erinnert. Durch den relativierenden Modus der Kommunikation vermittelt R*w auch eine gewisse Zurückhaltung. Zwar zeigt sie Selbstbewusstsein, indem sie ihre Bereitschaft zur Eröffnung des Gesprächs unaufgefordert äußert, allerdings grenzt sie sich durch die Kommunikationsweise von einer bestimmenden und dominierenden Rolle ab. Vielmehr konturiert sie ihre Rolle der Anwärtin bzw. des Anwärters in einer zurückhaltenden, fast demütigen Orientierung.

Zugleich dokumentiert sich in der Aussage ein Bewusstsein über die scheinbar besondere Rolle, die R*w in diesen Settings einnimmt. Sie zeigt, dass sie sich durchaus darüber bewusst ist, dass ihre Bereitschaft konstitutiv und als intern anerkannt zum Beginn der Nachbesprechung gilt. Im Gegensatz zur Vorbereitung der übrigen Teilnehmenden, wird ihr persönliches Empfinden, *so weit zu sein*, zu einer grundlegenden Bedingung für den Gesprächsbeginn erhoben. Erst im Anschluss an die explizierte Bereitschaft von R*w werden die Tischgespräche eingestellt, wodurch der Beginn dieser Unterrichtsnachbesprechungen nicht in erster Linie mit der Vorbereitung jedes einzelnen teilnehmenden Akteurs, sondern insbesondere mit der Vorbereitung der Referendarin selbst gekoppelt zu sein scheint. Hierdurch erhält die Rolle des R* in diesen Gesprächssettings eine besondere Stellung, da sie in der Position zu sein scheint, dass sie sich vorbereiten und auf das nachfolgende Gespräch einstellen muss. Impliziert wird somit, dass dieses Gesprächssetting im Besonderen in der Rolle des R* eine nicht näher spezifizierte, aber konstitutive Vorbereitung erfordert, die durch das Abwarten der übrigen Teilnehmenden intern anerkannt und respektiert wird.

Die unaufgeforderte, aber direkte Reaktion einer Person des Studienseminars – wie in diesem Beispiel von SLw – auf eine proaktive Eröffnung von R*, zeigt sich konsequent in den Fällen dieses Eröffnungsmusters. Interessant ist allerdings, dass diese Akteurinnen und Akteure – wie in dieser Sequenz auch – in keinem der Fälle explizit von den Referendarinnen bzw. den Referendaren adressiert werden, sich aber fallübergreifend angesprochen fühlen und entsprechend reagieren. Daher entsteht der Eindruck, dass das

Wortergreifen von R* zur Einleitung in den offiziellen Gesprächsrahmen eher untergeordnet und unwesentlich bzw. nicht ausschlaggebend für den tatsächlichen Gesprächsbeginn ist. Vielmehr bedarf es einer Reaktion in Form einer Legitimation, d. h. einer Zustimmung seitens eines Akteurs des Studienseminars. Deren Einschätzung ist für den Beginn in letzter Konsequenz entscheidend. So haben R* zwar die Möglichkeit, ihre Bereitschaft zum Beginn zu signalisieren, allerdings ist die Reichweite dieser Bekundung eingeschränkt. Als Folge findet nicht unmittelbar der Beginn des Gesprächs statt, vielmehr leiten die Bekundungen von R* eine Verhandlung über einen möglichen Beginn ein. Diese Aushandlung der Eröffnung wird von SL dominiert, der die eigentliche Kontrolle zu Beginn einnimmt und hierdurch innerhalb des Gesprächssettings seine dominierende und gesprächskontrollierende Funktion bereits an dieser Stelle markiert.

In diesem Fallbeispiel dokumentieren sich in der Art und Weise der Entgegnung von SLw auch eine spezifische Sozialbeziehung und damit einhergehende implizite Strukturen dieser Settings. So entgegnet sie mit einer rhetorischen Gegenfrage *ja?*, die die vermittelte Unsicherheit in der Aussage von R*w aufgreift und eine gewisse Verwunderung impliziert. Allerdings bleibt an dieser Stelle offen, ob sich die Verwunderung auf das prinzipiell unaufgeforderte Wortergreifen von R*w an sich bezieht oder vielmehr darauf, dass sich R*w bereits an dieser Stelle meint, *so weit zu fühlen*. Ebenfalls denkbar ist, dass die rhetorische Gegenfrage R*w die Gelegenheit eröffnen soll, ihre Äußerung zu überdenken und SLw hierdurch auf eine Art Vergewisserung zielt. Die rückversichernde Nachfrage in Kombination mit der unmittelbaren Entgegnung weiterführender Hinweise für die anstehende Selbstreflexion von R*w vermittelt den Eindruck, dass SLw gewisse Zweifel im Hinblick auf den Professionalisierungsgrad von R*w aufweist. Nicht nur, dass ihre persönliche Einschätzung, *so weit zu sein*, latent infrage gestellt wird, sondern auch die Kenntnis über konstitutive Elemente der Reflexion. Allerdings bekundet R*w, *so weit zu sein* und vermittelt damit, ihre Vorbereitung auf eine konkrete Situation abgeschlossen zu haben und signalisiert damit indirekt, zu wissen bzw. einschätzen zu können, was nun auf sie zukommt bzw. von ihr gefordert wird. Dieses Einschätzungsvermögen wird durch SLw angezweifelt, indem sie R*w verdeutlicht, welche Elemente zentrale Bestandteile der Selbstreflexion darstellen und wie diese aufgebaut sind.

Diese explizite Erwähnung vor Beginn der Reflexion impliziert die subtile Erwartung, dass R*w ohne diesen Hinweis möglicherweise nicht die Norm zu erfüllen vermag. Es werden also latent Unsicherheiten in Bezug auf die Fähigkeit von R*w sichtbar, selbstständig eine adäquate Reflexionsform zu wählen. Hierdurch wird das Einschätzungsvermögen von R* infrage gestellt und gleichzeitig das hierarchische Beziehungsmuster zwischen SLw und R*w konturiert. Durch die Phrase *Sie wissen ja* rahmt SLw ihre nachfolgenden Bekundungen in einen Erinnerungs- und Hinweischarakter. Damit dokumentiert sich zwar das Bewusstsein von SLw darüber, dass R*w über die nachfolgenden Aspekte Bescheid weiß, implizit wird allerdings ein latenter Zweifel geäußert, inwiefern R*w in der Lage ist, diese Aspekte auch selbsttätig zu berücksichtigen. Damit erhebt sich SLw in eine belehrende, instruktive Position und markiert, über den Wissensbestand zu verfügen, wie eine erfolgreiche Reflexion aufgebaut ist. Hierüber wird ihre Begutachtungsfunktion

gerahmt und ihre Position in seiner Beurteilungsrelevanz unterstrichen. Es werden implizite Erwartungen an die nachfolgenden Beiträge von R*w sichtbar, die auf eine spezifische und scheinbar intern bekannte Reihenfolge von Abhandlungen bestimmter Aspekte im Rahmen der Selbsteinschätzung hindeuten. Diese Reihenfolge wird allerdings lediglich durch *zunächst der Ertrag* mit Hilfe des verwendeten Ordnungsworts angedeutet. Auf die Weiterführung der angedeuteten Aufzählung verzichtet SLw allerdings an dieser Stelle. So verbleibt ihre Anmerkung auf einer exemplarisch skizzenhaften Nennung eines Ordnungspunkts. Dies könnte einen Hinweis darauf darstellen, dass SLw mit der Nennung des ersten Aspekts des Ertrags intendiert, R*w lediglich einen Denkanstoß zu liefern mit der Intention, dass durch das Erwähnen des zentralen Eröffnungsaspekts des Ertrags die entsprechend folgenden Aspekte wie eine Assoziationskette bei R*w aktiviert werden. Dies würde bedeuten, dass die Selbstreflexion im Rahmen dieses Settings eine gewisse Übung im Vorfeld in Form des Internalisierens einer bestimmten vorgegebenen Reihenfolge an Aspekten umfasst, die es im Zuge der eigenen Einschätzung einer Stunde abzuhandeln gilt. Es ist allerdings auch möglich, dass SLw nach der Nennung des ersten Punktes von der Erwähnung weiterer Aspekte absieht, um den zeitlichen Rahmen nicht zu überdehnen oder weil sie gar eine detaillierte Aufzählung an dieser Stelle als nicht erforderlich ansieht und diesen Hinweis unterlässt. Allerdings impliziert sie neben der Erwartung, bestimmte Aspekte entsprechend einer vorgegebenen Reihenfolge abzuhandeln, auch eine Erwartungshaltung hinsichtlich der Art und Weise der Einschätzungen durch R*w. Sie formuliert explizit und *wenn Sie das ähm Schüler (.) ähm Aktivitäten oder (.) Leistungen festmachen könnten umso besser und das direkt anbinden können* und differenziert Selbstreflexionen hierüber in gute und weniger gute Leistungen. Eine Reflexion wird aus ihrer Perspektive *umso besser*, je stärker die Einschätzungen an die vorherige Stunde *angebunden* d. h. an die unterrichtliche Durchführung rückgekoppelt werden. Damit wird von SLw erwartet, dass die Selbstreflexion klare Bezüge zur vorherigen Schulstunde aufweisen wird und gezogene Schlüsse argumentativ aus der Schilderung von Aspekten aus diesem Unterricht resultierten. Entscheidend hierbei sind für SLw vor allem *Schüler [und Schülerinnen]*, aber auch *Aktivitäten* und *Leistungen*. Es sind also die Adressaten, aber auch die Prozess- und Produktqualität anhand derer R*w gefordert ist, ihre Einschätzung hinsichtlich der Stunde festzumachen. Hieraus resultiert die Erwartung, dass ihre vorgenommenen Einschätzungen keinen subjektiven Empfindungscharakter aufweisen sollen, sondern vielmehr objektiv nachvollziehbar als logische Schlussfolgerung aufgrund tatsächlich stattgefundener bzw. beobachtbarer Situationen dargestellt werden. Emotionale Begründungslinien werden damit a priori ausgeklammert und der Anspruch an eine objektiv nachvollziehbare, entlang eines Skripts an wesentlichen Aspekten ausgerichtete Selbstreflexion, wird hierin unterstrichen.

In dieser Anmerkung wird auch deutlich, dass Referendarinnen und Referendare zwar einen Raum erhalten, den vorherigen Unterricht aus ihrer Perspektive kritisch und reflexiv zu bearbeiten, dies allerdings mit gewissen Ansprüchen einhergeht. Damit erfolgt zugleich eine Differenzierung in *bessere* und weniger *gute* Reflexionen, sodass für R* generell bereits die einleitenden Worte im Hinblick auf die Demonstration ihrer Pro-

fessionalisierung Bedeutung erhalten, da die eigene Reflexion scheinbar nicht frei von subjektiven Bewertungen und normativen Ansprüchen vernommen wird. Die Selbstreflexion beutet demnach, den eigenen Unterricht und das eigene Handeln selbstkritisch zu beleuchten, allerdings in einem gewissen Rahmen, der Teil des kollektiven Wissensbestands der Gruppe ist. Die Teilnehmenden haben also eine gewisse Vorstellung von einer idealen Reflexion des eigenen Unterrichts. Dies bedeutet auch, dass diese Reflexion des eigenen Unterrichts in gewisser Weise standardisiert bzw. eher kriteriengeleitet vorgenommen wird. So scheinen die Selbstreflexionen in diesen Settings zwar individuell von den Referendarinnen und Referendaren ausgestaltet werden zu können, allerdings existieren grundlegende Strukturserwartungen, die es zu erfüllen gilt.

In dieser exemplarischen Sequenz wird ersichtlich, dass der Zeitpunkt des offiziellen Gesprächsbeginns mit dem von R* geäußerten Empfinden einhergeht, für die angehende Besprechung bereit zu sein. Damit grenzt sich die Position von R* in dieser Gesprächsphase von den übrigen Teilnehmenden ab, da es ihre Vorbereitung ist, die intern anerkannt als ausschlaggebend für den Übergang in den offiziellen Teil gilt. Im Hinblick auf die Signalisierung der Gesprächsbereitschaft wird deutlich, dass in diesen Settings für die R* ein Möglichkeitsraum besteht, die Kontrolle über den offiziellen Gesprächsbeginn auch proaktiv zu übernehmen. Obgleich die R* innerhalb dieses Musters durch die unaufgeforderte Wortübernahme einen gewissen Grad an Selbstbewusstsein zeigen, vollziehen sie diese Bekundung ihrer Bereitschaft in einer zurückhaltenden und von Unsicherheit geprägten Orientierung. Aufgrund ihrer Art und Weise verweist diese Kommunikation weniger auf eine bestimmende Festlegung des Startzeitpunkts. Vielmehr erhalten diese Äußerungen den Charakter eines Bemerkbarmachens der eigenen Person und vermitteln ein Bewusstsein darüber, dass sie selbst in diesem Setting eine besondere Rolle einnehmen. Sie bekunden im Zuge dieses Bemerkbarmachens, dass sie die Zeit zuvor für Vorbereitungen aufgewendet haben, die nun abgeschlossen sind, sodass sie sich für den Übergang in den offiziellen Teil bereit fühlen.

Diese scheinbare Kontrolle von R* zur Überleitung wird allerdings eingeschränkt, da die Signalisierung der Bereitschaft von R* erst durch das Studienseminar – in diesem Fall durch SLw – legitimiert wird. Hierbei stellen sich die rückversichernden Fragen und explizite, aber nicht erfragte weiterführende Hinweise an R* für eine erfolgreiche Bearbeitung der anstehenden Selbstreflexion als charakteristische Reaktion dar. So übernehmen die R* in diesen Fällen zwar die Signalisierung der Bereitschaft zur Gesprächseinleitung unaufgefordert selbst; die zugrundeliegende Orientierung der Unsicherheit und Zurückhaltung scheint hierbei allerdings eine Reaktion mit infragestellendem und instruktiv anmutendem Charakter hervorzurufen. Implizit scheint das mangelnde Selbstbewusstsein und die marginale Bestimmtheit, mit der R* den Gesprächsbeginn einleiten, zu intendieren, nicht unerheblich die Art und Weise der Legitimation des offiziellen Gesprächsbeginns durch einen Akteur des Studienseminars zu beeinflussen. Dass es zwar materialübergreifend letztlich der Legitimation der Akteure des Studienseminars bedarf, in das offizielle Gespräch einzusteigen, und es bei der proaktiven Einleitung durch R* nicht

zwangsläufig zu Rückversicherungen und instruktiven Hinweisen kommt, wird anhand des folgenden Beispiels gezeigt.

7.2.1.2.2 *Selbstsicheres Bestimmen*

Auch in diesem Muster übernimmt R* proaktiv die Einleitung in den offiziellen Gesprächsteil, indem unaufgefordert das Wort ergriffen wird. Hierbei agiert R* allerdings in Abgrenzung zum vorherigen Muster in einer selbstsicheren, d. h. dominant-selbstbewussten Orientierung. Innerhalb dieses Samples stellt dieses Muster allerdings die Ausnahme dar und bietet damit den maximalen Kontrast zu den weiteren herausgearbeiteten Mustern.

R*m: Ja ich glaub (.) ich würd sagen wir fa- fangen dann einfach mal an
 Pädw: Ja, sehr gerne
 FDM: Ja
 Pädw: R*m, bitte
 (UNB8: 1–7)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, ist es R*m, der unvermittelt das Wort ergreift und die informellen Praktiken durch seine Ankündigung *ja ich glaub* beendet. Die einleitende Artikulationsform mutet als eine eher umgangssprachliche Variante an, anhand derer R*m zunächst eine Ankündigung vornimmt. Auch aufgrund der nachfolgenden kurzen Sprechpause wirkt *ja ich glaub* weniger als tatsächliche Einleitung bzw. Hinführung zu seinen Äußerungen, als dass hierdurch vielmehr die Aufmerksamkeit der Gruppe erlangt werden soll. So setzt R*m im Anschluss an die Sprechpause zu einer vollständigen inhaltlichen Aussage an. Durch *ja ich glaub* wird letztlich angekündigt, dass R*m *dann einfach mal anfangen würde*. Hierin dokumentiert sich die für dieses Muster charakteristische selbstbewusste Orientierung, in der R*m bei der Überleitung in den offiziellen Teil agiert. Im Gegensatz zum Muster des unsicheren Bemerkbarmachens dokumentiert sich in dieser Kommunikation ein bestimmender und selbstsicherer Charakter. R*m wählt hierbei nicht die Bekundung seiner Bereitschaft als indirektes Signal, in den offiziellen Teil einzusteigen, sondern legt direkt fest, dass er *dann einfach mal anfangen würde*. Damit bestimmt er nicht nur auch für die übrigen Teilnehmenden, dass die informellen Praktiken zugunsten der Nachbesprechungen eingestellt werden, sondern markiert, dass er sich darüber bewusst zu sein scheint, dass er im Zuge der Einleitung in seiner Funktion als R* eine besondere Stellung einnimmt. Er ist es, der den Zeitpunkt der Überleitung festlegt und hierbei darauf verzichtet, die Bereitschaft der übrigen Teilnehmenden zu erfragen. Gleichzeitig legt er eine Reihenfolge der Wortbeiträge fest und erteilt sich selbst das Recht, mit seinen Ausführungen *einfach mal anzufangen*. Damit positioniert sich R*m als entscheidende Person in der Eröffnungsphase und übernimmt eine proaktive Gesprächssteuerungsfunktion in einer dominanten Orientierung. Zugleich wirkt die Ausdrucksweise durch die Füllwörter *dann* und *mal* recht umgangssprachlich und mutet eher informell an. Hierin könnte sich ein gewisser Grad an Verlegenheit dokumentieren,

womit er auch eine performative Funktion gegenüber der Gesprächsgruppe übernehmen kann, um seine Entspanntheit und Lockerheit zu demonstrieren.

Auffällig ist innerhalb dieses Musters neben der determinierenden und selbstbewussten Überleitung durch R*m, dass – analog zu den weiteren Überleitungsmustern – hierüber nicht der unmittelbare Beginn eingeleitet wird. Obgleich sich diese bestimmende und nicht als Frage formulierte direkte Äußerung an die gesamte Gruppe richtet und keine Person direkt adressiert, sind es die beiden Vertretungen des Studienseminars, die unmittelbar das Wort ergreifen. Hierbei erteilen in diesem Beispiel beide anwesenden Funktionen die Affirmation zur Gesprächseröffnung. In der Legitimation durch Pädw dokumentiert sich durch den Ausdruck *oh ja, sehr gerne* eine latent überraschend anmutende Reaktion auf die selbstbewusste Initiative von R*m. Diese hier implizite freudige Verwunderung lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass solche proaktiv selbstbewussten Wortübernahmen von R* im Zuge der Eröffnung außerhalb der gewöhnlichen Handlungspraxis im Rahmen dieser Gespräche zu liegen scheinen. Pädw signalisiert damit ihre positive Überraschung, womit sie anhand dieser übersteigernden Affirmation indirekt Zuspruch zu einer solch selbstbewussten Orientierung dokumentiert. Zugleich wird jedoch diese dominant-bestimmende Einleitung von R*m durch die Reaktion von Pädw begrenzt. Sie ist es, die trotz des Eröffnungsversuchs eine Legitimation hierzu erteilt und damit kommuniziert, dass es nicht R*m obliegt, eine Überleitung durchzuführen, sondern dass es ihre Erlaubnis dazu ist, die den Ausschlag für die Eröffnung des Gesprächs darstellt. Validiert wird diese implizit durch die unmittelbare Legitimation von FDM. Auch dieser Akteur des Studienseminars erteilt – obgleich der selbstbewussten Überleitungsinitiative von R*m – seine Erlaubnis, indem er R*m durch *bitte* auch namentlich auffordert zu beginnen. Damit markiert auch FDM, dass es den Akteurinnen und Akteuren des Studienseminars obliegt, Rederechte zu erteilen, und dies nicht durch proaktive Wortbeiträge zu umgehen ist.

So zeigt das Beispiel dieses Musters, dass als Reaktion auf eine selbstbewusste Überleitungsinitiative von R* die beiden Vertretungen des Studienseminars indirekt Hoheitsgebiete in Bezug auf die Überleitungsphasen abgrenzen. Eine bestimmende Art und Weise der Kommunikation von R* scheint eine nicht intern anerkannte Orientierung darzustellen, auf die mit Grenzziehung reagiert wird. Die Verwunderung wird zwar positiv herausgestellt, allerdings indirekt unmittelbar beschnitten, indem die Akteurinnen und Akteure des Studienseminars performativ demonstrieren, dass *ihnen* die Gesprächsstrukturierung und -führung obliegt. Eine Ankündigung wie in diesem Beispiel, *dann mal anzufangen* wird hier durch die Reaktionen als nicht ausschlaggebend zur Eröffnung des Gesprächs gerahmt. Das Recht zur finalen Legitimation wird hier auf dem Gebiet des Studienseminars verortet. Zwar wird die selbstbewusste Redeinitiative nicht direkt kritisiert, allerdings wird durch das Erteilen des Rederechts durch die namentliche Ansprache nochmal verdeutlicht, dass die Vergabe von Rederechten ebenfalls durch das Studienseminar erfolgt.

7.2.1.3 Zusammenfassende Darstellung

Die Analyse der Gesprächsübergänge zeigt, dass sich die Überleitungen zum formellen Rahmen der Nachbesprechung ausschließlich in Form einer bilateralen Interaktion zwischen einer Vertretung des Studienseminars und R* vollziehen. Es scheint eine implizite, aber intern anerkannte Norm darzustellen, dass R* und die Akteurinnen und Akteure des Studienseminars aktiv an der Eröffnung der Gespräche beteiligt sind und die übrigen Teilnehmenden – wie die Mitreferendarinnen und Mitreferendare sowie das Personal der zuständigen Schule – eine abwartende und passive Position einnehmen. Es sind also letztlich die Personen des Studienseminars und R*, die den Wechsel von informellen Aktivitäten hin zur Formalität einleiten, sodass hinsichtlich der implizit anerkannten Eröffnungsrechte ein deutliches Ungleichgewicht innerhalb der Gruppe entsteht.

Die Überleitungsaktivitäten finden allerdings überwiegend auf Anordnung der proaktiven und bestimmenden Gesprächseinleitung durch die Studienseminare statt. In den scheinbar nicht begründungspflichtigen Gesprächseröffnungen dokumentiert sich die dominante Orientierung der Studienseminare, die proaktiv die gesprächsstrukturierende und -leitende Funktion übernehmen. Zugleich konturieren diese Personen auch ihre – im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden – gesonderte Rolle während der informellen Phase. Durch die Art und Weise, wie sie in den offiziellen Teil des Gesprächs einleiten, wird daraufhin gedeutet, dass sie im Rahmen des informellen Austauschs selbst eine Art Monitoring-Funktion übernehmen, innerhalb derer im besonderen R* beobachtet wird. Ziel scheint es zu sein, Anhaltspunkte im Verhalten der Teilnehmenden – insbesondere R* – zu finden, die auf die Möglichkeit einer Überleitung in den offiziellen Rahmen hinweisen. So entsteht gegenüber den übrigen Beteiligten und insbesondere gegenüber R* in der informellen Phase ein gewisser Beobachtungsdruck. Das Deutungsrecht über die Wirkungen eines jeweiligen Verhaltens wird hierbei deutlich innerhalb der Funktion der Studienseminare verortet.

Markant ist, dass in den Fällen, in denen Initiativen zum Übergang durch R* – entweder in Form eines unsicheren Bemerkbarmachens oder durch eine selbstbewusste und bestimmende Ankündigung – realisiert werden, stets eine performative Demonstration vonseiten der Studienseminare hinsichtlich ihrer Rolle als die finale Legitimationsinstanz erfolgt. So wird beispielsweise die Ankündigung von R*, bereit zu sein, durch sie hinterfragt oder aber sie erteilen unerbeten weiterführende Hinweise, wie die nachfolgende Selbsteinschätzung von R* auszugestalten ist. So entsteht der Eindruck, dass das Personal der Studienseminare hierüber dokumentiert, abschließend beurteilen zu können, ob R* bereit für das Gespräch ist und abzuwägen, ob sie bzw. er im Vorfeld nochmals Instruktionen benötigt. Damit markieren sie, dass es weniger im subjektiv empfundenen Ermessen von R* liegt, die Nachbesprechung einzuleiten, sondern dieser Moduswechsel vielmehr ihrer Erlaubnis und Einwilligung bedarf. Anhand dieses unaufgeforderten und objektiv nicht nachvollziehbaren Legitimationsrituals der Studienseminare als Reaktion auf proaktive Überleitungsinitiativen von R* werden der Gesprächssteuerungsgewalt von R* latent Grenzen gesetzt und das Hoheitsgebiet der Studienseminare wird verteidigt.

So übernehmen also entweder direkt oder aber indirekt stets die Akteurinnen und Akteure der Studienseminare die finale Steuerung der Gesprächsüberleitung. Dies deutet darauf hin, dass R* lediglich eine Scheinkontrolle zur Festlegung des offiziellen Beginns erhält. Die Überleitungsinitiativen von R* werden zwar in keinem der vorliegenden Fälle negativ bewertet oder kritisiert, allerdings durch nachfolgende Grenzziehungen beschnitten. So scheint ein Möglichkeitsraum für R* zu existieren, auch proaktiv die Überleitung zu signalisieren, allerdings resultieren als Konsequenz aus dieser Proaktivität eine vorgelegte Aushandlung und Grenzziehung hinsichtlich der Funktionen und Rechte, die Beteiligten in diesen Settings zukommen.

7.2.2 Positionierung und Klassifizierung (Selbst- und Fremdverortung)

Im Material erweist sich die Aushandlungsebene der Selbstverortung und Fremdpositionierung der jeweiligen Personen als wiederkehrendes und damit fallübergreifend dominantes Thema. Innerhalb des vorliegenden Samples von Nachbesprechungen zeigen sich wiederkehrende latente Verhandlungen von Positionen, die einzelne Teilnehmende in diesen Gesprächen einnehmen. Auch werden die verschiedenen Perspektiven klassifiziert und damit voneinander abgrenzend gerahmt. Diese Aushandlungsprozesse vollziehen sich sowohl innerhalb organisatorischer Gesprächsphasen als auch eingebettet in die Auseinandersetzung mit dem hospitierten Unterricht. Damit erweist sich dieses Tertium Comparationis im Rahmen der Nachbesprechungen als dominantes und zugleich implizites Querschnittsthema.

Allerdings zeigt sich im Fallvergleich, dass vor allem die gesprächsinitiierenden und -strukturierenden Phasen der Besprechungen – die Rückmeldung zur Selbsteinschätzung und die Sammlung der Besprechungspunkte (s. Kap. 7.1.1) – relevante Aushandlungsstellen in diesen Gesprächen darstellen. Im Rahmen dieser Phasen vollziehen sich wiederkehrende Mechanismen, die die unterschiedlichen Rollen der Personen bzw. ihre Perspektiven in diesen Gesprächen konturieren und deren Partizipationsgrade sowie Deutungsgewichte nicht unerheblich prägen. So zeigt sich nämlich, dass über eine wiederkehrende Reihenfolge, nach der die einzelnen teilnehmenden Personen auf spezifische Art und Weise angesprochen werden, bereits Fremdpositionierungen vorgenommen werden. Es dokumentieren sich aber auch sowohl implizite als auch explizite Abgrenzungsmechanismen über Klassifizierungen der Teilnehmenden, die ihre jeweiligen Perspektiven in den Gesprächen rahmen. Entlang der Bearbeitung dieses Gesprächsthemas der Positionierung und Klassifizierung der Akteursperspektiven vollzieht sich über die damit einhergehenden Selbst- und Fremdverortungen letztlich eine Fragmentarisierung der teilnehmenden Personen und ihrer Perspektiven auf den Unterricht. Anhand der exemplarischen Rekonstruktion ausgewählter Passagen werden nachfolgend materialdominierende Orientierungen herausgearbeitet, die den Modus Operandi dieser Gespräche maßgeblich prägen.

7.2.2.1 Adressierungen

Fallübergreifend werden im Anschluss an die Selbsteinschätzung und die dazugehörige Rückmeldung durch das Studienseminar weitere Gesprächspunkte für die Nachbesprechung gesammelt (s. Kap. 7.1.1). Gemäß dem folgenden Beispiel behält hierbei das Studienseminar – konkret je nach Teilnahme entweder die Fachleitung des berufspraktischen Seminars oder die (stellvertretende) Seminarleitung – die proaktiv-dominierende Orientierung bei und übernimmt auch im weiteren Gesprächsverlauf konsequent die moderierende Funktion im Setting. Damit vollzieht sich im Zuge dieser dialogischen Passagen auch die Zementierung der Rolle der Studienseminare als strukturgebende Instanz. Zugleich werden auch die Orientierungen der Personen des Studienseminars in Bezug auf die Positionierungen der weiteren Beteiligten wirkungsmächtig im Hinblick auf die Verortung der Rollen innerhalb der anschließenden Gesprächsphasen. Damit werden in diesen frühen Gesprächsphasen die Positionierungsprozesse vor allem durch die Orientierungen der Studienseminare vollzogen und Positionierungen gerahmt und determiniert.

7.2.2.2 Exkludierende Orientierung

Wie in der folgenden Passage ersichtlich, zeigt sich wiederkehrend eine in besonderer Weise von den übrigen Teilnehmenden abgrenzende Adressierung von R*w im Material, die sich in einer exkludierenden Orientierung vollzieht. Durch diese Orientierung in der Adressierung wird die spezifische Sonderrolle von R* im Hinblick auf die Positionierung und seiner Partizipation als Rezipientin bzw. als Rezipient konturiert.

- SLw: Wozu möchten Sie denn gerne Rückmeldung von uns? Ist ja ne beratende Veranstaltung für Sie, ham Sie Fragen an an uns?
- R*w: Ähm (.) also vielleicht so über die Übergänge und die ähm (.) Impulsgebung (.) würd ich gerne (3) sprechen, ja
(UNB7: 36–40)

Zunächst ist ersichtlich, dass die scheinbar intern anerkannte Funktion der fortlaufenden Moderation und Strukturierung die Rolle des Studienseminars hinsichtlich des Einflussgrades auf den Gesprächsverlauf von den übrigen Teilnehmenden abgrenzt. Es ist die Person, die über die Reihenfolge der Wortbeiträge und schließlich auch über die thematische Reihenfolge der inhaltlichen Bearbeitung bestimmt und das Gespräch somit nicht nur inhaltlich steuert, sondern durch die Moderation auch nicht unwesentlich aktiv Mechanismen der Fremdpositionierungen übernimmt. Indem R* stets – wie in dieser Passage – als erster Akteur bzw. erste Akteurin adressiert wird, erhält dieser ein Vorrecht, besprechungsrelevante Punkte zu formulieren. Damit ist R* nicht nur die Person, die die erste Einschätzung zu der zugrundeliegenden Unterrichtsstunde liefert, sondern auch die erste Instanz, die die weitere inhaltliche Ausrichtung dieses Gesprächs steuert. Allerdings wird hierbei innerhalb der exkludierenden Orientierung eine latente Rahmung der Position von

R* als Rezipientin bzw. als Rezipient im weiteren Gesprächsverlauf im Zuge der inhaltlichen Bearbeitungen vorgenommen.

So wird R* in dieser Passage explizit nach *Beratungsanliegen*, nicht nach Besprechungspunkten gefragt, worin sich die exkludierende Orientierung andeutet. Verstärkt wird diese durch die spezifische Verwendung des Personalpronomens, die die Position von R*m von den übrigen Teilnehmenden abgrenzt und seine Rolle konturiert. Durch die so hergestellte Differenzlinie zwischen *Sie* und *uns* wird das Setting und damit auch die Funktion der Akteure innerhalb dieses Gesprächs unterschiedlich gerahmt. R*m wird eingeladen, Punkte zu nennen, zu denen er *gerne Rückmeldung von uns* – also der Gruppe – *möchte*, und etwaige *Fragen*, die er *an uns* – die übrigen Teilnehmenden hat –, zu formulieren. Hierdurch wird das Verhältnis zwischen R* und den übrigen Teilnehmenden implizit als ein dienstleistungsähnliches Verhältnis gerahmt und eine Differenzlinie innerhalb der Gruppe gezogen. R*m stellt hier jenen Akteur dar, der spezifische und konkrete Anliegen als Auftrag zur Bearbeitung an die übrige Gruppe zu erteilen vermag. Gleichzeitig wird hierdurch eine implizite Erwartungshaltung gegenüber den Gesprächsteilnehmenden hergestellt, ausgehend von den Beratungsanliegen seitens R* entsprechende Einschätzungen und Hinweise zu formulieren. So wird R*m ein Möglichkeitsraum zur inhaltlichen Gestaltung dieser Gespräche eröffnet, den er in dieser Phase nutzen kann durch die Äußerung bestimmter Punkte, zu denen er Rückmeldung erhalten möchte bzw. Fragen hat. Durch dieses Vorrecht der inhaltlichen Einflussnahme entsteht allerdings auch zugleich ein Ungleichgewicht, da die Rolle von R*m so auch hinsichtlich des Professionsgrads asymmetrisch konturiert wird. Schließlich wird er nach *Rückmeldungen* und *Fragen* adressiert, deren Bearbeitung den übrigen Teilnehmenden obliegt. In dieser Adressierung von R*m dokumentiert sich auf diese Weise die exkludierende Orientierung, die R*m in der Rolle des Rezipienten im weiteren Verlauf des Settings adressiert. So wird schließlich die Darlegung seiner Einschätzungen hinsichtlich der eigenen Stunde auf die Selbstreflexion begrenzt und um eine inhaltliche Beteiligung in Bezug auf weitere konkrete Themenschwerpunkte im Zuge der inhaltlichen Bearbeitungen restringiert. Vielmehr wird R*m bereits an dieser Stelle des Gesprächs in eine zuhörende und beratungsempfangende Rolle positioniert und damit als Rezipientin konturiert. So wäre es durchaus denkbar, dass auch R* sich durch spezifische, selbst beobachtete Punkte bzw. erlebte Situationen aus der durchführenden Perspektive weiterhin noch inhaltlich beteiligt. Stattdessen wird diese Form der Partizipation allerdings anhand der Ansprache eingeschränkt und die Rolle von R* als passive ZuhörerIn geformt. Die inhaltliche Partizipation wird so auf das Nennen von rückmeldungsrelevanten Punkten und Nachfragen beschränkt.

Es fällt allerdings – wie diese Passage ebenfalls exemplarisch aufzeigt – auf, dass erst im Nachgang an die Stunde von R*w Beratungsanliegen geäußert werden. Hierdurch ist zumindest nicht objektiv nachvollziehbar sichergestellt, dass die erbetenen Aspekte, wie *Übergänge* und *Impulsgebung* auch entsprechende Beobachtungsschwerpunkte der Teilnehmenden waren. So lassen sich die Entgegnungen auf diese Anliegen nicht zwangsläufig auf konkrete Beobachtungen zurückführen, sondern bergen Potenzial, schlicht Schilderungen subjektiver Empfindungen angesichts einer retropektiven Betrachtung der

Stunde zu sein. Hinzukommt, dass R*w diese auch ohne konkrete Adressierung anführt und sie damit an das Kollektiv richtet. In keinem der vorliegenden Fälle wird final geklärt, welche Person im weiteren Verlauf die Einschätzungen hinsichtlich der von R* angeführten Punkte übernehmen wird. Die Beratungsanliegen scheinen den Akteurinnen und Akteuren vielmehr zur Disposition zu stehen, wodurch auch eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die inhaltliche Integration dieser Punkte verbleibt.

In den Fällen zeigt sich insgesamt, dass die Rollenkonturierung und Positionierung von R* durch die exkludierende Orientierung im Zuge der Adressierung vorgenommen werden. Diese Rahmung als Rezipientin bzw. Rezipient scheint sich in diesen Fällen in der ausbleibenden inhaltlichen Beteiligung von R*m in der Phase der Besprechung der Stunde zu dokumentieren. Erst in der Phase der Zielformulierung äußert sich R* nach expliziter Adressierung wieder inhaltlich. So scheint diese sich in den Fällen dominant zeigende Orientierung nicht unerheblich zur Verschiebung der Gesprächsdynamik beizutragen, die die inhaltsanalytische Betrachtung aufzeigte und so als eine Art Verhinderungsmechanismus einer konsequenten Partizipation von R*m zu wirken. Die komparative Analyse verweist allerdings auch auf ein weiteres Adressierungsmuster bei Referendarinnen und Referendaren, das sich scheinbar in einer inkludierenden Orientierung dokumentiert.

7.2.2.3 Suggestierte Inkludierung

Im Material ist im Kontext der Adressierung der R* in der Phase der Sammlung der Besprechungspunkte auch eine scheinbar inkludierende Orientierung zu erkennen. Wie das folgende Beispiel aufzeigt, erteilt PädM R*m explizit eine direkte Einladung, zwischendrin *jederzeit Fragen* zu stellen, und eröffnet einen maximalen Beteiligungsraum innerhalb des gesamten weiteren Gesprächsverlaufs.

PädM: Sie wissen ja, wenn zwischendrin noch irgendwas auftaucht, jederzeit (UNB9: 111)

Über diese Erlaubnis in Form einer Einladung eröffnet bzw. betont PädM den Möglichkeitsraum der permanenten Beteiligung von R*m. Dieser Möglichkeitsraum der Beteiligung wird allerdings als nicht obligatorisch, sondern fakultativ gerahmt, sodass PädM hierüber zugleich den Verantwortungsbereich der Beteiligung auf R*m verlagert. Es ist explizit R*m, der eingeladen bzw. aufgefordert ist, sich proaktiv einzubringen. Seine Beteiligung ist damit eigenverantwortlich zu erbringen, sodass es nicht im Zuständigkeitsbereich der übrigen Teilnehmenden liegt, sicherzustellen, dass R*m sich beteiligt. Diese geäußerte Kann-Option in einer Orientierung an Partizipation und Offenheit differenziert er allerdings, indem er zugleich die Beteiligung auf *Fragen* beschränkt. Durch diese Aussage dokumentiert PädM auch seine hierarchische Beziehung zu R*m. So nimmt PädM proaktiv die Rolle ein, R*m zum einen die Erlaubnis zur Beteiligung zu erteilen, zum anderen wird die Hierarchie darin deutlich, dass PädM R*m in die Rolle des Nachfragenden verortet. So dokumentiert sich auch in dieser Orientierung eine latente Form der

Exklusion von R*m im Hinblick auf die Beteiligung an den inhaltlichen Bearbeitungen, durch die zugleich auch eine Funktionszuschreibung der übrigen Akteure stattfindet. Die übrige Gruppe fungiert dazu, *Fragen* von R*m zu beantworten, was voraussetzt, dass die Anwesenden über die hierzu notwendige Expertise verfügen, die R*m aufgrund der Frageposition in dieser Tiefe abgesprochen wird. In dieser integrativen Orientierung wird R*m ein potenzieller, aber auch begrenzter Partizipationsrahmen eröffnet und eine Offenheit des weiteren Gesprächsverlaufs impliziert bzw. suggeriert. So bringt sich R*m nämlich innerhalb des weiteren Verlaufs – gemäß dieser Einladung – mit einer konkreten Nachfrage in das Gespräch ein. Für R*m *stellt sich halt grad die Frage*, die er unmittelbar auszuführen beginnt.

- R*m: Ja für mich stellt sich halt grad die Frage wenn ich länger im Einstieg bleibe, länger bei der Versuchserklärung da weiß ich nicht was ich dann
- FDM: Ja, da wirts nach hinten raus |dann
- PädM: |Klar, man muss aber trotzdem in aller Deutlichkeit sagen, wenn die Schüler dann bei der Gruppenarbeit da sitzen und gar nicht wissen, bei der Partnerarbeit nich wissen was sie machen sollen, is des ja auch verschenkte Zeit |an der Stelle
- R*m: |Ja klar nur|
- PädM: |Da saßen viele und die wussten gar nicht was se machen sollten und Sie sind dann zu einzelnen Gruppen hingegangen und haben das mit denen in som (.) ich sach mal verlängerten Unterrichtsgespräch geklärt und die anderen (.) saßen da und wussten nich, wies weitergeht, ja, das is ja dann auch äh nich effektiv, wenn ich den gesamten Kurs betrachte
- R*m: Ja
- PädM: Da muss man sich dann schon überlegen, wie kann ich im Vorfeld das so klären, entlasten, dass die dann auch hier selbstständig arbeiten können. Vielleicht noch eine Anmerkung zu dem Arbeitsblatt [...]
(UNB9: 520–542)

Er greift hierbei für sich gezogene Rückschlüsse der bisherigen Einschätzungen seines Unterrichts auf, deren Umsetzung er im Hinblick auf die konkrete zeitliche Rahmung von Unterricht problematisiert. Der Hinweis, *wenn ich länger im Einstieg bleibe, länger bei der Versuchserklärung, da weiß ich nicht, was ich dann* verweist bei R*m auf eine Orientierung an handlungspraktischen Konsequenzen unter dem Aspekt der Umsetzbarkeit. Die Sinngehalte der Einschätzungen scheint R*m also stets unter dem Aspekt des Transfers in seine unterrichtliche Praxis zu deuten und so in eine Orientierung der Praktikabilität zu setzen. In diesem Beispiel dokumentiert sich eine aus dieser Orientierung resultierende Nachfrage, die sich in den Übersetzungsleistungen der Einschätzungen vor dem Hintergrund zeitlicher unterrichtlicher Rahmenbedingungen ergibt. So scheint sich in dieser Nachfrage eine Inkongruenz der Orientierungen zwischen R*m und den weiteren Teilnehmenden anzudeuten, die zuvor den *Einstieg* und die *Versuchserklärung* im Zuge der Bearbeitung der inhaltlichen Einschätzungen der Stunde bearbeiteten. Orientiert sich

R*m anscheinend an der praktischen Umsetzbarkeit, ist diese Orientierung offenkundig nicht die dominierende im Zuge der Einschätzungen der übrigen Akteure. Vielmehr verweist diese Nachfrage von R*m auf eine Differenzierung der vorherigen Orientierungen im Zuge der Einschätzungen seines Unterrichts, indem er auf die von ihm postulierten Grenzen der Umsetzbarkeit hinweist.

Allerdings bleibt die konkrete Nachfrage offen, da FDM R*m unmittelbar vor der Formulierung der Frage unterbricht. Diese Unterbrechung sowie die Art und Weise der Bearbeitung der Nachfrage von R*m unterstreicht die sich bereits andeutende Inkongruenz der Orientierungen. Zwischen R*m und PädM scheint an dieser Stelle kein gemeinsamer Orientierungsrahmen zur Einschätzung von Unterricht zu existieren. Allerdings – wie das Beispiel zeigt – löst PädM die zuvor ausgesprochene Einladung, jederzeit zwischendrin Fragen zu stellen, nicht ein und agiert stattdessen in einer im Vergleich hierzu repressiven Orientierung, die sich als inkongruent zu seiner vorigen Bekundung darstellt. Dieser Bruch in den Orientierungen wird neben der dominanten Unterbrechung der Nachfrage auch daran deutlich, dass der propositionale Sinngehalt der zeitlichen Umsetzung in der Elaboration einer Opposition in einem negativen Horizont durch eine hyperbolische Überbetonung der eigentlichen Problematik, dass *Schüler nich wissen was sie machen sollen* und *laufend nachfragen*, gerahmt wird. So vollzieht PädM einen Schwerpunktwechsel von der zuvor thematisierten Umsetzbarkeit hin zur Ursachenklärung der Probleme der Stunde, die schließlich zur *verschenkte[n] Zeit* führen. Die Kritik an der Unterrichtsstunde von R*m bezieht sich hierbei im Besonderen darauf, dass zur Kompensation der Unklarheiten der Lernenden zeitliche Ressourcen der Verständnisfragen aufgewendet werden mussten. Durch diese Verschiebung wird die hospitierte Stunde in einen negativen Horizont gerahmt und zum eigentlichen Kernproblem. Die angedeutete Nachfrage wird hierdurch allerdings überformt sowie letztlich nicht bearbeitet und final geklärt, d. h., dass es an dieser Stelle zu keiner Konklusion kommt.

R*m scheint die veränderte Rahmung seiner Nachfrage nach der Umsetzbarkeit und die damit einhergehende Themenverschiebung zu registrieren, da er erneut ansetzt und durch *ja klar, nur* zum einen seine Validierung dieser eröffneten Prioritäten im Unterricht zum Ausdruck bringt, allerdings scheinbar durch die Konjunktion *nur* eine Anschlussproposition zu liefern intendiert. Hierbei markiert PädM durch die detaillierte und iterative Schilderung problematischer Aspekte seine dominante Stellung, da er R*m keinen Raum zur Wortübernahme einräumt, sondern seine Ausführungen konsequent weiterführt, sodass hierüber seine Dominanz und hierarchische Stellung markiert wird. Zudem nimmt er durch seinen ausführlichen Redebeitrag sowie durch die iterative Darstellung der eigentlichen Problematik großen Raum ein, innerhalb dessen sich der oppositionelle Diskursverlauf konstituiert. Im Zuge dieser Opposition stellt PädM ebenfalls rhetorische Gegenfragen *Naja, ist es nicht wichtig, sich Zeit zu nehmen, dass die Schüler in die Thematik reinkommen, wissen, was sie machen sollen, was die Erarbeitung soll?*, die seine Herausstellung des eigentlichen Problems, das nicht – wie von R*m erfragt – primär in der unterrichtlichen Umsetzung liegt, sondern vielmehr darstellt, dass Schülerinnen und Schüler stets *wissen* müssen, *was sie machen sollen*. In dieser Entgegnung dokumentiert

sich so die Problemorientierung mit dem Fokus auf die Ursachenanalyse. Diese Veränderung der Schwerpunktlegung klammert die Relevanz der Nachfrage nach der zeitlichen Umsetzung an dieser Stelle aus und rückt die Probleme der Stunde in den Fokus. So dokumentiert sich in dieser repressiven Orientierung die Redundanz der Auseinandersetzung mit der zeitlichen Umsetzbarkeit vor dem Hintergrund der eigentlichen Probleme der Unterrichtsstunde und verdeutlicht, dass R*m nicht die 'richtigen' Fragen stellt. Diese Orientierung stellt sich an dieser Stelle als inkongruent mit der Orientierung von R*m an der Umsetzungsorientierung dar, woraus letztlich dieser oppositionelle Diskursverlauf resultiert.

Im Anschluss an diese Redundanzdemonstration wechselt PädM unmittelbar das Thema hin zum Arbeitsblatt und markiert damit das Ende der Auseinandersetzung mit der Nachfrage von R*m. Allerdings kommt es innerhalb dieses Diskurses zu keiner Konklusion, vielmehr wird diese Orientierung von R*m als irrelevant ausgeklammert und die Auseinandersetzung rituell beendet.

Die zuvor von PädM erklärte Einladung, *jederzeit zwischendrin Fragen* zu stellen, in der sich die Orientierung an einer offenen Partizipation dokumentiert, wird an dieser Stelle differenziert. Nachfragen, die sich gemäß seiner Orientierung an einer Problem- und Ursachenanalyse auf nicht relevante Aspekte der Einschätzung von Unterricht zu beziehen scheinen, werden nicht inhaltlich bearbeitet. Die erklärte Redundanz aus der Perspektive von PädM führt schließlich dazu, dass mit einer intensiven Entgegnung zur Verdeutlichung der eigentlichen Probleme eine Verschiebung des Themas erfolgt, sodass der Nachfrage von R*m kein Raum eingeräumt wird. Auch die übrigen Teilnehmenden – die aufgrund der nicht expliziten Adressierung von R*m ebenfalls hätten das Wort ergreifen können – sehen von einer Reaktion ab und überlassen PädM und auch FdM die Entgegnung. Es scheint damit intern anerkannt, dass den Vertretungen der Studienseminare das Vorrecht zur Beantwortung von Nachfragen zukommt und sie ebenfalls über die Zulassung von Themen aus der Gruppe entscheiden. Die vorherige integrative Orientierung erscheint vor dem Hintergrund der repressiven Orientierung innerhalb der Bearbeitung tatsächlicher Nachfragen als suggerierte Partizipation, die sich auf – nach Einschätzung von PädM – relevante und den Kern des Problems betreffende Nachfragen, nicht auf die Umsetzbarkeit beziehen.

7.2.2.4 Aufrechterhaltung der Exklusion

Das nachfolgend dargestellte Muster innerhalb der Adressierungen der Akteursgruppe der Anwärtnerinnen und Anwärtern erweist sich als fallübergreifend dominant. Hierbei verweist die Rekonstruktion auf eine eher exkludierende Orientierung bei der Ansprache von Anwärtnerinnen und Anwärtern insgesamt, die ihre Positionen in den Settings als ergänzende, nicht als konstitutive Perspektive rahmt.

- SLw: (3) Okay, Rw2, wollen Sie noch (.) was ergänzen |oder
 Rw2: |Ich würd mich an die
 Lehrerpersönlichkeit anschließen, wenn mir noch was einfällt
 (UNB7: 58–60)

Wie in dem Beispiel ersichtlich, wird Rw2 aufgrund der interrogativen Satzstruktur ein potenzieller Möglichkeitsraum zur Beteiligung eingeräumt. Durch die Art und Weise der Formulierung wird das Anführen einer Ergänzung durch das Verb *wollen* offengelassen und so zu einer Willensentscheidung von Rw2. Zugleich dokumentiert sich in dieser Ansprache, dass die potenziellen Ergänzungen von Rw2 nicht vorausgesetzt werden und eine Nichtbeteiligung ebenfalls denkbar ist. Ihre angeführten Punkte werden hierdurch als eine ergänzende, allerdings nicht zwangsläufig notwendige Perspektive gerahmt. Ein Verzicht auf ihre Ergänzung würde sich nicht negativ auf die inhaltliche Bearbeitung auswirken, da auch das angefügte *oder* am Ende der Formulierung eine Negation durch Rw2 bereits vorbereitet. Hierdurch erhält eine Verneinung durch Rw2 bereits eine diskursive Anschlussfähigkeit, worin sich der Eindruck verstärkt, dass ihre Rolle und ihre Einschätzungen in diesem Setting als nicht entscheidend für die Besprechung gerahmt werden. Zwar eröffnet PädM Rw2 so einen Raum zur Beteiligung, allerdings dokumentiert sich hierin eine exkludierende Orientierung, die Rw2 als eine zuzügliche aber nicht obligatorische und damit verzichtbare Perspektive positioniert.

Auf den exkludierenden Modus der Kommunikation folgt eine Erwiderung von R2w in einer Orientierung der Zurückhaltung in Form eines unsicheren Modus. Sie führt hieraufhin keinen eigenen Besprechungspunkt an wie die übrigen Teilnehmenden, sondern rückt sich selbst in die Position einer ergänzenden Perspektive. Ausgehend von der Fremdverortung durch SLw elaboriert Rw2 damit ihre Positionierung der untergeordneten fachlichen Perspektive und verortet ihre Einschätzungen lediglich als Ergänzung und damit als nicht zwangsläufig relevant. Hierin dokumentiert sich eine kongruente Orientierung in Bezug auf ihre Position innerhalb dieses Settings. Sie agiert zwar in einer integrativen Orientierung, da sie nicht die Verneinung wählt, und präsentiert sich durch das Signal der Nennung eines Punktes als offen und gewillt, sich am Gespräch zu beteiligen. Allerdings differenziert sie diese Orientierung, indem sie diese durch die Konstruktion eines Konditionalsatzes an die Bedingung knüpft, dass ihr *noch was einfällt* und lässt damit offen, ob sie sich am Punkt der *Lehrerpersönlichkeit* beteiligen wird. Auffällig ist allerdings, dass sich Rw2 im weiteren Verlauf der Nachbesprechung nicht mehr an den Ausführungen beteiligt und auch im Kontext des Besprechungspunktes der Lehrerpersönlichkeit keine Ergänzungen anführt. Inwieweit dies mit der spezifischen Anrede zusammenhängt oder daran liegt, dass sie keine weiteren Punkte ergänzen konnte, bleibt unklar. Die Nichtbeteiligung könnte auch einen Hinweis auf die latente, aber nachhaltige Wirkungsweise dieser exkludierenden Kommunikation darstellen.

7.2.2.5 Orientierung der hierarchischen Ordnung

Im Anschluss an die Bekundung von als relevant erachteten Punkten für die folgende Besprechung durch R* erfolgt auch die Adressierung der übrigen Teilnehmenden durch eine Vertretung des Studienseminars. Dass hierbei auch die Rollen und Positionen dieser Akteure implizit gerahmt werden, wird anhand exemplarischer Passagen herausgearbeitet, die eine fallübergreifende Orientierung an der hierarchischen Ordnung aufzeigen. So wird durch die komparative Analyse nämlich ersichtlich, dass sich im gesamten Material im Hinblick auf die Erfragung von gesprächsrelevanten Themen von den Beteiligten eine spezifische Reihenfolge dokumentiert. Ebenfalls wird deutlich, dass die Art und Weise der Adressierungen der Akteure nicht unerheblich zu nuancierten Positionierungen und Rollenkonturierungen und so zu einer Fragmentarisierung der Gruppe beiträgt, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

- SLw: [...] Ich sammle zuerst die Themenschwerpunkte. Ich fang bei unsern Gästen an, Rw Sie dürfen beginnen
Rw: Ähm (3) ich würd gern übers Material sprechen
SLw: (5) Ich mach mit dir weiter, was möchtest du?
LKm: Unterrichtsreihe
SLw: Die Reihe okay, (6) ALw?
ALw: Ich wollt auch gern über Material reden
SLw: Hmh
Rw: Da schließ ich mich an. (2) Ja, das reicht mir auch
SLw: (3) FDM?
FDm: Jo Konzept wie immer, aber auch über, (.) im Bereich Moderation klink ich mich gerne ein, mein Punkt wären da Lenkungsimpuls (.) ja? Ähm, (2) also Impulssetzung äh (2) und ansonsten (4) hab ich jetzt keine Extrapunkte
ALw: Das Thema Vorwissen muss irgendwie rein, find ich. (.) Also ich glaub in der Stunde is viel über Vorwissen
FDm: Kann ich über Konzept, in Konzept steckt das sicherlich drin
ALw: Ja?
FDm: Ja
ALw: Okay
SLw: (3) Ich würde dann über die Methodik sprechen [...] (UNB5: 72–106)

Materialtypisch werden stets die teilnehmenden Mitreferendarinnen und -referendare im Anschluss an R* adressiert, wodurch die jeweilige Vertretung des Studienseminars also zunächst die gesamte Gruppe der teilnehmenden Referendarinnen und Referendare anspricht. Hierdurch erhalten die Anwärterinnen und Anwärter gegenüber den übrigen Teilnehmenden konsequent ein Vorrecht, besprechungsrelevante Aspekte zu äußern. Durch den Hinweis *Sie dürfen beginnen* wird dieses Vorrecht hervorgehoben und als exklusives Sonderrecht dargestellt. Nicht nur über dieses Vorrecht allein, sondern auch anhand der einleitenden Worte von SLw, *bei unsern Gästen anzufangen*, wird die Gruppe der Teilnehmenden weiter differenziert. Hierüber entsteht ein Cluster an Akteurinnen und

Akteuren, denen aufgrund einer offenkundig nicht regelmäßigen Partizipation in diesen Settings ein Gaststatus zugeschrieben wird. Damit werden diese Personen von jenen übrigen Anwesenden abgegrenzt, die aus der Perspektive von SLw üblicherweise in diesen Settings präsent sind. Anhand dieses exkludierenden Kommunikationsmodus wird Rw in dieser Passage bereits vor ihrer Bekundung vom Insiderkreis ausgeschlossen und als vorübergehend in dieser Nachbesprechung aufgenommene Akteure konturiert. Ihre Perspektive wird damit zwar als eine für die Besprechung nicht konstitutive gerahmt, allerdings durch den semantischen Sinngehalt des Wortes *Gast* als eine erwünschte, eingeladene Ergänzung dargestellt. Damit positioniert SLw die teilnehmenden Mitreferendarinnen und -referendaren als randständige und temporär anwesende Personen mit minimalen Erfahrungswerten in diesen Settings und konturiert ihre Sichtweisen vor der Gruppe der Gesprächsteilnehmenden als eine zu begrüßende, aber nicht notwendige und eher ergänzende Perspektive.

Gemäß dem materialübergreifenden Muster wird auch in dieser Passage im Anschluss an die Gruppe der Referendarinnen und Referendare die Akteursgruppe der zuständigen Schule zur Äußerung von Besprechungspunkten adressiert. In diesem Beispiel zeigt sich, dass stets die Fachlehrkraft und dann erst die Ausbildungsleitung aufgerufen wird, die jeweiligen Themen zu nennen. In den beiden Nachbesprechungen, in denen auch die Schulleitungen anwesend sind, wird diese Person als erster der zuständigen Schule adressiert. Diese Passage liefert Hinweise auf eine implizite Hierarchie zwischen den einzelnen Beteiligten, die sich neben der Orientierung an der symbolischen Reihenfolge auch auf der Ebene der Aushandlung der angeführten besprechungsrelevanten Punkte zeigt. So erfolgt durch ALw eine doppelte Nennung des Besprechungspunktes *Material*, den Rw zuvor als ein auch aus seiner Perspektive relevantes Thema angeführt hatte. Im Fallvergleich wird allerdings deutlich, dass doppelte Anführungen von thematischen Schwerpunkten nicht als typisches Phänomen gelten. Vielmehr zeigt die komparative Analyse, dass angeführte Besprechungspunkte eher thematische Hoheitsgebiete darstellen, die mit einem exklusiven Vorrecht zur weiteren Bearbeitung einhergehen. In der doppelten Nennung in diesem Beispiel scheint sich daher eher eine dominierende Orientierung von ALw zu dokumentieren, da sie entgegen der üblichen Praxis des Respektierens von den gewählten thematischen Schwerpunkten der übrigen Teilnehmenden hier das zuvor von Rw etablierte Hoheitsgebiet beschneidet. In ihrer Aussage dokumentiert sich durch die Formulierung auch eine selbstbewusste Orientierung, da sie die Grenzüberschreitung lediglich durch *auch* andeutet. Allerdings führt ALw ihren Besprechungspunkt dennoch als nicht verhandelbar an, da sie auf entsprechende Hinweise, beispielsweise dass sie sich Rw anschließt, verzichtet. Hierüber wird deutlich, dass sie die Ausführungen zum *Material* trotz der vorherigen Anführung von Rw für sich beansprucht. Durch die doppelte Nennung entsteht so ein Revierdilemma, in dem in der Folge das Vorrecht der Bearbeitung zwischen ALw und Rw zur Aushandlung und die Frage im Raum steht, welchen Stellenwert das Vorrecht einer Person innehat. Die unmittelbare und unaufgeforderte Reaktion von Rw verweist darauf, dass sie die Grenzüberschreitung wahrgenommen hat und bestrebt ist, diese Revierproblematik aufzulösen. Sie verortet die Auflösung des Dilemmas also in

seine Position, obgleich ALw zu dieser Problematik geführt hat. Ferner spiegelt sich in der Entgegnung von Rw die zuvor durch SLw vorgenommene Zuschreibung der Position einer Mitreferendarin als ergänzende Perspektive wider, sodass sich die Aushandlung insgesamt über das hierarchische Verhältnis vollzieht. In der Reaktion von Rw *da schließ ich mich dann an. (2) Ja das reicht mir auch* dokumentiert sich die demütige Orientierung von Rw, die als Reaktion auf die Bekundung von ALw, über das Material zu sprechen, auf ihr zuvor markiertes Vorrecht zur inhaltlichen Bearbeitung verzichtet. Hierüber reflektiert sich ihr Selbstverständnis ihrer Position als ergänzende und untergeordnete Perspektive. Sie überlässt unaufgefordert ALw den thematischen Schwerpunkt und demonstriert so implizit ihre Anerkennung der impliziten hierarchischen Beziehungsordnung, die sich so auch in den Vorrechten innerhalb dieses Gesprächs zu reflektieren scheint.

Dass im Anschluss an seine Bekundung keine Reaktion der übrigen Teilnehmenden im Verlauf der zweisekündigen Sprechpausen erfolgt, lässt sich als eine Art stille Zustimmung deuten und somit als Hinweis darauf, dass Rw entsprechend den impliziten Normen des Gesprächs auf eine intern anerkannte Art und Weise mit der Doppelnennung des Besprechungspunktes umgegangen ist. Sie unterbricht die kurze Stille anhand einer Unterstreichung seiner Orientierung der Unterordnung, indem er noch einmal betont, *ja, das reicht mir auch*. Hiermit macht sie indirekt auf einen durch die Entscheidung, sich anzuschließen, notwendigen persönlichen Verzicht aufmerksam und validiert zugleich ihre eigene Bekundung, indem sie diesen Verzicht als persönlich vertretbar rahmt. Hierdurch entsteht der Eindruck, als hätte Rw die zuvor getätigte Äußerung, sich dann beim Besprechungspunkt Material anzuschließen, eher spontan geäußert und entsprechend einem Automatismus der Demut agiert. Erst im Anschluss scheint sie die damit verbundenen Konsequenzen innerlich zu rekapitulieren, die sie für sich selbst und vor der Gruppe legitimiert. Mit dieser Bekräftigung konturiert Rw sich in ihrer Zurückhaltung und Bescheidenheit, die mit seinem Selbstverständnis ihrer Rolle einherzugehen scheint, und demonstriert so scheinbar erwartungskonform ihr Bewusstsein über die asymmetrischen Positionen in diesem Setting und ihre eigene Verortung. Durch das demonstrative Einnehmen dieser zurückhaltenden und demütigen Rolle wird die scheinbare Problematik der Doppelnennung aufgelöst und über die Anerkennung des hierarchischen Verhältnisses reguliert.

SLw fährt unmittelbar mit der Sammlung der Besprechungspunkte fort und adressiert die materialübergreifend wiederkehrende dritte Akteursgruppe des Studienseminars. Hierbei erfolgt stets zunächst die Befragung von FDm, der in diesem Beispiel durch die Art und Weise der Entgegnung seine Rolle als konstitutive Komponente dieser Gespräche betont. So wird durch das Hinzufügen von *wie immer* nicht nur seine regelmäßige Teilnahme und die damit eingehende Vertrautheit mit diesen Settings hervorgehoben, sondern auch seine Sichtweise als fundamentaler Bestandteil gerahmt. FDm grenzt seine Perspektive damit implizit von jenen ergänzenden Sichtweisen und Positionen mit Gastcharakter ab. Seine Perspektive wird über seine selbstgeschriebene routinierte Handlungspraxis in diesen Settings als eine von eminenter Bedeutung verhandelt und damit seine Funktion von den übrigen Akteurinnen und Akteuren abgegrenzt. Über diese Abgrenzung

werden Hierarchien zwischen den Akteurinnen und Akteuren nicht allein über bestehende qualifikationsbezogene Verhältnisse hergestellt, sondern auch über den Professionalitätsgrad vollzogen, der über die Regelmäßigkeit der Teilnahme an diesen Settings verhandelt wird. So wird hier nämlich von FDM ein Insiderkreis angedeutet, der sich durch eine regelmäßige Teilnahme konstituiert und dem er sich und seine Position zuschreibt. Durch die latente Betonung seiner Routine, indem er stets in allen Gesprächen das *Konzept* anführt, vermittelt er auch die fundamentale Bedeutsamkeit dieses Punktes, da es – unabhängig der jeweiligen Schulstunde und Anwärtinnen und Anwärtern – stets einen besprechungsrelevanten Aspekt darstellt. Zugleich wird sein Vorrecht betont, über jenen als bedeutsam erachteten Punkt zu referieren, und implizit in sein funktionsgegebenes Hoheitsgebiet verortet. Ihm als konstitutivem Akteur für diese Settings obliegt es schließlich, über den gesprächsrelevanten Punkt des *Konzepts* Einschätzungen zu liefern. Nicht nur über die Art und Weise der Anführung dieses Besprechungspunktes, sondern im gesamten Wortbeitrag von FDM wird seine dominante und selbstwusste Orientierung deutlich. Wie im Beispiel ersichtlich und auch im Fallvergleich erkennbar, scheint es für die Akteurinnen und Akteure in diesen Settings üblich, jeweils einen thematischen Schwerpunkt anzuführen. Hingegen scheinen FDs nicht selten Bedarf nach mehreren Besprechungspunkten zu sehen und entsprechend eine variable Anzahl anzuführen. Hierin dokumentiert sich ebenfalls die selbst zugeschriebene bzw. selbst eingenommene Relevanz dieser Funktion in den Settings. Durch die Nennung mehrerer Punkte wird bereits angedeutet, dass FDs für sich beanspruchen, mehr Raum in der Besprechung einzunehmen, und so kennzeichnen sie, dass ihre Einschätzungen auf mehrere Aspekte hin Gesprächsrelevanz aufweisen. Diese Extrapunkte scheinen ein intern anerkanntes Sonderrecht der Funktion des FD zu sein. In diesem Beispiel wird noch *mein Punkt Lenkungsimpuls* angeführt, sodass sich durch die Verwendung des Possessivpronomens die Dominanz von FDM dokumentiert und deutlich wird, dass Besprechungspunkte als akteursgebundene Hoheitsgebiete zu gelten scheinen. Erst im Anschluss an alle anderen Personen äußert schließlich die moderierende Akteurin des Studienseminars ihren Besprechungspunkt. Damit übernimmt SLw eine Doppelfunktion in diesen Settings, da sie nicht nur die gesprächsstrukturierende und -steuernde Rolle übernimmt, sondern auch zugleich als teilnehmende DiskutantIn agiert.

Die hier exemplarisch dargestellte Orientierung an der hierarchischen Ordnung zeigt, dass durch die spezifischen Muster der exkludierenden und inkludierenden Modi der Kommunikation im Zuge der Ansprachen die jeweiligen Rollen implizit durch die Vertretung des Studienseminars für die Besprechung konturiert und die jeweilige Perspektive schon vor der eigentlichen Erläuterung qualitativ auf einem Kontinuum von eher ergänzenden bis hin zu konstitutiven und etablierten Perspektiven gerahmt werden. Diese Orientierung an der Hierarchie lässt sich allerdings nicht ausschließlich im Bereich der Studienseminare verorten. So vollzieht sich die Aushandlung angeführter besprechungsrelevanter Punkte unter den Akteurinnen und Akteuren selbst ebenfalls entlang asymmetrischer Beziehungsverhältnisse. Zum einen obliegt es ausschließlich FDM, mehr als einen Punkt zu nennen, zum anderen werden Vorrechte in Bezug auf die angeführten Punkte

Differenzlinie im Hinblick auf die Qualität der Beteiligung zwischen den Teilnehmenden etabliert. Die mit dieser Orientierung vorgenommene Etikettierung rahmt die folgenden Einschätzungen der jeweiligen Personen und führt zu spezifischen Bearbeitungen der Themen, sodass mit diesen Klassifizierungen auch unterschiedliche intern anerkannte Privilegierungen einhergehen, die sich in bestimmten Argumentations- und Verhandlungsmustern dokumentieren. Dieses Beispiel zeigt, dass sich über die Adressierung der übrigen Akteurinnen und Akteure in der Orientierung an der fachlichen Nähe eine qualitativ abgrenzende Verortung der jeweiligen Akteure vollzieht.

- SLw: Alle Nichtmathematikerinnen haben jetzt das @@große Problem, dass@@ sie nicht so furchtbar viele Bereiche finden aber, LKm, Sie haben (2) sicher (.) auch einen Punkt zu bieten der (2) vielleicht|
- LKm: |Ich sag mal Umgang mit
Schülerantworten, die vielleicht nicht ganz so dem entsprechen, was man erwartet
(UNB7: 51–56)

Wie in der Passage erkennbar, wird bereits im Zuge der Einleitung explizit durch die Problematisierung der *Nichtmathematikerinnen* eine Differenzlinie zwischen Fachfremden und Fachzugehörigen gezogen. Das *Problem* wird durch die Verwendung der Adjektive als gravierend hervorgehoben, da es schließlich ein *großes Problem* darstelle, *nicht so furchtbar viele Bereiche* finden zu können. Damit wird die Problematik des Nennens von Bereichen an den fachlichen Hintergrund gekoppelt. Vom semantischen Sinngehalt her setzt das *Finden* eine bewusste Suche nach Besprechungspunkten voraus, die Fachfremde zur Beteiligung leisten müssen, wogegen Fachinterne allein aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds über ein Repertoire an möglichen Besprechungspunkten verfügen. Damit wird zugleich ein qualitativer Unterschied zwischen der Beteiligungsqualität von Fachinternen und Fachfremden gezogen. Hierdurch entsteht der Eindruck, im Zuge der Einschätzungen von Unterricht in Nachbesprechungen existiere ein exklusiver Insiderraum, der außerhalb des fachdidaktischen Kreises nicht gänzlich angemessen bedient werden könne bzw. dessen adäquate Beteiligung zumindest mehr Denkleistungen voraussetzt.

Implizit wird in dieser Orientierung den Fachfremden die Fähigkeit abgesprochen, außerhalb der eigenen Fächerkultur beratungsdienliche und qualifizierungsrelevante Aspekte zu identifizieren. Somit erhält die Phase der Sammlung der Besprechungspunkte auch einen gewissen performativen Charakter, da das Anführen gewisser Punkte auch zugleich Rückschlüsse auf die fachliche Nähe und damit auf deren qualitativen Beitrag zulässt. In der Orientierung an der Fachnähe wird sodann durch die Klassifizierung die Qualität der Gesprächsbeteiligung verhandelt und eine Grenzlinie zwischen Punkten von Fachfremden gezogen, die sich im Vergleich zu jenen der Fachzugehörigen als problematisch im Hinblick auf ihren qualitativen Gehalt zeigen. Im Vergleich zu Einschätzungen fachinterner Personen, die sich auf einer übergeordneten Ebene – da aus der Insiderperspektive rückgemeldet – verortet, werden jene der Fachfremden diskreditiert.

Dieses *Problem* der qualitativ unterschiedlich genormten Perspektiven wird hierbei von SLw auch kollektiv und generalisierend gerahmt und damit weniger als eine vermeintliche Annahme, sondern vielmehr als Feststellung artikuliert. Damit drückt SLw dieses *Problem* nicht als eine persönliche Vermutung aus, sondern als allgemeinen Fakt und generelle Charakteristik von Nachbesprechungen. Damit wird implizit angenommen, diese Aussage würde von der übrigen Gemeinschaft geteilt, und mögliche abweichende und eher konstruktive Einstellungen gegenüber dieser Zusammensetzung – beispielsweise die Sichtweise auf die unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Fachkulturen als Bereicherung – werden ausgeklammert. Inwieweit von den übrigen Teilnehmenden die Auffassung des *Problems* geteilt wird, bleibt unklar. Allerdings ist festzustellen, dass weder Entgegnungen noch Validierungen erfolgen.

Vielmehr scheint SLw dieses *Problem* an dieser Stelle schlicht *wegzulachen* und nicht weiter inhaltlich zu bearbeiten. Das Lachen kann hier als Hinweis auf die Hilflosigkeit in Bezug auf den praktischen Umgang mit diesem generellen Strukturphänomen aufgefasst werden und als gewisses Indiz der Resignation. Schließlich vollzieht SLw einen unmittelbaren Themenwechsel, der unmittelbar an die Problematisierung der Fachfremde anschließt. Dieser weist allerdings den fachlichen Hintergrund auf, weshalb sich andeutet, dass SLw zunächst den Fachzugehörigen den Vortritt zur Äußerung ihrer Besprechungspunkte zu gewähren scheint. Dieses Vorrecht könnte mit der Annahme zusammenhängen, dass Fachfremde erst noch Bereiche finden müssen, sodass diesen Akteuren hierüber Zeit zum Nachdenken verschafft und zugleich Inspiration aus fachlicher Perspektive geboten wird. Die recht grob vorgenommene anfängliche Unterteilung von SLw wird in der spezifischen Art und Weise der Ansprache von LK_m weiter elaboriert und differenziert. So wird LK_m als Fachlehrer der Klasse *sicher einen wichtigen Punkt* zu ergänzen haben, wodurch vorausgesetzt wird, dass er unmittelbar einen qualitätsvollen Besprechungspunkt anführen wird. Fachzugehörige werden hierüber als Akteurinnen und Akteure gerahmt, von deren gehaltvoller Beteiligung am Gespräch aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds unmittelbar ausgegangen wird. Die fachliche Nähe ist in dieser Orientierung also ausschlaggebendes Kriterium, einen besprechungsrelevanten Punkt zu finden und diesen unmittelbar ohne zeitlichen Verzug äußern zu können. So werden die Beteiligungen von Fachzugehörigen und Fachfremden kontrastiert und qualitativ voneinander abgegrenzt, wodurch eine Differenzlinie zwischen den Akteurinnen und Akteuren gezogen wird, die zu einer weiteren Qualität der Asymmetrie führt.

Scheinen sich Positionierungsprozesse zum einen an exkludierenden Orientierungen der Anwärt_{er}innen und Anwärt_{er}n auszurichten und wird die Gesprächsgruppe gemäß einer hierarchischen Orientierung entlang der Rangfolge der Positionen angesprochen, führt diese Orientierung darüber hinaus zu einer qualitativen Unterscheidung der übrigen Personen. Jene nicht als eher rezipierende bzw. ergänzende Perspektiven gerahmten Teilnehmenden werden hierüber durch ihren angenommenen Beteiligungsgehalt bereits in der anfänglichen Phase des Gesprächs weiter differenziert. Dass sich diese über die fachliche Orientierung gerahmte qualitative Abgrenzung der Fachfremden auch in deren inhaltlichen Entgegnungen dokumentiert, zeigen die nachfolgenden Passagen.

Der Fallvergleich macht deutlich, dass über die fachliche Nähe bzw. Distanz auch Deutungs- und Urteilsrechte verhandelt werden. Die dazugehörigen Aushandlungen allerdings vollziehen sich materialübergreifend, wie in dieser Passage ersichtlich, stets über die beiden Vertretungen aus dem Studienseminar. Hierbei übernimmt FD die Sprecherposition der Gruppe der Fachzugehörigen, wogegen die Studienseminarkollegin bzw. der -kollege das Cluster der Fachfremden repräsentiert. Es scheint also weniger die fachliche Nähe bzw. die Fachfremde alleine das entscheidende Attribut zu sein, sondern vor allem auch die jeweilige Funktion bzw. Rolle der Teilnehmenden in diesen Settings, durch die ein intern anerkanntes Vorrecht zur Aushandlung von finalen Urteilen hergestellt wird.

- PädM: Ich mein, es gibt auch manchmal Situationen (.) da will man durchn Einstieg nicht zu viel vorwegnehmen (.) aber hier hör ich jetzt raus (.) ich könnt's jetzt fachlich nicht beurteilen
- FDm: Ja
- PädM: Es wären durchaus auch inhaltliche Möglichkeiten gegeben gewesen, die Dinge nochmal |anzubahnen
- FDm: |Also die beiden Kollegen nicken gerade heftigst, ne, also man hätt da nix äh (.) vorweggenommen, ja (.) das is (.) eine Klopapierrolle, auf der Klammern stehen, ja
- PädM: Ja
- FDm: Dieses neue Maschinchen ja (.) ich mach da auch immer so Spannung, ja?
- ALw: Hmh
- FDm: „Jetzt kommt das neue Maschinchen“, das heißt ich guck tatsächlich auch mit meinen Kursen den Film (.) und da sind die so scharf auf da- diese Turingmaschine (.) @@ Jetzt kommt se, ja? (.) und ähm (2) ja also mer hätte da nix vorweggenommen, ja?
- PädM: Gut
(UNB1: 428–451)

Wie in dieser exemplarischen Passage scheinen die Aushandlungen zwischen den fachfremden und fachnahen Perspektiven zur finalen Beurteilung eines Unterrichtsmerkmals stets den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare zu obliegen. So greift PädM die Gestaltung des Einstiegs dieser Stunde auf, der aufgrund des Ziels, *nicht zu viel vorweg[zu]nehmen*, keine denkbare Alternative zulässt. Hiermit wird ein Stundeneinstieg, der den nachfolgend im Unterricht zu erarbeitenden Inhalten vorgreift, zum negativen Horizont. Allerdings bleibt dieser Gedanke auf einer abstrakten Ebene, da zum einen keine Konkretisierung erfolgt, anhand welcher Kriterien ein Einstieg dahingehend bewertet wird, *zu viel vorweg[zu]nehmen* und zum anderen, dass kein deutlicher Bezug zur zugrundeliegenden Stunde – wie beispielsweise auf die Inhalte oder die Methodik des Einstiegs der Stunde von R*w – hergestellt wird, die möglicherweise kritisch im Hinblick auf eine Vorwegnahme erscheinen. Vielmehr wird die zuvor hospitierte Stunde zum Ausgangspunkt einer Äußerung genereller Ansichten zu gelungenem Unterricht, der aus der Perspektive von PädM auch darin besteht, einen Einstieg so zu gestalten, dass die Erar-

beitungen der Unterrichtsstunde nicht vorweggenommen werden. Dieses Kriterium bildet so einen positiven und fächerunabhängigen Horizont. Durch den Hinweis *ich könnt's jetzt fachlich nicht beurteilen* erfolgt ein latenter Hinweis von PädM, dass es zur Beurteilung dieses unterrichtsfachübergreifenden Aspekts einer entsprechenden fachlichen Expertise bedarf. Damit distanziert sich PädM selbst sowie gleichzeitig auch jene, die ebenfalls nicht den fachlichen Hintergrund der hospitierten Stunde aufweisen, von der Verantwortung, die hospitierete Unterrichtsstunde final zu bewerten. Gleichzeitig stellt er die scheinbar vorherrschende latente Kritik am Einstieg der Stunde erneut zur Disposition und stellt damit die finale Gültigkeit dieser Äußerungen öffentlich in Frage.

Ogleich über die Unterrichtsstunde von R*w verhandelt wird, die einen entsprechenden fachlichen Hintergrund zwangsläufig aufweist und ihre Intentionen in Bezug auf den gewählten Einstieg sicherlich hätte darlegen können, wird sie nicht direkt adressiert. Allerdings wird hier auch kein Möglichkeitsraum eröffnet, dass R*w selbst zu diesem Punkt Stellung beziehen kann. Vielmehr dokumentiert sich in der unmittelbaren Unterbrechung von PädM und der ungefragten Wortergreifung von FDm an dieser Stelle die dominante Orientierung dieses Akteurs. Als Resultat der komparativen Analyse zeigt sich FDm stets in der Rolle des dominanten Sprechers der fachzugehörigen Perspektive, der bilateral mit seiner Studienseminarkollegin bzw. seinem Studienseminarkollegen jene Aushandlungen vornimmt. In diesem Beispiel greift FDm den propositionalen Sinngehalt von PädM auf, indem dieser in einem antithetischen Orientierungsrahmen verortet wird. So stellt FDm direkt zu Beginn klar, dass *man da nix äh vorweggenommen [habe]* und verneint damit den Möglichkeitsraum, den PädM zuvor eröffnete. Durch die Verwendung des Konjunktivs wird damit implizit aus der Perspektive der Fachzugehörigen der Einstieg der zugrundeliegenden Unterrichtsstunde dahingehend kritisiert, als dass es durchaus Potenziale zu einer anderen Gestaltung gegeben habe, die R*w nicht gänzlich ausgeschöpft habe. Die Weiterbearbeitung dieser indirekten Kritik erfolgt in Form einer argumentativen Elaboration im Modus der Exemplifizierung, da die Negierung anhand von Beispielen aus der eigenen Unterrichtserfahrung *ich mach da immer so Spannung, ja? jetzt kommt das neue Maschinchen, das heißt ich guck tatsächlich mit meinen Kursen den Film* begründet und hierüber ein positiver Horizont entworfen wird. Ein gelungener Unterrichtseinstieg aus der Sicht fachlicher Expertise besteht also vor allem durch das bewusste Einsetzen von Spannungsmomenten. Es scheint also als eine wesentliche Funktion des Einstiegs, Erwartungen und Neugier auf *das neue Maschinchen* bei den Schülerinnen und Schülern zu evozieren, für deren Herstellung aus der Perspektive von FDm vor allem die Lehrperson verantwortlich zu sein scheint, da er betont, dass er selbst *da immer so Spannung* mache. Für FDm ist ein bestimmter Film ein bewährtes Unterrichtsmedium für diese fachliche Thematik. Dieser hat sich nach seiner Auffassung zum Erzeugen und Aufrechterhalten der Spannung auf den neuen Unterrichtsgegenstand in der Praxis bewährt. Indirekt dokumentiert sich in dieser Elaboration auch immanente Kritik an der Gestaltung des Einstiegs und dem Verhalten von R* in dieser Phase. Der hospitierete Einstieg wird hierüber in einen negativen Horizont gerahmt, da dieser scheinbar nicht ausreichend zur Herstellung von Spannung beigetragen und keine innovativen Medien wie beispielsweise einen Film

beinhaltet hat. Aus der Sicht von FDM wären zur Gestaltung des Einstiegs in dieses Thema durchaus Möglichkeiten vorhanden und denkbar gewesen, die umzusetzen R*w schlicht versäumt habe. Das Versäumnis der Ausschöpfung dieses Potenzials im Einstieg wird durch FDM nochmals durch die Wiederholung am Ende seiner Beispiele deutlich. Resümierend hält er fest, man *hätte da nix vorweggenommen, ja*, sodass R* die durchaus vorhandenen Möglichkeiten zur adäquaten Gestaltung des Einstiegs nicht gänzlich genutzt habe. Somit wird der Einstieg durch die fachzugehörige Position von FDM final deutlich als nicht zielführend im Hinblick auf die aus der fachlichen Sicht zentrale Funktion der Erzeugung von Spannung bewertet. Auffällig ist allerdings, dass FDM im Zuge der Begründungslinie weniger über fachwissenschaftliche Expertise argumentiert als über Erfahrungswerte aus dem eigenen Fachunterricht. Die Forderung, etwas *fachlich* zu *beurteilen*, wird von FDM als Gelegenheit verstanden, seine subjektiven Berufserfahrungen und darin bewährte Praktiken anzuführen, die als Begründung für ein Urteil aus der fachlichen Perspektive als ausreichend zu gelten scheinen. So ratifiziert PädM unmittelbar mit *gut* und auch die übrigen Teilnehmenden stellen keine weiteren Fragen. Damit gilt scheinbar als intern anerkannt, dass Einschätzungen bzw. finale Urteile aus der fachlichen Perspektive – hier also vor allem als erfahrungsbasiertes Wissen im praktischen Unterricht – als angemessene Didaktisierung der Inhalte verstanden wird. Die Sprecherfunktion der Fachzugehörigen, die von FDM übernommen wird, eröffnet diesem Akteur also die Legitimation, die Beurteilung der fachlichen Adäquatheit der zugrundeliegenden Unterrichtsstunde anhand eines Vergleichs mit der eigenen Berufspraxis vorzunehmen und seine finalen Urteile durch subjektives Erfahrungswissen zu begründen.

7.2.2.7 Orientierung der Fachfremde

Die komparative Betrachtung der Fälle verweist zudem auf spezifische Orientierungen, innerhalb derer klassifizierte Fachfremde ihre Einschätzungen von Unterricht selbst rahmen bzw. vornehmen. Hierbei zeigen sich wiederkehrende Argumentations- und Verhandlungsmuster, die aufzeigen, dass die fachfremden Akteure anhand dieser Orientierung spezifische Privilegien aushandeln, die sie für sich beanspruchen und über ihre fachliche Distanz legitimieren. Diese Privilegien werden so über die fachliche Verortung verhandelt und – wie in der nachfolgenden Passage erkennbar – die Positionen im Setting gerahmt und sich hierüber performativ von den übrigen Teilnehmenden abgegrenzt.

Pädw: [...] Rw, Sie sind ja fachfremd
 Rw: @ Ja@
 Pädw: Aber trotzdem vielen Dank für die Treue
 Rw: @Ja ja@ och ich hab was gelernt, ja der Ertrag war da
 FDM: @@@
 Rw: Wie gesagt fachfremd, ich würds trotzdem i- ich würde mich gern zu der ersten Phase äußern, die du als zu lang beschrieben hast ähm würde möglicherweise da Alternativen nennen, ob die dann fachspezifisch umgesetzt werden können, können wir dann ja diskutieren (.) vielleicht (.) is das auch völlig

nicht oder nicht im Sinne dieses Faches, was ich da vorschlage. @keine Ahnung@
(UNB11: 101–116)

Indem Pädw die Adressierung von Rw in der Orientierung an der Fachzugehörigkeit vornimmt, wird Rw unmittelbar als *fachfremd* deklariert und ihre Position öffentlich klassifiziert. Hierbei zeigt sich allerdings eine wertschätzende Ausrichtung der Orientierung, da Pädw die *Fachfremde* von Rw besonders hervorhebt und dieses Attribut zum Ausgangspunkt ihres Danks *für die Treue* wird. In dieser Dankesbekundung dokumentieren sich Erwartungen hinsichtlich der Partizipation von Akteuren. Die Teilnahme von Fachfremden wird durch Pädw in diesem Beispiel anhand der konzessiven Elemente *aber trotzdem* im Zuge dieser Satzkonstruktion als eine unerwartete, nicht vorausgesetzte und eher unübliche Folge bzw. Tatsache gerahmt. Diese nicht voraussetzbare Tatsache wird durch die grammatikalisch redundante doppelte Anführung einer konzessiven Konjunktion gar überbetont. So wird die implizite Erwartungshaltung von Pädw dahingehend sichtbar, dass eine Teilnahme von fachzugehörigen Mitreferendarinnen bzw. Mitreferendaren als voraussetzen und als nicht unüblich angesehen wird. Die Partizipation von Anwärtnerinnen und Anwärtern desselben Unterrichtsfachs wird auf diese Weise als ein konstitutives Ethos – eine Selbstverständlichkeit – gerahmt. Diese Orientierung der vorausgesetzten Selbstverständlichkeit wird allerdings differenziert und in der Gültigkeit auf die Fachzugehörigkeit begrenzt. Hierdurch wird Rw in ihrer Rolle als Mitreferendarin implizit in ihrem überdurchschnittlichen Engagement und übersteigerten Ethos herausgestellt und anerkannt. Das Attribut der *Fachfremde* zieht in dieser Passage also nicht nur eine Differenzlinie innerhalb der Gesprächsgruppe, sondern separiert auch die Gruppe der Anwärtnerinnen und Anwärtern entlang ihres Engagements und exponiert Rw hier als besonders hervorstechend.

Die lachende Entgegnung von Rw in Form einer Validierung *jaja* und ihre direkte Anmerkung *och ich hab was gelernt, ja, der Ertrag war da* rahmen ihre Aussage in einen Modus der Verlegenheit. Sie spricht sich zwar nicht gänzlich die zuvor erhaltene lobende Anerkennung von Pädw ab, allerdings relativiert sie ihre zuvor als selbstlos und überengagiert dargestellte Rolle, indem sie ihren persönlichen Nutzen aus der Teilnahme bekräftigt. Damit wird die von Pädw eröffnete Grenzlinie zwischen den Anwärtnerinnen und Anwärtern zwar aufrechterhalten, durch die Relativierung von Rw in einer Orientierung der Zurückgenommenheit jedoch abgeschwächt. So dokumentiert sich in der Entgegnung von Rw ihr Bewusstsein darüber, dass ihre Teilnahme als besondere Leistung im Sinne eines überdurchschnittlichen Engagements angesehen und anerkannt wird, allerdings auch ihr Bestreben, eine zu starke Abgrenzung ihrer Rolle innerhalb der Gruppe der Anwärtnerinnen und Anwärtern entgegenzuwirken. Durch die explizite Herausstellung ihres Engagements durch Pädw scheint für Rw ein latentes Spannungsfeld zu entstehen, das mit der Herausforderung einhergeht, das Lob von Pädw einerseits anzunehmen und diese soziale Anerkennung entsprechend wertzuschätzen, andererseits die Zugehörigkeit zur Gruppe der Anwärtnerinnen und Anwärtern zu betonen und ihre Sonderstellung der

Überengagierten abzumildern, um so das scheinbar nicht erwähnenswerte Engagement der übrigen fachzugehörigen Mitreferendarinnen und -referendare nicht zu schmälern.

Im Anschluss greift sie selbst erneut ihre Etikettierung als *Fachfremde* auf. In der Weiterbearbeitung des propositionalen Sinngehalts der Fachfremde, wird diese Kategorisierung im Folgenden von Rw zu einem Schutzmantel weiterbearbeitet und umfunktionalisiert. Hierbei setzt Rw analog zu Pädw ihre Aussage hinsichtlich der Fachfremde in einen konzessiven Zusammenhang. Allerdings bezieht Rw dies darauf, sich *trotzdem [...] gern zu der ersten Phase [zu] äußern*. Es ist nicht ersichtlich, ob sich diese konzessive Konstruktion darauf bezieht, sich trotz ihrer Fachfremde durch das Äußern eines Punkts überhaupt inhaltlich an diesem Gespräch zu beteiligen oder aber zu dem konkret angeführten Aspekt *der ersten Phase* Stellung zu beziehen. Allerdings liefern die weiteren Ausführungen Hinweise darauf, dass sie sich hierbei auf den Zusammenhang zwischen der Fachfremde und dem ausgewählten Aspekt bezieht.

So betont sie unmittelbar, dass ihre genannten *Alternativen dann noch auf ihre fachliche Umsetzbarkeit hin diskutiert werden können*. Durch diesen sich andeutenden Zusammenhang, dass ihre im späteren Verlauf angeführten Einschätzungen zu der ersten Phase der Unterrichtsstunde noch von der Gruppe auf die fachliche Umsetzbarkeit hin diskutiert werden können, zieht sie einen qualitativen Unterschied zwischen ihrer fachfremd vorgenommenen Rückmeldung und jener aus der Perspektive von Fachzugehörigen. Indirekt wird hier die fachliche Umsetzbarkeit im Rahmen von Einschätzungen aus der fachlichen Insiderperspektive nicht angezweifelt und damit ebenso vorausgesetzt, dass diese Rückmeldungen stets *im Sinne dieses Faches* erfolgen. Fachfremde Stellungnahmen hingegen gehen mit einer Unsicherheit im Hinblick auf die Umsetzbarkeit einher und stellen zudem nicht zwangsläufig sicher, dass Vorschläge *im Sinne dieses Faches* erfolgen. Rw verhandelt demzufolge über die fachliche Zugehörigkeit eines Akteurs die vorgenommenen Einschätzungen zum Unterricht nicht nur über deren Realitätsnähe und Praktikabilität, sondern zugleich auch deren Adäquatheit in Bezug auf das zugrundeliegende Unterrichtsfach. Die Verantwortung zur Sicherstellung der Berücksichtigung dieser Aspekte in den jeweiligen Rückmeldungen wird hierbei außerhalb der Perspektiven der fachfremden Akteure verortet. Vielmehr wird es zur kollektiven Verantwortung der Fachzugehörigen, die vorgenommenen Einschätzungen der Fachfremden dahingehend zu bewerten und zu prüfen. Diese Abgrenzung der Verantwortungsübernahme für die eigenen Einschätzungen geht mit der Andeutung einher, dass vor allem die Fachzugehörigen indirekt in der Pflicht stehen, die Aussagen der fachfremden Kolleginnen und Kollegen in diesen Settings aufmerksam zu verfolgen und zu beurteilen. Die Einschätzungen der Akteure in diesem Setting werden so in ihrer potenziellen Gültigkeit voneinander abgegrenzt und fachfremde Perspektiven den Fachzugehörigen zur Diskussion anheimgestellt.

Durch die Betonung ihrer fachfremden Perspektive und die proaktiv-präventive Infragestellung der Praktikabilität und Fachbezogenheit ihrer Rückmeldung, greift Rw an dieser Stelle bereits der von ihr anscheinend erwarteten Prüfung und Bewertung ihrer Ausführungen vor. Sie rahmt ihre inhaltlichen Bearbeitungen aufgrund ihrer Fachfremde

bereits vor der Ausführung als möglicherweise inadäquat und daher diskutabel. Damit demonstriert sie ihre Zurückgenommenheit in Bezug auf den Gültigkeitsanspruch und den tatsächlichen Beitrag im Sinne einer ertragreichen Rückmeldung für R*. Sie entzieht sich hiermit bereits an dieser Stelle gänzlich der Verantwortung für den tatsächlichen Gehalt ihrer inhaltlichen Rückmeldung und übernimmt hierfür keine Garantie. Gleichzeitig minimiert sie über diese proaktive Einschränkung der Gültigkeit ihrer Aussage auch den anscheinend selbst empfundenen Beurteilungsdruck in ihrer Rolle als rückmeldende Person in diesem Setting. Durch ihre Orientierung an der eigenen Fachfremde macht sie sich in ihrer Rolle und ihren Einschätzungen durch die fehlende fachliche Expertise unmittelbar unangreifbar hinsichtlich der Beurteilungsmaßstäbe, der Umsetzbarkeit und fachlichen Adäquatheit. So rahmt sie ihre Ausführungen bereits an dieser Stelle als rein subjektive Rückmeldungen ohne Anspruch auf objektive – im Sinne dieses Faches – Nachvollziehbarkeit und Umsetzbarkeit. Das Attribut der Fachfremde wird so zum Schutzmantel, der einen verantwortungsfreien Raum eröffnet, ihre *Alternativen* einzubringen und die Prüfung des Beitrags und der Relevanz ihrer Aussagen in den Verantwortungsbereich der fachzugehörigen Gesprächsteilnehmenden verlagert. Damit scheint die Klassifizierung als *Fachfremde* auch das Potenzial für diese Personen zu beinhalten, dieses Etikett als einen Schutzmantel fehlender fachlicher Expertise zu verwenden und sich hierüber dem Beurteilungsdruck zu entziehen.

Diese sich andeutende protektive Funktion des Attributs der Fachfremde im Hinblick auf die fachliche Umsetzbarkeit bzw. Adäquatheit sowie die Verantwortungsverlagerung auf die fachzugehörigen Akteure stellen markante Argumentationsmuster der Fachfremden dar. Hierbei zeigt sich im Besonderen, dass das Etikett der Fachfremde wiederkehrend als Legitimation für die Privilegien einer verantwortungsfreien Einschätzung eingesetzt wird. In dieser eher zwanglosen Orientierung im Zuge der Einschätzungen – frei vom Bewertungs- und Anspruchsdruck – zeigen sich vor allem Orientierungen an subjektiven Empfindungen und Einstellungen. Diese dokumentieren sich insbesondere im Rahmen von Mustern der fachfremden Einkleidung von Äußerungen im Kontext kritikintensiver Einschätzungen an der Unterrichtsstunde, wie das nachfolgende Beispiel verdeutlicht.

SLw: Bevor wir jetzt aufs äh Konzept gucken, fang ich vielleicht einfach mal mit ner Beobachtung als Nichtmathematikerin an (.) ähm, (2) was was äh (.) mich sonst immer besonders fasziniert in Mathematikstunden ist, wie viel mathematisch (.) ähm (.) diskutiert wird, oder wie viel auch umgewälzt wird sprachlich zu bestimmten mathematischen Phänomenen und Dingen (.) und das war jetzt was, was mir in dieser Stunde auffallend wenig Raum eingenommen hat. Also, da hab ich gedacht, „da wird jetzt relativ viel gerechnet und gedacht“, aber (.) weniger besprochen, als ich das sonst so kenne und vielleicht is das ja (.) ähm (.) das is ja auch Ihre Beobachtung, aber vielleicht is das ja was, was mer im Konzept dann auch ähm irgendwo stärker verankern könnte sollte (UNB7: 85–93)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, wird von SLw bereits im Vorfeld der Schilderungen ihrer Beobachtungen die Differenzlinie zwischen *Mathematikerinnen* bzw. *Mathematikern* und damit fachzugehörigen und fachfremden Akteurinnen und Akteuren betont. Sie rahmt damit ihre Position als nicht fachkundig und grenzt ihre Sichtweise explizit über die fehlende Expertise ab, wodurch ihre nachfolgenden Beobachtungen und Äußerungen relativiert werden und offengelassen wird, inwieweit diese als kollektiv und insbesondere seitens der Fachkundigen geteilt werden. Implizit nimmt sie hierüber die Verlagerung der Verantwortung für den Gehalt ihrer Einschätzungen vor, die im Kreis der fachzugehörigen Akteure verortet wird. Hierdurch wird zugleich im Voraus der Anspruch ihrer Aussagen auf Gültigkeit eingeschränkt und implizit die Frage der Validität an die Gruppe der Fachkundigen adressiert. So erfolgt die Kundgebung in einer eher zwanglosen und unbedarften Orientierung, ohne damit einen wesentlichen qualitativen Gehalt zu garantieren. Diese Orientierung wird auch in der auf schlichte Art und Weise formulierten Hinführung zur nachfolgenden Kritik sichtbar, indem sie bekundet, *fang ich einfach mal mit ner Beobachtung als Nichtmathematikerin an*. Dies impliziert eine gewisse persönliche Distanz zu dem zugrundeliegenden Unterrichtsfach und rahmt ihre Äußerungen in einen unbedarften Charakter ohne Anspruch auf Gültigkeit bzw. fachliche Adäquatheit. Vielmehr dokumentiert sich in ihrer Einschätzung, dass über die Verortung der Fachfremde eine Art Schutzwall errichtet wird, in deren Einkleidung subjektive Empfindungen ohne Anspruch auf professionell-fachliche Begründungslinien geäußert werden können.

So offenbart SLw direkt ihre impliziten subjektspezifischen Vorstellungen gelungenen Unterrichts, die explizit durch Pronomina als persönliche Empfindungen präsentiert werden. In der einleitenden überbetonten Herausstellung ihrer sonstigen *Faszination an Mathematikstunden* wird ihr Bild von gutem Mathematikunterricht darin sichtbar, dass das fachliche Phänomen *diskutiert* und *viel auch umgewälzt wird*. Die Verwendung des Adjektivs *faszinierend* im Kontext von Unterricht erscheint an dieser Stelle interessant, da hier auf eine gewisse Erwartungshaltung in Bezug auf Mathematikstunden verwiesen wird. SLw impliziert dadurch, dass sie die Hospitation nicht ausschließlich auf im Vorfeld festgelegte Aspekte hin und damit kriterienbasiert vornimmt, sondern stets einen bewussten oder unbewussten Abgleich mit ihren persönlichen Erwartungen vollzieht. Hierbei lässt sie sich im Mathematikunterricht besonders davon beeindruckt, wenn fachliche Operationen bzw. Themen nicht ausschließlich in der mathematischen Fachsprache bzw. in Form von mathematischen Zeichen er- und bearbeitet werden, sondern ebenfalls sprachliche Transformationsleistungen vollzogen werden. Diese persönliche Erwartung stützt sie allerdings nicht in Form von schülerbezogenen Argumenten wie beispielsweise einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit der fachlichen Thematik, sondern rein entlang ihrer subjektiv empfundenen *Faszination*. Sie erwartet vom Mathematikunterricht eine spezifische, tendenziell magische und auf eine positive Weise verwundernde Wirkung, die durch unterrichtlich vollzogene sprachliche Transformationsleistungen hervorgerufen wird und insbesondere sie als Fachfremde fesselt. Mathematikunterricht beinhaltet in Abgrenzung zu anderen Schulfächern aus der Perspektive von SLw also ein besonderes Potenzial zur Begeisterung von fachfremden Beobachtenden, das von R*w in dieser

Stunde nicht gänzlich erfüllt wurde. An diesem Grad der *Faszination* wird die Unterrichtsleistung von SLw letztlich festgemacht, wodurch ein faszinierender Mathematikunterricht zum positiven Horizont erklärt wird, der aus der Perspektive von SLw einen durchaus realistischen Anspruch an die Unterrichtsgestaltung darstellt, da sie betont, dass sie das *sonst immer* erlebe. Diese direkte Kritik grenzt die zuvor hospitierte Stunde vom positiven Ideal in negativer Hinsicht ab. R*w ist es damit nicht gelungen, das durchaus realistische Ziel eines faszinierenden Unterrichts umzusetzen. Implizit erscheint in der Perspektive von SLw also nicht die Wirkung des Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler als entscheidend, sondern vielmehr die erzielte Reaktion auf die fachfremden Beobachtenden. So sind es die Fachfremden, die zu den eigentlichen Adressatinnen und Adressaten des Unterrichts erhoben werden, wogegen Schülerinnen und Schülern eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Sie sind vielmehr jene Personen im Unterricht, die aufgrund ihrer sprachlichen Transformationsleistungen Faszination auslösen können, wobei es nicht zwangsläufig notwendig erscheint, dass sie im und durch den Unterricht selbst fasziniert sind. Vielmehr scheint für die anschließende Einschätzung zentral, ausreichend Raum in Mathematikstunden dafür einzuplanen bzw. Zeit und Ressourcen dafür einzusetzen, die Zuschauerinnen und Zuschauer des Unterrichts durch bestimmte sprachliche Operationen zu faszinieren. In Bezug auf diesen Anspruch an Mathematikunterricht wird die Stunde von R*w zum negativen Horizont.

So fungiert die Betonung der eigenen Fachfremde in besonderem Maße dazu, persönlich als defizitär wahrgenommene Aspekte des Unterrichts in einem relativierenden Modus zu artikulieren, zudem als eine scheinbar intern anerkannte Legitimation, die Kritikpunkte rein durch persönliche Empfindungen anstelle von objektiv nachvollziehbaren Argumenten zu artikulieren. Die Fachfremde wird so zu einem Schutzmantel, der das Erteilen unbedarfter subjektiver Einschätzungen legitimiert und diese Einschätzungen – wie in diesem Beispiel überwiegend in Bezug auf negative Kritikpunkte – zugleich als vorläufig unter Vorbehalt der finalen Beurteilung der Fachzugehörigen rahmt. Damit eröffnet die Klassifizierung als fachfremde Person den potenziellen Möglichkeitsraum, Äußerungen zum Unterricht in einem relativierenden Modus unter Vorbehalt der Gültigkeit und Wertigkeit zu äußern. Diese scheinbar intern anerkannte Legitimationsbasis erlaubt, hochsubjektive Empfindungen als Argumente zur Einschätzung des Unterrichts heranzuziehen.

Die sich andeutende implizite Voraussetzung der finalen Beurteilung von angeführten Aspekten des Unterrichts durch fachzugehörige Akteure dokumentiert sich in den weiterführenden inhaltlichen Bearbeitungen im gesamten Datenmaterial. Allerdings lässt der Fallvergleich erkennen, dass sich hierüber eine weitere Differenzierungslinie zwischen den Akteurinnen und Akteuren in Bezug auf das Vorrecht zur finalen Beurteilung zieht. In der Gesprächspraxis wird nämlich deutlich, dass sich Aushandlungen von fachfremden und facheigenen Perspektiven nicht diskursiv zwischen den jeweiligen gruppierten Akteuren vollziehen, sondern wiederkehrend stets in Stellvertretung von FDM durchgeführt werden. So separiert sich die Gruppe der Gesprächsteilnehmenden zwar insgesamt über die Fachnähe in zwei Lager, wobei innerhalb der Fachzugehörigen allerdings eine schein-

bar implizit anerkannte Sprecherfunktion vorherrscht. Damit stellen sich Fachzugehörige weniger als homogenes Cluster dar, sondern innerhalb der Statusgruppe zeigen sich unterschiedliche Positionen, die mit intern anerkannten Rechten und Pflichten einhergehen. Die Orientierung der Fachzugehörigkeit geht für die Sprecherfunktion der Fachzugehörigen mit dem finalen Deutungs- und Beurteilungsvorrecht einher, das diese Person einerseits auch performativ vor der Gruppe demonstriert. Andererseits wird er permanent mit den expliziten und impliziten Einforderungen seiner Stellungnahme zur finalen Beurteilung durch die übrigen Akteurinnen und Akteure konfrontiert.

7.2.2.8 Zusammenfassende Darstellung

Im Zusammenhang mit dem dominierenden Thema der Positionierung und Klassifizierung der Akteursperspektiven zeigen sich wiederkehrende Orientierungen im Material, die vor allem in den frühen Gesprächsphasen sichtbar werden. Hierbei beansprucht Päd bzw. SL als Vertretung des Studienseminars die Moderationsfunktion und übernimmt damit die Gesprächssteuerung. Im Zuge dieser Steuerung vollziehen sich anhand von spezifischen Adressierungen Prozesse der Positionierung, die die Perspektiven der Teilnehmenden unterschiedlich rahmen. Darüber hinaus dokumentieren sich aber auch Orientierungen in Bezug auf Fachzugehörige und Fachfremde, worüber Deutungs- und Urteilsrechte der verschiedenen Personen ausgehandelt werden. Im Zusammenspiel der Positionierungs- und Klassifizierungsmechanismen werden die Sichtweisen der Teilnehmenden auf den Unterricht bereits in den frühen Phasen des Gesprächs voneinander abgrenzend gerahmt und hierüber auch Partizipationsmöglichkeiten verhandelt. Diesen Fremdpositionierungen stehen wiederum Selbstpositionierungen gegenüber, die mal mehr, mal weniger kongruent sind. Über diese latenten Prozesse der Positionierung und Klassifizierung vollzieht sich letztlich eine Fragmentarisierung der Gesprächsgruppe.

Zunächst ist im Hinblick auf die Referendarinnen und Referendare in den vorliegenden Fällen markant, dass offenkundig eine inkludierende und auf Partizipation angelegte Adressierung erfolgt. Erst durch die sowohl fallintern als auch -extern vergleichende Rekonstruktion lässt sich eine spezifische Form der Adressierung dieser Personen herausarbeiten. Hierbei wird ersichtlich, dass sich die Ansprachen an diese Akteursgruppe in einer im Vergleich zu den Adressierungen der übrigen Teilnehmenden eher exkludierenden Orientierung vollziehen. So wird R* im Anschluss an die Darlegung seiner Selbsteinschätzung als eine im weiteren Verlauf des Gesprächs eher rezipierende Rolle gerahmt. Zwar werden dieser Rolle auch Partizipationsmöglichkeiten eröffnet, diese stellen sich allerdings als eher restriktiv dar und werden überwiegend auf Rückfragen beschränkt. Damit wird R* im weiteren Gesprächsverlauf nicht als eine weitere inhaltliche Perspektive auf Augenhöhe adressiert, sondern vielmehr indirekt von den Aushandlungen zum vorherigen Unterricht ausgeklammert.

Als kongruent hierzu erweisen sich auch die Orientierungen der R* hinsichtlich ihrer eigenen Verortung in diesen Settings, da diese Rolle sich in den vorliegenden Fällen vornehmlich in ihrer zurückhaltenden Orientierung zeigt. So verändert sich nämlich im

Anschluss an die Erörterung der Selbsteinschätzung die Gesprächsdynamik. Diese verlagert sich vor allem auf die übrigen Teilnehmenden, die ihre Einschätzungen über die Stunde von R* darlegen. R* hingegen verhält sich überwiegend passiv, wenngleich vereinzelt auch Rückfragen gestellt werden. Mit anderen Worten wird im weiteren Verlauf zwar untereinander über die hospitierte Stunde gesprochen, aber weniger mit R* ausgehandelt.

Dies kann sich gar darin zeigen, dass in Form einer repressiven Orientierung auf etwaige Nachfragen von R* im Zuge der inhaltlichen Bearbeitungen reagiert wird. Anstelle eines Aufgreifens und Bearbeitens der angesprochenen Thematik kann es hierbei auch zu einer immanenten Kritik an der Sinnhaftigkeit dieser Nachfrage kommen. So werden Nachfragen zu einem Anlass, die Beteiligungsmöglichkeiten von R* zu verhandeln, anstatt sich darüber inhaltlich vertieft auseinanderzusetzen. Aber auch R* selbst tritt hierbei nicht fordernd auf, d. h., sie bzw. er besteht nicht auf ein Aufgreifen ihrer bzw. seiner Frage. Stattdessen zeigt R* in solchen Situationen vor allem eine zurückhaltende oder gar demütige Orientierung im Gesprächsverhalten. So wird die in den frühen Gesprächsphasen konturierte rezipierende Fremdverortung von R* auch im weiteren Verlauf des Gesprächs von den übrigen Akteurinnen und Akteuren aufrechterhalten und auch selbst von R* an den Tag gelegt. Durch diese restriktiven Partizipationsmöglichkeiten und selbst angelegte rezipierende Haltung wird auch implizit eine Grenzlinie zwischen dieser Rolle und den übrigen Teilnehmenden gezogen. Hierbei wird R* von den teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren in seiner Funktion in diesen Settings über den Professionalisierungsgrad abgegrenzt.

Ähnlich verhält es sich bei den Mitreferendarinnen und -referendaren, die ebenfalls in einer exkludierenden Orientierung adressiert und als eher ergänzende, nicht konstitutive Perspektiven im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Stunde gerahmt werden. Zwar werden diese Referendarinnen und Referendare nicht als reine Rezipientinnen bzw. Rezipienten adressiert, allerdings erhalten sie im Vergleich zu den übrigen teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren lediglich eine Kann-Beteiligungsoption. Damit wird ihnen auf der einen Seite eine erweiterte – nicht auf reine Rückfragen beschränkte – Partizipationsmöglichkeit im weiteren Gesprächsverlauf eröffnet. Auf der anderen Seite scheint es allerdings auch als intern anerkannt zu gelten, dass sie sich den Einschätzungen der übrigen Beteiligten anschließen und auf diese Weise ihre inhaltlichen Bearbeitungen der Stunde in diesen Settings kundtun. Auffällig ist, dass diese Personen sich ausschließlich nach direkter Aufforderung beteiligen, d. h. in den Gesprächen in erster Linie eine attentistische Haltung einnehmen. Ebenfalls möglich ist, wie in den Passagen ersichtlich, dass sie keinen Beitrag leisten und damit maximale Zurückhaltung in diesen Gesprächen üben. Statt anzumerken, dass sie noch keinen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Unterricht geliefert haben, verzichten sie darauf.

Damit charakterisiert sich die Akteursgruppe der Referendarinnen und Referendare insgesamt also im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden in einer Kongruenz zwischen Fremdpositionierung und Selbstverortung. Die hierüber stattfindende Separation von den übrigen Teilnehmenden vollzieht sich darin, dass sie zum einen in ihrer eingeschränkten

Partizipation adressiert und durch ihre demütige Zurückhaltung in den Gesprächen mal mehr, mal weniger sichtbar werden. So werden die angehenden Lehrkräfte im Vergleich zu den weiteren Gesprächsteilnehmenden insgesamt eher als obligatorische Perspektiven auf den Unterricht gerahmt, wogegen die Blickwinkel der qualifizierungsrelevanten Personen als konstitutiv für die Besprechung gelten und im gesamten Material stets auch geäußert wurden.

Auch die wiederkehrende Reihenfolge, entlang derer die Teilnehmenden gebeten werden, ihre Besprechungspunkte anzuführen, unterstreicht die Separation der Referendarinnen und Referendare von den übrigen Akteurinnen und Akteuren. So wird nämlich über die Reihenfolge der Ansprache die Hierarchisierung und damit auch die Positionen in den Besprechungen verhandelt. Die Abfolge erfolgt entlang der Statusgruppen, sodass im Anschluss an die Gruppe der Anwärterinnen und Anwärter, die Akteurinnen und Akteure der zuständigen Schule adressiert werden, bevor schließlich die Vertretungen des Studienseminars ihre Besprechungspunkte anführen. Besonders deutlich wird die Statusgruppenorientierung darin, dass bei Abweichung von dieser Reihenfolge – wie im vorliegenden Material im Fall der Abwesenheit von Mitreferendarinnen und -referendaren deutlich wurde – Rechtfertigungen wegen der Ansprache der zuständigen Schule als erste Statusgruppe erteilt werden. Dieses Einholen der Erlaubnis zur Adressierung der zuständigen Schule als erste Personen verdeutlicht, dass über die Reihenfolge der Ansprache offenkundig Hierarchien verhandelt werden. Die Anwärterinnen und Anwärter werden hierbei aufgrund ihres Professionsgrads gesondert behandelt und so von jenen als Expertinnen und Experten gerahmten Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare und der zuständigen Schulen abgegrenzt. Allerdings zeigt sich, dass auch innerhalb der Statusgruppen selbst eine wiederkehrende Abhandlung bestimmter Funktionen erfolgt. So wird stets zunächst die Lehrkraft vor der Ausbildungsleitung adressiert, sodass auch zwischen diesen beiden Akteurinnen und Akteuren der Ausbildungsschule gewisse Nuancen hinsichtlich der eingenommenen Stellung bzw. Position in diesen Settings zu bestehen scheinen. Die Ausbildungsleitung wird im Vergleich zur Lehrkraft damit näher am Studienseminar verortet, in dessen Ansprache die Sammlung der Besprechungspunkte schließlich mündet. Durch diese Adressierungen entlang symbolischer Differenzlinien werden die Personen damit nicht nur durch ihre Zugehörigkeiten zu gewissen Statusgruppen voneinander abgegrenzt, sondern ebenfalls subtile Hierarchien innerhalb der jeweiligen Akteursgruppe etabliert.

Im Material zeigt sich allerdings eine weitere Differenzlinie zwischen den Akteurinnen und Akteuren, die zu einer weiteren Separation innerhalb der Expertinnen- und Expertengemeinschaft führt.

Diese weitere Fragmentarisierung erfolgt über die wiederkehrend im Material sichtbare Bearbeitung des Themas der Fachzugehörigkeiten der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure. Weisen Personen nicht den entsprechenden fachlichen Hintergrund auf, der der zuvor hospitierten Schulstunde zugrunde liegt, gelten sie als Fachfremde. Als fachzugehörig werden Teilnehmende gehandelt, die über fundierte fachliche Kenntnisse des jeweiligen Unterrichtsfachs verfügen. Hierüber erfolgt eine Klassifizierung von Perspek-

tiven, die so qualitativ voneinander abgegrenzt werden. Auf diese Weise wird die Gesprächsgruppe weiter differenziert in fachzugehörige und fachfremde Expertinnen und Experten. Entsprechend werden die jeweiligen Perspektiven auf den Unterricht über die Deklaration Fachzugehörige vs. Fachfremde mit einer nuancierten Gewichtung gerahmt. Damit stellen sich die Einschätzungen der Expertinnen und Experten nicht als qualitativ gleichwertig dar, vielmehr werden hierüber auch Zuständigkeiten und Verantwortungsgrade verhandelt. Charakteristisch ist, dass fachfremden Personen bereits vor Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung eine besondere Position zugeschrieben wird, die mit einem begrenzten Möglichkeitsrahmen zur Einschätzung der Stunde einhergeht. Mit dieser Etikettierung werden die jeweiligen Einschätzungen nicht als jenen gleichwertig angesehen, die vor dem Hintergrund des fachwissenschaftlichen Hintergrunds vorgenommen werden. Allerdings entsteht durch die Klassifikation als fachfremd auch ein Möglichkeitsraum, Einschätzungen als Mutmaßungen und persönliche Eindrücke zu schildern. Die Fachfremde wird so zu einem Schutzmantel, unter dem alltagstheoretische Darlegungen vorgenommen und auch unter den Akteurinnen und Akteuren verhandelt werden. Zugleich ist dieses Etikett dienlich, vorgenommene Kritik zu relativieren und die Validierung durch die Fachzugehörigen einzufordern. So wird durch die Klassifizierung in einem gewissen Maß auch die Verantwortung für ein abschließendes Urteil auf die Seite der Fachzugehörigen verlagert. Besteht für fachfremde Personen also die Möglichkeit, eigene, zumeist subjektive und nicht zwangsläufig objektiv nachzuvollziehende Einschätzungen zu liefern, ohne hierbei das Zutreffen dieses Urteils zu garantieren, obliegt es den fachzugehörigen Expertinnen und Experten dieses Urteil schließlich zu liefern und vorzutragen. Hierbei wird die finale Urteilsverkündung auch nicht selten durch die fachfremden Personen von den Fachexpertinnen und -experten explizit eingefordert. Dieses Ungleichgewicht führt im Besonderen dazu, dass vor allem Fachzugehörige nicht nur ihre Einschätzungen selbst darlegen, sondern sie ebenfalls öffentlich dazu verpflichtet werden, Einschätzungen der fachfremden Personen vor dem Hintergrund ihres fachwissenschaftlichen Wissensbestands in dem erteilten Urteil zu prüfen.

7.2.3 Bezugsrahmen zur Einschätzung und das Selbstverständnis des Settings

Die reflektierende Interpretation und die komparative Analyse der Fälle verweist auf ein sich wiederkehrend dokumentierendes Thema, das sich mit dem Bezugsrahmen auseinandersetzt, d. h. mit der Frage, wie in Nachbesprechungen Einschätzungen von Unterricht vorgenommen werden. Im Material wird sichtbar, dass die unterschiedlichen Personen verschiedenen akzentuierte bzw. ausgerichtete Vorstellungen über die Art und Weise der Kundgabe der eigenen Perspektive aufweisen. Der genauere Blick zeigt, dass diese speziellen Vorstellungen nicht losgelöst davon sind, mit welchem persönlichen Selbstverständnis von Nachbesprechungen die jeweiligen Personen auftreten. So werden nämlich in den verschiedenen Darstellungsformen der Einschätzungen der vorherigen Schulstunde spezifische Auffassungen über das Setting sichtbar. Anhand ausgewählter Passagen werden nachfolgend zentrale Bearbeitungsmuster dieser Thematik herausgearbeitet

und wiederkehrende Orientierungen in Bezug auf den Bezugsrahmen zur Einschätzung und das Selbstverständnis des Settings aufgezeigt.

7.2.3.1 Orientierung einer diffus-ambivalenten Konformität

In der komparativen Analyse der Selbstreflexionen wird in den Fällen eine markante Orientierung der R* sichtbar. Im Hinblick auf das Selbstverständnis von Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich eine an Konformität ausgerichtete Orientierung. So scheint es eine interne Praxis darzustellen, Einschätzungen der eigenen Stunde entlang wiederkehrender Aspekte bzw. Kriterien vorzunehmen, die wie Strukturmarker den Aufbau der Selbstreflexion organisieren. Zudem verweist die Art und Weise der Artikulation auf eine diffus-ambivalente Orientierung hinsichtlich der Einschätzung des eigenen Unterrichts. Zwar werden sowohl positive als auch negative Beurteilungen vorgenommen, allerdings durch wiederkehrende Relativierungen im Urteil offengelassen, wodurch die Einschätzungen überwiegend ambivalent dargestellt werden und auf einer diffusen Ebene verbleiben.

R*m: Also ähm (2) Ertrag (1) äh bin ich eigentlich recht äh recht zufrieden, freut mich, war im Grunde genommen das, was ich beschrieben hatte, hm, das was am Ende im Raum son bisschen stehen bleiben soll äh, kam von den Schülern auch erfreulicherweise dass mit die Idee mit der Interferenz auch sofort kam. Ich bin mir noch nicht so sicher, inwiefern die wirklich tief was damit was verbinden, weil dadurch, dass der eine Schüler die ganze Zeit sowieso Elektronen und Licht miteinander verwechselt hat (.) aber da hat ich son bisschen die Sorge, ob die das nicht einfach alles in einen Topf werfen und gar nicht so richtig differenziell, aber im Grunde äh ha- ham sie das, worum es ging, selbst ähm genannt. Ähm (.) zwischenzeitlich äh dachte ich, es wird die Vollkatastrophe, aber äh dann hats am Ende doch noch die die Kurve irgendwie gekriegt (.) ähm (3) Stärken (3) ich denke dass ich, also ich hab mir sehr viel Mühe genommen äh diese hm Erkenntniskette durchzugehen und auch zu überlegen „an welcher Stelle brauchen die Schüler (.) brauchen se einfach Informationen, um weiterzuarbeiten und wo können se selbst dann etwas arbeiten?“ Ähm ich denke, dass hm heu- is einigermäßen gut gelungen äh (1) ähm n paar Schüler, klar die Gruppe hinten, die Jungs zum Beispiel ähm die die hatten wenn ich rund gegangen bin, die hatte nich sehr viel an an irgendwie Ergebnissen, aber die andern Gruppen äh auch vor allem vorne vorne rechts die Gruppe (.) äh vorne links, ((klirren)) hoppla tschuldigung, äh die die ham schon schon interessant auch die Ideen auch gehabt, von daher denk ich, dass diese Aufteilung äh (.) so kann man als als Stärke nehmen kann, äh so bisschen diese diese Idee des Aufbaus (.) des Ganzen. Äh was auf jeden Fall ähm äh besser zu optimieren sein könnte ist diese erste Zwischensicherung hm da musste ich bisschen (.) Zeitdruck machen, weil ich gesehen hab und die Sorge hatte, dass das überhaupt nicht äh von der Zeit nicht reicht, das heißt das kam vielleicht auch in der Erarbeitung schon n bisschen zu kurz also diese erste Erarbeitungsphase hat (.) lang- länger gedauert als ich dachte und würde eigentlich auch noch, wenn se nochmal fünf Minuten mehr Zeit hätten dann wärn se richtig vielleicht gut ins Arbeiten gekommen, das war

dann son bisschen vielleicht nicht ganz äh äh (.) ja befriedigend auch für die Schüler, weil se vielleicht noch nich so gut (.) weils n bisschen zu gehetzt vielleicht war ähm äh (.) einige hatten Probleme (.) mit diesem mit dieser Funktionsweise der Elektronenkanone (.) das als solche zu identifizieren, da dachte ich ursprünglich ob, hab ich mir Sorgen gemacht dass die das gar nich blicken, äh ich bin davon ausgegangen, dass die das äh also wir hatten ja besprochen, dass die eigentlich schon schon kennen und von daher dacht ich eigentlich, dass das nich son großes Problem sein wird. Einige hatten damit Probleme, aber dann hab ich gesehen, dass andere dann doch von alleine auch, wie ich rumgegangen bin, ham sie genau die richtigen Sachen auch angebracht, von daher ähm ham die das schon schon dann glaub ich geblickt, hätten vielleicht noch n bisschen mehr Zeit gebraucht, um auch das auszuformulieren und da fehlt dann auch die Sicherung insofern dass wir da nix mehr aufgeschrieben haben, ne. Hams dann nur mündlich besprochen ähm die Funktionsweise aber ich hab das Feld dann in in der Folie dann auch offen gelassen, da hätt man vielleicht können also entweder mehr Zeit für die Schüler, dass die das selbst nochmal eintragen, äh oder wenn nich dann hätt ichs selbst nochma ei- Formulierungsvorschläge sammeln können, dass die nochmal in der Gruppe nen Satz formulieren und zusammen festhalten oder sowas also das wäre auf jeden Fall etwas als (1) Optimierungen. Ähm dann (.) ähm bin ich mir nich so sicher ich war eigentlich sehr stolz auf diese @@ Strohhälmmchen da, auf die Idee äh ich bin aber nich so sicher in wiefern sie die überhaupt benutzt haben, also weiß ich nich ob die im Endeffekt nötig gewesen wären, oder äh ob (.) ja (2) bin ich mir grad nich so sicher, ob die ob denen das was gebracht hat, ob ses benutzt haben, oder nich ähm weil se in den Erklärungen zwar dann auch schon ganz gut gesagt haben, ja, als der Schüler 1 der das präsentiert hat, dass dann die Elektronen bestreut werden ähm oder viele, ne, zerstreut auf die ganze Fläche, das war im Grunde das, worum es ging äh ich dachte, dass man da vielleicht vielleicht nochn bisschen mehr ins Detail gehen könnte und sagen ja warum, ja, dass man sich die Winkel anguckt und das da ja aufgrund dessen dass die Elek- das die Kristalle halt in alle möglichen Richtungen ausgerichtet sein können gibts dann halt auch unterschiedliche Streuwinkel und so weiter (.) das kam vielleicht n bisschen zu kurz, bin ich mir jetzt grad nich sicher, obs schlimm is oder nich, ob ob das nötig gewesen wäre ähm (2) hab ich eigentlich so angedacht, von daher weiß ich auch nich, ob die das Strohalm dann so ge- genutzt haben dann dafür auch. Äh die Hilfskarten hat bis auf eine Gruppe, die sich die erste genommen hat, habens überhaupt nicht genutzt, da bin ich mir nich sicher, ob deswegen, weil sie überhaupt gar nich erst so weit gekommen sind so intensiv drüber nachzudenken, oder ob ses nicht gebraucht haben wobei ich schon den Eindruck hatte dass die dann, als sie des den Text den Infotext dann mal gelesen ham, dann ham se schon gearbeitet (.) ähm (2) optimba- Optimierung noch die Gruppeneinteilung ähm (.) das könnte man nochn bisschen öhm vielleicht v- vorher überlegen, wie die Gruppen eingeteilt werden sollen so, weil (.) äh das hat dann doch irgendwie unnötig lang gedauert, dann setzquetschen die sich da zu sechst an einen Tisch obwohl der frei is, da dachte ich eigentlich zwölfte Klasse, a- auch wie sie sich hingesetzt ham, da hätte ich vielleicht drauf hinweisen können, dass die sich mal zueinander setzen,

Gruppenarbeitstische machen oder so (.) äh hätt ich nich gedacht, dass das in der Zwölften nötig is, ehrlich gesagt. Ich dachte, dass (.) ja, dass das irgendwie selbstverständlich is, aber dafür sind se dann doch sehr träge und dass man ordentlich aufsteht, den Stuhl bewegt und so weiter, muss man sie sehr motivieren. Also da hätt hätt man vielleicht was optimieren können nochma (.) ähm (2) äh (4) genau. (1) Alternative (2) ja gut, d- das wär zum Beispiel die Gruppeneinteilung (4) genau, Alternative (2) ja gut, d- das wär zum Beispiel die Gruppeneinteilung ne Alternative oder die Ansage, die in die die Einleitung der Gruppenphase bisschen klarer öh machen „Vier Tische, Gruppe eins, Gruppe zwei, Gruppe drei, Gruppe vier“ so irgendwie hm klarer ansagen, dass die sich zeitgleich an die vier Tische verteilen |ja

- FDm: |Ähm, ganz
kurz, bisschen ähm so andeuten die Alternativen
- R*m: Achso
- FDm: Wir besprechen das ja noch
- R*m: Okay, ja genau
- FDm: Das d- das ja
- R*m: Ja ja ja ähm noch ein ei- eine gut ne Alternative wäre so eigentlich das, was ich im Entwurf auch geschrieben hab, vielleicht n ganz anderer Ansatz, um dieses Thema halt zu erarbeiten ähm (.) dass man vorne am Anfang des Experiments halt direkt einsteigt mit überlegen, ja dass das jetzt gar nicht so viel mit den Kristallen rummacht, das wär vielleicht ne Möglichkeit, dass man das eigentlich vielleicht nicht gebraucht hätte, das wär denk ich ne Alternative (.) wie man den Unterricht n- auch gestalten könnte (.) zu dem Thema (Klirren im Hintergrund)
- FDm: Dann muss ich doch mal nachfragen, wenn Sie hier n Neuansatz fragen, sind Sie so unzufrieden mit der Stunde?
- R*m: Nee eigentlich
- FDm: Dass Sie die Frage nach nem Neuansatz |stelln
- R*m: |Nee nee nee eigentlich nich, nur wenn man sich ne Alternative so generell vorstellt weil die denk ich
- FDm: Nee, nich generell
- R*m: Achso
- FDm: Sondern problembezogen
- R*m: Problembezogen, okay
- PädM: Die ähm die generellen Alternativen ham Sie ja im Entwurf beleuchtet, ja? Deshalb wollen wir eher da ansetzen, an den Punkten die nicht gut gelaufen sind, hier zusammen uns überlegen, wie man da jetzt anders besser (UNB10: 7–123)

In der Art und Weise der Bearbeitungen der Selbstreflexionen zeigt sich als Ergebnis der Fallvergleiche ein homologes Vorgehen bei den R*, in dessen Verlauf sich fallübergreifende Orientierungen im Hinblick auf ihr Verständnis und die Bedeutung von Nachbesprechungen dokumentieren. Zunächst leiten die R* – wie diese exemplarisch gewählte Passage zeigt – in eine generalisierende Gesamteinschätzung ihrer Stunde ein. Hierbei ist markant, dass R* ihr Urteil von ihrem selbstempfundenen *Zufriedenheitsgrad* abhängig rahmen und in einem emotionalen Modus durch Bekundungen von Gefühlsäußerungen

wie bspw. *freut mich* artikulieren. Diese wiederkehrenden Bekundungen subjektiver Empfindungen im Zuge der Selbstreflexion sowohl in positiver – wie beispielsweise *erfreulicherweise* oder *ich war sehr stolz* – als auch in negativer Hinsicht – z.B. *hab ich mir Sorgen gemacht* – dokumentieren den hohen Grad affektiv-emotionaler Involvierung von R* in diesen Settings. Der persönliche Bezug zur Unterrichtsstunde scheint bei den R* durch eine Betrachtung aus einer gewissen Distanz übergelagert, worin sich die Settings von Nachbesprechungen als persönlich bedeutsame Gespräche dokumentieren, die mit einem hohen Maß emotionaler Beteiligung für R* einhergehen. Die emotionale Bearbeitung der Unterrichtsstunde kennzeichnet sich zudem, wie in der Beispielpassage ersichtlich, vor allem durch einen von Unsicherheit und Relativierungen geprägten Kommunikationsmodus. So verweisen die in den Darstellungen der Selbstreflexion von R*m iterativ verwendeten relativierenden Adverbien in diesem Beispiel auf eine relativierende und einschränkende Orientierung im Zuge der Einschätzung der eigenen Stunde. So zeugt die im Beispiel dargestellte Selbstreflexion von einer Vielzahl und im Zuge der gesamten inhaltlichen Bearbeitung verwendeten relativierenden Adverbien *eigentlich*, *bisschen* und *vielleicht*. Hinzu kommt, dass positive Einschätzungen zwar angedeutet, allerdings unmittelbar eingeschränkt werden. So äußert R*m zunächst, dass er *eigentlich recht äh recht zufrieden [ist], da das was am Ende im Raum son bisschen stehen bleiben soll äh, kam von den Schülern*, allerdings ist er sich *noch nicht so sicher, inwiefern sie wirklich tief was damit was verbinden [...]*. Die zuvor bekundete Zufriedenheit über die passgenaue Zielerreichung der Unterrichtsstunde wird hier unmittelbar auf den Aspekt der Er- und Verarbeitungstiefe eingeschränkt und die zuvor positive Einschätzung dahingehend relativiert. Allerdings schließt diese differenzierende Elaboration mit einer erneuten Relativierung *aber im Grunde äh ha- ham sie das worum es ging selbst ähm* genannt. Hierüber wird die zuvor erteilte Einschränkung relativiert und die positive Einschätzung vom Anfang der Proposition bestärkt. So bearbeiten die R* positive Aspekte wiederkehrend in einem zunächst einschränkenden und im Anschluss wieder relativierenden Modus, sodass positive Einschätzungen lediglich angedeutet, aber direkt kritisch weiterbearbeitet werden, sodass die Gesamteinschätzung dieses jeweiligen Aspekts des Unterrichts letztlich nebulös und offen bleibt. Damit kennzeichnen sich die selbstreflexiven Auseinandersetzungen von R* im besonderen Maße durch eine Bearbeitung in einer ambivalent-diffusen Orientierung.

Im Zuge der Selbsteinschätzung dokumentiert sich ferner in dem fallübergreifend wiederkehrenden strukturellen Aufbau der Bearbeitungen die dominante Orientierung der Konformität. So zeigt die Rekonstruktion, dass R* ihre Reflexionen anhand eines impliziten Skripts zu vollziehen scheinen, das mit dem Erfüllen von impliziten Erwartungen der Anwärtinnen und Anwärtern einherzugehen scheint. Dies wird in dieser Passage deutlich, da sich hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des Skripts unterschiedliche Orientierungen von R* und FDM zeigen.

So fällt bereits in der einleitenden Passage *Also ähm (2) Ertrag (1)* auf, dass das Wort *Ertrag* zwischen zwei rahmenden Sprechpausen platziert ist, sodass der Eindruck entsteht, als sei R*m bestrebt, unmittelbar ein kriterienbezogenes Schlagwort zu nennen.

Dieses Muster der betonten Nennung von Schlagworten in Form von einrahmenden Sprechpausen zieht sich als zentrales strukturierendes Element durch die gesamte Selbstreflexion. So werden auch *ähm (3) Stärken (3) (Z. 19)* sowie *ähm (2) optimba- Optimierung (1) (Z. 69)* und ebenfalls *äh (4) genau, Alternative (2) (Z. 78)* stets durch Sprechpausen überbetont als Strukturmarker artikuliert. Hierdurch entsteht der Eindruck, als gestalte R*m die Selbstreflexion als eine Art systematische Abarbeitung von ihm bekannten Kriterien. In dieser expliziten Benennung solcher Kriterien dokumentiert sich seine Orientierung an Konformität und markiert vor der Öffentlichkeit der Zuhörenden seinen Insiderstatus, da er die üblichen Kriterien konkret zu benennen vermag. So scheint die Art und Weise der Darstellung der Selbstreflexion auch einen Gelegenheitsraum darzustellen, gegenüber den übrigen Akteurinnen und Akteuren seinen Professionalitätsgrad im Hinblick auf den Wissensbestand intern anerkannte Kriterien einer Reflexion performativ zu demonstrieren, indem er zentrale Reflexionskriterien auf seine eigene Unterrichtsstunde bezieht und diese auch entsprechend inhaltlich zu bearbeiten vermag. Die rahmenden Sprechpausen sind auch ein Hinweis auf Denkpausen. Sie markieren Wendepunkte in der Kommunikation, die scheinbar mit Denkprozessen einhergehen, auf den jeweiligen Punkt adäquat zu reagieren. Dies ließe sich als Indiz dafür deuten, dass scheinbar erst im Moment der Nennung ein entsprechender Blick auf die Stunde erfolgt, wodurch die jeweilige inhaltliche Darlegung eher an ein lautes Denken erinnert, worin erneut die ambivalent-diffuse Orientierung sichtbar wird.

Wie der weitere Verlauf der Passage zeigt, scheint R*m in diesem Fall zwar Sicherheit in Bezug auf eine adäquate Strukturierung der Reflexion zu demonstrieren, in Bezug auf deren konkrete inhaltliche Ausgestaltung dokumentierten sich hingegen inkongruente Orientierungen. Im Hinblick auf den zuletzt angeführten Reflexionspunkt *Alternative* impliziert R*m bereits in der Hinführung *ja gut, d- das wär zum Beispiel*, dass er an dieser Stelle keinen zuvor identifizierten Vorschlag zu einer konkreten Verbesserung aufzuweisen hat, sondern lediglich beispielhaft Möglichkeiten von *(1) Alternativen (2)* anführt. Dies erweckt den Eindruck, dass R*m selbst keinen dringenden Bedarf empfindet, im Rahmen der Reflexion seiner Stunde Alternativen zu formulieren, ihm allerdings scheinbar die Notwendigkeit der Abhandlung dieses Punkts im Rahmen dieser Gesprächsphase bewusst zu sein scheint und er hier darum bestrebt ist, diesen inhaltlich auszufüllen. Dies unterstreicht seine Orientierung, erwartungskonform eine idealtypisch strukturierte Selbstreflexion zu liefern. Mögliche Alternativen sieht R*m in erster Linie auf der Ebene der organisatorischen Planung, wie der vorherigen Gruppeneinteilung oder in Bezug auf die Optimierung der organisatorischen Durchführung bezogen auf die Instruktionen zur Gruppenformierung durch *irgendwie hm klarer* formulierte Anweisungen. In der dargestellten Auswahl an Alternativen bezieht sich R*m weniger auf grundlegende und zwingend notwendige Anpassungen zur generellen Unterrichtsdurchführung, als dass sich hierin vielmehr sein Optimierungsbestreben in Bezug auf die Effizienz der unterrichtlichen Durchführung dokumentiert.

Allerdings wird auf diese Alternativvorschläge kein weiterer Bezug genommen und diese werden nicht weiter inhaltlich bearbeitet. Stattdessen verlagert sich die Aushand-

lung auf die Ebene der impliziten Gesprächsnormen und Erwartungen, da R*m und FDM offenkundig über keinen gemeinsamen Bedeutungshorizont bezüglich der *Alternativen* verfügen. So entsteht aufgrund der inkongruenten Orientierungen, wie *Alternativen* in diesen Settings im Zuge der Selbstreflexion gestaltet werden, ein divergenter Diskursverlauf. Die inhaltliche Bearbeitung verlagert sich in diesem Zug hin zur Verhandlung von settingsbezogenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen im Rahmen der Einschätzungen von Unterricht. Hierbei ist ein markantes Muster, dass diese Verhandlungen vonseiten der Akteure der Studienseminare ausgeführt werden.

Wie auch in diesem Beispiel ersichtlich, vollzieht sich die Verhandlung zwischen R*m und FDM. Bereits im Zuge seiner Anmerkung *Ähm ganz kurz, bisschen ähm so andeuten die Alternativen* markiert dieser Akteur seinen Wissensvorsprung gegenüber R*m und grenzt sich in seiner fortgeschrittenen Professionalisierung von ihm ab. Damit wird das asymmetrische Verhältnis betont und FDM überformt fortan die Ausführungen von R*m. Anstelle einer weiterführenden inhaltlichen Bearbeitung der angesprochenen Punkte von R*m ist FDM vielmehr dahingehend bestrebt, die Ausführungen aufgrund der nicht erwartungsgemäßen Ausrichtung zu unterbinden und auf die ausschweifende Darstellung hinzuweisen mit der Aufforderung, lediglich Andeutungen für Alternativen zu formulieren. Schließlich wird R*m von FDM auch über den Sinn und Zweck dieses Kritikpunktes der Alternativen innerhalb dieses Settings informiert. Gemäß FDM dienen Andeutungen von Alternativen durch R*m letztlich als Ausgangspunkt für die weitere kollektive Bearbeitung, denn *wir besprechen das ja noch*. Durch diese instruktive Ausrichtung markiert FDM auch vor den übrigen Gesprächsteilnehmenden seine überlegene Stellung und betont mit dem Hinweis *wir besprechen das ja noch*, dass er die einzelnen Elemente dieses Settings scheinbar im Gesamtzusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit internalisiert hat. So verweist er mit seiner Äußerung auf die innere Logik der eingeforderten Gesprächsstruktur und positioniert sich in die Rolle des Monitorings zur Sicherstellung, dass Gespräche auch entsprechend dieser Struktur umgesetzt werden. In dieser Selbstverortung dokumentiert sich ebenfalls ein scheinbar mit seiner Rolle einhergehender Erziehungsauftrag in diesen Settings. Er demonstriert öffentlich sein Vorrecht, die Ausführungen von Akteuren in bestimmte Richtungen zu steuern und damit seine Gestaltungsmacht in Bezug auf den Gesprächsverlauf. Konkret wird in diesem Beispiel R*m durch die Unterbrechungen und Zurechtweisungen in seiner Gestaltungsfreiheit eingeschränkt, sodass ihm in seiner Rolle als Auszubildender dahingehend Grenzen aufgezeigt werden, welcher Inhalt und welches Verhalten in diesen Gesprächen konform ist. Hierin dokumentieren sich die latenten und impliziten Erwartungen sowohl an die Ausgestaltung der Selbstreflexion als auch an den weiteren Ablauf der Nachbesprechung. Diesen Erwartungen gemein ist die Orientierung entlang einer impliziten Struktur, innerhalb derer gemäß einem festgelegten Ablauf – erst deutet R* Aspekte an, die im Anschluss von der Gruppe weiterbearbeitet werden – die Einschätzungen der Stunde vorgenommen werden. So scheinen Nachbesprechungen in der Orientierung von FDM routinierte Abhandlungen bestimmter und intern anerkannter Gestaltungselemente darzustellen. Dies zeugt von einer Inkongruenz zwischen den Orientierungsrahmen von FDM und

R*m, der sich im Rahmen der Selbstreflexion stets an einschlägigen Schlagworten orientiert. In Bezug auf die konkreten Bedeutungsstrukturen dieser Gestaltungselemente herrscht allerdings Inkongruenz, sodass FDM seine Erwartungen an die Ausgestaltung expliziert.

Die Orientierung des Konformismus von R*m zeigt sich erneut in der unmittelbaren Einsichtsbekundung *Achso*, durch die er die Hinweise von FDM ratifiziert und anerkennt, dass FDM die Maßstäbe zur Ausgestaltung der Gesprächselemente und deren Bedeutungszuschreibungen festlegt. So ist R*m unmittelbar bestrebt, den Hinweis von FDM umzusetzen und setzt zur Ausführung des Punktes 'Alternativen' erneut an.

Bereits die Einleitung *ähm noch ein ähm ei eine gute ne Alternative wäre* ist aufgrund der zögernden Partikel *ähm* und der stockenden Artikulation *ein ei eine* gekennzeichnet von Diskontinuität und wirkt als fragmentarisch anmutender Versuch, erneut in die inhaltliche Erarbeitung einzusteigen. Allerdings verweist er durch die Formulierung *noch eine gut Alternative* auf die additive Weiterbearbeitung der vorherigen Ausführungen und stellt damit keine explizite Verbindungslinie dar, sodass R*m die Alternativen an dieser Stelle unabhängig von seinen vorherigen inhaltlichen Bearbeitungen vornimmt. Vielmehr verweist er darauf, *was ich [R*m] im Entwurf auch geschrieben hab* und bezieht sich auf seine Ausführungen im schriftlichen Unterrichtsentwurf als mögliche Alternative. Damit entwickelt R*m keine neue Idee, sondern führt eine bereits den Teilnehmenden bekannte mögliche Alternative an.

Die Bearbeitung dieser Thematik dokumentiert eine radikalere Orientierung als in den vorherigen Ausführungen zu den Alternativen. Wurden zuvor eher organisatorische Kleinigkeiten angeführt, wird an dieser Stelle *n ganz andre[n] Ansatz [...] wie man den Unterricht n- auch gestalten könnte (.) zu dem Thema* angeführt. Hierbei wäre denkbar, dass *man halt direkt einsteigt mit überlegen und jetzt gar nicht so viel mit den Kristallen rummacht [...] dass man das eigentlich vielleicht nicht gebraucht hätte*. R*m nimmt die Bearbeitung der Alternativen also unter dem Aspekt der zieleffizienteren Gestaltung vor, sodass scheinbar obsoletere Elemente durch intensivere kognitive Auseinandersetzungen ersetzt werden.

Die Art und Weise der Bearbeitung dieser Alternative zeugt vor allem von einer insgesamt stockenden Artikulationsweise, die einen Bruch zu den zuvor recht flüssigen Abhandlungen darstellt. Vielmehr erscheint es, als agiere R*m unter einem gewissen Druck, bedingt zum einen durch die explizit formulierten Hinweise von FDM, zum anderen verstärkt durch die Orientierung des Konformismus, den Erwartungen zu entsprechen. Nachbesprechungen aus der Perspektive von R*m scheinen damit im Besonderen Settings darzustellen, in denen es darauf ankommt, gemäß den externen Erwartungen und entlang intern anerkannter Strukturen und Abläufe Einschätzungen des eigenen Unterrichts vorzunehmen. Das Einhalten dieser impliziten Normen und Ordnungen vollzieht sich zudem permanent unter dem öffentlichen Blick der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure, sodass diese Settings für R* auch mit einem gewissen (Beobachtungs- und Beurteilungs-)Druck einherzugehen scheinen.

So wird erneut kein direkter Bezug zur inhaltlichen Bearbeitung von R* durch FDM vorgenommen, vielmehr die Gesprächsebene wieder auf die Sinn- und Bedeutungsstrukturen innerhalb dieser Settings verlagert. So dokumentiert sich auch an dieser Stelle die Rahmeninkongruenz – in diesem Fall hinsichtlich der Sinnstruktur von *Neuansätzen*. Nachbesprechungen scheinen durch spezielle interne Wissensbestände geprägt, deren Kenntnis bzw. Internalisierung allerdings – wie in diesem Beispiel ersichtlich – nicht zwangsläufig von allen Beteiligten vorausgesetzt werden können, sodass sich wiederkehrend Aushandlungen auf dieser Ebene verzeichnen, die die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit der Schulstunde überlagern.

Dieses spezielle Wissen gilt es von den Beteiligten zu internalisieren. So scheint die Kenntnis über solche settingspezifischen impliziten Bedeutungs- und Sinnstrukturen des semantischen Wortgehalts essenziell, um nicht versehentlich nicht intendierte Botschaften zu senden. Für Referendarinnen und Referendare in der Rolle der R* ist die Demonstration dieses impliziten Wissens auch dahingehend entscheidend, dass eine Abweichung – wie in dieser Passage ersichtlich – den Fokus des Gesprächs von der inhaltlichen Ebene verschiebt. In einem solchen Fall rücken Aushandlungen in Bezug auf die Konnotationen und Sinnstrukturen von Begrifflichkeiten sowie die Herstellung von impliziten Ordnungsstrukturen innerhalb des Settings in den Vordergrund: Welche Punkte vermitteln welche Aspekte und wie werden diese Punkte wann und in welcher Form durch wen besprochen?

Hierbei agiert FDM gemäß seiner dominanten Orientierung und verweist mit der Einleitung *dann muss ich doch mal nachfragen* auf die von ihm empfundene Notwendigkeit, eine Rückfrage zu stellen und impliziert damit gravierende Unklarheiten, die der Wortbeitrag von R*m bei ihm evozierte. In der Art und Weise der *Nachfrage* wird allerdings auch die erzieherische Orientierung von FDM sichtbar, da er verdeutlicht, wie angeführte Begrifflichkeiten in diesen Settings aufgefasst und verstanden werden. Der Ausdruck *Neuansatzes* wird hier zu einem Codewort für eine gravierende *Unzufriedenheit* mit der Stunde. Die generelle Infragestellung der grundsätzlichen Herangehensweise, d. h. der didaktisch-methodischen Rahmung der Stunde durch Nennung einer möglichen Alternative drückt indirekt scheinbar den Misserfolg des gewählten Vorgehens und die darüber empfundene Unzufriedenheit aus. Diese Codierungen scheinen allerdings nicht zum generellen impliziten Wissensbestand aller Teilnehmenden zu gehören, sondern Teil eines exklusiven Insiderraums darzustellen. R*ms direkte Entgegnungsversuche in einer relativierenden Orientierung markieren nämlich, dass er dies mit diesem Codewort nicht auszudrücken intendierte. So scheint es weniger von Bedeutung, was R*m tatsächlich mit dem Begriff *Neuansatz* ausdrücken wollte, als vielmehr, mit welchen Assoziationen dieser Ausdruck bei FDM einhergeht. Zwar versucht R*m, seine persönlich angelegte und damit auch intendierte Sinnstruktur hinter dem *Neuansatz* zu erklären, allerdings lässt FDM diesen individuellen Bedeutungszuschreibungen keinen Raum. Damit dokumentiert sich das hierarchische Verhältnis erneut, in dem FDM markiert, dass es seiner Position obliegt festzulegen, mit welchen Sinnstrukturen Begrifflichkeiten in diesen Gesprächen konnotiert sind, und stellt diese Auslegungen über jene der übrigen Akteure. Somit

verortet er das Vorrecht zur Bedeutungszuschreibung von Ausdrücken in seinen Hoheitsbereich. So wird innerhalb dieser Gespräche der Wissensbestand über interne Gesprächsstrukturen durch explizite Hinweise und Zurechtweisung reproduziert und eingefordert. Zugleich wird deutlich, dass Nachbesprechungen aus der Perspektive von FDM einer internen Logik folgen und mit bestimmten sinnbehafteten, d. h. settingspezifischen konnotierten Begrifflichkeiten operieren. Hierbei versteht es FDM als seine Aufgabe, diese Sinnstrukturen stets zu überprüfen und zu vermitteln.

So liefert er R*m durch seine Nachfrage einen Gelegenheitsraum, darüber nachzudenken, ob er tatsächlich das implizit Ausgedrückte kommunizieren wollte, und die Aussage mit diesem Verständnis- und Bedeutungshintergrund zu revidieren. R*m reagiert unmittelbar in einer vehementen Orientierung der Relativierung, indem er FDM unterbricht und direkt auf die Frage mit *Nee eigentlich*-antwortet. Allerdings überlässt FDM R*m nicht direkt den Kommunikationsraum, wodurch er seine Dominanz demonstriert, sondern erst, nachdem er seine Rückfrage wiederholt hat. In betonter Form entgegnet R*m, dass er *eigentlich nicht* unzufrieden mit der Stunde war und rahmt seinen angeführten *Neuansatz* als Alternative unter *generellen* Gesichtspunkten. Auf diese Differenzierung des Orientierungsgehalts reagiert FDM unmittelbar in Form eines belehrenden Hinweises. In dieser Belehrung wird erneut die erzieherische Orientierung von FDM sichtbar. Er negiert die Differenzierung *generell* und rahmt die Begrifflichkeit der Alternative in einen *problembezogenen* Rahmen und legt damit fest, dass es diesen Punkt im Rahmen dieses Settings stets unter einem problemorientierten Blickwinkel abzuhandeln gilt. R*m verbleibt stets im auf Konformismus angelegten Orientierungsrahmen und ratifiziert diesen Hinweis von FDM unmittelbar. Dieser fügt – trotz der Ratifizierung von R*m – eine weiterführende Erklärung hinsichtlich der Unterscheidung zwischen generellen und problemorientierten Alternativen hinzu. Hierbei differenziert er diese beiden Konzepte und stellt heraus, dass der Begriff der *Alternativen* zwar sowohl unter generellem Bezugsrahmen als auch unter problembasierten Gesichtspunkten im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen behandelt werden kann. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass generelle Alternativen in den schriftlichen Unterrichtsentwurf integriert sind und so als bereits beleuchtet gelten. Im Zuge der Nachbesprechung der Stunde erfolgt eine Modifikation des Bedeutungsgehaltes von Alternativen hin zu einem problemorientierten Verständnis. In diesem Setting wird nämlich da *angesetzt, an den Punkten die nicht gut gelaufen sind, und überlegen wie man da jetzt anders besser vorgeht*. Die sich in diesem Verständnis von FDM hinsichtlich der Abhandlung von Alternativen in Unterrichtsnachbesprechungen dokumentierende Sichtweise auf das Setting selbst zeugt von einer defizitbasierten Orientierung. So setzt dieses Verständnis voraus, dass es in dem Unterricht stets *Punkte* gibt, *die nicht gut gelaufen sind*, sodass sich in Nachbesprechungen a priori mit nicht gänzlich *gut gelaufenen* Unterrichtseinheiten auseinandergesetzt wird. Das Adjektiv *gut* verweist hierbei auf eine normative Rahmung von Unterricht, die mit einer Klassifizierung von Schulstunden einhergeht. Inwiefern es hierbei um eine kriterienbasierte Beurteilung oder eine subjektive Bewertung geht, bleibt allerdings aufgrund fehlender Hinweise offen. FDM weist allerdings darauf hin, dass es einen Bestandteil von

Nachbesprechungen darstellt, *hier zusammen [zu] überlegen, wie man da jetzt anders besser vorgeht*. Es geht also nicht nur um reine Aufdeckung von Problemen in der Stunde, sondern auch darum, mögliche Optimierungen im Vorgehen zu entwickeln. Damit ist die Ausrichtung von Nachbesprechungen in dem Verständnis von FDM zwar grundsätzlich problemorientiert, allerdings stets auf handlungspraktische Optimierungsvorschläge ausgerichtet. Die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure werden damit allerdings zugleich zu Expertinnen und Experten erhoben, denen die Fähigkeit zugesprochen wird, stets auf identifizierte Probleme adäquate Lösungen zu formulieren. Zugleich wird auf den partizipatorischen und diskursiven Charakter hingewiesen, da solche Optimierungen stets *zusammen überlegt* werden. Die Aufgabe von R* besteht sodann darin, Probleme zu erörtern und erste Vorschläge zu einer Verbesserung zu liefern, die wiederum gemeinsam weiter besprochen werden. So dokumentiert sich insgesamt bei FDM eine problemorientierte, aber kollektiv auf Optimierung gerichtete Orientierung in Nachbesprechungen.

7.2.3.2 Orientierung des lauten Denkens

Der nachfolgende Diskurs einer ausgewählten Passage zeigt ein fallübergreifendes Interaktionsmuster zwischen den jeweiligen Akteuren des Studienseminars – FD, SL oder Päd – sowie der AL, in dem sich eine wiederkehrende Auffassung von Unterrichtsnachbesprechungen dokumentiert. So vollziehen sich Aushandlungen von diesen Expertenblickwinkeln in Form eines Dreiergremiums in einer Orientierung des lauten Denkens, sodass sich ein zugrundeliegendes Selbstverständnis von Nachbesprechungen als Raum der Verhandlung unstrukturiert erteilter Einschätzungen aus den unterschiedlichen Perspektiven der Expertinnen und Experten dokumentiert. So scheint eine vorherige Verständigung zwischen den Akteurinnen und Akteuren über ihre jeweiligen Einschätzungen nicht stattzufinden. Vielmehr wird die offizielle Nachbesprechung nicht nur zu einem Ort, an dem die jeweiligen Akteure ihre Einschätzungen weniger strukturiert und durchdacht in einer Orientierung des lauten Denkens äußern, sondern zugleich auch zu einem Raum, in dem diese nicht final durchdachten Einschätzungen zwischen den Expertinnen und Experten zusätzlich noch ausgehandelt werden.

FDm: Aber nochmal R*w, also wenn ich Sie auch da bera- wenn ich da jetzt sage, auch länger verweilen, weil Stunde war mit 45 Minuten voll und dann war Ihre Überleitung, die fand ich wieder sehr, sehr schön, dass Sie gesagt haben „Ah ich hab euch en Teil des Graphen vorenthalten (.) wir fangen schon um 11.30 Uhr an und gucken uns den Pegelstand an“ das war dann wieder se- richtig treffend, da konnte man auch alle wieder mitnehmen, aber wie Sie gesagt haben, da hat war irgendwie son leichter Cut. Man hat so das Gefühl gehabt, da werden die Ideen gesammelt, (.) aber es wird nicht richtig damit gearbeitet (.) ähm jetzt könnt man Ihnen vorwerfen, Sie ham zu sehr am Kon- Konzept geklebt, aber das äh

SLw: <<Murmeln> Sie ham aber auch am Ende en Ergebnis>

FDm: Sie ham aber auch am Ende ein Ergebnis, genau. Von daher sind wir hinter zwar schlauer, aber wir sind auch nit immer warum

- ALw: Ja, wobei ich glaube wenn, wenn man bei dieser Vorstellungsbildung länger verweilt, beschleunigt das später
- FDm: Ja, das ist unsere Hoffnung
- ALw: Den, den Erarbeitungsprozess, weil dann die Schüler schneller loslegen können oder sich dann auch gezielter in den Austausch begeben können miteinander.
- FDm: Ja
- ALw: Dann sagen die irgendwas arbeiten, also (.) meistens (.) hat es nen zeitlichen Gewinn zur Folge, wenn man ein bisschen Zeit mehr in da darin investiert
- SLw: (3) Ja (.) es gibt jetzt noch ein paar andere, die sich äh auch zur Interaktion und zur Interaktion und dem Lehrerverhalten äußern wollen
(UNB7: 365–393)

Bereits die Einleitung in den Wortbeitrag von FDm *aber nochmal R*w* verweist auf die Weiter- bzw. Wiederbearbeitung eines bereits behandelten thematischen Aspekts. So kündigt FDm an, einen propositionalen Sinngehalt einer seiner vorherigen Ausführungen noch einmal aufzugreifen und weiterzubearbeiten. Dies lässt sich an dieser Stelle als Hinweis darauf deuten, dass FDm seine inhaltlichen Ausführungen vorher nicht gänzlich abschließend durchdacht und entsprechend in dem Gespräch bearbeitet hat, sondern ihm im Nachgang noch wesentliche zu ergänzende Inhalte eingefallen sind, die er durch das erneute Aufgreifen hinzufügen möchte. Ein weiterer Hinweis auf die Orientierung des lauten Denkens zeigt sich darin, dass FDm hierbei bereits im Zuge des ersten Satzes seine Wortwahl zunächst revidiert. Die angedeutete Aussage *bera-* könnte offenkundig zur Artikulation von *'berate'* angedacht worden sein, allerdings wird diese durch den Abbruch um das Verb *sage* ersetzt. Es entsteht der Eindruck, dass FDm während des Artikulierens erkennt, dass dieses Wort nicht das adäquateste ist, das seiner Selbstwahrnehmung an dieser Stelle entspricht. Vielmehr wird in dem final ausgesprochenen Prädikat *sage* seine Selbstwahrnehmung dieses Settings sichtbar, das diesen Raum von der Beratung hin zu einem Gespräch abgegrenzt, in dem etwas gesagt also in dem etwas eingeworfen und angemerkt wird. Gemäß diesem Selbstverständnis dokumentiert sich auch in der Art und Weise der Ausführungen im weiteren Verlauf seine Orientierung des lauten Denkens.

So wirkt die eigentliche Aussage des ersten Satzes in seiner Konstruktion unvollständig, da er den angedeuteten Konditionalsatz mit der Konjunktion, *wenn* nicht final ausführt, sodass der Gesamtzusammenhang unklar bleibt. Durch diese Konjunktion wird in diesem konditionalen Nebensatz eine reale Bedingung von etwas angedeutet, das gewöhnlich und grammatikalisch im sich anschließenden Hauptsatz näher spezifiziert wird. FDm verbleibt allerdings auch im konditionalen Nebensatz ausschließlich bei der Problemläuterung, indem er additiv weitere Konjunktionen anführt: *wenn ich Sie auch bera-, wenn ich da jetzt sage, auch länger verweilen, weil die Stunde war mit 45 Minuten voll*. Somit bleiben die Folgen, die aus dieser Kette an Problemstellungen resultieren, unbehandelt und damit offen. Diese Aneinanderreihung von Halbsätzen und die damit einhergehende Andeutung von Aussagen, die nicht weiter ausgeführt werden, verweisen auf eine eher spontane Äußerung. Sein Wortbeitrag zeugt damit nicht als Resultat von vorherigen Überlegungen und strukturierten Argumentationslinien. Vielmehr entsteht der

Eindruck, dass die Gedankengänge und die jeweiligen Ziele der Kommunikation im Vorfeld der Wortübernahme nicht hinreichend final durchdacht sind und sich die eigentlichen Argumentationen aus dem Sprechakt heraus vollziehen. Diese Orientierung des lauten Denkens wird besonders darin ersichtlich, dass die Aussagen im Zuge des Sprechaktes zusammenhängender werden und sich die Versprachlichung zunehmend in ganzen und vollständigen Satzstrukturen vollzieht.

Im Hinblick auf die inhaltlichen Ausführungen werden von FDM sowohl positive als auch negative Aspekte aufgegriffen. Hierbei werden allerdings die positiven Horizonte im Modus der Melodie des Negativen angeführt, sodass der Eindruck entsteht, die positiven Anmerkungen fungierten lediglich zur Relativierung der kritisch angemerkten Punkte. So fällt in den lobenden Aussagen die übermäßige Verwendung von verstärkenden Adverbien wie *sehr* und *richtig* auf, die den gesamten Sprechakt des Positiven markieren. Hingegen verzichtet FDM in den Kritiken auf eine analoge Intensität von Adverbien, sodass er insgesamt die positiven Aspekte, im Unterschied zu den negativen Punkten, in überbetonter Art und Weise artikuliert. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass diese spezifische Überbetonung eine Art Kompensation der Kritikpunkte darstellen soll. Somit fungiert diese strategisch anmutende Platzierung überbetonten Lobs anscheinend dazu, die eigentlich eher negative Ausrichtung des Wortbeitrags zu relativieren und abzumildern. So werden diese positiven Aspekte auch wiederkehrend durch konzessive Konjunktionen, wie *aber* mit anschließenden negativen Kritikpunkten verbunden, sodass Kritikpunkte wiederkehrend in Form einer rituellen Einleitung in der Ummantelung positiver Aspekte angeführt werden. Daraus resultiert allerdings auch, dass das vorgeschaltete überbetonte Lob in der Melodie des Negativen eine gewisse Signalwirkung für das sich anschließende konzessive Scharnier erhält, das in die Kritik einleitet.

So eröffnete FDM beispielsweise den positiven Horizont der Übergänge von R*w, indem er diesen überbetont hervorhebt: *wieder sehr, sehr, schön dass Sie gesagt haben „ah ich hab euch en Teil des Graphen vorenthalten (.) wir fangen schon um 11:30 Uhr an und gucken uns den Pegelstand an“ dann wieder se-, richtig treffend, da konnte man auch alle wieder mitnehmen*. Durch die wörtliche Wiedergabe der Moderation von R*w in diesen Übergang wird die lobende Anerkennung nochmal unterstrichen. Hierbei weist FDM auch auf sein Verständnis der Bedeutung bzw. der Funktion von Übergängen hin. In der Funktion eines bedeutsamen didaktischen Elements dienen sie dazu, Schülerinnen und Schüler wieder mitzunehmen. Es reicht damit nicht aus, die einzelnen Phasen inhaltlich sinnvoll miteinander zu verbinden, sondern es ist in der Durchführung entscheidend, diese Übergänge zugleich als Wiedereinstiegsmöglichkeiten für die (geistig) aktive Teilnahme von Schülerinnen und Schülern zu gestalten. So wird diesen Übergangsphasen nicht nur eine strukturgebende Funktion der unterrichtlichen Einheiten zugeschrieben, vielmehr stellen sie notwendige Gelenkstellen bzw. Zwischenstufen dar, die den Lernenden das weitere Mitarbeiten im Kollektiv ermöglichen sollen. In der Analogie einer Bergbesteigung stellen Übergänge spezifische Sammelpunkte auf einem Plateau dar, auf dem die Gruppe der Bergsteiger nach einer gewissen Etappe zusammenkommt, um den weiteren Weg erneut im Kollektiv zu beginnen, bis sie sich am nächsten Etappenpunkt

treffen. Sie sind damit Fixpunkte im Unterricht, die den gesamten unterrichtlichen Lernweg strukturieren und Zwischenziele markieren. Diese Sichtweise geht zugleich mit der Annahme einher, dass die Schülerinnen und Schüler während einer Unterrichtsphase nicht ein homogenes Lerntempo aufweisen, also nicht sichergestellt ist, dass alle Lernenden den inhaltlichen Bearbeitungen in dieser Phase folgen können. Hierdurch wird es notwendig, spezielle Etappenpunkte in Form der Übergänge anzubieten, sodass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Leistungs- und Bearbeitungsniveau der vorherigen Einheit, mit der neuen, sich anschließenden Lerneinheit beginnen können. Diese Notwendigkeit wird auch von FDM an dieser Stelle betont, da der gelungene Übergang dazu beigetragen hat, *auch alle wieder mit[zu]nehmen*. Diese Aussage impliziert bereits die Relativierung des überbetonten Lobs dieses Übergangs. So verweisen endlich und wieder darauf, dass FDM nicht permanent den Eindruck hatte, dass alle Lernenden stets mitgenommen wurden und damit einzelne Schülerinnen und Schüler den Anschluss an die unterrichtliche Bearbeitung verloren hatten. Diese erste Ebene der Kritik wird schließlich noch deutlicher kommuniziert, indem die Konjunktion *aber* darauf hinleitet, dass da [...] *irgendwie son leichter Cut [war]*. Damit wird der Übergang von R*w von einem positiven Ideal – eines Übergangs ohne merklichen *Cut*, also von einem reibungslosen und flüssigen Übergang – deutlich abgegrenzt. Damit elaboriert er ebenfalls seinen Orientierungsgehalt des positiven Horizonts in Form einer Differenzierung, da die Übergänge zwar Gelegenheitspunkte für Lernende darstellen sollen damit sie (wieder) in die unterrichtliche Erarbeitung einsteigen können, allerdings sollten sie zu keinem Bruch im Unterricht führen. Der normative Anspruch an die Gestaltung von Übergängen besteht somit darin, dass diese sich harmonisch als Gelenkstellen in das unterrichtliche Gefüge integrieren und inhaltlich mit den vorherigen und nachfolgenden Phasen verbunden werden. Der Übergang von R*w hingegen führte zu einer Unterbrechung des unterrichtlichen Flusses, *da die Ideen gesammelt [werden], (.) aber es wird nicht richtig damit gearbeitet*. Diese Kritik wird zwar in der Orientierung des subjektiven Empfindens artikuliert, allerdings aufgrund der passiven Konstruktion man hat so das Gefühl gehabt auch selbstdistanzierend und als kollektiv geteilter Eindruck, wodurch es einer Feststellung gleicht, dass die Ideen im weiteren Verlauf nicht aufgegriffen wurden. Hierin dokumentiert sich, im Vergleich zu den Äußerungen von positiven Merkmalen, ein Muster von FDM, der lobende Anmerkungen in persönliche Konstruktionen kleidet, kritikbehaftete Passagen allerdings anhand von Passivkonstruktionen artikuliert.

Durch diese distanzierende Orientierung in den Kritiken entsteht der Eindruck, dass FDM eine Selbstdistanzierung von den Aussagen vollzieht bzw. dass er sich als Person in der Funktion des Fachleiters hinter den Aussagen versteckt. In diesem Beispiel formuliert er in dieser distanzierenden Orientierung die Vorhaltung, dass R*w den Schülerinnen und Schülern lediglich suggeriert, dass ihre Ideen gesammelt würden und für den weiteren Verlauf des Unterrichts wesentliche Elemente darstellten. Damit erzeugt R*w bei den Lernenden eine gewisse Erwartung, dass ihre eigenen eingebrachten Ideen im weiteren Unterrichtsgeschehen aufgegriffen werden. Allerdings löst R*w diese evozierten Erwartungen der Lernenden nicht ein, da die Ideen schlicht gesammelt und lediglich doku-

mentiert werden, statt als Ausgangspunkt weiterer Erarbeitungen genutzt zu werden. Der Einbezug von Ideen der Schülerinnen und Schüler wird hierdurch zum positiven und zugleich enaktierbaren Ideal, das R*w durchaus hätte realisieren können, was ihr allerdings in dieser Stunde nicht gelungen ist, da sie *nicht richtig damit gearbeitet* hat. Im Hinblick auf die Kritikformulierung erscheint der inhaltliche Gehalt dieser Anmerkung wenig handlungsbezogen und allenfalls eingeschränkt konstruktiv. FDM formuliert diese Kritik im Modus der Negation und stellt damit durch wiederholende verneinende Aussagen lediglich heraus, inwieweit die beobachtete Situation vom imaginären Idealzustand abweicht. Wie in dieser Passage ersichtlich, wird in der Kritik die Negation einem konkreten Vorschlag, wie man in diesem Fall hätte *richtig damit arbeiten* können, vorgezogen. Eine handlungsleitende und konstruktive inhaltliche Bearbeitung der angeführten Kritikpunkte wird durch dieses Artikulationsmuster verhindert, sodass sich insgesamt handlungsleitende Hinweise in diesen Gesprächen als marginal zeigen. In diesem wenig handlungsbezogen-konstruktiven Umgang im Rahmen von Äußerungen von Kritik scheint sich ein Selbstverständnis von FDM in diesen Settings zu dokumentieren, das vor allem auf Problemidentifizierung zielt. Die Einschätzungen scheinen auf dieser Ebene zu verbleiben, sodass der Eindruck entsteht, dass FDM scheinbar nicht im Vorfeld Überlegungen über seine Beobachtungen und identifizierten Kritikpunkte angestellt hat, um diese so in konkrete Ratschläge zur Optimierung zu überführen. Vielmehr wird die Nachbesprechung selbst zum Ort, an dem er seine Kritiken vor dem Hintergrund der Unterrichtspraxis abzuwägen und für sich auszuhandeln scheint, wie der weitere Verlauf seiner Äußerung andeutet.

Bereits das anfängliche Zögern (*.) ähm*, lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass FDM im Zuge seiner Ausführungen der Kritik das Nachdenken beginnt und damit innerlich seine persönliche Aushandlung seiner subjektiven Eindrücke vollzieht, die er fortan artikuliert, und weiterhin in der Orientierung des lauten Denkens verbleibt. So wechselt er hierbei nämlich auch von der bisherigen Verwendung des Indikativs in den Konjunktiv und markiert damit, dass er sich fortan auf potenzielle Möglichkeiten bezieht. Dieser Modus der Möglichkeiten in der Elaboration seines Kritikpunktes verweist auf das Abhandeln und Abwägen von potenziellen Szenarien und damit auf Aushandlungsprozesse, die er allerdings erst im Verlauf seiner Ausführungen zu vollziehen scheint. Auch hierbei verbleibt er in der selbstdistanzierenden Passivformulierung, was ein weiteres Indiz dafür sein könnte, dass er sich – aufgrund fehlender persönlicher Abwägungsprozesse und damit Urteilsbildung im Vorfeld – persönlich noch nicht ausreichend mit diesen Aussagen identifiziert und sich damit von der Gültigkeit dieser Möglichkeiten persönlich distanzziert. So formuliert FDM seinen letzten Satz als eine vorsichtige, zurückhaltende Aussage und führt an, *jetzt könnte man Ihnen vorwerfen, Sie ham zu sehr am Konzept geklebt, aber das äh*. Durch die Verwendung des Ausdrucks *Vorwurf*, wird R*w indirekt als Ursache des Problems adressiert und ihre Verantwortung als Ursache der Kritikpunkte hervorgehoben. Hierdurch wird allerdings auch zugleich die Beziehungsebene in die Besprechung des Unterrichts einbezogen, wodurch die Kritik eine marginale konstruktiv-sachliche Ausrichtung erhält, wonach R*w *zu sehr am Kon-, Konzept geklebt* hat. Diese metapho-

rische Ausdrucksweise drückt auf eine überspitzt anmutende Art und Weise aus, dass sich R*w im Zuge der Unterrichtsdurchführung stark bis pedantisch an ihr zuvor erarbeitetes Konzept gehalten hat. R*w hat die Vorstellungen ihres Konzepts nicht aufgeben wollen und sich übergenau an ihr Unterrichtsskript gehalten. Hierin ist implizit die Kritik enthalten, dass R*w den Unterricht nicht flexibel geleitet und wenig Adaptivität gezeigt hat, da sie sich nicht vom Konzept lösen konnte, sondern dieses Skript durchgezogen hat, obwohl der tatsächliche Unterrichtsverlauf aus Sicht von FDM eine Anpassung erfordert hätte. R*ws mangelnde Bereitschaft, sich auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen einzulassen und ihre geringe Offenheit, die unterrichtliche Durchführung an den tatsächlichen realen Bedingungen auszumachen, wird hier zum Vorwurf. In diesem Vorwurf dokumentiert sich auch die grundlegende Funktion eines zuvor erarbeiteten Unterrichtskonzepts und den damit einhergehenden komplexen Ansprüchen an die Lehrkräfte. Der Anspruch an die Lehrkräfte besteht scheinbar darin, im Vorfeld einen genauen und didaktisch-methodisch begründeten Aufbauplan der inhaltlichen Erarbeitungen zu erarbeiten und die Unterrichtsabläufe darin passend zu gestalten. In der Umsetzung gilt es, sich hieran zu orientieren, die geplanten Abläufe zu realisieren und hierfür die Verantwortung und Steuerung zu übernehmen. Diese planungsbezogene Steuerung steht allerdings in einem Spannungsverhältnis zum tatsächlichen Unterrichtsablauf, der durchaus auch von den geplanten Abläufen abweichen kann, auf die die Lehrkräfte situativ reagieren müssen. Dies erfordert eine gewisse Offenheit gegenüber den Bedingungen bei der Umsetzung sowie eine Bereitschaft zur Adaptivität und eine Flexibilität im Verhalten der Lehrperson, die Unterrichtsdurchführung so anzupassen, dass das Konzept zwar weiterhin aufgehen kann, die Lehrkraft allerdings spontane Verläufe ebenfalls aufgreifen und integrieren kann, sodass der Unterrichtsfluss aufrechterhalten bleibt. Konzepte sind somit unterstützende und vorbereitende Skripte und stellen den Ausgangspunkt des Unterrichts und eine Orientierungsgelegenheit für die Lehrkraft dar. Sie enthalten den Plan für das unterrichtliche Geschehen und bestimmen den Aufbau, sind allerdings keine Korsetts, sondern flexible Rahmungen.

R*w hat dem Konzept allerdings eine überbetonte und alles umfassende Funktion zugeschrieben und im Unterricht nicht ausreichend flexibel reagiert. Durch diese grammatikalisch konstruierte Relativierung deutet FDM an, dass eine mögliche Folge seiner geäußerten Kritik wäre, R*w einen Vorwurf zu machen, wofür seine angeführten Punkte hierzu theoretisch denkbar ausreichen. Allerdings distanziert sich FDM durch die spezifische Satzkonstruktion davon, diesen potenziellen Vorwurf als Tatsache zu formulieren, und verbleibt lediglich bei der Andeutung eines *Vorwurfs*. Dies lässt sich als Hinweis deuten, dass es FDM trotz der Gründe nicht für angebracht bzw. berechtigt erachtet, an dieser Stelle diesen *Vorwurf* im Indikativ und damit als Tatsache zu formulieren. Die Form der Andeutung allerdings ist ein Indiz, dass FDM diese Kritik noch nicht final für sich dahingehend geprüft hat, ob die Gründe dafür so gravierend sind, einen realen Vorwurf anzubringen. Durch das Verbleiben auf der Ebene der Andeutung und die Verwendung des Begriffs *Vorwurf* entsteht der Eindruck, als wäre FDM im Zuge seiner Kritikformulierung aufgefallen, dass es notwendig wäre, diese Kritikpunkte hinsichtlich der

Verantwortung von R*w zu prüfen. Die Prüfung wurde scheinbar im Vorfeld nicht durch ihn vorgenommen, stattdessen schien sich dieser Vorwurf erst im Verlauf seiner argumentativen Ausführungen zu entwickeln.

Bevor FDM allerdings diese Prüfung der Kritik weiter ausführen kann, werden seine Ausführungen durch SLW unterbrochen. Damit wird dieser propositionale Sinngehalt von FDM letztlich zum Ausgangspunkt einer diskursiven Auseinandersetzung zwischen den Expertinnen und Experten. Charakteristisch für dieses fallübergreifend wiederkehrende Aushandlungsmuster ist nämlich, dass sich die übrigen Teilnehmenden nicht daran beteiligen, sodass die Weiterbearbeitung ausschließlich im Expertengremium, bestehend aus den Akteurinnen und Akteuren des Studienseminars und der Ausbildungsleitung der Schule, verbleibt. Wie in dieser Passage ersichtlich, vollziehen sich diese Aushandlungen auch bei den weiteren Expertinnen und Experten – in diesem Fall SLW und ALW – in einer Orientierung des lauten Denkens. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure über kein kollektives Verständnis über anzuführende Punkte – wie in diesem Beispiel von Kritik – verfügen. Diese divergierenden Orientierungen führen letztlich, wie in dieser Passage erkennbar, zu divergenten bis hin zu oppositionellen Diskursen. Es fällt auf, dass Einschätzungen anmuten, spontan geäußert zu werden und hierbei nicht objektiv-fundiert – wie beispielsweise in Form von Kriterien – gerahmt werden, sondern eher wie subjektive Präferenzen wirken oder aus Erfahrungen resultieren. So scheinen Nachbesprechungen für die Expertinnen und Experten kollektiv geteilt einen Raum darzustellen, in dem performative Aushandlungen von Expertenblickwinkeln in Form lauten Denkens stattfinden, statt dass dort kollektiv geteilte, d. h. im Vorfeld ausgehandelte Hinweise geliefert würden.

So unterbricht SLW an dieser Stelle in einer latent zurückhaltenden Orientierung, indem sie leise bis murmelnd anführt *sie ham aber auch am Ende en Ergebnis*. Hierbei greift sie den Sinngehalt von FDM auf, differenziert diesen aber in ihrer Elaboration, indem sie die Grenzen unterrichtlichen Abweichens vom Konzept anführt. Dieser Einwand stellt sodann einen antithetischen Orientierungsgehalt zu den Aussagen von FDM dar und entwirft einen Gegenhorizont, indem sie betont, dass auf diese Weise – Festhalten am Konzept – *am Ende ein Ergebnis* entsteht. Hierin dokumentiert sich auch eine andere Sichtweise von SLW hinsichtlich der Funktion eines Konzepts. Entgegen der Auffassung von FDM von einem Konzept mit einer rahmgebenden Funktion als Ausgangspunkt des Unterrichts erhält bei SLW das Konzept eher die Funktion der Sicherstellung eines Resultats im Unterricht. Erst durch das Festhalten am Konzept und durch eine entsprechend nahe Umsetzung im Unterricht wird gewährleistet, dass die zuvor angedachten Ziele als tatsächliche Lernziele im Unterricht erreicht werden können. Das Abweichen von der konzeptionellen Planung verhindert bzw. gefährdet in dieser Argumentation die Zielerreichung. Gelungener Unterricht setzt aus diesem Blickwinkel damit zuvor geplante Ziele um und die Verantwortung der Lehrkraft liegt darin, das Erreichen der Ziele zu gewährleisten, indem das Konzept umgesetzt wird. Hierin wird auch eine Anerkennung der Leistung von R*w sichtbar, die das Konzept im Unterrichtsverlauf konsequent und versiert befolgt und umgesetzt hat.

Dieser Gegenhorizont von SLw verweist auf unterschiedliche Orientierungen bei der Beurteilung von Unterricht. Verweisen die Verhandlungen von Unterricht durch FDM vor allem auf eine Prozessorientierung, wird der Unterricht von SLw in der Ergebnisorientierung verhandelt. In dieser Inkongruenz dokumentieren sich die unterschiedlichen Zugänge in diesen Gesprächen, die auf nicht geteilte Wissensbestände hinsichtlich der Einschätzungen von Unterricht hinweisen. Die Personen scheinen sich im Vorfeld der Gespräche also darüber nicht bewusst zu sein, unter welchen Gesichtspunkten und in welchem Referenzrahmen die hospitierte Stunde von den Teilnehmenden eingeschätzt wird, sodass es – zumindest sichtbar zwischen den Expertinnen und Experten – zu diesen grundlegenden Aushandlungsprozessen im Gesprächsverlauf selber kommen kann.

In diesem Beispiel greift FDM den eher hintergründig artikulierten Sinngehalt dieser antithetischen Orientierung unmittelbar auf. In dem Aufgreifen und wörtlichen Wiederholen dokumentiert sich auch ein gewisser Respekt gegenüber SLw. Obgleich diese ihn zuvor unterbrochen und ihren Einwand lediglich murmelnd formuliert hat, signalisiert FDM durch seine Reaktion, dass er es dennoch als angebracht erachtet, einen direkten Bezug vorzunehmen. Dies lässt sich auch als Hinweis auf die Anerkennung einer Aushandlung auf Augenhöhe deuten, da schließlich die direkte Studienseminarkollegin den Einwand hervorgebracht hat. Die anerkennende Validierung der Aussage von SLw erscheint allerdings recht oberflächlich, da nachfolgend keine Hinweise folgen, wie dieser Orientierungsgehalt mit seiner zuvor geäußerten Kritik vereinbar wäre. So verbleiben die antithetischen Orientierungen und die Inkongruenz wird an dieser Stelle nicht aufgelöst, sodass gar der Eindruck von oppositionellen Orientierungen entsteht.

Vielmehr scheint FDM durch die anschließende Plattitüde *von daher sind wir hinterher zwar schlauer, aber wir wissen nit immer warum* eine Konklusion in Form einer Metarahmung vorzunehmen, die die unterschiedlichen Orientierungsgehalte allerdings nicht auflöst, sondern in eine Orientierung der Beliebigkeit überführt. Hierin spiegelt sich auch FDMs Selbstverständnis dieses Settings wider. Es verweist weniger auf kriterienbasierte und begründete Auseinandersetzungen mit Unterricht aus verschiedenen Perspektiven als vielmehr auf einen Ort, an dem verschiedene Ansichten darüber kommuniziert werden, was gefallen hat oder nicht gefallen hat, ohne das entsprechende 'Warum' zu liefern. Dieses 'Warum' wird hier von FDM infrage gestellt, was hinsichtlich des Beitrags dieses Gesprächs für die weitere Professionalisierung von R*w höchst fragwürdig erscheint. Allerdings dient diese Phrase hier vornehmlich dazu, die sich andeutende diskursiv-kritische Auseinandersetzung mit dem Kritikpunkt zu beenden. Die Abwendung des Diskurses an dieser Stelle kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass FDM die inhaltliche Bearbeitung zugunsten der Sicherstellung der Aufrechterhaltung der Beziehung zu SLw zurückstellt.

Allerdings durchbricht ALw unaufgefordert die scheinbare Konklusion und greift in ihrem Einwand den Orientierungsgehalt der Kritik von FDM erneut auf, dass die Schülerideen nicht ausreichend aufgegriffen wurden. Durch die Validierung wird die Position von FDM gestärkt, die allerdings im Modus subjektiver Präferenzen und im Modus der Imagination vorgebracht wird. Sie persönlich *glaubt*, dass ein zeitlicher Mehraufwand

zur Auseinandersetzung mit den Schülervorstellungen den *Erarbeitungsprozess beschleunigt*, da diese *dann schneller loslegen oder sich auch gezielter in den Austausch begeben können*. Die Funktion des Aufgreifens besteht hierbei aus zeitökonomischen Motiven und stellt ein Kalkül der Effizienz mit dem Effekt der Beschleunigung dar. Es gilt, die Schülerinnen und Schüler durch das Verweilen bei ihren Vorstellungen auf die Erarbeitung so einzustimmen, dass diese ohne weitere Verzögerung den Arbeitsprozess effizient aufnehmen können. Damit modifiziert sie den Orientierungsgehalt von FDM, der im geringen Aufgreifen der Schülerideen einen Bruch im Unterricht sah, hin zu einem Problem der Zeit- und Arbeitseffizienz. Indem sie hierbei allerdings keine objektiv nachvollziehbaren Gründe für diese Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler anführt, verbleiben die Aussagen auf dem Niveau einer Vermutung. So dokumentiert sich in dieser Ausführung ebenfalls das Selbstverständnis dieses Settings als Raum, in dem unterschiedliche Einschätzungen von Expertinnen und Experten untereinander ausgehandelt werden und so über persönliche Präferenzen argumentiert werden kann. In dieser unmittelbaren Validierung von FDM inmitten der inhaltlichen Ausführungen von ALW *ja, das ist unsere Hoffnung* wird der geteilte Orientierungsrahmen der beiden öffentlich betont und hierüber Einigkeit demonstriert, sodass sich in diesem Fall die Herstellung einer Koalitionsbildung dokumentiert.

Im Anschluss an das Argument des zeitlichen Gewinns von ALW entsteht zunächst eine Gesprächspause von drei Sekunden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Akteurinnen und Akteure zunächst die Argumente in ihren jeweiligen Gewichtungen prüfen und durch diese Abwägungsprozesse entsprechend Pausen entstehen. Das Ausbleiben weiterer Entgegnungen zeugt allerdings von der scheinbar hohen Wirkungsmächtigkeit dieses Arguments, das an dieser Stelle von SLW nicht unmittelbar zu entkräften bzw. zu relativieren ist. So führt der Zusammenschluss der beiden Expertinnen und Experten FDM und ALW letztlich auch zu einem Ungleichgewicht der Stimmverhältnisse in dem Dreiergremium. Der zuvor von SLW eingebrachte Punkt, dass als Resultat der konsequenten Vorgehensweise von R*w *am Ende ein Ergebnis* entsteht, scheint somit dem Dogma der zeitlichen Effizienz untergeordnet zu werden. Allerdings bleibt offen, inwieweit tatsächlich zwischen den Expertinnen und Experten hierüber ein Konsens und damit eine Konklusion erreicht wird, da SLW auf eine Bezugnahme verzichtet. Dieses Ausbleiben einer Bestätigung oder Relativierung lässt sich allerdings als Hinweis deuten, dass weniger ein Konsens besteht als vielmehr die Bestrebung von SLW, den Diskurs an dieser Stelle zu beenden. Die unterschiedlichen Orientierungen der Akteure – die von SLW gegenüber denen von FDM und ALW – in Bezug auf die Frage, inwieweit sich die praktische Durchführung von Unterricht am konzeptionellen Plan richten sollte, bleiben nebeneinander bestehen. Es entsteht ein divergenter Diskursverlauf, in dem die durchaus widersprüchlichen Orientierungen nicht aufgelöst werden, sodass auch unklar bleibt, welche konkreten Handlungsweisen in der Unterrichtspraxis als handlungsleitend anerkannt werden.

Gemäß der Charakteristik für divergente Diskursorganisationen erfolgt eine rituelle Konklusion durch SLW, die weitere Auseinandersetzung hinsichtlich dieses Besprechungspunktes beendet. So agiert SLW in einer gesprächskontrollierenden Orientierung

und markiert ihre Rolle der Regulation dieses Gesprächs. Hierdurch zieht sie zugleich eine hierarchische Grenze zwischen sich und den beiden anderen Expertinnen und Experten FDm und ALw, da sie ihre Verantwortung der Gesprächssteuerung performativ übernimmt und hierüber die inhaltlichen Verhandlungen jederzeit beenden kann. Hinzu kommt, dass sie darauf hinweist, *es gibt jetzt noch ein paar andere, die sich [...] äußern wollen*. Hierin dokumentiert sich eine latente Kritik gegenüber FDm und ALw, die durch ihre Dominanz in ihren vorherigen Ausführungen den Diskurs maßgeblich übernommen und mit ihren Wortbeiträgen den Gesprächsraum eingenommen haben. So präsentiert sich SLw hiervon abgrenzend in einer Rolle, die dafür Sorge trägt, dass sich alle am Gespräch beteiligten Akteurinnen und Akteure äußern können, und zeigt sich damit als regulatives Element, das an der Herstellung von Gleichverteilung bemüht ist.

7.2.3.3 Problembasierte und lösungsorientierte Orientierung

Im Zuge der Einschätzungen von Unterricht zeigen sich im Material wiederkehrende Muster, die auf unterschiedliche Zugänge in der Beurteilung der hospitierten Stunde verweisen. Diese unterschiedlichen Bezugsrahmen zeugen von Divergenzen hinsichtlich der generellen Ausrichtung von Nachbesprechungen und verweisen auf grundlegend unterschiedliche Verständnisse dieser Settings. Wie in der nachfolgenden Passage ersichtlich, dokumentiert sich in der retropektiv problembasierten Orientierung ein Verständnis von Nachbesprechungen, die sich konkret und ausschließlich auf die hospitierte Schulstunde mit ihren problembehafteten Momenten fokussiert und hierbei die Problemidentifizierung in den Mittelpunkt rückt. Hingegen wird die Nachbesprechung in einer prospektiv pragmatisch-lösungsorientierten Orientierung zu einem Raum, in dem, ausgehend von identifizierten Problemfeldern, praktikable handlungsbezogene Lösungsmöglichkeiten mit dem Blick auf zukünftige Schulstunden erörtert werden.

- FDm: [...] Also dieses falsche NZ, ne?
 R*w: NZR-Modell
 FDm: Des is so der Klassiker ne, es geht um dieses Problem: Man hat auf der einen Seite des Flusses, da is n Boot, hat n Fährmann und da is n Kohlkopf, eine Ziege und ein Wolf
 PädM: Hmh
 FDm: So und auf dieses hohle Boot|
 PädM: |Hmh|
 FDm: |Passen nur zwei
 PädM: Hmh
 Fdm: Gegenstände. So, wie fährt mer jetzt, dass der Wolf nit die Ziege frisst, die
 PädM: Ja
 FDm: Die Ziege nit den Kohlkopf, ja? (.) ähm d- (.) dieses Beispiel abstrahiert deutlich stärker, dass es bei diesem (.) äh diesem Graphen den wir dann sehen, ja, dass d- auch en endlicher Automat is, mit dem man des darstellen kann, aber eben nit (2) ähm (.) quasi ich hab jetzt geschrieben „Automat gleich Automat“
 R*m: Ja
 FDm: Ja? also

Gesprächspraxis

- PädM: Wo ent- wo entstehn jetzt heute die Probleme?
FDm: Naja äh wi- sa- wir können jetzt mal so davon ausgehen, dass die Schüler, die jetzt da rausgehen denken, dass sie ja nur ein Konstrukt gelernt haben, mit dem sie diese Handelsautomatik
- PädM: Ja
FDm: Wie Coca-Cola Automat oder sonstwas (.) ähm (.) er- gelernt haben. Dieses Konstrukt zur Lösung von diesen Problemen oder zur Darstellung
- PädM: Ja
FDm: Allerdings is es wichtig, dass man auch klar macht, dass dieser endliche Automat für gänzlich andere Probleme
- PädM: Ja
FDm: Da
- PädM: Aber kann man das nich noch in der nächsten Stunde jetzt noch
FDm: Natürlich
- PädM: Erweitern und übertragen „jetz ham wir heut mal das Beispiel des (.) Dönerautomaten betrachtet“ und jetzt wär die Aufgabe in den Stunden drauf (.) das
FDm: Was anderes tun
PädM: Das zu|
FDm: |Genau|
PädM: |Das zu übertragen, oder ist das nicht möglich?
FDm: Naja
PädM: Äh schränkt das jetzt zu stark schon ein?
FDm: Nee ich möcht jetzt nochmal gucken äh die die diese ganzen Beiträge der Schüler was also [...]
(UNB2: 284–356)

FDm setzt in diesem Beispiel ausgehend von *dem falschen NZ* zu einem fachlichen Exkurs an. In der Einleitung betont er durch das Adjektiv *falsch* seine Kritik an der Unterrichtsstunde, wodurch der Eindruck entsteht, als diene der nachfolgende fachliche Exkurs dazu sicherzustellen, dass die Gruppe seine kritische Einschätzung vor dem Hintergrund der Fachlogik nachvollziehen kann. Über den Exkurs des Fachinhalts demonstriert FDm zugleich seine Expertise. Aufgrund fehlender Bitten oder Nachfragen der übrigen Akteure, die einen solchen Exkurs eingeleitet hätten, entsteht der Eindruck, als würde FDm es als notwendig erachten, der Öffentlichkeit diese fachlichen Zusammenhänge zu liefern. Die Rahmung seiner Kritik in die fachliche Logik scheint daher darauf gerichtet, auch die übrigen Teilnehmenden von seiner Kritik zu überzeugen, sodass der fachliche Input schließlich als Validierung seiner eigenen Kritik funktionalisiert wird. Damit wird von FDm vorausgesetzt, dass die übrigen Akteurinnen und Akteure nicht die erforderliche Expertise aufweisen, die ein Nachvollziehen *des falschen NZ* erfordert. Hierüber erhebt er sich in eine übergeordnete Expertenposition, da er schließlich über ausreichend fachliche Kenntnisse verfügt, falsche Inhalte der Stunde aus der Fachlogik heraus zu erkennen. So dokumentiert sich in seiner fachlichen Expertise sein – im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden – differenzierterer, da fachlich fundierter Blick auf die Unterrichtsstunde, sodass über seinen fachwissenschaftlichen Hintergrund die Qualität der geäußerten Kritik verhandelt wird. FDm demonstriert, dass er über die entsprechenden Fähigkeiten und

Wissensbestände verfügt, auch Fehler aufzudecken, die den anderen Teilnehmenden aufgrund geringerer Expertise nicht gänzlich aufgefallen bzw. von ihnen nicht als gravierend eingeschätzt worden wären. Basierend auf den fachlichen Hintergründen der Teilnehmenden wird also auch innerhalb der Aushandlung von Einschätzungen in den Gesprächen eine Asymmetrie hergestellt. So setzt FDM seinen Expertisevorsprung in dieser Ausführung als eine Art Machtmittel ein, um die übrigen Teilnehmenden von der Brisanz seiner angeführten Kritik zu überzeugen und auf diese Weise eine kollektiv geteilte Validierung herzustellen. Dieser Einschub zeugt sodann von einer beherrschenden Orientierung, die mit einer Dominanz und Exponierung seiner Rolle einhergeht.

Diese latente Überzeugungsbestrebung von FDM geht auch mit einer indirekten Verschiebung der Gesprächsausrichtung einher. Bezieht sich die Einschätzung des *falschen NZ* auf die Unterrichtsstunde von R*m, verschiebt sich der Bezugspunkt des weiterfolgenden fachlichen Exkurses auf seine angeführte Kritik und stellt somit eine argumentative Elaboration dar. Hierbei nimmt FDM unmittelbar die Dozentenrolle im Gesprächskreis ein und verändert damit die Ausrichtung des Settings an dieser Stelle. Stellt der Fokus vorher die Einschätzung des zuvor hospitierten Unterrichts dar, wandelt sich die Gesprächsatmosphäre durch FDM in eine Belehrungssituation, die auch mit einer Veränderung der Rollen der übrigen Akteure einhergeht. So werden durch die beherrschende Orientierung von FDM die übrigen Teilnehmenden in eine Schülerposition gerückt und eine Asymmetrie über die fachliche Nähe hergestellt. Diese sich bereits in der Rollendiffusion andeutende Hierarchisierung dokumentiert sich ebenfalls in der Art und Weise des Exkurses zum *NZ*. So erklärt FDM dieses fachliche Phänomen des *NZ* nicht anhand fachwissenschaftlicher Zusammenhänge, sondern rahmt es in die alltagsnahe Analogie eines als bekannt vorausgesetzten Logikrätsels. Er nimmt also an dieser Stelle eine Komplexitätsreduktion des Fachgegenstands vor. Diese Didaktisierung des Exkurses unterstreicht zum einen die Positionierung der fachfremden Akteure in die Schülerrolle und markiert eine gewisse Macht- und Überlegenheitsdemonstration von FDM. Dieser vermittelt hierdurch nämlich indirekt, dass die übrigen Teilnehmenden diesen fachlichen Hintergrund nur anhand einer Simplifizierung zu erfassen vermögen. So wird das zugrundeliegende fachliche Phänomen anhand der Analogie mit expliziten Verweisen auf *diese[n] Graphen den wir dann sehen, ja, dass d- auch ein endlicher Automat ist, mit dem man das darstellen kann*, zu erläutern versucht. FDM scheint durch die finale Anmerkung im Anschluss *ja? also das Beenden des Exkurses zu markieren und ist darin bestrebt, eine Konklusion in Bezug auf das Erkennen des Problems, des falschen NZ, herzustellen. Er impliziert damit, dass aus seiner Perspektive für alle Gesprächsteilnehmenden nun Klarheit im Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit der Kritik an diesem NZ bestehen sollte und schließlich alle Teilnehmenden dieser Problematik und damit vor allem seiner Kritik auch inhaltlich folgen können. So dokumentiert sich in dieser fachlich basierten argumentativen Elaboration seiner angeführten Kritik und der damit einhergehenden Schwerpunktverschiebung des Gesprächs auf eine Belehrung zur Nachvollziehbarkeit seiner Kritik, seine problemorientierte Orientierung in diesem Setting.*

Allerdings führt PädM – entgegen der Bestrebung von FdM, durch den Exkurs zur Nachvollziehbarkeit der fachlichen Problematik beizutragen – eine interrogative Anschlussproposition an. PädM greift hierbei die inhaltlichen Ausführungen von FdM nicht weiter auf, sondern formuliert direkt eine Nachfrage *wo ent- wo entstehen jetzt heute die Probleme?* wodurch an dieser Stelle des Gesprächs ein divergenter Diskursverlauf entsteht. Wie in diesem Beispiel ersichtlich, dokumentieren sich unvereinbare Orientierungen, die sich im Zuge der Interaktion nicht zusammenführen lassen und deren Divergenz letztlich auch nicht aufgelöst wird. Stattdessen bleiben die beiden Orientierungen unverbunden nebeneinander im Raum stehen. Hierbei scheinen vor allem grundlegende Unterschiede im Verständnis der Ausrichtung und Zielstellung von Nachbesprechungen entscheidend zum divergenten Diskurs beizutragen. Agiert FdM in einem problemorientierten Rahmen mit einer retrospektiven Ausrichtung, wird in der Art und Weise der Entgegnungen von PädM eine prospektiv und pragmatisch gerichtete lösungsorientierte Orientierung sichtbar.

Dies wird in dem Beispiel bereits daran deutlich, dass der angestrebte Effekt von FdM, durch den fachlichen Exkurs zu einer kollektiv geteilten Einschätzung seiner Kritik beizutragen, scheinbar aus der Perspektive von PädM nicht erreicht werden konnte. Vielmehr rahmt PädM den Beitrag seines Kollegen durch seine Nachfrage als nicht zielführend zur Herstellung von Nachvollziehbarkeit. So fragt er konkret nach, *wo heute die Probleme entstehen*, und impliziert eine latente Kritik an den nicht ausreichend auf die Stunde von *heute* bezogenen und damit nicht ausreichend sachdienlichen Ausführungen von FdM. Der fachliche Exkurs wird so, aufgrund des von PädM nicht erkannten Bezugs zur Schulstunde, zu einem negativen Horizont. Zugleich grenzt er seine eigene Position von der als zu abstrakt und zu generell geschilderten Sichtweise von FdM ab, die den eigentlichen Gesprächsgegenstand des zuvor hospitierten Unterrichts aus dem Fokus verliert. So entsteht der Eindruck, als beinhalte die Nachfrage auch einen impliziten Hinweis darauf, die Ausführungen in diesen Settings stets an einem konkreten Bezug zur zugrundeliegenden Stunde auszurichten. Aus der Perspektive von PädM gilt es, in Nachbesprechungen vor allem gegenstandsbezogene Einschätzungen vorzunehmen, die eher allgemeingültigen Ausführungen zur generellen Gestaltung von Fachunterricht übergeordnet werden. Der kurze Verweis auf den *Graphen den wir dann sehen [...] Automat gleich Automat* scheint also nicht ausreichend, um nach dem Verständnis von PädM Einschätzungen in diesen Settings vorzunehmen. So wird FdM mit dieser Nachfrage explizit und offensiv dazu verpflichtet, konkret die *Probleme* der heutigen Schulstunde herauszustellen.

Die zunächst recht ungeordnet wirkende Reaktion *äh wi- sa* auf diese explizite und latent kritisierende Nachfrage impliziert die scheinbare Verwunderung über diese Verpflichtung. Es bleibt unklar, ob sich diese Reaktion generell auf die Formulierung einer offensiv-fordernden Nachfrage zu seinen Einschätzungen bezieht oder aber auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass sein fachlicher Exkurs nicht die intendierte Wirkung erzielte. Auf die Forderung der Problemkonkretisierung reagiert FdM damit, seine Einschätzungen in einen anderen Rahmen zu setzen. Wird das Problem zuvor in die fachliche

Logik gerahmt, erfolgt nun eine Einbettung seiner Kritik in die Schülerperspektive. Hierbei agiert FDM in einem markanten – vor allem im Zuge von Kritikäußerungen fallübergreifend wiederkehrenden – Modus der Argumentation der Imagination. So wird bereits einleitend gemutmaßt, *wir können jetzt mal so davon ausgehen, dass die Schüler [und Schülerinnen], die jetzt da rausgehen, denken, dass sie ja nur ein Konstrukt gelernt haben*. Ohne einen direkten Bezug zu konkreten Anhaltspunkten, an denen die dargestellten Schülervorstellungen festzumachen sind bzw. Indikatoren, durch die auf jene rückgeschlossen werden könnte, stellt diese Äußerung eine rein subjektive Vermutung von FDM dar. Es entsteht der Eindruck, als diene das Anführen der Schülerschaft als Stellvertretung zur Äußerung seiner subjektiven Empfindungen. Hierzu imaginiert er mögliche – gemäß seinen subjektiven Empfindungen – Wirkungen des Unterrichts auf die Lerngruppe und argumentiert daher in einem spekulativen Modus der Imagination. Über seine subjektive Vermutung wird durch das Pronomen *wir* allerdings auch zugleich versucht, Kollektivität herzustellen, indem die Vermutung als geteilte Einschätzung gerahmt wird. Er lässt damit entgegengesetzten Eindrücken oder relativierenden Einschätzungen keinen Möglichkeitsraum zur Einschränkung seiner Empfindung. Seine subjektiven Vorstellungen werden vielmehr den Gesprächsteilnehmenden übergestülpt. Damit beansprucht er zugleich das Deutungsvorrecht in Bezug auf Wirkungen des Unterrichts auf die Lerngruppe. Das Rahmen von Kritik in einen Modus der Imagination der Schülerperspektive dient – wie auch in diesem Beispiel – zur Exemplifizierung und stellt die Brisanz der Kritik, deren Dringlichkeit und notwendige Berechtigung heraus.

Hierüber wird die zuvor hospitierte Unterrichtsstunde von FDM in einen negativen Horizont gerahmt, da die Schülerinnen und Schüler schließlich mit fehlerhaften Vorstellungen über ihren Lernertrag *jetzt da rausgehen*. Hierbei stellt FDM den Zusammenhang zwischen den Vorstellungen der Lernenden und dem Fehlen der Herstellung der Exemplarität her. So denken die Lernenden, sie hätten *nur ein Konstrukt* gelernt, wodurch anhand der Betonung bereits von FDM angedeutet wird, dass sich das Problem der Stunde und damit seine Kritik auf das mangelnde Bewusstsein der Schülerschaft über ihren Lernfortschritt bezieht. Der Lernfortschritt bestehe nämlich tatsächlich darin, dass *dieser endliche Automat auch für gänzlich andere Probleme* steht und damit eine gewisse fachliche Exemplarität beinhaltet, die den Lernenden nicht *klargemacht* wurde. Gelungener Unterricht kennzeichnet sich somit aus der fachnahen Perspektive von FDM vor allem dadurch, dass sich die Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichts über den Mehrwert des Erlernten im Hinblick auf den jeweiligen exemplarischen Gehalt bewusst sind. Aus der Perspektive von FDM stellt die zugrundeliegende Unterrichtsstunde hierzu einen negativen Horizont dar. Die Verantwortung hierfür sieht FDM indirekt bei R*m. Die Kritik an R*m wird indirekt formuliert und in Form einer distanzierenden Formulierung *allerdings ist es wichtig, dass man auch klar macht, dass dieser endliche Automat für gänzlich andere Probleme* implizit geäußert. Damit scheint das Problem aus der Perspektive von FDM also darin zu liegen, dass R*m den Lernenden nicht deutlich genug den tatsächlichen Lernertrag der Stunde herausgestellt hat, sodass die Exemplarität des Lerngegenstandes

nicht erfasst wurde. Allerdings wird FDM unvermittelt im Zuge seiner Problemspezifikation durch eine erneute proaktive Nachfrage von PädM unterbrochen.

An der Stelle der Unterbrechung werden unterschiedliche Grundausrichtungen von FDM und PädM sichtbar bzw. verschiedene Metarahmungen der Zielstellung dieser Gespräche. Zeigt sich FDM in dieser Passage vor allem fokussiert darauf, das Problem an der Unterrichtsstunde zu erklären und mit Nachdruck zu verdeutlichen, zeigt PädM entgegen der Problemorientierung von FDM eine eher lösungsorientiertere prospektive Ausrichtung. So wird direkt nachgefragt, ob *man das nicht noch in der nächsten Stunde jetzt noch erweitern und übertragen [kann] [...] oder das nicht möglich [ist]*. Hiermit wird der Orientierungsgehalt von FDM, dass die Lernenden als Konsequenz mit falschen Vorstellungen *rausgehen*, zwar nicht negiert, allerdings in seiner Brisanz relativiert. In der eröffneten Lösung des Problems, dies *in der nächsten Stunde noch zu erweitern und zu übertragen*, dokumentiert sich zugleich eine indirekte Kritik an der Überhöhung dieses Problempunktes durch FDM, die aus dem zu starken Fokus bzw. dem verengten Blick – rein auf die hospitierte Stunde als isolierte Einheit – resultiert. Hierin wird allerdings auch ein Bruch in der Argumentation von PädM deutlich, der FDM zuvor aufforderte, sich konkret auf die Stunde von *heute* zu beziehen. Er zieht an dieser Stelle anhand dieser Differenzierung die Grenze der eigenen Orientierung, die sich auf die Beurteilung der Wirkung der unterrichtlichen Erträge im Gesamtzusammenhang mit folgenden Unterrichtsstunden bezieht. Aus der Perspektive von PädM gilt es, Einschätzungen stets an der hospitierten Stunde begründet festzumachen, diese Stunde allerdings im Kontext der finalen Beurteilung bzw. Identifikation von etwaigen Problemen nicht isoliert von weiteren folgenden Unterrichtseinheiten zu betrachten.

Bezieht sich FDM – wie zuvor von PädM eingefordert – ausschließlich auf die hospitierte Stunde, erweitert PädM an dieser Stelle somit den Blick, indem er die Resultate der hospitierten Schulstunde nicht isoliert, sondern als einen eingebetteten Teil eines Gesamtkonzepts von Unterrichtsstunden ansieht. Die Relativierung erfolgt so durch eine Differenzierung, indem das eröffnete Problem von FDM innerhalb des Orientierungsrahmens der Kontextualisierung der hospitierten Schulstunde von PädM gerahmt wird. Anhand dieser divergierenden Orientierungen werden auch die konträren Ausrichtungen von FDM und PädM in dieser Passage sichtbar. Zeigt sich FDM vor allem problemfokussiert mit einem retrospektiven Blick auf den Unterricht, dokumentiert sich in den Entgegnungen von PädM die Lösungsorientierung anhand einer prospektiven Betrachtung der unterrichtlichen Wirkungen. Ferner wird die Problemorientierung hier vor allem anhand fachlich-theoretischer Bezüge bearbeitet, wogegen sich in der Argumentation der Lösungsorientierung insbesondere Pragmatismus zeigt. So werden in der Aushandlung bezüglich der Kritik latent die inkongruenten Vorstellungen von PädM und FDM in Bezug auf die Ausrichtung von Einschätzungen in Nachbesprechungen sichtbar, die über die eröffnete Proposition von FDM verhandelt werden. Hier scheint zwischen diesen beiden Parteien kein konjunktiv geteilter Erfahrungsraum zu bestehen.

PädM positioniert sich in dieser Passage als eine relativierende Kompensation zu der absolutistischen Sichtweise von FDM. Hierbei fordert er durch wiederholende Gegen-

fragen – wie auch an dieser Stelle, ob *das nicht möglich wäre* – FDM explizit zur Stellungnahme auf und zeigt über den fordernden Charakter eine gewisse Dominanz. Zugleich ist die Formulierung seiner Relativierungsbestrebungen in Form von Rückfragen auch ein Hinweis darauf, dass PädM an dieser Stelle auch das finale Deutungsvorrecht des fachzugehörigen Akteurs FDM respektiert und sich daher nicht anmaßt, seine Einschätzungen als Tatsachen entgegenzustellen.

Die Reaktion von FDM auf die erneute explizit an ihn adressierte Nachfrage weicht von der vorherigen Entgegnung auf die erste Frage deutlich ab. Nimmt FDM zuvor unmittelbar direkten Bezug auf die Nachfrage und ist bestrebt, diese zu beantworten, beschränkt er seine Reaktion auf diese erneute Rückfrage auf eine kurze Interjektion *naja*. Hierüber dokumentiert sich seine zweifelhafte Einschätzung bezüglich des Lösungsvorschlags von PädM und zugleich stellt die Art und Weise dieser recht kurzen und inhaltslosen Entgegnung auch einen Hinweis darauf dar, dass FDM die geforderte Stellungnahme hier verweigert. Vielmehr entsteht im Anschluss an die Interjektion eine dreisekündige Sprechpause, die darauf deutet, dass seitens der übrigen Teilnehmenden – und insbesondere von PädM – eine Erwartungshaltung gegenüber FDM besteht, die Frage zu beantworten. Durch das Standhalten gegenüber diesem impliziten Erwartungsdruck dokumentiert sich die Machtposition von FDM, der implizit demonstriert, dass er sich nicht fortlaufend zu Äußerungen auffordern lässt. Es deutet sich an dieser Stelle also eine Aushandlungsebene von Machtdemonstration an, die darauf gerichtet ist, wer welche Person zu Stellungnahmen auffordern kann und welche Position mit einer Bringschuld zur Beantwortung einhergeht. FDM dokumentiert hier, dass er diese Bringschuld außerhalb seiner Position verortet, und begrenzt hierüber den Möglichkeitsraum von Nachfragen durch PädM.

Dieser scheint zwar die implizite Demonstration von FDM zu registrieren, da er im Vergleich zu den vorherigen Entgegnungen in dieser Passage seinen Wortbeitrag etwas zögerlicher durch die Einleitung *äh* beginnt; allerdings formuliert er direkt die nächste Frage an FDM. Damit beansprucht er das Recht zur Einforderung eindeutiger Stellungnahmen in Bezug auf seine Rückfragen und entgegnet hierüber ebenfalls mit einer performativen Machtdemonstration. Er positioniert sich hierüber als Akteur, der FDM durchaus so viele Rückfragen stellen kann, bis eine eindeutige und für ihn befriedigende Antwort erteilt wurde. Er lässt FDM damit nicht aus der Verantwortung, zu einer Lösung des von diesem eröffneten Problems beizutragen. Zugleich relativiert er seine vorherige Rückfrage, indem er ein mögliches Gegenargument liefert. Die Rückfrage *schränkt das jetzt zu stark ein*, greift damit den zögerlichen Gehalt der kurzen Entgegnung von FDM auf, worauf PädM einen direkten Bezug herstellt. Er scheint bestrebt, eine Konklusion herzustellen, indem er FDM ein mögliches Argument zur Negierung seiner zuvor gestellten Rückfrage liefert, worin sich seine lösungsorientierte Orientierung erneut widerspiegelt. Ihm scheint es von Bedeutung, die geäußerte Kritik von FDM mit einer konkreten Begründung und möglichen Alternativen abzuschließen. Zugleich überschreitet er hiermit allerdings die durch die kurze und inhaltslose Entgegnung von FDM hergestellte Grenze, indem er ihn erneut zur Stellungnahme verpflichtet.

Als Reaktion auf die geschlossene Frage von PädM erfolgt von FDM zunächst eine zweisekündige Sprechpause und geht weiterführend nicht näher auf die Nachfrage von PädM ein. Vielmehr leitet er unvermittelt in eine neue Proposition ein, die sich auf die Schülerbeiträge bezieht, sodass die Aushandlung hinsichtlich des Umgangs mit dem *NZ* nicht weiterbearbeitet, sondern durch einen spontanen Themenwechsel beendet wird. Hiermit demonstriert er erneut seine Machtposition, indem er sich nicht weiter zu Stellungnahmen verpflichten lässt und das Ende der Auseinandersetzung ebenso festlegt, wie er auch bestimmt, wann neue Themen eröffnet werden. Die divergierenden Orientierungen werden also nicht zusammengeführt, sodass die Inkongruenz weiter besteht mit der Folge, dass keine eindeutige kollektiv geteilte Einschätzung zustande kommt. Es bleibt also inhaltlich offen, inwieweit das *falsche NZ* schließlich als fachliches Problem anerkannt wird und wie gravierend die Folge der falschen Schülervorstellungen von den Gesprächsteilnehmenden eingeschätzt wird. Ebenfalls unklar bleibt, inwieweit die Notwendigkeit des Wiederaufgreifens in Folgestunden besteht und ob dies überhaupt als möglich angesehen wird.

7.2.3.4 Distanzierende und kritikbehaftete Orientierung

In dieser Beispielpassage wird ein sich fallübergreifend dokumentierendes Verständnis von Unterrichtsnachbesprechungen sichtbar, das mit dem Einnehmen einer sich selbst distanzierenden Orientierung einhergeht. Diese performative Distanzierung der eigenen Position und damit die Verortung als Outsiderperspektive resultiert aus der Auffassung dieses Settings als eine inszenierte Farce, wie die nachfolgende Passage verdeutlicht.

- PädM: [...] LK_m, was wäre aus Ihrer Sicht (.) wichtig?
LK_m: Hmm (.) ich hab ja schon eine (.) wie is die ähm offizielle Bezeichnung?
AL_w: UB
LK_m: Äh Unterrichts- (2) äh, Unterrichtsversuch gewesen
PädM: Unterrichtsbesuch is das hier ja
LK_m: Ja heut ähm mitbekommen und ähm da wurden dann bestimmte ähm Kernpunkte genannt, zum Beispiel Schülerelbsttätigkeit
PädM: Hmh
LK_m: Ähm und äh
PädM: Und das möchten Sie gerne vielleicht mal
LK_m: Ja und ich, ich denke da is
PädM: Gut, ja!
LK_m: Ne ganze Menge Schülerelbsttätigkeit drin gewesen in dieser Stunde, ja also da würd ich sogn (.) hat R*m da wirklich gearbeitet an der Stelle und sich überlegt, wie kann ich die Schüler mehr einbinden?
PädM: Genau vielleicht können Sie das gleich nochma, wenn wers dann besprechen, dass Sie das noch im Detail ausführen, woran Sie das festmachen? Ja? (.)
AL_w?
(UNB10: 234–262)

Im Zuge der Gesprächsphase der Sammlung der Besprechungspunkte wird LK_m in diesem Beispiel von Päd_m adressiert, woraufhin sich der weitere Diskurs in einem divergierenden Modus vollzieht. Das Anführen des Besprechungspunktes wird vonseiten LK_m zum Anlass, implizit Kritik an Unterrichtsnachbesprechungen zu äußern, in der sich sein Selbstverständnis von diesen Settings dokumentiert. Im Zuge der Bearbeitung seiner Kritik werden unterschiedliche Auffassungen und auch Selbstverortungen der Akteure sichtbar und der Modus Operandi dieser Gespräche wird verhandelt.

Zunächst wird in diesem Beispiel ersichtlich, dass LK_m in Form eines spontanen Themenwechsels reagiert, da er die Thematik von Päd_m *was wäre aus Ihrer Sicht (.) zu besprechen wichtig* nicht auf den Unterricht von R*_m bezieht. Vielmehr wird das Setting selbst in seiner Etikettierung zum Gegenstand der inhaltlichen Bearbeitung. Seine Frage nach der *offiziellen Bezeichnung* erhält einen ironisierenden Charakter, da dieses Adjektiv zu einer Klassifizierung und damit auch Differenzierung zwischen der offiziellen und inoffiziellen Bezeichnung von Nachbesprechungen beiträgt. So scheint neben der offiziellen Deklaration auch eine inoffizielle Variante zu existieren, auf deren Nennung er allerdings im offiziellen Rahmen verzichtet. Nachbesprechungen aus der Perspektive von LK_m sind somit Gesprächsanlässe, die sich in einem offiziellen und eher formalen Rahmen vollziehen, allerdings nicht alle Teilnehmenden über dieselben gar essenziellen – wie die bezüglich der Bezeichnung – Wissensbestände verfügen. So dokumentiert sich in seiner Nachfrage auch eine performative Distanzierung zu diesem Setting. Er markiert hierüber, dass er Nachbesprechungen persönlich bzw. in seiner beruflichen Rolle als nicht so bedeutsam wahrnimmt, als dass er sich der offiziellen Bezeichnung bewusst wäre. Er verortet seine Teilnahme damit als nicht regelmäßig und sich selbst in seiner Position als eine Outsiderperspektive. Hierüber wird sein Gastcharakter unterstrichen und angedeutet, dass die Strukturen und Kulturen dieser Gespräche außerhalb seiner eigentlichen beruflichen Handlungspraxis sind und er diese Gespräche als nicht zu seiner Kerntätigkeit zugehörig definiert. Damit grenzt er sich von den übrigen Teilnehmenden in der geringeren Bedeutsamkeit dieser Gespräche ab.

Diese Abgrenzung und persönliche Distanzierung wird durch die Entgegnung seiner Kollegin von der zuständigen Schule AL_w unterstrichen. Zwar liefert AL_w eine unterstützende Hilfestellung durch die Nennung der Abkürzung und stellt darüber eine gewisse Kollegialität zwischen LK_m und sich her. Allerdings dokumentiert sich in der Art und Weise der Entgegnung, in Form der Nennung der Abkürzung durch AL_w, die Distanzierung von LK_m. Indem sie die Abkürzung *UB* flüsternd äußert und damit darauf verzichtet, die Nachfrage nach der offiziellen Bezeichnung gänzlich durch die vollständige Nennung zu bedienen, markiert sie ihren Insiderstatus und grenzt sich hierdurch implizit von der distanzierenden Orientierung von LK_m ab. Damit wird eine Differenzlinie zwischen den Akteurinnen und Akteuren hinsichtlich der eigenen subjektiv zugeschriebenen Zugehörigkeit zu diesen Settings gezogen. Performativ definiert sie durch die Verwendung der Abkürzung als Insidercode Nachbesprechungen als ihr bekannte Settings und verortet diese somit als einen regelmäßigen Bestandteil ihrer täglichen beruflichen Praxis.

LKm verbleibt daraufhin weiter in der distanzierenden Orientierung, indem er versucht, die beiden angeführten Buchstaben von ALw zu entschlüsseln. Die zögernde Art und Weise dieser Entschlüsselung in Form von *Unterrichts- (2) äh Unterrichtsversuch* kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass LKm nicht über das Vorwissen verfügt, anhand der Abkürzung die offizielle Bezeichnung zu entschlüsseln. Die vor dem Hintergrund der gelieferten Abkürzung *UB* nicht nachvollziehbare Anführung *Unterrichtsversuch* unterstreicht die mangelnde Kenntnis von LKm und seine Distanz bzw. auch seine Unwissenheit und Unerfahrenheit als Akteur in diesem Gesprächsrahmen. Im Zuge der Entschlüsselung vollzieht sich auch eine Weiterbearbeitung des Selbstverständnisses von Nachbesprechungen durch LKm. Das Kompositum *Unterrichtsversuch* verweist darauf, dass es sich nach LKm um das Ausprobieren von Unterricht handelt. Es steht damit nicht ein erfolgreiches Gelingen von Unterricht im Fokus, sondern vielmehr die Erprobung von verschiedenen Möglichkeiten im Zentrum. Der *Zusatzversuch* verweist nämlich nicht nur darauf, dass für das Gelingen keine zwangsläufige Garantie besteht, sondern auch darauf, dass dieser Anspruch nicht als Erwartung vorausgesetzt, vielmehr ausgeklammert wird. So wird das Setting von LKm als ein Raum zur Erörterung von Versuchen im Unterricht und damit als Besprechungsanlass zum Austausch über Möglichkeiten von Unterricht aufgefasst.

PädM reagiert auf die Äußerung dieser Bezeichnung in einer dominanten und erzieherischen Orientierung, indem er LKm unmittelbar unterbricht und seine Anführung durch die offizielle Bezeichnung *Unterrichtsbesuch* korrigiert. Implizit wird hierüber die Beendigung des Philosophierens über die korrekte Bezeichnung eingefordert und anhand der finalen Satzpartikel *ist das hier ja* auf die Unangemessenheit, im Rahmen dieses Gesprächs nach der korrekten Bezeichnung zu fragen, demonstrativ und nachdrücklich hingewiesen. So grenzt sich auch PädM von der performativen Outsiderposition von LKm ab und verhandelt über seinen latenten erzieherischen Kommunikationsmodus das asymmetrische Verhältnis zwischen ihm und LKm.

LKm reagiert in Form einer schlichten Ratifizierung *ja* und vermittelt, die Äußerungen von PädM zur Kenntnis genommen zu haben. Allerdings wird diese Thematik nicht weiterbearbeitet. Vielmehr erfolgt erneut ein spontaner Themenwechsel von LKm, anstatt auf die ursprüngliche Frage von PädM, *was wäre aus ihrer Sicht (.) zu besprechen wichtig*, zurückzukommen. LKm bekundet zunächst, *heute bestimmte Kernpunkte ähm mitbekommen* zu haben, die *genannt* wurden. In dieser Präambel dokumentiert sich erneut seine distanzierende Orientierung und Verortung in einer Outsiderperspektive. Er positioniert sich hierüber demonstrativ als Gast und grenzt sich von den übrigen Teilnehmenden ab, die nicht nur die korrekte offizielle Bezeichnung kennen, sondern sich bereits im Vorfeld dieser Besprechungen über die *Kernpunkte* solcher Gespräche austauschen. LKm vermittelt hierüber allerdings auch, dass er lediglich *mitbekommen* hat, dass sich über diese Kernpunkte im Vorfeld ausgetauscht wurde, und impliziert damit, selbst nicht Teil dieser Besprechungsgemeinschaft im Vorfeld gewesen zu sein. So wird hierin auch eine latente indirekte Kritik an Vorbesprechungen im Vorfeld von Nachbesprechungen sichtbar.

LKm unterstreicht die Differenzlinie zwischen Insider- und Outsiderperspektiven, indem ausgewählte Personen des Insiderkreises an vorherigen Besprechungen partizipieren. Diese Vorbesprechungen scheinen sich in einem exkludierenden Modus zu vollziehen, da keine Möglichkeitsräume zur Teilnahme weiterer, nicht regelmäßig an Nachbesprechungen beteiligter Akteurinnen und Akteure eröffnet zu werden scheinen. Die Insiderinnen und Insider werden so als eine exklusive Gemeinschaft mit routinierten Handlungspraktiken gerahmt, die sich innerhalb dieses Insiderkreises vollziehen. Als Bestandteil dieser Praktiken führt LKm die Thematisierung gewisser *Kernpunkte* an, wodurch diese Vorbesprechungsformen ein konspiratives Moment erhalten. Durch im Vorfeld getätigte Absprachen entsteht ein Ungleichgewicht im Wissen über den weiteren Gesprächsverlauf zwischen den Teilnehmenden der Insider- und der Outsidergruppe. Diese Asymmetrie deckt LKm an dieser Stelle im öffentlichen Raum auf. Hierdurch stellt er auch zugleich die Offenheit und Formalität von Nachbesprechungen infrage, indem er auf einen im Vorfeld getätigten Austausch zwischen den Insiderrinnen und Insidern hindeutet. Daher dokumentiert sich hierin die Kritik an einem in gewisser Weise durch die Insider inszenierten Setting, dessen Verlauf bereits vor dem offiziellen Beginn abgesprochen wird.

Trotz der distanzierenden und kritisierenden Orientierung signalisiert LKm durch das Anführen eines dieser *Kernpunkte*, der *Schüler selbsttätigkeit*, seine Bereitschaft, entlang der innerhalb des Insiderkreises etablierten Praxis an diesem Gespräch teilzunehmen. Allerdings deutet diese Art der Begründung seiner Wahl – dass Schüler selbsttätigkeit eines der *bestimmten Kernpunkte* darstellt – auch eine weitere Distanzierung von LKm an. Ursprünglich fragte PädM nach Aspekten, die als *wichtig zu besprechen* erachtet werden, allerdings vermittelt LKm in seiner Begründung, dass es beim Nennen von Besprechungspunkten nicht auf die persönlich eingeschätzte Wichtigkeit ankommt. Vielmehr scheint es aus seiner Perspektive auf eine Passung zwischen dem Kanon der *Kernpunkte* der Insider und den angeführten Punkten in dem Setting anzukommen. Nachbesprechungen werden sodann nach Auffassung von LKm in der inhaltlichen Ausgestaltung von Insidern gesteuert, sodass es im Rahmen dieses Settings weniger um die professionsspezifische Einschätzung von Unterricht geht als vielmehr darum, sich aus einem intern gängigen Kriterienkatalog bei der Einschätzung zu bedienen. Obgleich dieser Kritik demonstriert LKm seine Bereitschaft zur Konformität und agiert in einer kritischen, aber auf Anpassung zielenden Orientierung. Hierin dokumentiert sich die Auffassung von LKm, dass eine Anpassung an die internen Routinen und Praktiken scheinbar zur Teilnahme notwendig ist.

In der unmittelbaren Unterbrechung der Ausführungen durch PädM wird dessen dominante und erzieherische Orientierung erneut sichtbar. Er demonstriert, dass er nicht nur Redebeiträge von Gesprächsteilnehmenden stets unterbrechen, sondern diese auch entsprechend zurückweisen kann. Hierüber positioniert sich PädM in gewisser Weise in eine Monitoringposition. Dies wird vor allem darin deutlich, dass er LKm darauf hinweist, dass eine Bearbeitung seines angeführten Punktes der Schüler selbsttätigkeit nicht an dieser Stelle des Gesprächs, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen wird. Hier

dokumentiert sich seine formalisierte und strukturaffine Orientierung in diesem Setting. Nachbesprechungen vollziehen sich entlang festgelegter Reihenfolgen an Gesprächselementen, die für alle Teilnehmenden verbindlich sind. Es geht sodann weniger um einen freien und lockeren Austausch als um eine strukturierte Abhandlung scheinbar standardisierter Strukturelemente des Gesprächs. PädM beansprucht so auch die Strukturierung und Leitung des Gesprächs und demonstriert seine Machtstellung im Hinblick auf die Kontrolle des Gesprächsverlaufs.

Allerdings übernimmt LKM nach den Versuchen von PädM, die Gesprächssteuerung zu übernehmen, stets erneut das Wort und liefert durch *ja und ich denke da is Schüler-selbsttätigkeit drin gewesen in der Stunde* bereits seine persönliche Einschätzung der Stunde hinsichtlich des von ihm eingebrachten Besprechungspunkts. Auffällig ist hierbei, dass LKM im besonderen Maße die Unterrichtsstunde in Bezug auf die Schüler-selbsttätigkeit lobt und die Leistungen von R*m explizit herausstellt und betont, dass *R*m da wirklich gearbeitet [hat] und sich überlegt [hat], wie kann ich heute die Schüler mehr einbinden*. So nutzt er bereits diese Stelle des Gesprächs, um einen positiv-lobenden Auftakt in die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsstunde zu leisten und die Besprechung zu Beginn wertschätzend zu rahmen und kommuniziert R*m zugleich, dass seine Unterrichtsleistung überzeugend war. Diese lobende Eingangsrede erhält unter Berücksichtigung des sich im Zuge dessen implizit vollziehenden Durchsetzungskampfes zwischen PädM und LKM einen Statementcharakter, der bereits zu Beginn der weiterführenden inhaltlichen Bearbeitung der Unterrichtsstunde eine klare Positionierung der Einschätzung von LKM nach sich zieht. Damit funktionalisiert LKM diesen Teil des Gesprächs nicht allein, um seine Einstellungen gegenüber diesen Nachbesprechungen im Allgemeinen zu kommunizieren, sondern zugleich, um eine grundsätzliche Einschätzung bzw. Bewertung dieser Stunde zu liefern. So verortet er sich direkt und im öffentlichen Raum – bevor die übrigen Akteurinnen und Akteure selbst Stellung bezogen haben bzw. beziehen konnten – als von der Unterrichtsleistung von R*m überzeugter Fürredner.

Durch permanente Unterbrechungen und eindämmende Hinweise im Zuge der inhaltlichen Bearbeitung verdeutlicht PädM, dass er jederzeit die Redebeiträge von den Gesprächsteilnehmenden unterbrechen kann, und agiert wiederkehrend in der dominant-steuernden Orientierung und übernimmt fortan die Strukturierung und Leitung des Gesprächs und demonstriert seine Machtstellung im Hinblick auf die Kontrolle des Gesprächsverlaufs. So deutet sich an dieser Stelle des Diskurses eine implizite Aushandlung zwischen PädM und LKM über die Vormachtstellung im Hinblick auf die Ausgestaltung dieses Gesprächs an. Trotz mehrerer Unterbrechungsversuche in Form von eindämmenden Hinweisen von PädM verbleibt LKM offensiv in seinen Begründungs- und Einschätzungserklärungen zur Schüler-selbsttätigkeit. Damit zeichnet sich hier eine Verhandlung über die Durchsetzungsfähigkeit zur Gesprächsübernahme und um die Einnahme von Gesprächsraum ab. Zentral ist hierbei die Frage, wer das Gespräch schließlich steuert und festlegt, über welche Inhalte an welcher Stelle wie ausführlich von wem gesprochen wird. PädM agiert hierbei in einer dominanten erzieherischen Orientierung, konfrontiert LKM fortan mit den internen Regeln der Gesprächsorganisation und verdeutlicht, wann

inhaltliche Bearbeitungen erfolgen (dürfen). Hierin dokumentiert sich eine gewisse Zu-rechtweisung von LK_m durch Päd_m, der bestrebt ist, seine kontrollierende Struktur-funktion und damit die Steuerung des Gespräches zu verteidigen. Besonders deutlich wird dies abschließend, indem er durch das Erteilen des Rederechts an AL_w demonstriert, dass seine Position im Gespräch die Kontrolle über den Verlauf beinhaltet und markiert, dass nicht jeder jederzeit seine Anführungen tätigen kann, sondern erst, wenn diese nach seiner Einschätzung zum Gesprächsverlauf passen und angemessen sind.

7.2.3.5 Orientierung der Solidarisierung

Eine weitere dominante Orientierung, die sich in den Einschätzungen der Akteurinnen und Akteure als wiederkehrend dokumentiert, verweist auf ein Verständnis von Nachbesprechungen als Raum der Solidarisierung. Hierbei zeigt die komparative Analyse, dass Solidarisierungen durch spezifische Formen der Einschätzung des Unterrichts hergestellt und aufrechterhalten werden. Auffällig ist, dass sich diese Solidarisierungs-aushandlungen zum einen einseitig vollziehen und sich diese Prozesse zum anderen auf ausgewählte Personen zu beschränken scheinen. Konkret werden Solidarisierungen im Besonderen seitens der Lehrkräfte verhandelt, dokumentieren sich allerdings auch – wenngleich eher implizit – in den Einschätzungen der Mitreferendarinnen und Mitreferendaren. So zeigen sich Solidarisierungsmuster im Material also nicht als Querschnittsthema, sondern viel-mehr als eine exklusiv auf bestimmte Teilnehmende beschränkte Thematik. Damit sind nicht alle beteiligten Akteurinnen und Akteure in die Aushandlung dieser Interaktionsebene gleichermaßen involviert. Dennoch prägen diese nachfolgend dargestellten domi-nanten Orientierungen im Zuge von Solidarisierungen nicht unerheblich die Praxis von Nachbesprechungen.

7.2.3.5.1 Zurückhaltende und empathisch auf Lob ausgerichtete Orientierung

Als Ergebnis der komparativen Analyse zeigt sich in der Art und Weise der inhaltlichen Bearbeitungen der Mitreferendarinnen und -referendare wiederkehrend eine Solidarisie-rung innerhalb einer relativierenden und am übermäßigen Lob für Details ausgerichteten Orientierung. In Bezug auf ihre Position in diesen Settings agieren sie dabei allerdings in einer zurückhaltenden und demütigen Orientierung, durch die sie ihre eigene Position als eine ergänzende Perspektive rahmen.

Rw1: Äh (.) ja (.) genau, Lehrerverhalten, beziehungsweise auch, wie du mit den Schüler agierst, ich mein, da wurden ja schon, also, so viele positive Punkte, die ich nur unterstreichen kann, (.) äh genannt eben, deine Freundlichkeit, dass du präsent bist, aber durch deine würdigende Art und Weise, ich find auch durch die Verbindung, die du zu dem Kurs hast (.) äh isses halt wirklich so, dass das, die sich wertgeschätzt fühlen und auch, wenn vielleicht wenn das halt normal ist in der Klasse und die Streuung ist nicht so groß, (.) also da kommen ja auch wirklich unglaublich gute äh (.) ja eigentlich sinds gute Dinge, die du da dann aufnehmen kannst und ich fand auch so Kleinigkeiten

gut, der Overhead ist zwar auch niedrig, aber du kniest dich dann auch hin (.) und schreibst dann so, dass du nicht mit deinem Schatten zum Beispiel hinten alles direkt verdeckst. Also das sind so, so kleine Sachen, die du halt schon automatisch machst ähm, (.) was ich sehr angenehm finde. Genauso, dass du ähm, dass ein Schüler dir das mal diktieren lässt mit der Funktion (.) äh beziehungsweise die Ableitungsfunktion erstmal, dann gleich Null setzen und ähm (.) ja, dass du kurz en Kommentar eben dazu sagst, „Ja nutzt dann die PQ-Formel“, vielleicht, dass dann vielleicht auch denen, die das vielleicht nicht mehr so ganz wussten, (.) äh find ich auch sehr, sehr angenehm. Ähm (.) genau, bist ja auch dann rumgegangen, bist bei einzelnen mal ve-, also bist vorbei, hast nochmal nachgefragt, nochmal vielleicht en Hinweis gegeben, (.) ähm (2) ja, das wurd zwar vorhin schon erwähnt, aber ich wollts nochmal hervorheben: Also dein Tafelbild hat sich ja unglaublich organisch ergeben und du hast zwar alles vorher geplant mit dieser Tabelle und so weiter, aber du hast dann halt schön die Werte von den Schülern genommen und, und dann (.) des is ja an der Tafel dann doch immer in son, ner Situation schwierig, dann hast du wirklich ähm, (.) dann bist du so konzentriert, dass du wirklich sagen kannst, „ok, an der Stelle ist jetzt ähm entsprechend die die ähm Ableitung 0 und dann hat ers mir richtig gesagt, dass ich das links hinschreiben kann und so“, also die Schüler ham nicht das Gefühl, dass du das alles vorher schon (.) durchgeplant hast, was ja genau das Schöne ist, dass sie mitarbeiten können, alles mitgestalten können durch das, was sie eben an Antworten liefern. Ja, das fand ich super angenehm.
(UNB7: 395–420)

Wie in diesem Beispiel erkennbar, markiert Rwl ihren Redenbeitrag gleich zu Beginn als Ergänzung bereits angeführter Punkte, indem sie darauf verweist, *ich mein da wurden ja schon also so viele positive Punkte, die ich nur unterstreichen kann* und auch im weiteren Verlauf wiederholend darauf hinweist, *das wurd zwar vorhin schon erwähnt, aber ich wollts nochmal hervorheben*. Ihre angeführten Aspekte werden nicht als neu zu bearbeitende Themen angeführt, sondern vielmehr als Elaborationen bereits angeführter Inhalte dargestellt. Somit bezieht sie sich explizit auf bereits angeführte Redebeiträge und ordnet ihre eigene Position als eine ergänzende Perspektive unter. In dieser spezifischen Rahmung der Einschätzung wird die zurückhaltende und demütige Orientierung sichtbar.

Die ergänzende Perspektive wird allerdings in einer an exzessivem Lob ausgerichteten Orientierung vorgenommen. Dies wird bereits in der Betonung der *viele[n] positive[n] Punkte* deutlich, aber auch in der Art und Weise der Herausstellung von gelungenen Aspekten im weiteren Verlauf sichtbar. So zeugt die inhaltliche Bearbeitung von Rwl von einer insgesamt wertschätzenden, beinahe überbetonten und sehr wohlwollenden Perspektive auf den Unterricht. Rwl eröffnet eine Vielzahl positiver Horizonte, durch die sich der hospitierte Unterricht auszeichnet. Semantisch wird diese positive Rahmung durch die übermäßige und wiederholende Verwendung von Adverbien – *so, wirklich, sehr, schon, unglaublich, super* – hervorgehoben, die die angeführten Aspekte in ihrem positiven Wert verstärken.

Aus der Perspektive der Mitreferendarin stellt vor allem die Internalisierung handlungspraktischer Routinen der unterrichtlichen Durchführung eine Herausforderung dar, die R*w *halt schon automatisch macht*. Sie kommuniziert damit ihre Faszination der Automatisierung von Abläufen – wie das Hinknien neben dem Overheadprojektor und die Fähigkeit, auf die Folien zu schreiben, ohne dass der *Schatten zum Beispiel hinten alles direkt verdeckt*. Ebenso wird das Agieren von R*w in ihrer Authentizität mit einer gewissen Routine unterstrichen. Laut Rw1 hat R*w ihren Unterricht zwar basierend auf ihrer Planung vollzogen, hierbei allerdings in der als schwierig wahrgenommenen dynamischen Situation an der Tafel konzentriert gewirkt und war in der Lage, die Beiträge der Lernenden stets aufzunehmen. Spontane und nicht gänzlich vorhersehbare Situationen und Verläufe im Unterricht scheinen hier eine kollektive Erfahrung in der Qualifizierung darzustellen, die die Referendarinnen und Referendare vor die Herausforderung im Umgang mit diesen Unsicherheiten im Unterricht stellen. In dieser vermehrten Anführung kollektiv geteilter Erfahrungsräume dokumentiert sich die empathische Orientierung von Rw1, die sich scheinbar in die unterrichtlichen Situationen und die Position von R*w hineinversetzt. Hierbei stehen im Besonderen die unterrichtspraktischen Routinen und die authentische Wirkung im Fokus, sodass die Einschätzungen vor allem auf Details ausgerichtet zu sein scheinen, die die Mitreferendarin in diesem Beispiel wiederholt als *so Kleinigkeiten* und *so kleine Sachen* bezeichnet. Die Einschätzung des Gelingens von Unterricht hängt in dieser Perspektive also vor allem von einer Vielzahl von scheinbar nebensächlichen Momenten und Entscheidungen ab. Das Ineinandergreifen von diesen *Kleinigkeiten* führt letztlich zu einem guten Unterricht.

Im Zuge der Anführung dieser *Kleinigkeiten* zeigt sich ein weiteres wiederkehrendes Muster der begründeten Argumentation. Rw1 ist stets bestrebt, die als positiv hervorgehobenen Punkte nicht als persönliche Einschätzungen zu kommunizieren, sondern diese begründet und nachvollziehbar als gelungen herauszustellen. So erfolgt die Argumentationslinie stets über die Feststellung eines positiven Aspekts – *bist ja auch rumgegangen* – und wird in der weiteren Ausführung anhand von Beobachtungen validiert – *bist bei einzelnen mal ve-, also bist vorbei, hast nochmal nachgefragt, nochmal vielleicht en Hinweis gegeben*. Auf diese Weise werden die angebrachten Punkte nachvollziehbar und unmittelbar aus der vorherigen Unterrichtsstunde abgeleitet. Dieses Muster der Validierung eigener Beobachtungen weist auch darauf hin, dass sich Mitreferendarinnen und Mitreferendare in diesen Gesprächen in einer begründungspflichtigen Position konturieren. In ihrer Rolle scheint es intern nicht als ausreichend anerkannt, die eigene Einschätzung in Form einer Feststellung zu kommunizieren, sondern diese bedarf direkt einer Begründung bzw. der Anführung konkreter Punkte, an denen die Einschätzung festgemacht wird. Hierdurch wird gegenüber den übrigen Teilnehmenden performativ verdeutlicht, inwieweit die sich ebenfalls in der Qualifizierung befindende Person in der Lage ist, Unterricht zu beurteilen. Zugleich bieten die allgemeinunterrichtlichen Hinweise – im Gegensatz zu fachdidaktischen oder fachwissenschaftlichen Aspekten – auch keine Angriffsfläche gegenüber den übrigen Teilnehmenden. Durch das Vermeiden solcher Aspekte werden sie zum einen unangreifbar in ihrer Argumentationslinie, zum anderen scheinen die Mit-

referendarinnen und -referendare eine Grenze zwischen ihren und den Einschätzungen der übrigen Teilnehmenden zu ziehen.

Durch diese Aneinanderreihung positiver Details in einer wertschätzenden und empathischen Orientierung, wirkt die Schilderung der eigenen Einschätzung des Unterrichts eher wie das Abhandeln einer standardisierten Lobeshymne. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass zwischen den Mitreferendarinnen und -referendaren intern anerkannte und gegenseitig respektierte mögliche Unterrichtsmerkmale existieren, die sich bei der gegenseitigen Einschätzung von Unterricht anführen lassen, ohne hierbei Grenzen zu überschreiten. Beispielsweise entstehen kurze Redepausen wie in der Passage bereits zu Beginn nach dem Anführen des wertschätzenden Lehrerverhaltens und der positiven Beziehung zwischen R*w und der Klasse. An dieser Stelle betont sie *also da kommen ja auch wirklich unglaublich gute äh (.) ja eigentlich sinds gute Dinge, die du da aufnehmen kannst*. Durch die Betonung *ja auch wirklich unglaublich gute äh (.) ja eigentlich sinds gute Dinge* entsteht der Eindruck, dass R*w1 an dieser Stelle registriert, dass das Lob in diesem Fall zu Recht angeführt und als positiv herausgestellt wird und sich der Unterricht damit tatsächlich durch dieses positive Merkmal auszeichnet. Allerdings ließe sich dieser Einschub auch dahingehend interpretieren, dass R*w1 durchaus auch kritisch anzumerkende Punkte aufgefallen sind, über deren Anführung sie in diesem Moment nachdenkt, allerdings zu dem Schluss kommt, diese zugunsten des Lobs zurückzuhalten. Sie verbleibt gleichwohl in dieser automatisiert an Lob ausgerichteten Orientierung und relativiert die bisherigen inhaltlichen Bearbeitungen der Stunde im Verlauf dieser Nachbesprechung, indem sie ausschließlich auf gelungene Momente des Unterrichts hinweist, und scheint damit um ein Gleichgewicht in der Gesamtdiskussion bestrebt zu sein.

7.2.3.5.2 *Offensiv anerkennende Orientierung*

Eine analog auf hyperbolisches Lob ausgerichtete Orientierung dokumentiert sich ebenfalls in Einschätzungen seitens der Lehrkräfte, die hierbei allerdings im Unterschied zu den Mitreferendarinnen und -referendaren nicht in einer zurückgenommenen und demütigen Orientierung agieren. Wie im folgenden Beispiel ersichtlich, sind Redebeiträge von Lehrkräften proaktiv auf die Herausstellung der Leistung von R* ausgerichtet, sodass Lehrkräfte im Zuge ihrer Solidarisierung in einer offensiv anerkennenden Orientierung agieren.

- LKm: Ich möchte noch sagen, hm dass das ne sehr (.) detaillierte und tiefgründige ähm didaktisch-methodische Analyse is, die R*m da geschrieben hat
- FDm: Hmh (.) ja, sehr vorbildlich
- LKm: Sehr, sehr tiefgehend, ja (2) also (2) zeugt von vielen @Gedanken, die er sich gemacht hat@
@Im Hintergrund@
- R*m: @ Danke@
(UNB10: 852–862)

In dieser Passage übernimmt LK_m proaktiv eine nicht an die vorherigen inhaltlichen Ausführungen anknüpfende spontane Themeninitiierung, indem er sich in seiner Proposition auf den ausgearbeiteten Stundenentwurf von R*_m bezieht. Diese dominante Orientierung in Form seines proaktiven Einschubs erweist sich im Ergebnis der Fallvergleiche als materialuntypisch, denn diese spontane Themeninitiierung beinhaltet eine gewisse Form der Gesprächsstrukturierung, die gemeinhin eine Vertretung des Studienseminars für sich beansprucht. Diese Hybridisierung von rollenbezogenen Gesprächsfunktionen bzw. Vorrechten in dieser Passage scheint hier aus einem persönlich bedeutsamen Anliegen von LK_m zu resultieren. So leitet LK_m durch seine Bekundung, *ich möchte noch sagen* in seine Ausführungen ein, durch die die nachfolgenden Aussagen als ein subjektives Bedürfnis gerahmt werden. Somit fordert LK_m im Rahmen dieser Nachbesprechung auch jenseits der strukturellen Organisation dieses Settings einen Gelegenheitsraum zur Äußerung von subjektiv als relevant erachteten Aspekten ein.

In diesem Beispiel ist es die Thematik der *Analyse [...]*, die R*_m da geschrieben hat, die LK_m behandeln *möchte*. In der Rahmung als ein persönliches Anliegen dokumentiert sich in diesem Beitrag auch eine latente Kritik gegenüber der Ausrichtung dieser Besprechung. Offenbar wurden in den inhaltlichen Bearbeitungen aus der Perspektive von LK_m zentrale Leistungsmerkmale wie die *Analyse* nicht hinreichend integriert. Damit zeugt diese Initiative von einer Bestrebung, ein Gegengewicht zu den vorherigen Ausführungen in Form der expliziten Leistungsanerkennung herzustellen und sich durch die anerkennende Orientierung von den übrigen Teilnehmenden demonstrativ abzugrenzen. In dieser unaufgeforderten und eher artifiziell in das Gespräch eingebrachten Lobesbekundung spiegelt sich auch in dieser spezifischen Art und Weise der Kommunikation sein subjektiver Selbstanspruch, explizit positive Aspekte der Leistung von R*_m zu betonen und herauszustellen. So rahmt sich LK_m in dieser Passage selbst als einen zentralen Fürsprecher von R*_m, der nicht nur die Verantwortung dafür trägt, in Redebeiträgen besondere Leistungen herauszustellen, sondern darüber hinaus auch dafür Sorge trägt, weitere, bisher nicht ausreichend thematisierte positive Aspekte noch zu erwähnen, woraus seine lobend-ankennende Orientierung resultiert. So scheint er seinen persönlichen bzw. funktionsgebundenen Beitrag in diesem Gespräch vor allem in einer Ausgleichsfunktion zu betrachten. Es geht vornehmlich darum, ausreichend positive Aspekte zu benennen – selbst wenn zur Begründung teilweise Argumente fehlen oder durch subjektive Empfindungen gestützt werden –, um letztlich ein ausreichendes Gegenwicht zu den übrigen inhaltlichen Bearbeitungen zu liefern.

Indem LK_m hierbei auch unmittelbar die Urheberfrage durch den Zusatz *die R*_m da geschrieben hat* aufgreift, wird diese Leistung in betonter Stellung direkt und explizit als persönliche Leistung von R*_m exponiert. Auch in der inhaltlichen Bearbeitung dieser Analyse verbleibt LK_m in einer offensiv und übermäßig lobend-ankennenden Orientierung. Anhand der insgesamt drei verwendeten Adjektive *detailliert*, *tiefgründig* und *didaktisch-methodisch* wird die Qualität der Analyse herausgestellt und durch das Adverb *sehr* noch verstärkt. Allerdings wird diese Einschätzung bzw. Klassifizierung nicht durch objektiv nachvollziehbare Beispiele oder Kriterien begründet, weshalb diese Aussage

weniger fundiert als eher subjektiv und thesenhaft erscheint. Ohne das Explizieren von Argumenten wird die vorliegende Analyse von R*m gegenüber oberflächlichen, nicht die Tiefe des Gegenstands erfassenden Ausarbeitungen positiv abgegrenzt. Die Ausarbeitung von R*m wird so zum positiven Horizont, der zwar als erreichbar eingeschätzt, das Erfüllen bzw. Erreichen dieses Niveaus durch R*m aus der Perspektive von LK_m wird allerdings als nennens- und lobenswert herausgestellt. So wird in diesem hyperbolisch anmutenden Spontanlob von LK_m zum einen das Endprodukt der Analyse als positiv ausgezeichnet, zum anderen das persönliche Leistungsniveau von R*m als Urheber anerkannt und gewürdigt.

Ohne dass LK_m jemanden explizit adressiert, ergreift FD_m unmittelbar die Initiative, eine Validierung vorzunehmen. In dieser unmittelbaren Reaktion dokumentiert sich seine dominante Orientierung, indem er sich scheinbar unmittelbar dazu aufgefordert fühlt, hierzu ebenfalls Stellung zu beziehen. In diesem Fall erscheint seine Beurteilung der Aussage von LK_m recht knapp, ohne dass hierbei ein inhaltliches Aufgreifen erfolgt bzw. das Thema weiter elaboriert wird. So werden die Ausführungen zunächst durch *hnh* ratifiziert und schließlich durch die Betonung validiert, die Analyse sei *sehr vorbildlich*. Diese recht kurze Validierung ließe sich als Hinweis darauf deuten, dass hierdurch implizit vermittelt wird, dass sich im Rahmen dieses Gesprächs nicht ausführlich mit dieser eröffneten Thematik der Analyse weiter beschäftigt wird, dieses Thema sich also aus der Perspektive von FD_m als nicht ausreichend relevant für eine intensive weitere inhaltliche Bearbeitung darstellt. Allerdings dokumentiert sich in dieser Validierung und den fehlenden Nachfragen oder Anmerkungen der übrigen Teilnehmenden ebenfalls, dass ein kollektiver Wissensbestand darüber zu existieren scheint, was eine gelungene Analyse auszeichnet.

Obleich LK_m dies bereits herausgestellt hat und diese Einschätzung durch die Validierung von FD_m als geteilt gerahmt wurde, validiert LK_m erneut die Analyse als *sehr, sehr tiefgehend*. In diesem erneuten Ergreifen der Initiative dokumentiert sich die Solidarisierung gegenüber R*m in einer dominant offensiv anerkennenden Orientierung. Schließlich scheint sich in den wiederholten leistungsbetonenden Ausführungen auch eine latente Kritik gegenüber der Reaktion von FD_m zu zeigen, die aus seiner Sicht scheinbar nicht ausführlich bzw. wertschätzend genug erfolgte. LK_m agiert daher in diesem Beispiel auch weiterhin als lobender Fürsprecher von R*m, der eine angemessene Intensität an Anerkennung einfordert bzw. sicherzustellen bestrebt ist. Einen weiteren Hinweis auf diese übermäßig auf Anerkennung gerichtete Orientierung liefern hier auch die mehrsekündigen Sprechpausen in seinem Beitrag. Im Anschluss an die Wiederholung seiner Einschätzung aus der Proposition entsteht durch die zweisekündige Sprechpause der Eindruck, als lägen LK_m zu einer weiteren inhaltlichen Bearbeitung keine weiteren Argumente vor. Vielmehr scheint sich hier die Notwendigkeit anzudeuten, in Bezug auf weitere dafürsprechende Argumente zur Exemplifizierung des propositionalen Sinngehaltes Überlegungen anzustellen. Dadurch, dass LK_m scheinbar keine direkten Argumente bzw. Beispiele präsent zu sein scheinen, anhand derer sich die Leistungen expliziter herausstellen lassen, deutet sich auch an dieser Stelle an, dass er seine Einschätzungen nicht im Vorfeld der Besprechung strukturiert und argumentativ durchdacht hat.

Besonders deutlich wird dies darin, dass die als Resultat dieser Gedankengänge bzw. des Innehaltens angeführte Anmerkung, dass die Analyse von *vielen @Gedanken [zeugt], die er sich gemacht hat@* in einem humoristischen Modus geäußert wird. Diese lachende Einkleidung grenzt diese Darlegungsweise von den vorherigen Exemplifizierungen der Leistungen von R*m ab.

Bezieht man das Lachen auf diesen spezifischen inhaltlichen Punkt, der schließlich im Unterschied zu den vorherigen Argumenten auf diese Weise vorgebracht wird, erhält diese Sequenz einen ironisierenden Charakter. Hierbei würde die Tatsache, dass aus LKms Perspektive R*m sich so viele Gedanken gemacht hat, infrage gestellt. So würde das Lachen die Aussage als eine eher sarkastische Anmerkung bezogen auf die Leistungen von R*m rahmen. Hierdurch würde angedeutet, dass R*m scheinbar anlässlich der Hospitation einen erhöhten – gar überhöhten – Aufwand in die Vorbereitungen investiert hat. Hierin würde eine latente Kritik an der Arbeitsweise von R*m sichtbar werden, der scheinbar in übrigen Stunden kein vergleichbares Engagement hinsichtlich der Unterrichtskonzeptionen zeigt. Ihm würde damit eine Abwägungsleistung im Hinblick auf seinen Einsatz unterstellt, die sich an neoliberalistischen Maximen orientiert. Für Stunden, die vom qualifizierungsrelevanten Publikum hospitiert und anschließend eingeschätzt werden, sieht R*m eine hohe eigene Relevanz in Bezug auf seine weitere Qualifizierung, wodurch sich ein erhöhter Aufwand letztlich auch persönlich lohnt. Im Gegensatz hierzu rentiert sich in übrigen eher alltäglichen Schulstunden ohne Unterrichtsbesuche ein vergleichbarer Aufwand aufgrund fehlender qualifizierungsrelevanter Beobachtende nicht. Engagement in der Konzeption von Unterricht würde sich hier als eine persönliche Investitionsleistung darstellen, deren Intensität letztlich aus dem potenziell erwarteten subjektiven Nutzen resultiert. Unterricht würde innerhalb dieses Paradigmas vor allem für die eigene Leistung und das persönliche berufliche Weiterkommen eine Relevanz besitzen und als Konsequenz nicht primär dadurch Bedeutung erhalten, Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies ließe sich schließlich als eine indirekte generelle Kritik an der Leistungskultur angehender Lehrkräfte deuten, die referendartypisch vor allem in jenen Stunden viel Eigenleistung investieren, die für sie beruflich und persönlich in Bezug auf ihre Qualifizierung Bedeutung erhalten. Die inhaltliche Ironisierung dieses Arguments ließe sich allerdings auch als eine subjektbezogene Bewertung eines solchen Aufwands werten. Die lachende Einkleidung könnte markieren, dass LK m diese intensiven Aufwendungen von Kapazitäten als realitätsfern und damit nicht alltagstauglich erachtet. Hierin würde sich zugleich eine latente Bewunderung für den Einsatz von R*m dokumentieren, der viel Energie in die Planung der Stunde investiert hat. Darüber hinaus ließe sich das Lachen auch als eine Verlegenheitsreaktion deuten, die sich allerdings darauf beziehen könnte, dass sich LK m selbst als lehrender Akteur ertappt fühlt, selbst kein annähernd vergleichbares Engagement in seiner Unterrichtsplanung zu zeigen, obwohl sich dieser Aufwand – wie er in dieser Passage als persönliches Anliegen bewusst zu betonen und zu würdigen intendiert – durchaus gelohnt hat. Die vorangegangene Denkpause ließe sich hierbei auch als Indikator für eine Art Verlegenheitslachen deuten, die markiert, dass sich LK m aufgrund der Notwendigkeit, Überlegungen anzustellen, auch selbst darüber bewusst wird,

dass ihm die inhaltlichen Argumente zur Stärkung seiner Einschätzung ausgehen. Als Konsequenz stellt diese Artikulationsweise die Glaubwürdigkeit seines Arguments infrage und lässt dieses als eher zweifelhafte Begründung erscheinen. Im Hinblick auf die vorherige eher verhalten anmutende Validierung von FDM ließe sich die direkte Einkleidung des darauffolgenden Arguments auch als eine indirekte Bezugnahme als Ratifizierung deuten. Hierin würde sich dokumentieren, dass sich LKM durch diese indirekt vermittelte Redundanz seiner Ausführungen in gewisser Weise in seiner Intention, einen möglichst hohen Beitrag für eine lobende und wertschätzende Auseinandersetzung mit den Leistungen von R*m sicherzustellen, entlarvt fühlt. Das Lachen wäre damit ebenfalls ein Ausdruck der Verlegenheit und würde andeuten, dass er sich über seine Übermäßigkeit in Bezug auf das Herausstellen positiver Aspekte dieses Unterrichts bewusst wäre.

Auffällig ist, dass die übrigen Akteurinnen und Akteure im Kollektiv ebenfalls – zeitlich lediglich kurz versetzt – im Hintergrund zu lachen beginnen, sodass die gesamten Teilnehmenden mehrere Sekunden gemeinsam lachen und die inhaltliche Auseinandersetzung hierdurch unterbrochen wird. Das Lachen von LKM geht hierbei also mit einer zumindest kurzweiligen sozialen Signalwirkung einher. Aus einer lachend vorgenommenen Anführung eines inhaltlichen Aspektes wird so ein gemeinschaftliches Lachen der ganzen Gruppe. Unklar bleibt allerdings, ob es sich hierbei lediglich um ein freundliches Spiegeln der Gruppe von LKM handelt, um diese Gelegenheit für eine kurze Pause bzw. zur gemeinsamen Entspannung zu nutzen, oder inwieweit sich hierin eine geteilte Orientierung dokumentiert. Letzteres wäre zumindest für die Deutung denkbar, dass das Lachen von LKM aus dem Bewusstwerden der Redundanz und des Entlarvt-worden-seins resultiert und die übrigen Teilnehmenden durch das Mitlachen signalisieren, dass sie diese Einschätzung von LKM teilen und registriert haben, dass dieser entlarvt wurde. Ebenfalls plausibel, könnte das gemeinsame Lachen auch auf die kollektiv geteilte Orientierung der Überzogenheit der Planungsleistung von R*m bezogen sein, der letztlich in seinem berechnenden neoliberalen Kalkül entlarvt wurde. Allerdings erscheint das lachende *Danke* von R*m, der schließlich die Phase des gemeinschaftlichen Humors beendet, als Anerkennung der Bemühungen von LKM, ihn für diese Leistung zu loben.

Dadurch, dass sich R*m im Fallvergleich bei keiner Person und keiner erteilten Einschätzung gegenüber bedankt, scheint diese Dankesbekundung an dieser Stelle aus einer anerkennenden Orientierung gegenüber LKM für dessen intensive Bemühungen artikuliert zu sein, ihn auch für die Leistung seines Entwurfs zu loben. Dies ließe sich als Hinweis darauf deuten, dass zumindest aus der Perspektive von R*m das Lachen auf die übermäßig lobende Darstellung seiner Analyse gerichtet und hierüber die Überzogenheit des Lobs durch LKM ironisiert wurde. Die Dankesbekundung ließe sich sodann auf eine Anerkennung für die intensiven Bemühungen von LKM verstehen, auch seine Analyse zu würdigen und anzuerkennen.

7.2.3.5.3 Zurücknehmende Orientierung

Die Herstellung von Solidarisierung mit R* vollzieht sich seitens der Lehrkräfte auch über eine zurücknehmende Orientierung, die sich in den Fällen wiederkehrend in der Einschätzung der Schulstunden zeigt. Hierbei wird die Leistung von R* vor allem über die Verhandlung der Verantwortung für die Planung und den Verlauf der Stunde herausgestellt, indem sich die LKs in ihrer Rolle und ihrem Beitrag explizit zurücknehmen. Wie in der nachfolgenden Passage erkennbar, wird die Einschätzung der Unterrichtsstunde von R*m vornehmlich über die anerkennende Herausstellung der Leistung als Eigenleistung vorgenommen. In dieser Orientierung stellen LKs ihre Solidarisierung wiederkehrend über die Frage des Urheberrechts her und nehmen sich in ihrem Anteil an und ihren Einfluss auf die Stunde demonstrativ zurück, sodass hierüber die Exponierung von R* erfolgt.

LKm: [...] Ähm ähm der Vorschlag kam von dem R*m der is also n- nicht auf meinen Mist gewachsen (.) muss ich dazu sagen, hat er sehr selbstständig gearbeitet, der hat sich Methoden überlegt, ähm, mit deren Hilfe er äh die Schüler mehr zum (.) das steht auch in seinem Entwurf, mehr zum selber überlegen bringen kann und äh ähm im zweier oder Dreiergespräch äh mehr aktivieren kann, sich äh mit Sachen auseinanderzusetzen, im Gegensatz zum man wird von vorne gefragt und muss dann Rede und Antwort stehen, das is ne andere Situation und ich hab beobachtet, dass das wirklich bei den schwächeren Schülern auch gegriffen hat an der Stelle, dass sie wirklich an den Aufgaben gearbeitet und sich wirklich die Modelle angeguckt haben (.) so weit ses eben können gegenseitig äh ähm ähm versucht ham zu erklären wie wie das modellarisch dann abläuft und so weiter. Also ich find den Ansatz den er gewählt hat, hm mehrere Arbeitsblätter und ähm son Infokasten dazu wo se sich selber was anlesen konnten (.) und auch die Strohhalme (.) ähm um ne räumliche Anschauung zu kriegen was da überhaupt passiert, die werden allerdings erst in der nächsten Stunde richtig zählen, wann man erklären kann mit Hilfe der Strohhalme, warum das Ringe sind und nicht so einzelne verteilte Punkte oder sowas, also das zahl- wird sich auszahlen auf jeden Fall und ich fand also auch diese (.) Unterstützung und die er gelies- äh geliefert hat fand ich gut
(UNB10: 301–317)

LKm leitet anhand eines Statements in seine Ausführungen ein, indem er bereits eingangs herausstellt, *der Vorschlag kam von dem R*m der is also n- nicht auf meinen Mist gewachsen*. In dieser Präambel dokumentiert sich bereits seine Solidarisierungsbekundung in Form einer zurücknehmenden Orientierung durch die Verhandlung der Verantwortung. So stellt er unmittelbar die Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit von R* heraus und lobt hierbei das proaktive Verhalten und den Innovationsreichtum. Diese selbstständige Initiative von Referendarinnen und Referendare wird zu einem positiven Horizont, dem R*m in diesem Fall gerecht wird. Zentral scheint aus der Perspektive von LKm hier, seinen eigenen Beitrag an der Stunde explizit auszuklammern und hierüber die Leistungen der

zuvor beobachtenden Stunde als direkte Folge des Engagements von R*m herauszustellen. Diese Distanzierung seiner eigenen Person vollzieht LK_m anhand der informell anmutenden Redewendung *nich auf meinen Mist gewachsen*, die betont, dass LK_m keinen Beitrag an der Entwicklung dieses *Vorschlags* beansprucht. In dieser zurücknehmenden Orientierung erhält sodann die Urheberfrage einen zentralen Stellenwert, über die LK_m schließlich R*m als alleinigen Entwickler mit dem 'Patent' der unterrichtlichen Entscheidungen auszeichnet. Durch diese Patentzuschreibung wird R*m ebenfalls die vollumfassende Verantwortung für die Planung und den damit einhergehenden Verlauf der Stunde übertragen.

In dem direkt folgenden Einschub *muss ich dazu sagen, hat er sehr selbstständig gearbeitet* rahmt er die Herausstellung der Selbstständigkeit als eine moralische Verpflichtung, sodass der Eindruck entsteht, dass LK_m die Notwendigkeit sieht, die übrigen Teilnehmenden dieses Gesprächs über seine untergeordnete Rolle bei der Stundenkonzeption zu informieren und hierüber die Eigenleistung von R* herauszustellen. Dieses Ethos, verbunden mit dem übermäßigen Lob der Selbstständigkeit, ließe sich als Hinweis auf eine Diffusität in den Settings deuten. Es scheint aus der Perspektive von LK_m nämlich nicht als voraussetzbar zu gelten, dass R* Entscheidungen eigenständig treffen und Initiative im Zuge von Entwicklungen von Vorschlägen zeigen. Damit scheint sich die Involviertheit von LKs im Rahmen der hospitierten Unterrichtsstunden im Hinblick auf deren Konzeption in Abhängigkeit der Eigeninitiative der R* zu unterscheiden. Hieraus resultiert ferner, dass in Nachbesprechungen eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem hospitierten Unterricht existiert, da nicht vorauszusetzen ist, dass R* hierfür die alleinige Verantwortung trägt. In der hier vorgenommenen Distanzierung seiner Rolle scheint LK_m also die Notwendigkeit darin zu sehen, für alle Akteure klar und deutlich die Stunde als Eigenleistung in der Verantwortung von R*m herauszustellen. Indem er R*m als alleinigen Akteur der Konzeption der Unterrichtsstunde lobend anpreist und seine eigene Person von der grundlegenden Idee ausklammert, wird die Verantwortung für die Planung und den Verlauf der Stunde ausschließlich auf R*m übertragen und überdies übermäßig lobend als *sehr selbstständig* herausgestellt.

Diese Selbstständigkeit von R*m wird im weiteren Verlauf seines Wortbeitrags anhand einer argumentativen Elaboration im Modus einer Exemplifizierung weiterbearbeitet. Hierbei führt er konkrete Beispiele der eigenständigen Leistungen von R*m an, die er unter Rückbezug auf seine Beobachtungen in der Stunde sowie persönliche Erfahrungswerte erläutert. So basiert seine Lobesbekundung vornehmlich auf subjektiv anmutenden Begründungen und erscheint damit eher alltagstheoretisch bzw. eher erfahrungsbasiert als kriterienbasiert und damit weniger objektiv nachvollziehbar und fundiert. Allerdings dokumentiert sich in den Bemühungen, stets seine Einschätzungen zu begründen, auch seine an der Überzeugung der übrigen Teilnehmenden ausgerichtete Orientierung. Zunächst führt er eine subjektive Einschätzung in Form einer normativen Bewertung bezogen auf den Unterricht an, die erst im Anschluss durch angeführte Argumente validiert wird. So wird seine Einschätzung also nicht als Resultat seiner Beobachtungen angeführt, sondern zunächst schlicht als positiv in den Raum gestellt und erst im Anschluss an

beobachteten Situationen festgemacht. Insgesamt wird das didaktisch-methodische Kalkül von R*m herausgesellt und dessen sorgfältige Konzeptionsleistung unterstrichen, die die selbstständige Erarbeitung der Schülerinnen und Schülern unterstützt. Hierzu stellt er einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen der erbrachten Selbsttätigkeit von R*m im Zuge der Konzeption und Durchführung und dem beobachteten Schülerverhalten in der Stunde her. Diese beiden Aspekte scheinen aus seiner Perspektive in einem nicht unerheblichen reziproken Zusammenhang zu stehen, wie der Aufbau seiner Begründungslinie aufzeigt. Zum Erreichen des Ziels, Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur Selbsttätigkeit anzuregen, bedarf es als Voraussetzung einer intensiven Vorbereitung und Kreativität, um innovative Ideen zu konzipieren.

Diese Leistung von R*m macht er beispielsweise an der Wahl der Methoden im Unterricht fest. So hat sich R*m *Methoden überlegt, ähm, mit deren Hilfe er äh die Schüler [und Schülerinnen] mehr zum [...] selber überlegen bringen kann*. Diese als intensive Bemühungen dargestellten Überlegen scheinen nach dem Herausstellen von LK_m als eher außerhalb routinierter Konzeptionsleistungen angesiedelt zu sein. Hierbei stellen aus seiner Sicht *Methoden* im Unterricht *Hilfen* für Schülerinnen und Schüler dar. Deren Selbsttätigkeit stellt aus der Sicht von LK_m keinen Automatismus dar, sodass Lernenden im Kollektiv ein intrinsisch motivierter Drang, Inhalte selbstständig und selbsttätig zu erarbeiten, abgesprochen wird und sie als eher passive Teilnehmende im Unterricht adressiert werden. Vielmehr bedarf es bestimmter und zielgerichteter Reize in Form von Methoden, die die selbsttätige Arbeitsweise anregen. In dieser behavioristischen Orientierung vollzieht sich das Arbeiten im Unterricht entlang einer Aktions-Reaktions-Folge aus Reiz und Wirkung. Aus seiner Perspektive sind es schließlich Methoden, die als Werkzeuge im Unterricht eingesetzt, automatisch eine ganz spezifische Arbeitsweise von den Lernenden evozieren bzw. einfordern. Das Schülerverhalten wird so durch den Einsatz bestimmter Methoden vorhersehbar, quasi indirekt anhand methodischer Konzeptionen steuerbar. Hier spannt LK_m ein Kontinuum von hemmenden bis hin zu förderlichen Methoden in Bezug auf die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler in Form einer Antithese auf.

Explizit führt er das Beispiel einer hemmenden Methode an, nach der die Lernenden *von vorne gefragt [werden] und [...] dann Rede und Antwort stehen [müssen]*. Die Form des Lehrer-Schülergesprächs wird hier zum negativen Horizont, da hiermit ein Rechtfertigungscharakter für die Lernenden einhergeht, die sich vor der Lehrperson und dem Publikum der Klasse erklären *müssen*. Die Verwendung des Wortes *müssen* verweist auf einen Zwangscharakter und zeichnet so ein implizites hierarchisches Bild von Unterricht mit einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Hierbei wird unterstellt, dass klassenöffentliche Dialoge zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aufgrund der Asymmetrie, der Öffentlichkeit und des Zwangscharakters nicht zu selbsttätigem Verhalten aufseiten der Lernenden beitragen kann, da dies schlicht *ne andere Situation* ist. Diese Methode verstärkt also aus der Sicht von LK_m die ungleichen Verhältnisse zwischen den lehrenden und den lernenden Akteurinnen und Akteuren, da in dieser methodischen Ausrichtung besonders Lehrende den Lernraum rahmen.

Hiervon abgegrenzt und damit zum positiven Horizont hervorgehoben wird die methodische Entscheidung dieser Stunde von R*m in Form von Methoden, die die Schülerinnen und Schüler *mehr zum selber überlegen* und *mehr aktivieren* können. Durch die Gegenüberstellung mit diesem negativen Horizont, wird das Kalkül im Zuge der Wahl der adäquaten Methoden von R*m herausgestellt. Die beobachtete Arbeitsweise der Lernenden in der hospitierten Stunde wird in der Argumentation von LK_m letztlich zum Spiegel vorangegangener Selbst- und Eigentätigkeit von R*m im Zuge der Planung der Stunde. Der propositionale Sinngehalt seiner Einschätzung wird weiterführend durch das Anführen seiner Beobachtungen validiert. Er bekräftigt, beobachtet zu haben, *dass das wirklich auch bei den schwächeren Schülern auch gegriffen hat an der Stelle, dass sie wirklich an den Aufgaben gearbeitet und sich die Modelle angeguckt haben*. Die Validierung seiner Einschätzung dient hierbei auch zur Aktivierung von Erinnerungen an die hospitierete Stunde, wodurch sich schließlich auch Kollektivität im positiven Urteil herstellen lassen würde.

Als einen zentralen Indikator für seine positive Einschätzung rekurriert er auf das *Greifen* der methodischen Ausrichtung der Stunde bei *schwächeren Schülern*. Aus seiner Perspektive wird der Blick auf das Verhalten schwächerer Lernender bei der Einschätzung von Unterricht im Hinblick auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler entscheidend. Selbsttätiges Arbeiten bei stärkeren Lernenden zu erreichen, erhält hierbei eine untergeordnete Bedeutung. Vielmehr zeichnet R*m im Besonderen aus, dass seine methodischen Entscheidungen bei den *schwächeren Schülerinnen und Schülern gegriffen* haben. Hierdurch kreiert er eine Differenzlinie innerhalb der kollektiven Schülerschaft zwischen Schwächeren und Stärkeren, ohne allerdings näher zu spezifizieren, anhand welcher qualitativer Eigenschaften die Schülerclustering vorgenommen wird. Aufgrund ausbleibender Rückfragen zu dieser Gruppierung könnte es sich hierbei allerdings auch um einen impliziten Wissensbestand der Gruppe handeln.

Auffällig auf der semantischen Ebene ist hierbei allerdings die iterative Verwendung des Adverbs *wirklich*, in der sich die an Überzeugung ausgerichtete Orientierung von LK_m dokumentiert. Durch das nachdrückliche betonen, dass die *Methoden wirklich gegriffen haben*, dass diese Lernenden *wirklich an den Aufgaben gearbeitet, sich wirklich Modelle angeschaut haben, wirklich versucht ham zu erklären*, werden seine Beobachtungen als *wirklich* real stattgefundenere Ereignisse gerahmt. So erweckt diese Einkleidung der Beobachtungen auch den Eindruck einer ungläubigen, beinahe überraschten Orientierung bezüglich des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler. Hierin könnte sich daher auch seine persönliche Verwunderung über seine Beobachtungen andeuten, wodurch sich die hospitierete Stunde als positiver Horizont von seinen übrigen Erfahrungen abgrenzen würde, da sich solch ein Verhalten dieser Lernenden nicht mit seiner alltäglichen Unterrichtspraxis deckt. Aus der Perspektive von LK_m scheint von dieser Schülerschaft nicht erwartet zu werden zu können, beispielsweise mit Modellen zu arbeiten, was seine geringe Erwartungshaltung gegenüber dieser Klasse aufzeigt. R*m hat durch seinen Unterricht demzufolge die eher geringen Erwartungen von LK_m an die schwächeren Teilnehmenden übertroffen, was sich scheinbar beurteilungsbestärkend in Bezug auf die

konzipierte Stunde von R*m auswirkt. Die positive Verwunderung über diese *wirkliche* Leistung der Lernenden wird so zum Ausgangspunkt der lobenden Rahmung und zentralen Element der Solidarisierung, da R*m hierzu die alleinige Verantwortung des Gelingens zugeschrieben wird.

Dies wird auch anhand der Differenzierung des propositionalen Sinngehaltes deutlich. LKm nimmt im Anschluss unmittelbar eine Einschränkung des positiven Einflusses der gewählten Methode von R*m auf die Selbsttätigkeit der schwächeren Schülerinnen und Schülern vor. Die Selbsttätigkeit in dieser Lerngruppe vollzieht sich *so weit ses eben können gegenseitig äh ähm ähm versucht ham zu erklären wie wie das modellarisch dann abläuft und so weiter*. Die Grenzen dieser Orientierung werden an den Leistungsvoraussetzungen dieser Schülerschaft festgemacht und damit die Reichweite des Effekts der Methoden auf das jeweilige Leistungsniveau und die Fähigkeiten der Lernenden beschränkt. Damit scheint LKm Einwände gegenüber seinen positiven Einschätzungen in Bezug auf den Effekt der Methoden von R*m vorzugreifen, indem er die Verantwortung für etwaige abweichende Beobachtungen unmittelbar den Lernenden selbst zuschreibt und so von R*m distanziert. Hiermit wird betont, dass R*m schließlich den Rahmen seiner Möglichkeiten als Lehrkraft ausgeschöpft hat und Abweichungen von den positiven Beobachtungen außerhalb seines Einflussbereiches sind. Erneut wird die Verhandlung von Verantwortung so zu einem zentralen Element der Orientierung von LKm zur Herstellung einer Solidarisierung mit R*m.

7.2.3.5.4 *Protektiv-advokatische Orientierung*

Im Material wird erkennbar, dass sich eine weitere Form der Solidarisierung in Form einer protektiv-verteidigenden Orientierung vollzieht. Markant ist an diesem Muster, dass diese Orientierung als Reaktion eines diskursiven Moments zwischen einer qualifizierungsrelevanten Person und R* sichtbar wird und sich hierbei wiederkehrend in den Fällen bei der Fachlehrkraft dokumentiert. Wie in der nachfolgenden Passage erkennbar, markiert LKm durch das ungefragte Eingreifen in den Diskurs die Solidarisierung mit R*w, indem er in eine Art Vorrednerposition einnimmt und nach dem Muster einer Anwaltsfunktion das Mandat für R*w übernimmt und in den Modus der Verteidigung übergeht.

FDm: (2) Mich würd noch interessieren, äh, wie Sie heute so die Streuung eingeschätzt haben. Wir haben eigentlich sehr, sehr starke Jungs erlebt, zwei Mädchen auf der rechten Seite (.) ähm sind uns, ich weiß gar nit, ob die sich überhaupt gemeldet haben, oder ob Sie die (.) äh Sie ham die ganz, ganz oft aufgerufen, obwohl keine Meldung da war, das find ich gut, aber ham Sie (.) in den anderen Stunden ne breitere Streuung?

R*w: Also die, die si- ich heute drangenommen habe, die ham sich gemeldet, die ham sich zu niedrig gemeldet, |genau

FDm: |Gemeldet (.) hmh

R*w: Ähm, in den (.) vorherigen Stunde, is äh die Aktivität der Schüler auch so ungefähr so wie heute, wobei ich da immer wieder auch versucht habe, andere

- mitzunehmen, indem ich nachgefragt habe „okay is irgendwas unklar oder“
 ähm, der weiß es und wird sich einfach nur nicht melden
- FDm: Hmh
 R*w: (2) Ja
 LKm: (2) Wenn ich da vielleicht einhaken darf
 SLw: Ja, (.) gerne
 LKm: Ähm, (2) die Beteiligung und Streuung is bei mir äh ganz, genau so (2) also ich hab auch fünf bis sechs, die ständig den Arm heben, (.) man darf ab und an welche ansprechen, die sagen dann auch was, aber das is schwierig in dem Kurs (.) also ich hab das auch noch nicht geschafft, dass die äh Beteiligung da wesentlich höher is. Ich hab halt in irgendeiner Stunde gesagt, (.) äh etwas böse „Manchmal könntet ihr auch einfach nur riesige Pappfiguren aufstellen, die Atmosphäre wäre dieselbe“ (.) äh einfach mal, aber das is schwierig in dem Kurs. Also da muss ich die R*w auch en bisschen in Schutz nehmen (.) ähm (.) da sind einfach noch viele dabei, die (.) immer noch keine Sicherheit gefunden haben. Das liegt aber auch an der Tatsache, dass, ich habs vorhin schon gesagt, einfach das Leistungsniveau extrem unterschiedlich is und (.) die lassen sich zum Teil einfach, also, die jetzt nicht so gut sind, lassen sich einfach von denen beeindrucken, (.) weil da wirklich sehr starke Schüler sind. Ich hab da auch schon verschiedene Gespräche geführt, die ham Angst, was Falsches zu sagen, ja? Und das hab ich noch nicht rausgekriegt in dem Kurs.
- FDm: Also wir ham aber in den in den dezentralen Phasen, ich bin glaub ich, wieviel mal rumgegangen, zweimal in beiden Arbeitsphasen, da hab ich aber durchaus erlebt, dass die auch in der Ba- in den Bankreihen intensiv
- LKm: Das machen die
 FDm: Über die Dinge gesprochen haben
 LKm: Untereinander (.) absolut, die arbeiten
 FDm: Ja
 LKm: Aber dieses öffentlich so zu sagen, diskutieren
 FDm: Ja
 SLw: (2) Aber vielleicht isses ja gerade, wenn das so ne bunte Mischung is, äh dein Punkt, Darstellungsebene dann ein ganz wichtiger oder?
 (UNB7: 182–237)

Zunächst eröffnet FDm den propositionalen Sinngehalt der Streuung der Schülerbeiträge in der hospitierten Stunde in Form einer indirekten Frage an R*w. Diese Aufforderung, ihre *Einschätzung der Streuung in der Stunde* zu liefern, rahmt FDm dabei als ein persönliches Anliegen. Die Eröffnung dieser thematischen Bearbeitung wird so durch ein subjektives *Interesse* von FDm begründet und damit nicht objektiv nachvollziehbar durch die Besprechungsrelevanz konturiert. In dieser Einkleidung des persönlichen Anliegens entsteht durch die explizite Ansprache von R*w ein diskursives Moment zwischen R*w und FDm. Die sich hierin dokumentierende, an Partizipation ausgerichtete Orientierung von FDm erscheint allerdings eher als eine schein-integrative Orientierung. So verhindert FDm eine unmittelbare Reaktion von R* auf diese Nachfrage, indem er die thematische Bearbeitung selbst in Form einer Exemplifizierung im Modus einer Beschreibung fortsetzt. In dieser Weiterbearbeitung dokumentiert sich sodann seine dominante Orien-

tierung, da er die Nachfrage an R*w schließlich als einen Ausgangspunkt zur Schilderung seiner Beobachtungen während der Hospitation funktionalisiert. Damit greift er den Entgegnungen von R*w vor und steuert bereits implizit die Richtung der Einschätzung zur Streuung bzw. nimmt diese gar R*w vorweg. Somit liefert FDM die Antworten auf seine Frage an R*w letztlich selbst.

In dieser selbst erteilten Antwort dokumentiert sich auch latent seine unter Vorbehalt kritisierende Orientierung. Durch das Subjekt *wir* rahmt FDM seine Elaboration ins Kollektiv und suggeriert eine scheinbar kollektiv geteilte Orientierung, dass *wir [...] sehr, sehr starke Jungs erlebt [haben und], zwei schwache Mädchen auf der rechten Seite*. Durch diese Herstellung der Differenzlinie zwischen starken Schülern und schwachen Schülerinnen wird das *ganz, ganz oft aufrufen* der beiden schwächeren Schülerinnen, *obwohl keine Meldung da war* durch die Anmerkung *das fand ich gut* zum positiven Horizont. Damit stellt FDM die Freiwilligkeit der Wortbeiträge der beiden schwächeren Schülerinnen explizit infrage, wodurch das positive Ideal der Streuung nicht nur durch die Qualität an Schülerbeiträgen, sondern auch über deren Freiwilligkeit verhandelt wird. Das Aufrufen dieser beiden leistungsschwächeren Klassenmitglieder wird lobend herausgestellt, sodass R*w die dahingehenden impliziten Erwartungen von FDM erfüllt hat. So hat sie scheinbar stets den Überblick über die Beteiligungsintensivität der einzelnen Lernenden behalten und für die Einbindung schwächerer Lernender Sorge getragen. Die sich anschließende erneute Rückfrage *aber ham Sie in den anderen Stunden ne breitere Streuung* impliziert durch die Konjunktion *aber* allerdings eine latente Kritik an der hospitierten Stunde. Diese Konjunktion grenzt nämlich die Streuung in der dieser Besprechung zugrundeliegenden Schulstunde von dem generellen positiven Horizont, einer *breiteren Streuung*, negativ ab. Das Streuungspotenzial wurde in dieser Stunde – trotz des Aufrufens der schwächeren Schülerinnen – aus der Perspektive von FDM nicht gänzlich ausgeschöpft und dahingehend latent kritisiert.

Erst im Anschluss an diese Abhandlung seiner Beobachtungen und daraus gezogenen Rückschlüsse unterbreitet FDM R*w anhand einer erneuten Rückfrage eine Gelegenheit, Stellung zu beziehen. Allerdings nimmt FDM in dieser Nachfrage eine thematische Verschiebung vor. Beziehen sich sowohl die eingangs formulierte indirekte Frage an R*w als auch seine thematischen Bearbeitungen noch auf die Einschätzung der Streuung in dieser Stunde, adressiert FDM R*w generell hinsichtlich ihrer Einschätzung der Streuung in *anderen Stunden*. Damit verändert FDM die Ausrichtung dieser Einschätzung auf eine generalisierende verallgemeinernde Ebene, die indirekt die generelle Fähigkeit von R*w umfasst, eine entsprechend breitere Streuung herzustellen.

R*w reagiert unmittelbar auf die explizite Nachfrage, greift allerdings deren propositionalen Sinngehalt zunächst nicht auf. Vielmehr greift sie einen Aspekt der Exemplifizierung von FDM auf, indem sie sich auf die Freiwilligkeit der Beiträge der Lernenden bezieht, die sie in der hospitierten Unterrichtsstunde aufgerufen hat. Sie betont hierbei explizit, dass jene Schülerinnen und Schüler, *die [...] ich heute drangenommen habe, die ham sich gemeldet* und stellt hierüber die zuvor von FDM infrage gestellte Freiwilligkeit aus ihrer Perspektive richtig. Diese Richtigstellung in wiederholter und betonter Form

verweist darauf, dass R*w die vorherige Ausführung von FDM als Kritik aufgefasst hat und es persönlich als übergeordnet wichtig erachtet, diesen vermeintlichen Zwangscharakter der Schülerbeteiligung zu relativieren. In dieser relativierenden Darstellung dokumentiert sich ihre rechtfertigende Orientierung im Modus der Verteidigung, sodass sich R*w durch ihre Rechtfertigung in eine gegenüber FDM erklärungsspflichtige Rolle positioniert. Hierdurch erhält dieses diskursive Moment zwischen FDM und R*w einen asymmetrischen und hierarchischen Charakter.

R*w argumentiert hierbei über interne Erfahrungswerte bzw. über subjektive Informationsvorteile, indem sie anmerkt, *die ham sich zu niedrig gemeldet genau*. Damit weist sie auf subtile Weise die als Kritik aufgefasste Anmerkung von FDM zurück und widerspricht in einer zurücknehmenden Orientierung, indem sie seine Feststellung nicht direkt negiert, sondern auf eine abstraktere Ebene als Problem der Beobachtbarkeit verlagert. Hierüber wird die Verantwortung für die antithetischen Wahrnehmungen von FDM und ihr auf die Schülerschaft übertragen, die sich für Beobachtende offenbar nicht ausreichend sichtbar zu Wort gemeldet haben. Aus ihrer Position in der Klasse heraus jedoch konnte sie diese niedrigen Meldungen im Gegensatz zu FDM registrieren.

Durch die lediglich kurze Entgegnung von FDM auf diese abstraktere Erklärung von R*w bleibt allerdings offen, inwieweit dieser diesen Erklärungsansatz zulässt und damit inwieweit eine Synthese der beiden antithetischen Orientierungen erfolgt, oder ob diese als Oppositionen unaufgelöst bestehen bleiben. Allerdings führt R*w im Anschluss an die Ratifizierung von FDM mit einem thematischen Wechsel fort, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie aus dessen Reaktion den Eindruck vermittelt bekommt, dass sie keine weiteren Erklärungen zu liefern braucht, weil ihre letzte Antwort akzeptiert wurde. So greift sie in den weiteren Ausführungen schließlich den propositionalen Sinngehalt der Rückfrage von FDM nach der generellen Streuung in der Klasse auf. Auch in dieser thematischen Bearbeitung dokumentiert sich die rechtfertigende Orientierung von R*w. Zunächst elaboriert sie die generelle Streuung als *ungefähr so wie heute*, woran sich eine Exemplifizierung der unterrichtlichen Praktiken in Bezug auf die Streuung anschließt. In dieser Erläuterung stellt sie ihr Engagement explizit heraus, indem sie betont, dass sie *da immer wieder auch versucht habe* und *indem sie nachgefragt habe*. Implizit in Form einer konzessiven Struktur der Argumentation stellt sie den Gegensatz zwischen ihrem Engagement, als Lehrkraft zu einer breiten Streuung beizutragen, und der Aktivität der Schülerinnen und Schüler als *ungefähr so wie heute* heraus. Damit werden die Beteiligungsinintensitäten der Lerngruppe vor dem Hintergrund ihres persönlichen Engagements und ihrer Initiativen als Lehrperson gerahmt. Ebenso wie ihr Engagement verhalten sich aus ihrer Perspektive auch die Beiträge der Lernenden in den übrigen Stunden. Dass die Streuung und die Schüleraktivitäten stets als *ungefähr so wie heute* beschrieben werden liegt aus ihrer Perspektive nicht an mangelnden Initiativen ihrer Person, sondern ist in der Lerngruppe begründet. Die indirekte Kritik von FDM an der Streuung in der heutigen Stunde wird hiermit zwar validiert, allerdings in ihren Ursachen als außerhalb des Einflusses der Lehrperson gerahmt, wodurch sie performativ ihren eigenen Einflussgrad und Verantwortungsbereich relativiert und minimiert.

Die Entgegnung von FDM auf diese Ausführung in Form einer Ratifizierung *hmm* führt zur einer ratifizierenden Äußerung *Ja* von R*, wodurch die thematische Bearbeitung inhaltlich nicht weitergeführt wird und offenbleibt, ob eine Synthese erreicht wurde oder oppositionelle Orientierungen bestehen bleiben. Auffällig ist in diesem Abschnitt neben den wiederkehrenden mehrsekündigen Pausen zwischen den kurzen Entgegnungen auch die Enthaltung der übrigen Teilnehmenden, sich an dieser Diskussion zu beteiligen. Trotz der offenkundig unterschiedlichen Wahrnehmungen von FDM und R*w berichtet niemand aus dem Kreis der übrigen Teilnehmenden etwa von eigenen Beobachtungen bzw. Einschätzungen. Allerdings werden diese auch nicht von FDM – im Unterschied zu R*w – explizit nach ihren Beobachtungen gefragt. Daher entsteht der Eindruck, dass die Gesprächsdynamik vordergründig durch FDM gesteuert wird.

An dieser Stelle des Diskurses, der von antithetischen, wenn nicht gar oppositionellen Orientierungen von FDM und R*w geprägt ist und in dem vor allem R*w in einer permanent rechtfertigenden Orientierung agiert, ergreift LKM spontan das Wort. Durch seine einleitenden Worte, *wenn ich da vielleicht einhaken darf* wird der Eindruck unterstrichen, dass es unter den Teilnehmenden unüblich erscheint, sich in Diskussionen zwischen Qualifizierungsrelevanten Personen und Anwärtinnen und Anwärtern einzuschalten. So kündigt LKM nämlich zunächst seinen Wortbeitrag – zwar in einer recht entschlossenen Orientierung – an, die allerdings durch diese indirekte Nachfrage einen demütigen und betont höflichen Charakter erhält. Er positioniert sich somit in eine Rolle, für spontane Äußerungen bzw. Partizipation an inhaltlichen Auseinandersetzungen zunächst eine Redeerlaubnis zu erbitten. Zwar adressiert LKM hierbei keinen der Teilnehmenden explizit um Erteilung eben dieser Erlaubnis, allerdings fühlt sich scheinbar SLW unmittelbar direkt adressiert. Indem SLW unmittelbar mit einer betonten Erlaubnis – *ja, gerne* – entgegnet, bekräftigt sie ihre moderierende und koordinierende Position innerhalb dieses Settings, wodurch diese Entgegnung auch eine performative Komponente gegenüber den übrigen Teilnehmenden erhält. Das Erteilen der Rederechte wird hier klar in ihrem Zuständigkeitsbereich verortet. So dokumentiert sich in dieser Passage, dass sowohl die Gesprächsdynamik – durch entsprechende Adressierungen einzelner Akteurinnen und Akteure durch FDM – als auch die Gesprächssteuerung – durch das Erteilen von Rederechten von SLW – insbesondere durch das Studienseminar geleistet wird. Von dieser eher kontrollierenden Orientierung der Vertretungen der Studienseminare grenzt sich LKM als Akteur der zuständigen Schule an dieser Stelle des Gesprächs ab, indem er diese Kontrollbefugnis respektiert und zunächst seinen Beitrag ankündigt, bevor er mit der inhaltlichen Bearbeitung fortfährt. Es scheinen damit zwischen den Akteurinnen und Akteuren der zuständigen Schule und denen der Studienseminare asymmetrische Positionen zu bestehen, die über die Art und Weise der Gesprächsbeteiligung verhandelt werden.

So führt LKM seinen angekündigten Redebeitrag in diesem Beispiel erst im Anschluss an das offiziell eingeholte und von SLW erteilte Rederecht fort. Durch diesen Redebeitrag findet fortan eine Verschiebung in der Interaktion statt, in der R*w keine aktive Beteiligung mehr übernimmt und sich die weitere Bearbeitung der inhaltlichen Thematik ausschließlich zwischen FDM und LKM vollzieht. LKM übernimmt also proaktiv durch das

Intervenieren in diese Interaktion die inhaltlichen Verhandlungen für R*w. In dieser Übernahme dokumentiert sich in der Art und Weise seiner Ausführungen ein Solidarisierungsmuster zwischen Lehrkräften und R*, nach dem die Lehrkräfte in protektiv-advokatischer Orientierung agieren.

So nimmt LK_m in diesem Beispiel bereits zu Beginn eine explizite Validierung der Ausführungen von R*w vor, indem er wiederholend bekräftigt, dass sie Streuung bei ihm *ganz, ganz genau so* ist. Durch diese ausdrückliche Bestätigung der Aussagen von R*w findet in diesem Sprechakt eine Stärkung der Position von R*w durch LK_m statt. Zugleich dokumentiert sich an dieser Stelle, dass sich LK_m als Fürredner positioniert, was durch seine weiterführende inhaltliche Bearbeitung unterstrichen wird. Hierbei greift er nämlich den propositionalen Sinngehalt von R*w auf, den er in Form einer Elaboration im Modus einer Exemplifizierung weiterführt und hierbei in einem analogen Argumentationsmuster wie R*w vorgeht.

Konkret bezieht sich LK_m auf die von R*w vorgenommene Ursachenverschiebung in Bezug auf die Beteiligung der Schülerschaft und bekräftigt deren Einschätzung durch die Argumentation über interne Informationsvorteile. Damit konstituiert LK_m die Solidarisierung mit R*w in einem wiederkehrenden Muster in Form der Herstellung einer internen und exklusiven Gemeinschaft. In Abgrenzung zu den übrigen Teilnehmenden verfügen LK_m und R*w über ihre tägliche Unterrichtspraxis in der Klassengemeinschaft über Erfahrungswerte, die außerhalb des Kenntnisbereichs der anderen Personen liegen. Durch diese Differenzlinie zwischen den Praxis-Insiderinnen und -insidern und den übrigen Akteurinnen und Akteuren werden auch Deutungsvorrechte geltend gemacht, die sich auf die Lerngruppe beziehen. So stellt er die Heterogenität der Klassengemeinschaft heraus, indem er Differenzlinien zwischen den Mitgliedern zieht. Aus seiner Perspektive gibt es auf der einen Seite zwar *fünf bis sechs, die ständig den Arm heben und man darf ab und an welche ansprechen, die dann etwas sagen*. Auf der anderen Seite hingegen sind laut seiner Einschätzung *einfach noch viele dabei, die keine Sicherheit gefunden haben*. Die Ursache dieser unterschiedlichen Beteiligungsraten innerhalb der Klassengemeinschaft sieht er darin, dass *das Leistungsniveau extrem unterschiedlich is*, wodurch sich die vergleichsweise leistungsschwächeren Lernenden *beeindrucken* lassen. Die Verantwortung für diese spezifische Beteiligung in dieser Lerngruppe wird damit also von der jeweiligen Lehrperson abgegrenzt und in den Raum des vorherrschenden Lern- und Sozialklimas der Klasse verlagert. Dass die Schülerinnen und Schüler sich so unterschiedlich beteiligen, wird damit zum Symptom eines hinderlichen Klimas in der Klasse und somit eher als ein peerkulturelles Problem konturiert. Der von R*w bereits angemerkte eingeschränkte Einflussbereich als Lehrkraft auf dieses klassenspezifische Phänomen wird hier ebenfalls von LK_m herangezogen und validiert. Analog betont LK_m, dass er als Lehrkraft *schon verschiedene Gespräche geführt* hat und signalisiert damit, dass er sich dieses Problems in der Klasse bewusst ist, entsprechende Schritte bereits vorgenommen hat und die anhaltend ungleiche Beteiligung der Schülerschaft letztlich nicht an einem mangelnden pädagogischen Engagement liegt. Vielmehr betont er iterativ, dass es *schwierig in dem Kurs*

sei und stellt mehrfach in seinem Beitrag heraus, dass auch er selbst es *noch nicht geschafft* habe, dass sich die Beteiligung in dieser Klasse verbessert.

Diese wiederkehrende Anmerkung rahmt seine Position zu R*w in ein asymmetrisches Verhältnis, das die eingeschränkte Wirkungskraft pädagogischer Interventionen in dieser Klasse bekräftigt. So grenzt er seine Rolle als Lehrkraft von R*w dahingehend ab, dass es auch ihm als ausgebildeter Lehrkraft noch nicht gelungen sei, eine breitere Streuung zu erreichen. Dies impliziert, dass wenn selbst LKm als erfahrende Lehrkraft es trotz des großen Engagements nicht geschafft hat, dass sich die Beteiligung der Schülerschaft positiv verändert, dann ist dies von R*w nicht zu erwarten. Daher dokumentiert sich in diesen Aussagen auch eine latente Kritik gegenüber den aus seiner Perspektive überzogenen Erwartungen in Bezug auf die Beteiligung in der Klasse von FDM. Vor dem Hintergrund der klassenspezifischen Bedingungen scheinen diese aus seiner Sicht realitätsfern. So führt LKm explizit an, dass er *die R*w auch ein bisschen in Schutz nehmen [muss]* und positioniert sich damit aktiv in die Rolle des Anwalts, der Einspruch im Falle einer aus seiner Perspektive unrechtmäßigen bzw. unverhältnismäßigen Anklage erhebt. Damit werden an dieser Stelle auch unterschiedliche Referenzpunkte in der Einschätzung des Unterrichts aus diesen beiden Perspektiven sichtbar. Während FDM seine Einschätzung vor dem Hintergrund seiner persönlichen bzw. durchschnittlich angelegten Erwartungen und damit vor gruppenexternen Bewertungsmaßstäben vornimmt, bezieht sich LKm hingegen auf einen gruppeninternen Referenzrahmen. So scheinen die divergierenden Orientierungen an dieser Stelle vornehmlich aus den unterschiedlichen Bezugsrahmen zu resultieren.

Diese dokumentieren sich auch im weiteren Verlauf der bilateralen Interaktion. So reagiert FDM unmittelbar auf diese Parteiergreifung mit einem Einwand und entwirft eine Antithese zur Orientierung von LKm. Erneut bezieht sich FDM hierbei ausschließlich auf seine Beobachtungen in der Stunde und führt an, dass er *aber in dezentralen Phasen [...] durchaus erlebt [hat], dass die auch in den Ba- in den Bankreihen intensiv über die Dinge gesprochen haben*. Damit widerspricht er latent auf der Basis seiner Hospitation der Argumentation von LKm, dass die Beteiligung der Lernenden aufgrund der unterschiedlichen Leistungsniveaus nur eingeschränkt und ungleich stattfinde. Hierbei rahmt er seine Beobachtungen als nachdrücklich und validiert deren Gehalt, indem er betont *ich glaub, ich, wieviel mal rumgegangen* und verleiht diesen mit der nachfolgenden Bekundung, dass er *zweimal in beiden Arbeitsphasen rumgegangen* ist, einen profunderen und öffentlich validierten Charakter. Durch den Hinweis, *aber in den dezentralen Phasen* opponiert er die Ursachenverschiebung auf das soziale Klima in der Klasse, da er sich hiermit auf Unterrichtsphasen bezieht, in denen die Lehrkraft nicht im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht. Er führt nämlich Phasen an, die maßgeblich Peeraktivitäten umfassen, in denen also die Schülerinnen und Schüler gemeinschaftlich unterrichtliche Inhalte ohne zentrale Steuerung und damit eher selbstregulierend erarbeiten. Das Adjektiv *intensiv* kontrastiert hierbei die zuvor geschilderten Erfahrungswerte von LKm, der die klasseninterne Zusammensetzung als hinderlich für eine breite Beteiligungsrate angeführt hatte. Damit hebt er die hohe Beteiligung der Klassengemeinschaft als Kollektiv in *den*

dezentralen Phasen hervor und spricht den Schülerinnen und Schülern damit durchaus eine hohe Beteiligungsbereitschaft zu. Hierdurch verschärft er zugleich implizit die zuvor von ihm angedeutete Kritik gegenüber R*w hinsichtlich der geringen Streuung in dieser Stunde. Indirekt wird kommuniziert, dass es R*w, trotz der durchaus hohen Bereitschaft der Lernenden zur Beteiligung, die sich in den dezentralen Phasen zeigte, nicht gelungen sei, dieses Potenzial in den zentralen – von ihr geleiteten – Phasen zu entfalten. Hiermit verortet FDM in den zentralen Phasen die Verantwortung für eine breite Streuung explizit bei der Lehrkraft.

LKM unterbricht die Schilderungen von FDM hinsichtlich der intensiven Bearbeitungen der Lernenden in den Bankreihen unmittelbar und ohne nach Erlaubnis zu fragen. Entgegen der eher respektvollen Orientierung zu Beginn, als er zunächst um Redeerlaubnis bat, agiert er nun in einer eher dominanten und vehementen Orientierung. Hierbei verleiht er allerdings zugleich in der advokatischen Orientierung, indem er zwar die Anmerkung von FDM validiert, den Sinngehalt allerdings differenziert und ausschließlich auf Interaktionen *untereinander* begrenzt und vom *öffentlichen Diskutieren* abgegrenzt. Die beobachtete erhöhte Beteiligung wird so von LKM auf Arbeitsprozesse innerhalb der Schülerschaft selbst beschränkt und von Plenumsdiskussionen ausgeschlossen. Damit legt LKM erneut einen internen Referenzrahmen an und strebt durch die Differenzierung der Beobachtungen aus der hospitierten Stunde vor dem Hintergrund der täglichen Unterrichtserfahrungen eine Synthese der scheinbar entgegengesetzten Orientierungen an. Es bleibt allerdings aufgrund der lediglich knappen Entgegnungen von FDM unklar, inwieweit er zustimmt oder lediglich ratifiziert. Damit bleibt die Verhandlung des antithetischen Diskursverlaufs zwischen FDM und LKM offen, inwieweit die Beteiligungsrate der Schülerinnen und Schüler im Unterricht im Verantwortungs- und Einflussbereich der Lehrkraft gesehen werden kann. Vielmehr findet durch SLW eine rituelle Konklusion statt, indem eine spontane Verschiebung des Themas erfolgt und demonstrativ die Steuerung des Gesprächs übernommen wird.

7.2.3.6 Zusammenfassende Darstellung

In den vorliegenden Fällen erweist sich die Aushandlungsebene von Bezugsrahmen zu Einschätzungen als zentral, die in erster Linie über das Selbstverständnis von Unterrichtsnachbesprechungen vorgenommen werden. So konnte in der reflektierenden Interpretation und in der komparativen Analyse aufgezeigt werden, dass die Teilnehmenden wiederkehrend durch die Art und Weise der Kundgabe der eigenen Sichtweise auch ihr jeweiliges Selbstverständnis über diese Gespräche untereinander verhandeln. Diese Aushandlungen beschränken sich hierbei nicht auf gewisse Phasen innerhalb des Gesprächs, sondern vollziehen sich vielmehr subtil und eingebettet im Zuge des gesamten Besprechungsverlaufs. Damit verdeutlicht diese Analyse insgesamt, dass Nachbesprechungen nicht nur ein Ort zur Auseinandersetzung mit dem hospitierten Unterricht darstellen, sondern ein Begegnungsraum für unterschiedliche Personen sind, die mit scheinbar (gänzlich) unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich dieses Qualifizierungsformats

(inter-)agieren. Hieraus resultiert, dass sich Nachbesprechungen in ihrer Ausrichtung stets dynamisch und spontan im Zuge der Praxis neu definieren und sich die kommunikative Ausrichtung in Abhängigkeit vom jeweils angelegten Selbstverständnis vom Setting im Gesprächsverlauf immer wieder verändert bzw. verändern kann. Damit erhalten Nachbesprechungen eine hybride und dynamische Kommunikationsausrichtung bzw. -struktur und erfordern von den Teilnehmenden – insbesondere von R* – das ständige Neueinstellen auf veränderte Kommunikationsstrukturen.

Die Rekonstruktion liefert anhand von ausgewählten Passagen einen Einblick in die dominanten und fallübergreifend wiederkehrenden Orientierungen. Diesbezüglich dokumentiert sich in den Ausführungen von R* zur eigenen Unterrichtsstunde eine im Vergleich zu den übrigen Akteurinnen und Akteuren eher diffus-ambivalente und an Konformität ausgerichtete Orientierung. Diese wird darin sichtbar, dass R* in ihren Einschätzungen der Stunde weniger auf für sie als relevant erachtete Situationen vertiefend einhergehen und daher ihre Ausführungen auch weniger an persönlich-individuellen Aspekten ausrichten. Zwar werden die eigenen unterrichtlichen Leistungen auch vor dem Hintergrund eigener Erwartungen an die Schulstunde argumentiert, wobei im Besonderen die hohe emotional-affektive Involvierung auffällt. Bei der Selbsteinschätzung spielt damit das Erfüllen der eigenen Erwartungen auch eine Rolle. Allerdings werden solche Verhandlungen nicht selten zurückgestellt. Stattdessen werden die Selbsteinschätzungen in Form einer Abhandlung von Strukturelementen vorgenommen und damit der Unterricht vor dem Hintergrund wiederkehrender bestimmter Aspekte eingeschätzt. Der persönliche Abgleich mit den eigenen Kriterien rückt durch die Einhaltung dieser Struktur in den Hintergrund. So werden also Selbsteinschätzungen zu einer spannungsträchtigen Verhandlung von sowohl extern als auch intern angelegten Kriterien.

In diesem Zusammenhang liefert die Rekonstruktion Hinweise darauf, dass diese Abhandlung von speziellen Kriterien auch seitens der qualifizierungsrelevanten Personen – insbesondere seitens des Studienseminars – erwartet wird und der jeweilige Bedeutungszusammenhang dieser einzelnen Kriterien auch von deren Seite her festgelegt wird. Die Kriterien sind damit nicht individuell auszubuchstabieren, sondern es bestehen gewisse Erwartungen, wie ein Aspekt – beispielsweise die Alternativen – bearbeitet werden soll. So scheint also die konsequente Orientierung an diesen Kriterien auch darauf hinzuweisen, dass R* stets bemüht sind, die Stellungnahme zur eigenen Schulstunde auch erwartungskonform zu realisieren. Damit wird hierüber auch signalisiert, inwieweit R* die Richtlinien der Einschätzungen zu erfüllen vermag. Gleichzeitig wird hierdurch auch deutlich, dass R* im Zuge ihrer bzw. seiner Einschätzung beobachtet wird. Dies zeigt sich auch darin, dass Einschätzungen dieser Person nicht nur im Hinblick auf die Einhaltung der angelegten Kriterienstruktur, sondern im Anschluss auch inhaltlich beurteilt werden. Allerdings verbleiben R* in ihren Einschätzungen zumeist auf einer diffusen Ebene, sodass finale Urteile offengehalten werden. So verwenden sie übermäßige Relativierungen sowohl positiver als auch negativer Aspekte und liefern damit ein eher breites Spektrum an beurteilungsrelevanten Aspekten, als dass sie eine tatsächliche Einschätzung vornehmen. Damit positionieren sich R* nicht eindeutig zu den abgehandelten Aspekten und

liefern stattdessen eine eher diffuse und ambivalent anmutende Bearbeitung der angelegten Kriterien.

In Abgrenzung hierzu dokumentieren sich in den Einschätzungen der übrigen Teilnehmenden weitere wiederkehrende Orientierungen in Bezug auf deren Selbstverständnisse. So fällt im Material auf, dass sich wiederkehrend FD, Päd bzw. SL und AL dialogisch diskursiv mit ihren jeweiligen Einschätzungen auseinandersetzen. Hierbei bringen sich die übrigen Personen weder proaktiv ein noch werden sie vom Studienseminar oder AL einbezogen. Es entsteht der Eindruck als bestünde zwischen diesen Akteurinnen und Akteuren eine Kongruenz hinsichtlich ihrer Auffassungen von Nachbesprechungen als Aushandlungsraum von Expertinnen- und Expertenperspektiven. Markant hierbei ist allerdings, dass die Sichtweisen der jeweiligen Personen nicht als zuvor durchdachte und abgewogene Einschätzungen dargelegt, sondern eher unstrukturiert in einer Orientierung des lauten Denkens hervorgebracht werden. So scheinen die verhandelnden Expertinnen und Experten erst durch den Wortbeitrag und im Zuge der öffentlichen Kundgabe Überlegungen anzustellen und Einschätzungen zu entwickeln. Urteile wirken damit weniger strukturiert und stringent, sondern als ob sie sich erst im Wortbeitrag allmählich herauszukristallisieren und im Zuge der Argumentationen geschärft werden. Hinzu kommt, dass offenkundig auch zwischen den Expertinnen und Experten kein eindeutiger Konsens hinsichtlich relevanter Aspekte von Unterricht zu bestehen scheint und auch Maßstäbe für die Einschätzungen nicht transparent sind. Damit beziehen sie sich nicht nur auf unterschiedliche Aspekte, sondern ordnen diese auch vor dem Hintergrund variabler Bezugspunkte ein. Dies führt nicht selten dazu, dass hinsichtlich eines angeführten Aspekts kein Konsens in der Einschätzung hergestellt werden kann.

In Bezug auf die Art und Weise der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten zeigen sich unterschiedliche Orientierungen. Eine der dominanten Ausrichtungen im Material ist eine eher retropektivisch-problembasierte Orientierung, unter der Unterricht vor allem im Hinblick auf Problemursachen betrachtet wird. Die hospitierte Schulstunde wird hierbei auf bestimmte Aspekte problembasiert analysiert und im Rückblick auf die Ursachen der Problementstehung untersucht. Dabei wird der Unterricht als eine eher abgeschlossene Einheit betrachtet, Folgestunden werden gänzlich ausgeklammert. Dem steht eine weitere verbreitete Orientierung gegenüber, innerhalb der der Unterricht prospektiv-lösungsorientiert bearbeitet wird. Hierbei stehen weniger die Ursachenanalyse im Vordergrund als vielmehr Möglichkeiten, bestimmte Aspekte in anschließenden Stunden aufzugreifen und ggf. auszuschärfen. Damit wird die hospitierte Stunde nicht isoliert, sondern eher eingebettet als Teil einer gesamten Unterrichtseinheit betrachtet, sodass die in der hospitierten Stunde angedeuteten Potenziale für weitere hierauf basierende Unterrichtseinheiten in den Vordergrund rücken. Anders verhält es bei der ebenfalls materialübergreifend sichtbaren Orientierung der erfahrungsbasierten Einschätzung. Innerhalb dieser Orientierung wird der hospitierte Unterricht vor dem Hintergrund eigener beruflicher Praxiserfahrungen im – nicht zwangsläufig fachgleichen, sondern zumeist fachfremden – Unterricht abgeglichen. Die Stunde wird so in

ausgewählten Aspekten mit der eigenen routinierten Handlungspraxis verglichen, wobei ein Abweichen zumeist kritisch bearbeitet wird.

Diese dominanten Orientierungen, führen nicht selten zu divergierenden Diskursverläufen zwischen den drei Expertinnen und Experten, sodass sich hierüber recht ambivalente Verhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteuren dokumentieren. Die Aushandlungen der unterschiedlichen Bezugspunkte verlaufen zumeist nicht konsensbildend, sodass die Orientierungen unverbunden nebeneinander bestehen bleiben und keine Synthese erfolgt. Vielmehr lässt sich wiederkehrend beobachten, dass die thematischen Bearbeitungen durch rituelle Konklusionen, – beispielsweise durch spontane Themenwechsel – vonseiten einer Vertretung des Studienseminars für beendet erklärt werden. Hierbei scheint es als intern anerkannt zu gelten, dass das Vorrecht zum Themenwechsel dieser Akteursgruppe obliegt. Intern lassen sich allerdings durchaus Aushandlungen in Bezug auf diese Kontrollfunktion erkennen. So gehen Nachbesprechungen für die Akteurinnen und Akteure des Studienseminars also nicht nur mit Aushandlungsprozessen der Einschätzungen einher, sondern beinhalten darüber hinaus auch interne Verhandlungen hinsichtlich der Gesprächskontrolle. Somit werden Nachbesprechungen auch zu einem Raum, in dem sich wiederkehrend Aushandlungen zu Macht und Kontrolle vollziehen.

Für Lehrkräfte hingegen scheinen Nachbesprechungen mit anderen Aushandlungen einherzugehen, die eng mit dem rollengebundenen Selbstverständnis dieser Settings einhergehen. Entgegen der direkten Kollegin bzw. dem direkten Kollegen der Ausbildungsschule AL dokumentiert sich bei LK eine gewisse Distanz zum expertenbasierten Gesprächsrahmen. Bereits in den frühen Gesprächsphasen – wie der Sammlung der Besprechungspunkte – verorten sich die LK wiederkehrend nicht als regelmäßige Mitglieder dieser Gesprächssettings und klammern diese Handlungspraxis aus ihren täglichen beruflichen Praktiken aus. Es entsteht der Eindruck, als stelle LK die Teilnahme ihrer bzw. seiner Rolle an Nachbesprechungen infrage bzw. als bestünde keine Klarheit über den Beitrag der Perspektive der Fachlehrkraft in diesem Gespräch. Nicht selten vollzieht sich diese Distanzierung performativ, sodass diese Rolle wiederkehrend seitens der gesprächssteuernden Instanz des Settings in Form einer erzieherischen Orientierung zumindest zur oberflächlichen Eingliederung in den Gesprächskreis angehalten wird.

Über diese Distanzierung wird auch eine Grenzlinie zwischen den Akteurinnen und Akteuren der zuständigen Schule gezogen. Diese konstituieren in diesen Besprechungen also weniger eine Gemeinschaft derselben Qualifizierungsinstanz, als dass sie sich in Abhängigkeit von ihrem Selbstverständnis dieser Settings unterschiedlich positionieren. Demonstrieren die AL stets ihre Nähe zur Praxis von Nachbesprechungen und scheinen in diesem Punkt mit den Personen des Studienseminars über einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu verfügen, separiert sich LK proaktiv von den Expertinnen und Experten. Sie bzw. er verortet sich eher als eine randständige Expertinnen- bzw. Expertenperspektive. Dies geht auch damit einher, dass diese Person sich im Zuge der Aushandlungen der Einschätzungen der übrigen Expertinnen und Experten zurückhält und sich an diesen Stellen inhaltlich nicht einbringt.

Im Anschluss an diese Aushandlungen zeigt sich allerdings im Material fallübergreifend, dass LK die verkündeten Urteile nicht selten kritisch aufgreift. Hierbei dokumentiert sich in der Art und Weise der Weiterbearbeitung von Einschätzungen, dass sich LK selbst zum Korrektiv im Expertinnen- und Expertenkreis erhebt. So verhandelt LK die Einschätzungen insbesondere vor dem Hintergrund der rolleneigenen, eher pragmatisch ausgerichteten Orientierung. Durch diesen Abgleich mit der unterrichtlichen Praxis und den damit einhergehenden Kontext- und Rahmenbedingungen werden hierbei die Urteile der Expertinnen und Experten kritisch betrachtet und nicht selten als eher unrealistisch und praxisfern infrage stellt. Durch diese wiederkehrende kritische Beleuchtung entstehen hierbei vor allem divergente, bisweilen oppositionelle Diskurse, die sich allerdings vor allem bilateral vollziehen. LK führt diese Verhandlungen nämlich nicht mit der Gesamtheit der sich zu den Expertinnen und Experten verorteten Personen – Päd bzw. SL, FD und AL –, sondern ausschließlich mit FD als Stellvertretung. Dies resultiert zum einen daraus, dass LK FD explizit adressiert, allerdings auch zum anderen daraus, dass sich FD im Zuge der Verhandlungen der Experteneinschätzungen durch LK implizit angesprochen zu fühlen scheint und das Wort ergreift. Auf diese Weise entsteht zwischen diesen beiden Akteurinnen und Akteuren eine weitere Aushandlungsebene zwischen Expertinnen bzw. Experten auf fachlicher Augenhöhe. So sind es schließlich jene Expertinnen und Experten, die im vorliegenden Material über den zur hospitierten Stunde entsprechenden Fachhintergrund verfügen. Im Vergleich zu FD übernimmt LK allerdings in diesen bilateralen Aushandlungen eine eher konfrontative und kritikbehaftete Orientierung ein, sodass nicht selten Friktionen zwischen diesen beiden Personen entstehen. Diese Aushandlungen werden ebenfalls – analog zu jenen zwischen FD und den übrigen Expertinnen und Experten – zumeist rituell ohne Konsensfindung beendet, sodass die divergenten oder gar oppositionellen Orientierungen nebeneinander bestehen bleiben und nicht aufgelöst werden.

Die Rekonstruktion macht allerdings auf eine weitere dominante Orientierung in den Einschätzungen aufmerksam. So finden in den Ausführungen bestimmter Personen zum Unterricht auch Solidarisierungen statt. Diese dokumentieren sich besonders in Wortbeiträgen von sowohl Mitreferendarinnen und -referendaren als auch von Lehrkräften. Die Handlungspraxis von Nachbesprechungen wird damit für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie für die Lehrpersonen nicht unerheblich von der sowohl implizit als auch explizit zu bearbeitenden Thematik der Solidaritätsbekundungen bestimmt. Hierbei fällt auf, dass sich diese Bestrebungen von beiden Akteursgruppen stets auf eine spezifische Person in diesen Settings beziehen. Es steht nämlich die Solidarisierung mit R* im Mittelpunkt, die allerdings ausschließlich einseitig initiiert und aufrechterhalten wird. R* selbst hingegen verhält sich im Zuge der Solidaritätsgemeinschaften passiv, in dem er oder sie diese Thematik nicht aufgreift und weiterbearbeitet.

Als dominant erweist sich im Kontext der Mitreferendarinnen und -referendare, dass sie ihre Solidarität im Zuge ihrer Einschätzungen in Form einer auf Lob ausgerichteten Orientierung vornehmen. Mehr noch, sie nehmen diese stets auf eine derart lobende und wertschätzende Art und Weise vor, dass diese Abhandlungen einer hyperbolisch anmu-

tenden Lobeshymne gleichen. Indem sie zunächst ihre Perspektive als ergänzende, an bereits bearbeitete Aspekte anschließende Sichtweise rahmen, dokumentieren sie ihre eigene Zurückhaltung und Demut in diesen Gesprächen. In der Art und Weise dieser akteursspezifischen Weiterbearbeitung bereits angeführter Aspekte fällt allerdings auf, dass sie hierbei vor allem positive Merkmale der bisherigen Einschätzungen aufgreifen. Diese ausgewählten Punkte werden noch einmal von den Mitreferendarinnen und -referendaren anhand einer übermäßigen Verwendung positiver Adjektive und verstärkender Adverbien herausgestellt. Über diese Betonung positiver Merkmale agieren sie als Verstärkende des Lobs und der Wertschätzung der Unterrichtsstunde von R* und bekunden hierüber ihre Solidarisierung mit R*. Diese Solidarisierung wird vertieft, indem auf der Basis kollektiver Erfahrungsräume – geteilte Herausforderungen innerhalb der Qualifikation zur Lehrkraft – die unterrichtliche Leistung von R* besonders hervorgehoben wird. Für Referendarinnen und Referendare sind es vor allem der Umgang mit und die Ausübung von alltäglichen Handlungen und Situationen im Unterricht, die in ihren Einschätzungen von Bedeutung sind. Markant ist, dass sie sich wiederkehrend vor allem auf Details beziehen und eine Aneinanderreihung gelungener Einzelheiten anführen. Hierbei stehen insbesondere die Automatisierung unterrichtsspezifischer Abläufe sowie die Fähigkeiten der Flexibilität und Adaptivität von R* im Vordergrund und damit die Frage, inwieweit sie bzw. er in der Lage ist, adäquat mit den durchaus nicht gänzlich vorhersehbaren und planbaren Momenten des Unterrichts umzugehen. Beispielsweise wird so herausgestellt, wie schwierig es sich gestalten kann, sich beim Beschriften einer Folie des Overheadprojektors so zu positionieren, dass die Lerngruppe die Inhalte lesen kann, und betont, wie souverän R* dies gelöst hat. Dieses fallübergreifend sichtbare Beziehen auf unterrichtliche Einzelaspekte und die Argumentation über diese Details in der Beurteilung erwecken den Eindruck, einer standardisierten Abhandlung ausgewählter Aspekte zur Einschätzung von Stunden von direkten Mitreferendarinnen und -referendaren. Es scheinen daher referendarsintern anerkannte Aspekte in Form eines Katalogs an unterrichtlichen Details zu existieren, die bei der Einschätzung des Unterrichts im Rahmen von Nachbesprechungen unbedenklich angeführt werden können. Auch ziehen Referendarinnen und Referendare in ihrer Argumentation stets Beobachtungen zur Validierung des Positiven heran und sichern ihre Einschätzungen auf diese Art gegenüber den übrigen Teilnehmenden ab.

Als heterogener erweisen sich die Orientierungen der Lehrkräfte, die im Zuge von Solidarisierungsbekundungen in den Gesprächen sichtbar werden. Ebenfalls dominant ist die Solidarisierungsbekundung in Form einer übermäßig lobenden Anerkennung der Leistungen von R*. Der Unterschied zu den Mitreferendarinnen und -referendaren ist jedoch, dass diese Personen weniger zurückhaltend als vielmehr offensiv die Anerkennung iterativ bekräftigen und Solidarisierungen entsprechend vehementer vornehmen. Diese eher offensiv anerkennende Orientierung dokumentiert sich vor allem darin, dass Lehrkräfte spontan Propositionen in das Gespräch einbringen und additiv weitere Aspekte anführen, die aus ihrer Perspektive unbedingt noch lobende Anerkennung in diesem Setting erfordern. Diese positiven Einschätzungen werden nicht zwangsläufig begründet oder

argumentativ herausgearbeitet. Vielmehr werden die positiven Urteile als nicht verhandelbar, sondern als faktisch gesetzt angeführt. Die Lehrkraft übernimmt durch diese Orientierung eine Art Sicherstellungsfunktion dafür, dass die Gesamtheit an positiven Aspekten in den Gesprächen auch benannt und wertschätzend herausgestellt wird. Dies kann – wie die Analyse zeigte – auch zu ironischen Momenten im Diskurs führen und den Eindruck erwecken, als würden diese spontan angeführten Punkte rein des Lobens wegen angeführt.

Eine im Vergleich hierzu latenter Form der Solidarisierungsbekundung dokumentiert sich vornehmlich in den Einschätzungen der Lehrkräfte, die im Rahmen der Abhandlung der Besprechungspunkte vorgenommen werden. In diesen nicht spontan angeführten Punkten dominiert bei diesen Personen eine zurücknehmende Orientierung, durch die anhand von Verantwortungsverlagerung, Solidarisierung bekundet wird. Damit erhält in den Einschätzungen vor allem die Verhandlung der Urheberfrage des Unterrichts Relevanz. Hierbei nimmt sich die Lehrkraft in ihrem Einfluss und ihrer Bedeutung im Hinblick auf die hospitierte Schulstunde explizit zurück. Aus der Perspektive der Lehrkraft ist damit nicht nur die Performanz von R* in der hospitierten Einheit entscheidend, sondern auch vor der Gesprächsgemeinschaft zu betonen, dass R* diese Schulstunde selbst und eigenständig entwickelt hat. Durch die Zurücknahme von LK wird die Verantwortung für Planung und Durchführung vor allem in den Verantwortungsbereich von R* verlagert, wodurch neben der Selbstständigkeit auch das Engagement und die damit einhergehende Gesamtleistung von der Planung und Konzeption bis hin zur praktischen Durchführung des Unterrichts von R* anerkennend herausgestellt wird. Hierüber wird der Zusammenhang zwischen dem professionellen Planungsvermögen, d. h. dem didaktisch-methodischen Kalkül von R*, und dem positiven Verlauf der Stunde hergestellt. Die Lehrkraft richtet so den Blick vor allem auf den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, sodass letztlich auch die hierzu notwendigen Vorschritte – der Planung und Abwägung – lobend herausgestellt werden. Hierbei argumentieren Lehrkräfte zur Fundierung der positiven Wirkung der Leistung von R* anhand interner Informationsvorteile. Indem der hospitierte Unterricht mit sonstigen Stunden in derselben Klassengemeinschaft verglichen wird, werden beispielsweise besondere Schülerbeiträge oder eine ungewöhnlich hohe Beteiligung herausgestellt, die in den übrigen Schulstunden eher weniger zu erwarten wäre. So werden Beurteilungen vor allem alltagstheoretisch und erfahrungsbasiert begründet mit der Besonderheit, dass die übrigen Teilnehmenden diese Argumente nicht prüfen können. Außer R* und die Lehrkraft selbst verfügt zwangsläufig niemand aus dem Kreis der weiteren Beteiligten über Erfahrungswerte hinsichtlich des Unterrichts dieses Faches in dieser Klasse. Durch diese Argumentationslinie bezieht sich die Lehrkraft auch gleichzeitig auf den exklusiven konjunktiven Erfahrungsraum, über den sie gemeinsam mit R* verfügt und verdeutlicht darüber, dass es vor allem sie beide sind, die die beobachteten Aspekte im Unterricht vor dem Hintergrund der sonstigen Praxis und der Kenntnis der Lerngruppe zu beurteilen vermögen.

Fallübergreifend wird aber auch im Material sichtbar, dass die Lehrkräfte in Gesprächssituationen, in denen R* vonseiten der übrigen qualifizierungsrelevanten

Personen mit Kritik konfrontiert wird, eine rechtfertigende Position einnehmen und in einer protektiv-advokatischen Orientierung agieren. Damit nehmen sie unaufgefordert und proaktiv die Vorrednerinnen- bzw. Vorrednerfunktion für R* ein. In dieser dominanten Orientierung übernehmen sie letztlich selbstständig das Mandat für R* und führen die Verhandlung in Stellvertretung fort. Diese Verhandlung gestaltet sich allerdings bilateral mit FD. Schließlich ist es diese Person, die unter den Expertinnen und Experten das Vorrecht übernimmt, die Urteile öffentlich zu verkünden, auf die LK Bezug nimmt. Auch hierbei bedient sich die Lehrkraft vor allem einer Argumentation über interne Informationsvorteile – in diesen Fällen allerdings weniger, um die Eigenleistungen von R* herauszustellen als vielmehr um beobachtete Situationen vor dem Hintergrund der alltäglichen Praxis und Erfahrungen zu relativieren. Beispielsweise wird eine zu gering empfundene Schülerbeteiligung als Durchschnitt für diese Klassengemeinschaft im Rahmen dieses Unterrichtsfachs bewertet und hierüber der Einfluss von R* auf dieses Phänomen verringert. Die Lehrkraft markiert damit zugleich ihr Deutungsvorrecht in Bezug auf unterrichtliche Phänomene und kritisiert so auch indirekt die angemerkten Kritikpunkte. In den Ausführungen lässt sich auch eine latente Kritik dahingehend erkennen, dass sich die Einschätzungen der übrigen Beteiligten ausschließlich auf den punktuellen Ausschnitt einer Schulstunde beziehen und nicht den Gesamtkontext berücksichtigen. Hierüber stellt LK auch generell die Kritikberechtigung infrage bzw. inwieweit die übrigen Personen überhaupt in der Lage dazu sind, bestimmte Aspekte – wie die Beteiligung der Schülerschaft – zu beurteilen. Damit ist nicht verwunderlich, dass es in solchen Diskursmomenten zu divergenten oder gar oppositionellen Verläufen kommen kann. So entgegnet FD diesen offensiven Einwänden von LK in der Regel nicht inhaltlich, trägt also nicht dazu bei, dass die unterschiedlichen Einschätzungen zusammengeführt werden können. Vielmehr werden die jeweiligen Aspekte verallgemeinert oder gar ausgeklammert. Eine solche inhaltliche Auseinandersetzung und Konsensbildung wird allerdings auch durch LK nicht eingefordert. Diese Diskurse werden materialtypisch rituell durch die Übernahme der Moderationsfunktion durch eine Vertretung des Studienseminars beendet, sodass die beiden Orientierungen unverbunden nebeneinander bestehen bleiben.

7.2.4 Rollengebundene Interaktions- und Kommunikationsräume

Die Rekonstruktion verdeutlicht, dass im Zuge von und eingebettet in die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem hospitierten Unterricht von den Akteurinnen und Akteuren wiederkehrende Thematiken bearbeitet werden. In Bezug auf die drei sich materialübergreifend als dominante Themen erweisenden Tertia Comparationis – (1) Eröffnung der Gespräche, (2) Positionierung und Klassifizierung der Akteursperspektiven (Fremd- und Selbstverortung) sowie (3) Bezugsrahmen zur Einschätzung und das Selbstverständnis des Settings – ließen sich zentrale Orientierungen herausarbeiten. Ausgehend von den Erarbeitungen wird das vorliegende Material in einem nächsten Schritt nach Mustern untersucht mit dem Ziel, Typiken herauszuarbeiten. Diese Untersuchung erwies sich insofern als ertragreich, als dass in der komparativen Betrachtung der Fälle unter dem

Gesichtspunkt der rekonstruierten Orientierungen wiederkehrende rollengebundene Muster erkennbar wurden. Soll heißen, dass in Bezug auf die Bearbeitung der Tertia Comparationis spezifische Muster von Orientierungen herausgearbeitet werden konnten, die sich auch voneinander abgrenzen ließen und außerdem mit den jeweiligen Rollen der Personen im Zusammenhang stehen. Aus der vergleichenden Betrachtung der in diesem Analyseschritt einbezogenen neun Unterrichtsnachbesprechungen ergeben sich je nach Rolle spezifische Interaktions- und Kommunikationsmuster, die in Tabelle 6 dargestellt sind.

Tabelle 6: Interaktions- und Kommunikationsmuster je Rolle (eigene Darstellung)

Referendarinnen und Referendare		
	R*	R
Gesprächskonstitution	Überwiegend passiv, relative Möglichkeit der Selbstbestimmung	/
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Zurückhaltung und Rezipieren	Kongruenz: Zurückhaltung, Attentismus und Demut
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Konformität Ort der Erwartungsent-sprechung, Ort, an dem ihr bzw. ihm Solidarität entgegengebracht wird (Objekt der Solidarisie-rung)	Aktive Solidarisierung in konformer Weise Ort zur Solidaritäts- und Lobensbekundung
Vertretungen der Studienseminare		
	FD	Päd/SL
Gesprächskonstitution	Auffordernd, bestimmend	Auffordernd, bestimmend
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Fachzugehörige Exper-tin bzw. fachzugehöri-ger Experte	Kongruenz: Fachfremde Expertin bzw. fachfremder Experte
Bezugsrahmen zur Einschätzung und	Lösungsorientierter oder problembasierter Ansatz	Lösungsorientierter oder problembasierter Ansatz

Selbstverständnis des Settings	Ort der Gesprächskontrolle, Ort der Urteilsbesprechung, -findung, -verkündung und -verteidigung	Ort der Gesprächskontrolle, Ort der Urteilsbesprechung und -findung
Personal der zuständigen Schulen		
	AL	LK
Gesprächskonstitution	/	/
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Fachfremde Expertin bzw. fachfremder Experte	Inkongruenz: Fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte – Selbstdistanzierung: Korrektiv, Gegengewicht, Art Vorrednerin bzw. Vorredner, Fürsprecherin bzw. Fürsprecher und Anwältin bzw. Anwalt
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Erfahrungsbasierter Ansatz Ort der Urteilsbesprechung und -findung	Pragmatischer und praxisorientierter Ansatz, aktive Solidarisierung in offensiver und vehemente Form, protektiv-advokatische Art Ort der Verantwortungsverlagerung, Ort zur lobenden Anerkennung, Ort zur Solidaritätsbekundung, Ort der Verteidigung, an dem auch Einspruch gegenüber den Urteilen erhoben wird

Je nach Rolle werden also unterschiedliche Handlungspraktiken sichtbar und damit auch verschiedene Bearbeitungspraktiken angelegt. Dies bedeutet, dass in Abhängigkeit von der eingenommenen Rolle in den Gesprächen spezifische handlungsleitende Maxime die jeweilige Interaktions- und Kommunikationspraxis prägen. Die Art und Weise des Gesprächshandelns hängt damit eng mit der jeweils verkörperten Rolle in der Nachbesprechung zusammen.

So unterscheiden sich beispielsweise die Akteurinnen und Akteure darin, inwieweit sie in die Gesprächskonstitution involviert sind und auch, auf welche Art und Weise diese Gesprächsaufgabe von ihnen bearbeitet wird. Ausschließlich R* und FD, Päd bzw. SL sind in die Eröffnungen eingebunden. Allerdings legen sie hierbei unterschiedliche rollenspezifische Muster an den Tag. So zeigt sich R* hierbei überwiegend passiv, sodass im Besonderen die Vertretungen der Studienseminare – auch wenn R* sich proaktiv um die Überleitung in die offizielle Besprechung bemüht – die Eröffnungen auffordernd und bestimmend einleiten. Aufgrund dieser dominanten Orientierung der Personen vom Studienseminar wird auch der Grad der Selbstbestimmung von R* eingeschränkt.

Im Hinblick auf die Fremd- und Selbstverortung zeigt sich überwiegend eine Kongruenz. Damit sind die meisten teilnehmenden Rollen in den Gesprächen auch darin bemüht, ihr eigenes Gesprächshandeln entsprechend an den angelegten Erwartungen der übrigen Teilnehmenden auszurichten. Beispielsweise agiert AL gemäß der Rahmung dieser Rolle in den Nachbesprechungen als fachfremde Expertin bzw. fachfremder Experte. Durch ihre bzw. seine Gesprächshandlungen verortet AL sich auch selbst in der Nähe der übrigen Expertinnen und Experten. So nimmt sie bzw. er in den getätigten Einschätzungen keinerlei Solidarisierungsleistungen vor, sondern stellt die eigenen Redebeiträge in erster Linie in den Dienst der Urteilsverhandlungen unter den Expertinnen und Experten. Anders verhält es sich bei LK. In Bezug auf diese Rolle zeigt sich in den Gesprächen eine Inkongruenz hinsichtlich der Fremd- und Selbstverortung. Zwar wird diese Rolle auch als fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte adressiert, allerdings distanziiert sie sich von den übrigen Expertinnen und Experten. Vielmehr werden die Einschätzungen zum Unterricht zur aktiven Solidarisierung mit R* verwendet.

Die Art und Weise der Einschätzungen zum vorherigen Unterricht sind damit in den Gesprächen scheinbar auch eng damit verknüpft, welches Selbstverständnis die Akteurinnen und Akteure in Bezug auf Unterrichtsnachbesprechungen anlegen. Beispielsweise scheint es für R einen Raum zur Lobesbekundung darzustellen, weshalb die Einschätzung vor allem über die detaillierte und teilweise überhöhte Ausführung einzelner Aspekte des Unterrichts folgt, die in ihrem Gelingen in besonderem Maße herausgestellt werden. Hingegen verstehen AL, Päd/SL und FD Nachbesprechungen als Raum zur Verhandlung über Urteile, legen allerdings dabei verschiedene Bezugsrahmen an. So argumentiert AL vor allem über Erfahrungswerte, wogegen Päd/SL und FD entweder einen eher problematisierenden Blick auf unterschiedliche Aspekte des Unterrichts anlegen oder aber unmittelbar Lösungen zur Optimierung anbringen. Da sie allerdings Nachbesprechungen nicht nur als Raum der Urteilsbesprechung, sondern auch -findung ansehen, stellen sie ihre Einschätzungen untereinander zur Diskussion oder greifen eingeschätzte Aspekte zur weiteren Bearbeitung auf, um hierüber zum Urteil zu gelangen. Die öffentliche Verkündung des Urteils hingegen obliegt ausschließlich der Rolle des FD.

Diese ermittelten Handlungsmuster in Abhängigkeit von der Rolle rahmen also in einem nicht unerheblichen Maße, die jeweilige Interaktions- und Kommunikationspraxis einer Person. Hieraus resultieren auch unterschiedliche Möglichkeitsräume, auf welche Art und Weise sich eine bestimmte Person in der jeweiligen Rolle in diese Gespräche wie

intensiv einbringt. Aus der vergleichenden Betrachtung lassen sich voneinander unterscheidbare und abgrenzbare (Teil-)Räume ermitteln, die die jeweiligen interaktiven und kommunikativen Handlungspraktiken einer Rolle konturieren. Diese herausgearbeiteten rollenspezifischen Handlungsrahmen lassen sich grob in drei übergeordnete Teilräume differenzieren, in denen sich die Teilnehmenden verorten (Tabelle 7). So konstituieren der Raum der Erwartungsentsprechung, der Raum der Solidarisierung sowie der Raum der Expertinnen und Experten die Grundstruktur, die die Gesprächspraxis in Nachbesprechungen strukturiert und prägt.

Tabelle 7: Rollenbezogene Interaktions- und Kommunikationsräume (eigene Darstellung)

Typ I: Raum der Erwartungsentsprechung

Rolle	R*
Gesprächskonstitution	Überwiegend passiv, relative Möglichkeit der Selbstbestimmung
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Zurückhaltung und Rezipieren
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Konformität Ort der Erwartungsentsprechung, Ort, an dem ihr bzw. ihm Solidarität entgegengebracht wird (Objekt der Solidarisierung)
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise gering

Typ II: Raum der Solidarisierung

Rolle	R
Gesprächskonstitution	/
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Zurückhaltung, Attentismus und Demut

Gesprächspraxis

Bezugsrahmen zur Einschätzung und	Aktive Solidarisierung in konformer Weise
Selbstverständnis des Settings	Ort zur Solidaritäts- und Lobensbekundung
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise eher gering

Rolle	LK
Gesprächskonstitution	/
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Inkongruenz: Fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte – Selbstdistanzierung: Korrektiv, Gegengewicht, Art Vorrednerin bzw. Vorredner, Fürsprecherin bzw. Fürsprecher und Anwältin bzw. Anwalt
Bezugsrahmen zur Einschätzung und	Pragmatischer und praxisorientierter Ansatz, Aktive Solidarisierung in offensiver und vehementer Form, protektiv-advokatische Art
Selbstverständnis des Settings	Ort der Verantwortungsverlagerung, Ort zur lobenden Anerkennung, Ort zur Solidaritätsbekundung, Ort der Verteidigung, an dem auch Einspruch gegenüber den Urteilen erhoben wird
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise eher hoch

Typ III: Der Raum der Expertinnen und Experten

Rolle	FD
Gesprächskonstitution	Auffordernd, bestimmend
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte

Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Lösungsorientierter oder problembasierter Ansatz
Aushandlungskomplexität	Ort der Gesprächskontrolle, Ort der Urteilsbesprechung, -findung, -verkündung und -verteidigung
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise hoch
Rolle	Päd/SL
Gesprächskonstitution	Auffordernd, bestimmend
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Fachfremde Expertin bzw. fachfremder Experte
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Lösungsorientierter oder problembasierter Ansatz
Aushandlungskomplexität	Ort der Gesprächskontrolle, Ort der Urteilsbesprechung und -findung
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise hoch
Rolle	AL
Gesprächskonstitution	/
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Kongruenz: Fachfremde Expertin bzw. fachfremder Experte
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Erfahrungsbasierter Ansatz
Aushandlungskomplexität	Ort der Urteilsbesprechung und -findung
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise eher hoch
Rolle	LK
Gesprächskonstitution	/

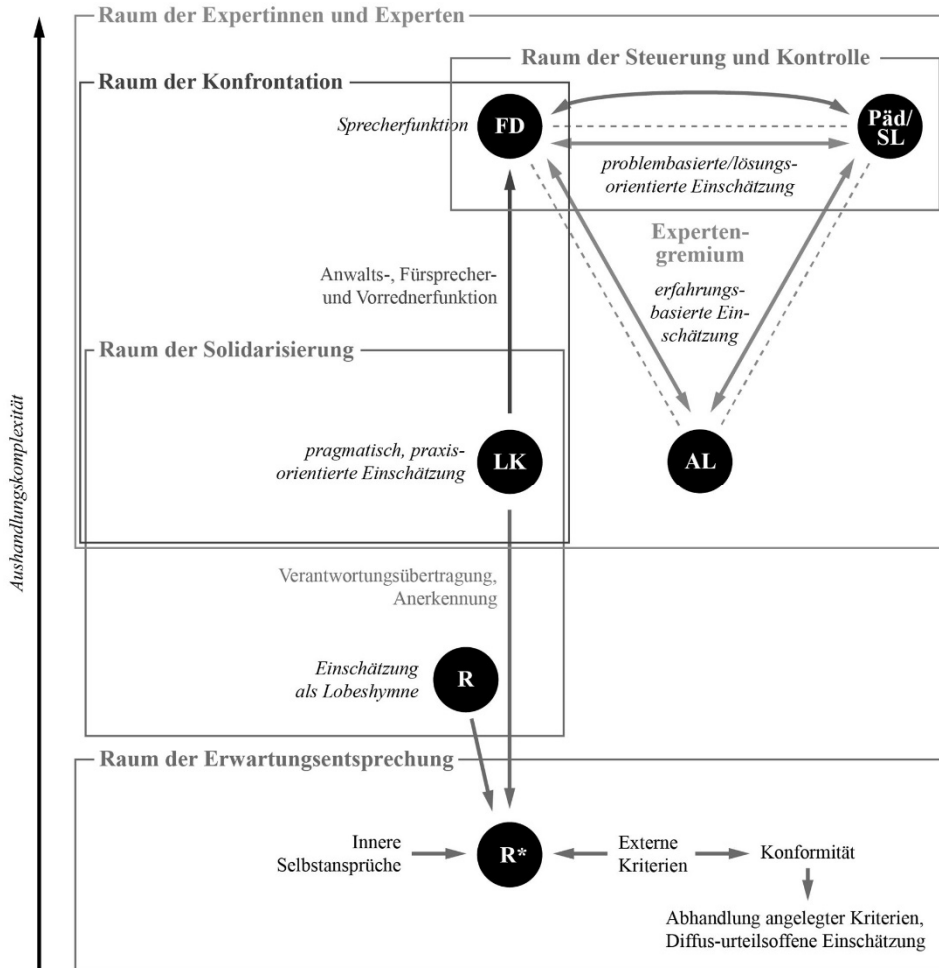
Positionierung und Klassifizierung (Fremd- und Selbstverortung)	Inkongruenz: Fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte – Selbstdistanzierung: Korrektiv, Gegengewicht, Art Vorrednerin bzw. Vorredner, Fürsprecherin bzw. Fürsprecher und Anwältin bzw. Anwalt
Bezugsrahmen zur Einschätzung und Selbstverständnis des Settings	Pragmatischer und praxisorientierter Ansatz, Aktive Solidarisierung in offensiver und vehementer Form, protektiv-advokatische Art Ort der Verantwortungsverlagerung, Ort zur lobenden Anerkennung, Ort zur Solidaritätsbekundung, Ort der Verteidigung, an dem auch Einspruch gegenüber den Urteilen erhoben wird
Aushandlungskomplexität	Vergleichsweise eher hoch

Die Konstitution dieser übergeordneten Handlungsräume wie auch die Verortung der jeweiligen Personen erfolgen hier allerdings interaktiv. So sind die unterschiedlichen Möglichkeitsräume des Gesprächshandelns je nach Rolle nicht als isolierte Handlungsrahmen zu verstehen, sondern sind aufeinander bezogen und entstehen in gegenseitiger Wechselwirkung. So resultiert der Handlungsrahmen von R* nicht losgelöst von den übrigen Akteurinnen und Akteuren in den Nachbesprechungen. Aufgrund der interaktiven und kommunikativen Muster dieser Rolle erfolgt die Verortung im Raum der Erwartungsentsprechung vor allem dadurch, dass ausschließlich R* im Rahmen der Einschätzung des Unterrichts die Aufgabe der Erwartungsentsprechung bearbeitet. Ferner agiert diese Person auch kongruent in Bezug auf das erwartete Gesprächshandeln und verhält sich zurückhaltend und rezipierend. Hieraus ergibt sich, dass diese Rolle auch im Vergleich zu den übrigen Teilnehmenden eher gering in die Aushandlungen der Nachbesprechungen einbezogen ist. Im Kontrast hierzu kommt beispielsweise FD den Erwartungen an die eigene Rolle dahingehend nach, dass diese Person stets als fachzugehörige Expertin bzw. fachzugehöriger Experte agiert. Der konsequenten Einbindung in die Urteilsfindung und der Übernahme der Verkündung der abschließenden Beurteilung des Unterrichts wird stets nachgekommen. Außerdem übernimmt diese Rolle auch Aufgaben im Hinblick auf die Gesprächskontrolle. Hierdurch ist diese Rolle im Vergleich zu den übrigen Akteurinnen und Akteuren auch äußerst intensiv in verschiedene Aushandlungen im Rahmen der Besprechungen involviert.

So ergeben sich also je nach Grad der interaktiven Involviertheit einer Rolle entsprechende Aushandlungskomplexitäten, mit denen Beteiligte in ihren jeweiligen Rollen im Kontext von Nachbesprechungen konfrontiert sind. Systematisiert nach ihren Aushandlungsintensitäten erfolgen Einschätzungen im erwartungsträchtigen Raum mit dem

geringsten Grad an interaktionsbezogenen Aushandlungen. Im Rahmen des Solidarisierungsraums lässt sich rollenbezogen bereits eine Intensivierung von Aushandlungsaktivitäten feststellen, deren Ausmaß sich innerhalb des Raums der Expertinnen und Experten rollenspezifisch maximiert. Aus der reziproken Beziehung der Räume können durchaus auch weitere Teilräume entstehen, die sich aus speziellen Aushandlungsleistungen zwischen bestimmten Personen ergeben, sodass insgesamt ein komplexes Gesprächsgefüge mit rollengebundenen Interaktions- und Kommunikationsrahmen entsteht (Abbildung 19).

Abbildung 19: Rollenbezogenes Interaktions- und Kommunikationsgefüge (eigene Darstellung)



Ausgehend von dieser Grundstruktur werden die Teilräume nachfolgend in Bezug auf die jeweils dort verorteten Rollen in ihren spezifischen Anforderungen und Bedingungen erläutert, unter denen jeweils Einschätzungen vorgenommen werden. Hierbei wird

ebenfalls Bezug auf rollenbezogene Aushandlungsprozesse genommen, die mit der jeweiligen Positionierung in (mehreren) Teilräumen einhergehen, um auf diese Weise auch Einblicke in die Aushandlungspraktiken in Nachbesprechungen zu liefern.

Typ I Gesprächshandeln innerhalb des Raumes der Erwartungsentsprechung

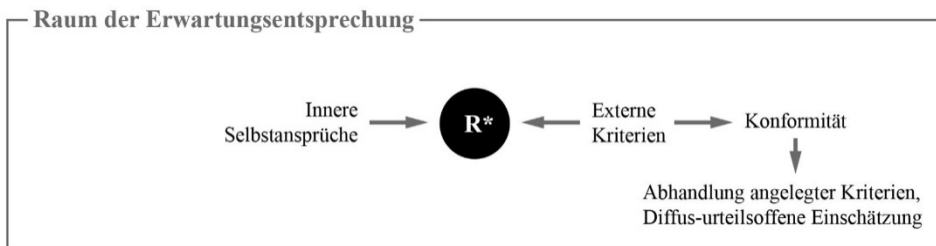
Ausgehend von den wiederkehrenden dominierenden Orientierungen und den herausgearbeiteten rollengebundenen Mustern in den Fällen lässt sich als erste Typik der Raum der Erwartungsentsprechung explizieren, innerhalb dessen und aus dem heraus R* in den Gesprächen agiert. Diese Rolle wird als Resultat aus dem Zusammenwirken von Prozessen der Fremdpositionierung, aber auch der Selbstverortung von den übrigen Teilnehmenden separiert. So zeigt sich, dass zwar im Zuge der Gesprächseröffnung durchaus eine Möglichkeit zur selbstbestimmten Überleitung besteht, diese aber zugleich die Bestätigung des Studienseminars erfordert. Dies bedeutet, dass erst mit der Freigabe vonseiten der Studienseminare, die Bekundung zur Eröffnung der Nachbesprechung durch R* ihre Gültigkeit erhält. Damit ist auch nicht verwunderlich, dass diese Form der Gesprächseröffnung seltener erfolgt als die auffordernde Variante. In dieser Orientierung zur Gesprächseröffnung wird diese Person direkt oder indirekt durch Vertretungen des Studienseminars aufgefordert, bereit für die Überleitung in den offiziellen Beginn der Nachbesprechung zu sein. Insgesamt verweisen die Modi Operandi zur Eröffnung des Gesprächs also auf eine eher suggerierte Selbstbestimmung, die R* in diesem Teil des Gesprächs innehat. Nach einer nicht vorhersehbaren Zeit wird vielmehr die Erwartung an diese Person gelegt, die Eröffnung einzuleiten oder der Überleitung zuzustimmen. Auch im Zuge der weiteren Adressierungen dominiert vor allem eine exkludierende Orientierung, trotz der sich ebenfalls dokumentierenden inkludierenden Ansätze. Diese inkludierenden Adressierungsformen erhalten im Zuge der Rekonstruktion ebenfalls einen eher suggerierenden Charakter, da die Anmerkungen und Nachfragen von R* im Verlauf der Gespräche vornehmlich weniger inhaltlich aufgegriffen und bearbeitet werden. Vielmehr wird der Beitrag von R* und indirekt auch die Sinnhaftigkeit jener Anmerkungen oder Nachfragen von R* verhandelt und hierbei nicht selten infrage gestellt. So zeigt sich ein wiederkehrendes Muster der Gesprächspraxis, das zwar offenkundig von einer Bereitschaft zu einer konsequenten und permanenten Einbindung von R* zeugt, die allerdings lediglich in sehr geringem Maß tatsächlich eingelöst wird.

Als kongruent zu dieser exkludierenden Orientierung in der Adressierung stellt sich die Selbstverortung dieser Person dar. Indem sich die Rolle R* in den Gesprächen insbesondere durch Zurückhaltung auszeichnet, überlässt sie bzw. er den übrigen Akteurinnen und Akteuren die Gestaltung des gegenseitigen Austauschs. Zugleich erfolgt hierüber auch eine Übernahme der aus der Fremdpositionierung resultierenden rezipierenden Rolle. Dieses zurückhaltende Rezipieren dokumentiert sich auch in den Solidarisierungprozessen, die seitens der R und der LK auf ihre bzw. seine Rolle gerichtet sind. Es erfolgt keine ersichtliche Reaktion oder gar Erwiderung auf diese Solidarisierungsbekundungen, sodass diese ausschließlich einseitig hergestellt und aufrechterhalten werden ohne

ersichtlichen Beitrag der R*. Aus diesem Zusammenwirken der Prozesse der Fremdpositionierung und der hierzu kongruenten Selbstverortung resultiert die randständige Verortung der R* innerhalb der Grafik. Es ist die Rolle mit der geringsten Aushandlungskomplexität in den Settings.

Aufgrund nicht vorhandener Überschneidung mit den übrigen Teilräumen in Nachbesprechungen beziehen sich Einschätzungen aus dieser Perspektive nicht direkt auf Aushandlungsprozesse mit anderen Beteiligten. Das heißt, dass die interaktiven und kommunikativen Handlungen innerhalb dieses Settings für diese Person mit exklusiven rollengebundenen Rahmenbedingungen einhergehen, die von keiner der weiteren Rollen in dieser Form geteilt werden. Dies bedeutet allerdings keineswegs, dass R* nicht mit komplexen Aushandlungen im Zuge seiner Einschätzung konfrontiert ist (Abbildung 20).

Abbildung 20: Raum der Erwartungsentsprechung (eigene Darstellung)



In und im Zuge von Einschätzungen aus der Rolle der R* heraus werden vielmehr spezifische rollenbezogene Aushandlungen bearbeitet. Hierbei vollziehen sich diese Einschätzungen innerhalb eines erwartungsträchtigen Raums, der im Vergleich zu den übrigen (Teil-)Räumen der sonstigen Teilnehmenden im besonderen Maße von Druck- und Spannungsfeldern gekennzeichnet ist. Mit der Rolle der bzw. des R* geht also einher, innerhalb der Einschätzungen diese Druck- und Spannungsfelder auszubalancieren. Diese Ausbalancierungsleistungen werden in diesen Einschätzungen im Besonderen durch eine hohe Konformität sichtbar. Diese Konformität dokumentiert sich in Abhängigkeit von den zugrundeliegenden spezifischen, funktionsgebundenen Antinomien in Form von jeweils charakteristischer Art und Weisen von Einschätzungsmustern.

So wird dies vor allem in der wiederkehrenden Strukturierung dieser Einschätzungen sichtbar. In den vorliegenden Fällen strukturieren die R* ihre Einschätzungen entlang scheinbar konstitutiver Marker bzw. Elemente, die auf angelegte Kriterien hindeuten. Es entsteht daher der Eindruck, dass die R* bei der Darlegung von Einschätzungen einem Skript von erwarteten Kriterien zu folgen scheinen. Die iterative Verwendung wiederkehrender Strukturmarker zeugt von einem kollektiven Wissensbestand hinsichtlich der Art und Weise bzw. des normativen Anspruchs, wie Einschätzungen des eigenen Unterrichts innerhalb von Nachbesprechungen realisiert werden. Auch die vorherige Rekonstruktion konnte zeigen, dass diese Strukturelemente von den Anwärtinnen und Anwärtern nicht nur scheinbar erwartet, sondern auch eingefordert werden. So erfolgen bei Abweichungen

von diesem Kriterienkatalog unmittelbare Aushandlungen mit den qualifizierungsrelevanten Personen jenseits der Inhalte über die Art und Weise der adäquaten inhaltlichen Bearbeitung der jeweiligen Kriterien. Dies verdeutlicht aber auch, dass R* in besonderem Maße buchstäblich unter der Beobachtung der qualifizierungsrelevanten Personen stehen und deren Einschätzungen einem permanenten Abgleich mit den Erwartungen ausgesetzt sind. Damit gehen diese Settings aus der Perspektive der R* auch mit einer hohen Unsicherheit und einem gewissen Risikofaktor einher. So können R* durchaus – wie die ausgewählten Passagen auch zeigten – den Erwartungen nicht gänzlich entsprechen, wodurch eine Nachbesprechung auch mit einem potenziellen Scheitern im Sinne eines Nicht-Erfüllens der externen Erwartungen einhergehen kann.

Neben der Erfüllung der extern angelegten Kriterien scheinen R* im Zuge der Stellungnahme zur eigenen Schulstunde auch mit inneren Ansprüchen konfrontiert zu sein. So sind die Einschätzungen auch davon gekennzeichnet, dass der unterrichtliche Verlauf mit den eigenen Erwartungen im Vorfeld abgeglichen wird. Hierbei dominieren vor allem Argumentationen über emotional-affektive Empfindungen, die je nach qualitativer Ausprägung – also positiv oder negativ – die persönliche Zufriedenheit mit der Schulstunde zum Ausdruck bringen. Dies bedeutet also, dass R* in ihren Einschätzungen auch den Grad der Übereinstimmung zwischen den persönlichen Ansprüchen und dem tatsächlichen Unterrichtsverlauf aushandeln, der letztendlich das persönliche Zufriedenheitsempfinden maßgeblich prägt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass R* an ihre eigenen Unterrichtsleistungen auch persönliche und damit innere Erwartungen anlegen und den realisierten Unterrichtsverlauf und ihre Performanz auch mit diesen abgleichen. Damit erhalten die Nachbesprechungen auch eine Komponente der Auseinandersetzung mit ihren eigenen individuellen Selbstansprüchen. So werden in den Einschätzungen aus dieser Perspektive nicht nur die extern angelegten Erwartungen verhandelt, sondern auch die inneren Erwartungen und Ansprüche an die eigene Person ausgehandelt. Damit kommt das Potenzial des Scheiterns unter den eigenen, subjektiv angelegten Gesichtspunkten hinzu, mit denen R* im Zuge der Darlegung ihrer Einschätzungen konfrontiert sind. Auffällig ist hierbei allerdings, dass R* die Aushandlungen in Bezug auf ihre Selbstansprüche zugunsten der Abhandlungen der externen Kriterien zurückstellen. Dies bedeutet, dass Abgleiche zwischen den Ansprüchen an die eigene Unterrichtsleistung nicht selten abgebrochen werden, um den nächsten Punkt des Kriterienkatalogs aufzugreifen und inhaltlich zu bearbeiten. Demzufolge überwiegt in den Einschätzungen vor allem die Orientierung an der Konformität im Hinblick auf die extern angelegten Kriterien, die bei der eigenen Stellungnahme erwartet werden. Insgesamt demonstrieren R* in ihren Einschätzungen also, inwieweit sie in der Lage dazu sind, die Einschätzungen entlang der intern angelegten Erwartungen adäquat zu realisieren. Damit zeugen die auf diese strukturierte Weise realisierten Einschätzungen von einer hohen Konformität, diesen Erwartungen zu entsprechen.

Markant an Einschätzungen, die innerhalb des Raums der Erwartungsentsprechung vorgenommen werden, ist außerdem, dass diese in ihren Urteilen lediglich andeutungsweise und eher offen gehalten werden. Vielmehr zeigt die Rekonstruktion, dass R* finale

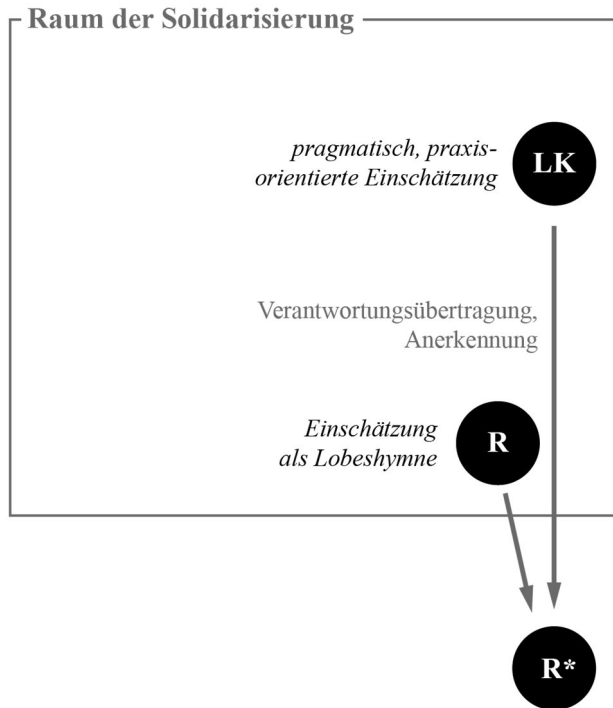
Urteile über einzelne Aspekte überwiegend vermeiden. So führen sie in der Regel mehr kritische als (selbst-)lobende Punkte an und bieten damit eine Vielzahl an weiteren Anknüpfungsmöglichkeiten für den Diskurs, verbleiben hierbei allerdings aufgrund der Vermeidung von Urteilen eher auf einer oberflächlichen diffus-urteilsoffenen Ebene. Das Andeuten möglicher positiver und auch negativer Aspekte scheint die Bereitschaft zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Schulstunde zu demonstrieren und die eigene Professionalität im Hinblick auf Einschätzungen von Unterricht zu signalisieren. Zugleich demonstrieren R* durch die Vermeidung von Urteilen auch, dass sie die Urteilsfindung den übrigen teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren überlassen und diese Aufgabe entsprechend außerhalb der eigenen Rolle definieren. So reflektiert sich hierin auch das zurückhaltende und rezipierende Gesprächsverhalten dieser Person.

Typ II Gesprächshandeln im Raum der Solidarisierung

Im Zuge der vergleichenden Betrachtung lässt sich ein weiterer Typ differenzieren, der sich im Hinblick auf wiederkehrende Muster in den Aushandlungen aufzeigt. So vollziehen sich in den Einschätzungen innerhalb dieses Typs Solidarisierungsprozesse, die in der Art und Weise der Kundgabe der jeweiligen Sichtweise hergestellt und aufrechterhalten werden. Diese Solidaritätsbekundungen kennzeichnen vor allem Wortbeiträge zweier Rollen, die sich innerhalb dieses Raumes verorten. Allerdings unterscheiden sich die Ausführungen der R von jenen der LK nicht nur in der Form der Herstellung von Solidarität, sondern auch von der rollengebundenen Aushandlungskomplexität her, die mit der jeweiligen Verortung innerhalb dieses Raumes einhergeht. So verhandeln zwar beide Personen in ihren Einschätzungen Solidarisierungen, stehen hierbei allerdings differenzierten Aushandlungsleistungen gegenüber. Die höhere Aushandlungskomplexität von LK im Vergleich zu R wird durch die höhere horizontale Verortung dieser Rolle innerhalb dieses Raumes symbolisiert (Abbildung 21).

Richtet man den Blick zunächst auf die verortete Position der R innerhalb des Raums der Solidarisierung fällt die Nähe zu der direkten Kollegin bzw. dem direkten Kollegen R* auf. Diese Nähe resultiert zunächst aus den Prozessen der Fremd- und Selbstverortung. Die extern vorgenommene exkludierende Adressierung als ergänzende, nicht als konstitutive Perspektive in den Settings geht mit einer Einnahme einer zurückhaltenden Position in diesen Gesprächen einher. Es sei an dieser Stelle ganz explizit darauf hingewiesen, dass sich in den Gesprächen wertschätzende und auf Partizipation angelegte Einladungen an die R vor allem seitens der Studienseminare, aber auch der zuständigen Schulen zur Beteiligung finden und durchaus sowohl die Intention als auch die Bereitschaft zur Beteiligung und Interaktion signalisiert werden. Erst der Vergleich im Zuge der Rekonstruktion im Hinblick auf Adressierungsmuster der jeweiligen Teilnehmenden macht deutlich, dass die Positionierung der Referendarinnen und Referendare implizit abgrenzend gegenüber den übrigen Akteurinnen und Akteuren erfolgt.

Abbildung 21: Raum der Solidarisierung (eigene Darstellung)



Sie werden latent als vergleichsweise randständige Perspektiven adressiert, die sich optional durch die Kundgabe ihrer Sichtweisen oder auch das Anführen von Nach- bzw. Rückfragen beteiligen können. So werden die Einschätzungen der Mitreferendarinnen und -referendare auch nicht konsequent eingefordert, sodass sie durchaus auch keinen Wortbeitrag in einer Besprechung anführen.

Sie erteilen ihre Einschätzungen auch ausschließlich nach direkter Adressierung oder impliziter Ansprache in Form der Nennung ihres angeführten Besprechungspunktes. Gleichzeitig interagieren sie aber auch selbst nicht proaktiv mit den übrigen Akteurinnen und Akteuren und signalisieren so über ihr Verhalten, dass sie sich selbst in ihrer Rolle eine eher randständige Position zuschreiben. Somit demonstrieren sie auch selbst, dass sie den Kompetenz- und Erfahrungsvorsprung der weiteren Personen der zuständigen Schulen und Studienseminare wahrnehmen und deren Deutungshoheit anerkennen. Dies deutet darauf hin, dass auch die Mitreferendarinnen und -referendare durch ihr Auftreten zu einer Verfestigung ihrer randständigen Position in den Gesprächen beitragen. Allerdings zeigt sich auch, dass sie die inhaltlichen Auseinandersetzungen aufmerksam verfolgen und stets darauf zu achten scheinen, ihren Einsatz – nach Ansprache oder indirekter Aufforderung – nicht zu versäumen und damit auch unmittelbar in der Lage sind, zu reagieren und zu ihren Ausführungen anzusetzen. Insgesamt grenzt sich diese Akteursgruppe damit vor allem durch ihre aufmerksame Zurückgenommenheit von den übrigen

Personen ab. Damit überlassen sie die argumentativen Auseinandersetzungen den Beteiligten der zuständigen Schule und des Studienseminars. Entsprechend geht diese Rolle auch mit einer vergleichsweise eher geringen Aushandlungskomplexität einher.

Diese positions- und rollenbedingte Nähe zu R* resultiert aber auch aus der Art und Weise, wie und zu welchem Zweck R die Einschätzungen zum vorherigen Unterricht vornehmen. So werden diese in erster Linie zur Demonstration von Solidarisierung mit R* vorgenommen. Dies zeigt sich in den Ausführungen zum Unterricht vor allem darin, dass R in den vorliegenden Fällen wiederkehrend vor allem bestimmte Details besonders positiv hervorheben. Diese iterativ im Material aufgegriffenen unterrichtlichen Details zeugen von einem aktorsgruppenspezifischen impliziten Wissensbestand. So greifen sie auf Einzelmomente wie das Anschreiben am Overheadprojektor zurück und stellen das jeweilige situationsspezifische Verhalten von R* als äußerst vorbildlich und idealtypisch heraus. Die Einschätzungen der Gruppe der Referendariatskolleginnen und -kollegen gleichen damit einer teilweise gar hyperbolisch anmutenden Lobeshymne, in deren Vordergrund vor allem die Habitualisierung und Internalisierung der Lehrerrolle steht. Hierüber werden in den Einschätzungen Bewunderung und Anerkennung verhandelt. Zugleich wird über das Rekurrieren auf diesen konjunktiven Erfahrungsraum des Lehrerwerdens eine empathische Solidarisierungsgemeinschaft hergestellt.

Dieses auffällige Muster in den Einschätzungen von R kann durchaus darauf hindeuten, dass unter den Referendarinnen und Referendaren eine Art intern anerkannter Kriterienkatalog zu existieren scheint. Dies bedeutet, dass untereinander scheinbar die Vereinbarung besteht, sich im Rahmen von Nachbesprechungen auf das lobende Ausführen bestimmter Details zu beschränken. Durch die Abhandlung von detailbezogenen Einzelsituationen zeigen sie sich in hyperbolisch lobenden Einschätzungen solidarisch, sodass ihr Gesprächshandeln peerkulturellen Normen und Werten entspricht. Übergeordnet besteht der Anspruch darin, in ihren Ausführungen einzelne spezifische Verhaltensmuster von R* herauszugreifen und als übermäßig positiv herauszustellen, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beigetragen haben. Wesentliche Bestandteile der solidarischen Einschätzung des Unterrichts sind dabei Beispielsituationen aus dem Unterricht, um die besondere Leistung von R* nachvollziehbar und damit fundiert begründet zu kommunizieren. Zugleich machen sie ihre Urteile durch das Anführen einer Vielzahl von Belegen auch gegenüber den übrigen Teilnehmenden weniger angreifbar.

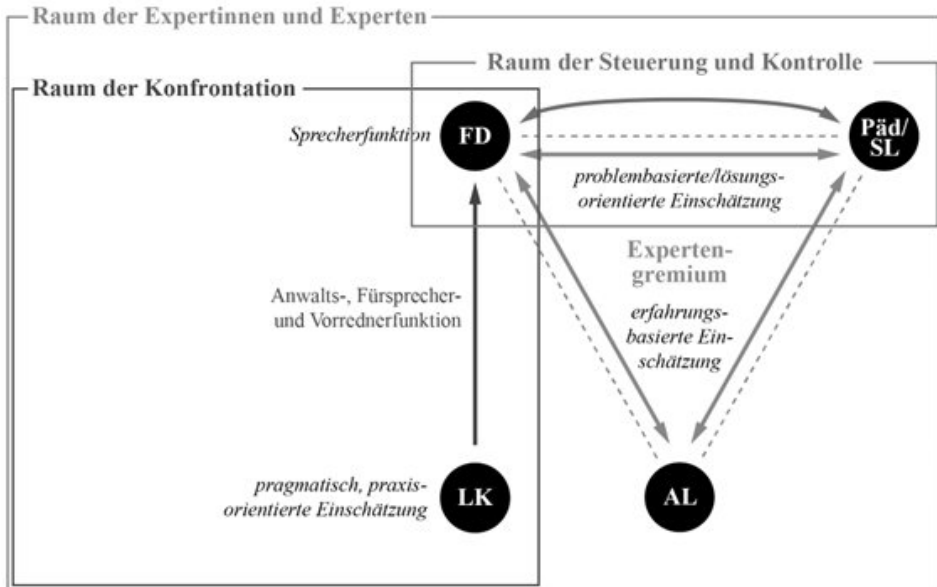
Für die ebenfalls innerhalb des Raums der Solidarisierung verorteten LK ist dieser Raum mit differenzierten Ansprüchen und Aushandlungen verbunden. Die im Vergleich zu den R erhöhte Aushandlungskomplexität für die Rolle der LK resultiert aus dem Zusammenwirken von den Fremd- und Selbstverortungen. Zum einen werden LK vonseiten der übrigen qualifizierungsrelevanten Personen durch ihre konstitutive Expertenperspektive gerahmt. Zum anderen zeigt sich allerdings bezogen auf das Selbstverständnis der eigenen Rolle von LK keine Kongruenz. Vielmehr positioniert diese Rolle sich nah zu R* und damit entfernt von den übrigen Expertinnen und Experten. Diese Nähe zu den R* wird von den LK durch ihre Einschätzungen hergestellt, die im hohen Maße Solidarisierungsbekundungen darstellen. Im Unterschied zu den R jedoch finden

Solidarisierungsverhandlungen von LK auf eine vielfältigere Art und Weise statt. Hierbei zeigt sich ebenfalls das Muster des übermäßigen Lobes als markant, das jedoch in einer vehementeren und offensiveren Weise vollzogen wird. LK ist dahingehend bestrebt, dass die Gesamtheit an positiven Aspekten des hospitierten Unterrichts auch anerkennend herausgestellt wird. Dies bedeutet, dass sich diese Rolle gerade nicht auf Einzelaspekte beschränkt. So führen LK auch durchaus spontan weitere positive Aspekte an, die nicht zwangsläufig inhaltliche Anschlussfähigkeit zu den aktuell bearbeiteten Themen aufweisen. Hierüber wird die Gesamtleistung von R* durch eine Vielzahl von Eigenleistungen hervorgehoben und hierbei stets die Eigenverantwortung betont. Innerhalb der Einschätzungen steht damit auch die Verhandlung der Urheberfrage im Mittelpunkt, auf die LK allerdings demonstrativ betont, keinen Anspruch zu erheben. Damit scheint LK der Öffentlichkeit auch verkünden zu wollen, dass die unterrichtliche Planung und Durchführung als persönliche Leistung von R* anzusehen ist und nicht mit der eigenen Rolle als Fachlehrkraft in Verbindung steht, beispielsweise durch vorherige Beratungen. Vielmehr minimieren die LK ihren Beitrag an der Vorbereitung und ihren Einfluss auf die Schulstunde und betonen offensiv die Eigenverantwortung von R*. Durch das Hervorheben der Eigenleistung und das damit einhergehende Engagement und die Professionalität von R* wird der Planungs- und Durchführungsqualität hohe Anerkennung gezollt. Im Gegensatz zu R führt LK allerdings nicht zu jedem Aspekt zwangsläufig ein entsprechendes Beispiel an. Vielmehr werden die Leistungen als faktisch und damit als nicht verhandelbar angeführt.

Typ III Gesprächshandeln innerhalb des Raums der Expertinnen und Experten

Das Gesprächshandeln der überwiegenden Mehrheit der Personen in Unterrichtsnachbesprechungen wird durch den Raum der Expertinnen und Experten gerahmt. Dieser Raum resultiert einerseits aus den Orientierungen im Zuge der Adressierung sowie andererseits aus der Art und Weise des Umgangs mit Einschätzungen, die innerhalb dieses Raums vorgenommen werden. Werden die Referendarinnen und Referendare in einer exkludierenden bzw. ergänzenden Orientierung adressiert, erfolgt die Adressierung der Expertinnen und Experten als konstitutive Expertenperspektive. Auffällig ist, dass die Gesamtheit qualifizierungsrelevanter Personen beider Institutionen als Expertinnen und Experten gerahmt wird und entsprechend aus diesem Möglichkeitsraum heraus in diesen Gesprächen agiert. Übergeordnet grenzt der Raum der Expertinnen und Experten also die dort vertretenen Beteiligten von den angehenden Lehrkräften ab. Mit der Abgrenzung über den zugeschriebenen Expertenstatus geht einher, dass die Ausführungen über den Unterricht von diesen Personen nicht zwangsläufig begründungspflichtig sind – sie führen also in ihren Argumentationen nicht unbedingt Beispiele zur Untermauerung an –, ihre Urteile stehen vielmehr für sich.

Abbildung 22: Raum der Expertinnen und Experten (eigene Darstellung)



In Abbildung 22 wird aber auch deutlich, dass dieser Raum der Expertinnen und Experten für die hier verorteten Personen mit verschiedenen Aushandlungen einhergeht. Bestimmte Rollen sind damit auch unterschiedlich intensiv in spezifische Aushandlungen innerhalb dieses Raumes involviert. Aus diesen speziellen rauminternen Aushandlungen resultieren letztendlich Teilräume, die das Gesprächshandeln einzelner Personen prägen. Damit konstituiert sich der Raum der Expertinnen und Experten auch insgesamt als ein komplexes Gefüge ineinander verwobener Teilräume, in die die dort verorteten Rollen unterschiedlich stark involviert sind.

Den Vertretungen der Studienseminare wird durch die Adressierung eine konstitutive Expertenrolle zugeschrieben. An ihren Wortbeiträgen lässt sich gleichermaßen ein entsprechendes Selbstverständnis erkennen. Diese Kongruenz zwischen Fremd- und Selbstverortung äußert sich sowohl bei **FD** als auch **Päd/SL** darin, dass sie ihre Erfahrungswerte in Bezug auf die Praxis von Nachbesprechungen demonstrieren. Die Gesprächspraxis wird von beiden Seiten als ein zentraler Bestandteil der alltäglichen Berufspraxis verstanden und in den Besprechungen mehrfach auf Routinen verwiesen. Diese Erfahrungswerte bringen sie in den Gesprächen auch dahingehend ein, dass sie proaktiv die gesprächsstrukturierenden Aufgaben übernehmen. Allerdings wird im Material auch sichtbar, dass die übrigen Teilnehmenden von den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare erwarten, dass diese die Nachbesprechungen moderieren, organisieren und strukturieren. So deutet zumindest kein Gesprächsverhalten in den vorliegenden Fällen darauf hin, dass etwa andere Personen einen Anspruch auf die Moderation erheben. Im Gegenteil, die

Übernahme der Gesprächsstrukturierung wird von den übrigen Beteiligten von den Vertretungen der Studienseminare eingefordert.

Hieraus resultiert, dass ausschließlich die beiden Teilnehmenden der Studienseminare mit Aushandlungen konfrontiert sind, die sich auf die Steuerung und Kontrolle der Gespräche beziehen. Damit stellen sie auch diejenigen Personen in Nachbesprechungen dar, die insgesamt mit der höchsten Aushandlungskomplexität konfrontiert sind. Neben der Involvierung in die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Unterricht sind sie außerdem gefordert, metakommunikative Aufgaben zu übernehmen und daher auch stets den Überblick über den Gesprächsablauf zu behalten. Im Unterschied zu den übrigen Expertinnen und Experten sind sie hierdurch auch innerhalb des Raums der Steuerung und Kontrolle verortet. Das Vorhandensein eines solchen Teilraums deutet darauf hin, dass Nachbesprechungen insgesamt weniger durch spontan und situationsbedingte Dynamiken geprägt sind als vielmehr von einem hohen Grad an Strukturiertheit zeugen und damit eher eine geordnete und gesteuerte Praxis darstellen. Entsprechend kennzeichnet sich dieser Teilraum auch durch Wortbeiträge, die mit dem Ausüben der Gesprächsstrukturierung und -kontrolle in Verbindung stehen. Diese Aufgaben werden innerhalb des Teilraums bilateral zwischen FD und Päd/SL verhandelt.

Im Hinblick auf die Steuerung dieser Gespräche zeigt sich allerdings, dass zwischen den beiden Kolleginnen bzw. Kollegen eine (stille) Übereinkunft zu bestehen scheint. So ist materialübergreifend ersichtlich, dass Päd/SL die Moderation und damit auch Koordination von Wortbeiträgen in den Gesprächen übernehmen. FD beansprucht diesbezüglich kein Vorrecht, sodass diese Gesprächsaufgabe dem Hoheitsgebiet von Päd/SL überlassen wird. So ist Päd/SL in den Gesprächen gefordert, sicherzustellen, dass die Nachbesprechungen organisiert und strukturiert verlaufen. Dies umfasst, dass diese Person stets den Überblick über die abzuhandelnden Gesprächsphasen behalten muss und auch, dass diese innerhalb des zeitlichen Rahmens umgesetzt werden. Darüber hinaus geht mit dieser Aufgabe einher, dafür Sorge zu tragen, dass alle inhaltlich als besprechungsrelevant angeführten Punkte auch tatsächlich besprochen werden. Selbstverständlich bedeutet dies auch, dass nicht selten durch Päd/SL in die Gespräche eingegriffen wird, sofern Teilnehmende thematisch abschweifen.

Der strukturierte und geordnete Austausch wird auch dadurch sichergestellt, dass diese Person des Studienseminars auch stets den übrigen Akteurinnen und Akteuren das Rederecht erteilt. Sie bzw. er legt damit auch fest, wer sich wann in diesen Gesprächen zu welchem inhaltlichen Aspekt äußert. Damit erhält Päd/SL aber zugleich eine Sonderposition innerhalb von Nachbesprechungen. Mit der anerkannten Befugnis zur Gesprächsstrukturierung und Moderation geht auch eine gewisse Machtposition einher. So prägt diese moderierende Rolle nämlich durch die Art und Weise der Adressierung der übrigen Teilnehmenden in besonderem Maße deren innergesprächliche Positionen. Dies bedeutet, dass die Praktiken der Ansprachen in nicht zu unterschätzendem Maße die Fremdverortungen festlegen und damit nicht unerheblich zu den Verortungen der einzelnen Beteiligten innerhalb der Handlungsräume beitragen. Indirekt rahmt also diese Person die Möglichkeitsräume des Gesprächshandelns der übrigen Personen.

Handlungen, die sich auf die Kontrolle dieser Gespräche und damit auf die inhaltliche Richtung beziehen, werden von FD nicht allein Päd/SL überlassen. Vielmehr zeigt sich, dass in diesem Kontext wiederkehrende Aushandlungen zwischen den beiden Seminar-kolleginnen und -kollegen stattfinden. Diese werden vor allem im Bereich der inhaltlichen Kontrolle in Form von Beendigungen von Aushandlungen von Einschätzungen sichtbar. Im Falle von divergenten bzw. oppositionellen Diskursverläufen und entsprechend unvereinbar nebeneinanderstehenden Einschätzungen des Unterrichts, beanspruchen sowohl Päd/SL als auch FD die Kontrollfunktion, um diese Aushandlungen zu beenden. Dieses Vorrecht zur Beendigung wird damit nicht – wie das der Moderation und auch das der Strukturierung – *einem* Rollenprofil übertragen, sondern steht zur Disposition. Dies führt zu iterativen Neuverhandlungen zwischen den beiden Vertretungen des Studienseminars innerhalb des Raums der Steuerung und Kontrolle. Besonders deutlich wird dies in den Fällen, in denen innerhalb des Expertengremiums keine Konsensbildung und damit Urteilsfindung erreicht wird. Hierbei kommt es nicht selten zu bilateralen Aushandlungen zwischen Päd/SL und FD, in denen einer bestrebt ist, bei der inhaltlichen Urteilsfindung fortzufahren und der andere versucht, die Kontrolle über das Gespräch durch Beendigung wieder zu übernehmen. Markant ist hierbei, dass beide Personen eine Beendigung einer inhaltlichen Auseinandersetzung auf die gleiche Art und Weise vornehmen. So wird die Gesprächskontrolle nämlich über rituelle Konklusionen ausgeübt, d. h., dass eine Beendigung nicht durch eine Konsensfindung durchgeführt wird. Vielmehr wird ein spontaner Themenwechsel vollzogen oder aber der besprochene Inhalt auf eine andere Ebene ver- oder ausgelagert. Diese homologe Übersetzung der Gesprächskontrolle führt allerdings auch dazu, dass unterschiedliche Einschätzungen zum selben inhaltlichen Schwerpunkt in der Regel nicht aufgelöst werden, sondern unverbunden nebeneinander bestehen bleiben, ganz gleich, ob sich in den bilateralen Kontrollverhandlungen FD oder aber Päd/SL letztlich durchsetzt.

Neben den Aushandlungen innerhalb des Raums der Steuerung und Kontrolle sind die Beteiligten der Studienseminare auch im Rahmen des Expertengremiums eingebunden. Dieser Teilraum wird durch jene Personen konstituiert, die nicht nur als Expertinnen und Experten adressiert werden, sondern sich auch selbst mit dieser Rolle in den Gesprächen identifizieren. Daher nimmt auch AL gemeinsam mit den Vertretungen der Studienseminare am Expertengremium teil. Im Unterschied hierzu distanziert sich LK selbst demonstrativ von ihrem bzw. seinem zugeschriebenen Expertinnen- bzw. Expertenstatus. Durch ihre Wortbeiträge grenzen diese sich nicht selten performativ von den übrigen Expertinnen und Experten ab. So betonen sie, dass das Durchführen von Unterrichtsnachbesprechungen nicht zu ihrer bzw. seiner üblichen Berufspraxis zählt. Sie scheinen sich damit selbst nicht als regelmäßigen und damit konstitutiven Bestandteil dieses Settings zu begreifen und stellen mithin die Sinn- und Ernsthaftigkeit dieser Besprechung infrage. Diese Äußerungen erhalten eine Art Statementcharakter, da hierüber die zugeschriebene Expertenrolle relativiert und eine maximale Distanz zu den übrigen drei Personen hergestellt wird. Aus dieser Inkongruenz zwischen Fremd- und Selbstverortung resultiert letzt-

endlich auch die randständige Verordnung von LK innerhalb des Raums der Expertinnen und Experten, da sich LK als Konsequenz auch nicht an dem Gremium beteiligt.

Als Folge wird das Expertengremium auch maßgeblich durch die Personen der Studienseminare geprägt. Innerhalb dieses trilateralen Raums werden die Einschätzungen des zuvor hospitierten Unterrichts zwischen den Expertinnen und Experten diskutiert. Diese Verhandlungen der Expertenperspektiven münden schließlich in einem Expertenurteil, das den übrigen Teilnehmenden öffentlich verkündet wird. Die Verhandlungen der Einschätzungen zwischen den drei Rollen sind innerhalb des Gremiums von unterschiedlichen Dynamiken geprägt. Der Verlauf ist vor allem davon abhängig, inwieweit die angelegten Orientierungen im Zuge der Einschätzungen von FD und Päd/SL kongruent sind. Richtet beispielsweise FD den Blick auf die Schulstunde eher problembasiert und greift die direkte Kollegin bzw. der direkte Kollege diese problembasierte Orientierung in ihrer bzw. seiner Einschätzung auf, entsteht Harmonie und Einigkeit. Die beiden Expertinnen und Experten bestätigen sich gegenseitig ihre Eindrücke und bestärken zugleich die damit verbundenen Urteile. Zumeist werden diese Einschätzungen dann auch von AL durch ihre bzw. seine erfahrungsbasierte Perspektive validiert und es kommt zu einem trilateralen Konsens im Urteil. Allerdings erfolgt ebenfalls ein Urteil, falls AL zu einer hiervon abweichenden Einschätzung kommt, sodass dieser Rolle der zuständigen Schule innerhalb des Gremiums kein Votumsrecht zukommt.

Anders verhält sich die Gesprächsdynamik, falls FD zum Beispiel eine lösungsorientierte Perspektive bei der Einschätzung zum Unterricht anlegt, allerdings Päd/SL eine problemorientierte Auffassung entgegenstellt. In diesen Situationen weichen die beiden Einschätzungen des Studienseminars nicht unerheblich voneinander ab, sodass die Urteilsfindung im Gremium weniger harmonisch verläuft oder sogar ausbleibt. Interessant ist, dass AL zwar durch den erfahrungsbasierten Blickwinkel durchaus eine der beiden Positionen validieren und damit stärken kann, dem allerdings scheinbar kein erhebliches Gewicht zukommt. So führt eine solche Validierung nämlich nicht zu einem Mehrheitsentscheid im Hinblick auf das Urteil, sodass AL innerhalb dieses Gremiums keine entscheidungsträchtige Position einnimmt. Die Einschätzungen innerhalb des Expertengremiums werden also nicht gleichrangig auf Augenhöhe verhandelt. Hieraus resultiert auch die dreieckige Darstellung dieses Raumes, innerhalb dessen AL räumlich gesehen *unter* den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare verortet ist. Damit wird visualisiert, dass die Aushandlungen zwischen FD und Päd/SL in besonderem Maße entscheidend für die Urteilsfindung sind.

Allerdings nehmen diese beiden Rollen innerhalb des Dreiergremiums unterschiedliche Positionen ein. Der Expertenstatus von Päd/SL resultiert ebenso wie bei AL aus dem Professionsgrad und den beruflichen Erfahrungen im Kontext von Schule und Unterricht. In den vorliegenden Fällen jedoch weisen diese beiden Personen nicht den entsprechenden fachlichen Hintergrund auf. Dies bedeutet, dass sie keine Fachlehrkräfte für den Unterricht darstellen, der zuvor beobachtet wurde und nun Gegenstand des Gesprächs ist. Diese fachfremde Perspektive eröffnet diesen Akteurinnen und Akteuren auch die Möglichkeit, Einschätzungen zum Unterricht unbedarft zu äußern. Konkret bedeutet dies, dass

das Attribut des fachfremden Hintergrunds es legitimiert, Aspekte der Schulstunde aufzugreifen und in ihren potenziellen Stärken wie auch Schwächen herauszustellen, ohne hierbei allerdings abschließend zu einer Beurteilung zu gelangen. Fachfremdheit erlaubt es also, subjektive Empfindungen öffentlich als solche auch unverklausuliert zu äußern. Die Rolle von FD jedoch geht mit anderen Privilegien einher. Zum Expertenstatus von FD zählen nämlich nicht nur der Professionsgrad und die schulischen wie auch unterrichtlichen Erfahrungswerte. Es ist vor allem der fachliche Hintergrund, weshalb diese Person innerhalb des Expertengremiums eine besondere Stellung einnimmt. Durch die Fachzugehörigkeit obliegt ihr bzw. ihm auch die Begutachtung aus fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Perspektive. Aufgrund dieses Vorrechts, Einschätzungen argumentativ auf dieser Basis vorzunehmen, erhalten Urteile von dieser Rolle ein höheres Gewicht. Dieses Alleinstellungsmerkmal setzt FD vor allem dann ein, wenn Einschätzungen der direkten Kollegin bzw. des direkten Kollegen ihre bzw. seine konterkarieren. Hieraus folgt zumeist eine Gegendarstellung, die auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Argumentationslinien begründet dargelegt wird. Hierüber wird offenkundig die überlegende Stellung innerhalb des Dreiergremiums markiert. Außerdem ist es der fachliche Hintergrund, weshalb FD als einziger Person innerhalb des Expertengremiums das Sonderrecht zukommt, die ermittelten Urteile öffentlich in der Nachbesprechungen auch zu verkünden.

Diese fachlich begründeten Privilegien werden sowohl von Päd/SL als auch AL respektiert, d. h., dass keine dieser Personen einen Anspruch darauf erhebt, selbst die Verkündung des Urteils vorzunehmen. Dadurch, dass FD allerdings sämtliche Expertenurteile öffentlich verkündet, ist dieser in einem weiteren Raum mit Aushandlungen konfrontiert. Damit weist diese Rolle in den Nachbesprechungen auch die höchsten Aushandlungsleistungen auf, da diese Person in den meisten Teilräumen verortet ist. Dieser Teilraum konstituiert sich dadurch, dass LK sich zwar im Zuge von Einschätzungsverhandlungen innerhalb des Expertengremiums zurückhält, zu den Expertenurteilen allerdings durchaus Stellung bezieht. Die Urteile werden also innerhalb des bilateralen Teilraums der Konfrontation zwischen LK und FD verhandelt. Da sich LK allerdings als Korrektiv dieser Urteile versteht, weist die Bezeichnung dieses Raumes auf die Qualität der Verhandlungen zwischen diesen beiden Akteurinnen und Akteuren hin. So nehmen die LK innerhalb dieses Raumes nicht selten eine Art Gegengewicht zu den Expertenurteilen ein. Der Einspruch bezieht sich zumeist auf die Praktikabilität und den Realismus der Beurteilungen, den sie anzweifeln. Sie halten die meisten Urteile und Empfehlungen für realitätsfern und daher auch nicht umsetzbar. Die Zweifel können hierbei sowohl in latenter Form durch murmelnde oder infragestellende Entgegnungen und Sticheleien geäußert werden, aber auch durchaus in einer offensiv-entschlossenen Art und Weise. Die Argumentation von LK gründet hierbei überwiegend auf der Basis interner Informationsvorteile. So werden beispielsweise Eigenschaften oder Besonderheiten der Klassen angeführt, die sich mit dem Urteil nicht vereinbaren lassen. Der Widerspruch erfolgt damit also weniger auf der Basis objektiv nachvollziehbarer Kriterien als vielmehr über spezifische Informationen, über die die übrigen Teilnehmenden nicht zwangsläufig verfügen.

Damit können die Argumente von den anderen Personen auch nicht unbedingt validiert oder falsifiziert werden. Über die Kritik der verkündeten Urteile verteidigt LK aber auch gleichzeitig die von R* getroffenen Entscheidungen während der unterrichtlichen Planung oder Durchführung. Dieses advokatisch-protective Gesprächsverhalten erhebt LK in eine Anwalts- und Vorrednerposition von R*. So übernimmt diese Person zugleich die Interessenvertretung von R*. Schließlich ist es eigentlich im Interesse der angehenden Lehrkraft selbst, die Urteile über den eigenen Unterricht nachzuvollziehen und vor dem Hintergrund der Umsetzbarkeit einzuordnen. Stattdessen werden die Aushandlungen dieser Fragen bilateral zwischen den Statusgruppen vollzogen und als Konsequenz nicht mit R* verhandelt.

Die urteilsbezogenen Aushandlungen zwischen FD und LK führen aber nicht zwangsläufig zu einem Konsens. Vielmehr entstehen vor allem in den Fällen eines offensiven Widerspruchs divergierende oder gar oppositionelle Diskursverläufe. Dies bedeutet, dass FD und LK zu unterschiedlichen Einschätzungen im Hinblick auf Urteile kommen und diese Widersprüchlichkeiten zumeist inhaltlich auch nicht aufgelöst und zusammengeführt werden. Vielmehr greift FD in diesen Fällen auf das Vorrecht der Gesprächskontrolle zurück und beendet diese bilateralen Diskussionen zumeist rituell. Abweichende Urteile werden also nicht fachlich-inhaltlich zwischen den beiden fachzugehörigen Expertinnen und Experten ausgehandelt, sondern bleiben nebeneinander bestehen. Dies deutet zumindest darauf hin, dass unterschiedliche Einschätzungen im Rahmen dieser Gespräche zugunsten der Beziehungskonstellationen zurückgestellt werden.

Diskussion und Ausblick

8. Diskussion und Ausblick

Gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie wurden bei der Auswertung der insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen zwei Forschungsschwerpunkte verfolgt. In einem ersten Schritt wurden anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens zentrale Themenbereiche in den Nachbesprechungen herausgearbeitet, um Einblicke in die Gesprächsinhalte zu liefern. Die Gesprächspraxis wurde in einem zweiten Schritt näher beleuchtet. Zum einen stand dabei im Fokus, mögliche Ablaufmuster herauszuarbeiten sowie die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen aufzudecken. Zum anderen wurden auch die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure und deren Gesprächsbeteiligungen genauer in den Blick genommen. Ebenfalls wurde der Frage nachgegangen, wie die verschiedenen Teilnehmenden ihre Perspektive untereinander organisieren und aushandeln, um so auch tiefergehende Einblicke in Interaktions- und Kommunikationsmuster zu generieren. Nachfolgend werden zentrale Befunde sowohl in Bezug auf den Gesprächsinhalt als auch im Kontext der Gesprächspraxis systematisch und strukturiert dargestellt sowie vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Studien diskutiert. Aus den hieraus gewonnenen Einblicken in die Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat werden außerdem Anknüpfungspunkte für weitere empirische Arbeiten aufgezeigt.

8.1 Gesprächsinhalt

Mixtur aus expliziten und nicht expliziten inhaltlichen Themen

Aus den vorliegenden elf Nachbesprechungen lassen sich insgesamt sieben übergeordnete inhaltliche Themenbereiche aufdecken, über die eine Einschätzung des zuvor hospitierten Unterrichts erfolgt. Bei den herausgearbeiteten Themenschwerpunkten scheint es sich allerdings um zwei unterschiedliche Inhaltsdimensionen zu handeln, über die der Unterricht verhandelt wird. So ist es nämlich in den vorliegenden Nachbesprechungen fest verankert, dass die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure während der Phase der Sammlung der Besprechungspunkte jene Inhalte als besprechungsrelevant anführen, die im weiteren Verlauf bearbeitet werden sollen. Jene Aspekte, die im Rahmen dieser Phase angeführt werden, werden als explizite und damit bewusste Themenbereiche gefasst. Darüber hinaus lassen sich allerdings im Material auch Inhalte herausarbeiten, die nicht explizit als Besprechungspunkt angeführt wurden, jedoch im Zuge der Einschätzung des Unterrichts herangezogen werden.

Explizit als Besprechungspunkte angeführt und somit bewusst in die Nachbesprechung eingebracht werden die *fünf Inhaltskategorien* der Schülerinnen und Schüler, Lehrperson, Unterrichtsmaterialien und Medien, Lernprodukte wie auch der Unterrichtsinhalt. Im Unterschied hierzu werden die beiden weiteren Aspekte – Zeit und Planung – in den

vorliegenden Fällen von keinem Beteiligten explizit als besprechungsrelevant benannt. Mit anderen Worten handelt es sich sowohl bei der Zeit als auch bei der Planung um Inhalte, die von den Beteiligten nicht zwangsläufig bewusst in ihren Einschätzungen herangezogen werden. Dennoch werden diese Thematiken im Zuge der Einschätzung des Unterrichts oftmals aufgegriffen. Dies bedeutet, dass in den vorliegenden Nachbesprechungen, gänzlich unabhängig von den explizit angeführten Themenbereichen, stets diese beiden Inhalte behandelt werden. Es handelt sich damit sowohl bei der Zeit als auch bei der Planung um querschnittsartige Themen, die über alle anderen inhaltlichen Kategorien hinweg zur Einschätzung herangezogen werden.

Diese Unterscheidung zwischen expliziten und nicht expliziten Themen wurde bislang in keiner der vorliegenden Studien (Führer 2020; Zastrow 2021; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Schüpbach 2007) herausgearbeitet. Da diese sich allerdings auf die erste Phase der Lehramtsbildung beziehen, könnte dies auch damit zusammenhängen, dass sich eine Phase der Sammlung der Besprechungspunkte in den zumeist bilateralen Gesprächen zwischen der Lehrkraft und den Studierenden in den Forschungsdaten bisher nicht zeigt (Führer 2020; Zastrow 2021; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Schüpbach 2007) und sich daher gegebenenfalls die angesprochenen Inhalte auch nicht weiter differenzieren lassen.

Inwieweit es sich als charakteristisch für Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat darstellt, dass Auseinandersetzungen mit dem Unterricht als Mixtur aus expliziten und nicht expliziten Themen vorgenommen werden, gilt es in weiteren Studien zu überprüfen. Es wäre sicherlich auch interessant, ob es den teilnehmenden Personen selbst bewusst ist, dass sie auch Aspekte einbeziehen, die zuvor nicht als besprechungsrelevant angemerkt wurden. Es ist auch durchaus denkbar, dass es sich bei den Unterrichtsmerkmalen der Zeit und der Planung um Inhalte handelt, die aus der Perspektive der zweiten Phase per se als integraler Bestandteil der Besprechung angesehen werden, wodurch eine explizite Nennung als Besprechungspunkt intern als redundant angesehen würde. Die Untersuchung dieses Aspekts könnte zumindest die Frage klären, inwieweit diese beiden Themenbereiche für die Auseinandersetzung mit Unterricht als eine Art Standard gelten. Möglicherweise ließen sich so auch weitere Inhaltskategorien aufdecken, die ebenfalls als eine Art Standardrepertoire in Nachbesprechungen angeführt werden. Dies hätte für die angehenden Lehrkräfte den Mehrwert, dass diese sich, unabhängig von Fach und Standort, im Rahmen von Nachbesprechungen auf die Behandlung spezifischer Themenaspekte einstellen könnten. Schließlich empfinden sie es nicht selten als unvorhersehbar, mit welchen Aspekten sie im Rahmen der Besprechung ihrer Schulstunde konfrontiert werden (Luhr 2016, S. 174; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertramph 1997). Die Aufdeckung von einzelnen Themenstandards könnte hier zumindest zu etwas mehr Transparenz beitragen.

Zeit und Planung als nicht explizite Querschnittsthemen

Insbesondere der inhaltliche Aspekt der Zeit erweist sich als ein zentraler, querschnittlich angelegter Themenbereich, der zur Einschätzung nahezu aller übrigen inhaltlichen Kategorien aufgegriffen wird. Die Auseinandersetzung mit den zeitlichen Aspekten geht also in den Gesprächen weit über die Zeit als Rahmenbedingung von Unterricht hinaus (Meyer 2018, S. 39ff.; Breidenstein & Rademacher 2013). Vielmehr scheint der Faktor Zeit als eine wertvolle Ressource des Unterrichts zu gelten, die einen bewussten und verantwortungsvollen Einsatz durch die angehenden Lehrkräfte erfordert. Die Diskussion über die Fähigkeit einer zeiteffizienten Umsetzung des Unterrichts ist ein zentraler Schwerpunkt in den Gesprächen und gilt als wesentlicher Verantwortungsbereich für die Referendarinnen und Referendare. Der Anspruch an die Anwärtinnen und Anwärter besteht darin, die zeitlichen Ressourcen so effizient wie möglich im Unterricht zu investieren. Diese Effizienz wird vor allem daran festgemacht, an welchen Stellen des Unterrichts die angehenden Lehrkräfte ausreichend zeitliche Räume schaffen und an welchen Stellen sie in der Lage dazu sind, lediglich kurze Zeiträume aufzuwenden. So spielt es beispielsweise im Kontext der Schülererarbeitungsphasen eine zentrale Rolle, den Schülerinnen und Schülern ausreichend zeitliche Kontingente zur selbstständigen Erarbeitung zur Verfügung zu stellen. Ebenfalls wird von den Referendarinnen und Referendaren erwartet, der Klasse im Unterrichtsgespräch auch die zeitliche Gelegenheit zu eröffnen, sich zu beteiligen. Es gilt also, die Zeit vor allem so einzusetzen, dass der Lerngruppe nicht nur ausreichend Gelegenheit zur Partizipation eröffnet wird, sondern auch Zeiträume zur intensiven Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Gegenstand geschaffen werden. Um dies praktisch umzusetzen, gilt es als wesentlich, darauf zu achten, an bestimmten Stellen des Unterrichts die zeitliche Aufwendung so gering wie möglich zu halten. Organisatorische Tätigkeiten wie das Austeilen von Materialien oder auch die Schaffung von Rahmenbedingungen wie die Gruppenbildung für die Erarbeitung sollten aus der Perspektive der Beteiligten in Nachbesprechungen in kurzen Zeitspannen abgehandelt werden.

Die Schaffung ausreichender zeitlicher Kontingente wird auch im Kontext der empirischen Bildungsforschung als zentral für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt angesehen (Meyer 2018; Seidel & Shavelson 2007). Hierbei gelten vor allem die Merkmale einer effizienten Klassenführung (Seidel 2009; Kounin 1976) als zentrale Faktoren, die darauf zielen, im Unterricht die maximale Lernzeit, also maximale zeitliche Räume für *time on task* zu schaffen (Meyer 2018; Seidel & Shavelson 2007). Allerdings scheint ein effizienter Zeiteinsatz im Kontext des Referendariats nicht ausschließlich über die Fähigkeiten der Klassenführung verhandelt zu werden. Vielmehr wird den angehenden Lehrkräften die Verantwortung für diese zeitliche Effektivität noch weit vor der unterrichtlichen Durchführung als solcher auferlegt. Der entscheidende Faktor aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure im Referendariat scheint nämlich vielmehr die Unterrichtsplanung zu sein. Aus ihrer Perspektive wird die Auseinandersetzung mit dem Faktor Zeit während der konzeptionellen Planung des Unterrichts zum zentralen Moment. Die Planung wird so zum Ort, um die zeitlichen Investitionsentscheidungen professionell

und bewusst abgewogen zu treffen. Dies ist die grundsätzliche Voraussetzung dafür, dass im Unterricht eine adäquate Umsetzung im Sinne eines effizienten Zeiteinsatzes erfolgen kann. Diese starken Kopplungen, die im Zuge der Einschätzung des Unterrichts im Referendariat zwischen der Zeit und der Planung gezogen werden, lassen sich im Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit der Qualität des Unterrichts nicht in diesem Maße erkennen (Meyer 2018; Seidel 2009; Seidel & Shavelson 2007; Kounin 1976).

Die Auseinandersetzung mit der Planung beschränkt sich im Rahmen der Nachbesprechungen allerdings nicht ausschließlich auf den Faktor der zeitlichen Sensibilität. Hierbei scheint es allerdings auch nicht primär darum zu gehen, wie argumentativ nachvollziehbar die einzelnen Unterrichtsphasen von der angehenden Lehrkraft herausgearbeitet wurden und inwieweit sie logisch aufeinander aufbauen (Kiper & Mischke 2009). Überhaupt rücken die getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen oder auch fachdidaktische bzw. allgemeindidaktische Begründungslinien (Sandfuchs 2009, S. 514f.) gänzlich in den Hintergrund in diesen Gesprächen. Inwiefern dies darin begründet liegt, dass diese Informationen den Teilnehmenden bereits durch den schriftlichen Unterrichtsentwurf zur Verfügung stehen, wäre in weiterführenden Studien nachzugehen. Es entsteht zumindest auf der Basis des vorliegenden Materials der Eindruck, dass der theoretisch-wissenschaftlich basierten Einordnung der unterrichtlichen Konzeption geringe Bedeutung zukommt. Dieser Befund wurde auch im Zuge von Forschungen im Rahmen von Praxisphasen herausgearbeitet (Führer 2020, S. 314f.) und weist auf die generelle Frage der Theorie-Empirie-Praxis-Verzahnung im Kontext der Lehramtsbildung hin (Weber & Czerwenka 2021; Cramer 2020; Terhart 2001).

In den vorliegenden Nachbesprechungen wird vielmehr Wert darauf gelegt, inwieweit die angehende Lehrkraft im Vorfeld bereits Situationen im Unterricht innerlich als Szenarien durchgegangen ist, also wie tiefgehend sie sich gedanklich mit möglichen Unterrichtsverlaufsszenarien auseinandergesetzt hat. Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass der Einstieg in die unterrichtliche Thematik im Vorfeld nicht nur didaktisch-methodisch schlüssig verschriftlicht, sondern bereits in seinen einzelnen Schritten gedanklich mit der Schulklasse vollzogen werden sollte. Das gedankliche Durchspielen im Vorfeld scheint aus der Perspektive des Vorbereitungsdienstes erheblich dazu beizutragen, dass die Referendarinnen und Referendare für mögliche Praxiszenarien sensibilisiert werden, sodass sie mit ihrer Unterrichtsvorbereitung bereits Gelegenheit haben, sich etwaige Umgangsstrategien im Vorfeld zu überlegen. So sollten angehende Lehrkräfte für den Fall, dass Schülerinnen und Schüler nicht die erwarteten Äußerungen liefern, wie sie beispielsweise in der Phase des Einstiegs angedacht wurden, einen alternativen Zugang entwickeln. So kann hierzu bereits vorbereitetes und einsatzfähiges alternatives Material oder es können alternative Formulierungen eingesetzt werden, wodurch die Zielstellung dieser Unterrichtsphase dennoch erreicht werden kann. Das verschriftliche Unterrichtskonzept erhält somit die Bedeutung einer anvisierten Option A der unterrichtlichen Durchführung, die mit der gewählten Zielstellung kompatibel ist. Darüber hinaus sollten allerdings für die einzelnen Phasen weitere Optionen B, C usw. zum unmittelbaren Einsatz bereitstehen, über die sich ebenfalls die jeweiligen Zielstellungen alternativ umsetzen lassen.

Trotz dieses Anspruches an eine detaillierte und ausführliche Vorbereitung wird von den Anwärterinnen und Anwärtern auch in einem gewissen Maß Flexibilität und Adaptivität erwartet. Dies bedeutet, dass sich guter Unterricht nicht alleine dadurch kennzeichnet, dass die angehende Lehrkraft ihre geplante Option A auch in dieser Form umsetzt (Sandfuchs 2009, S. 513). Vielmehr werden adäquate Anpassungsleistungen in der unterrichtlichen Durchführung wertgeschätzt, die zwar vom Plan abweichen, hierbei allerdings stets die anvisierte Zielstellung des Unterrichts im Blick behalten. Somit geht es also stets um strategische Abweichungen vom Plan, d. h. um den Einsatz zieladäquater Alternativen, sofern Situationen im Unterricht dies erforderlich machen.

Zweifelsfrei werden hierdurch hohe kognitive Ansprüche an die Planungsleistungen angelegt, zu deren Umsetzung sicherlich die mentalen Fähigkeiten der Antizipation, Empathie und auch Visualisierung Grundvoraussetzungen darstellen. Diese Aspekte scheinen entgegen den theoretischen und empirischen Betrachtungen von Planungskompetenzen (Kiper & Mischke 2009) im Kontext des Referendariats eine zentrale Bedeutung einzunehmen. Als Konsequenz scheint der Anspruch, der an die Planungsleistungen der angehenden Lehrkräfte im Referendariat gelegt wird, weit über die Erstellung eines argumentativ schlüssigen, schriftlichen Konzepts hinauszugehen. Vor dem Hintergrund, dass Anwärterinnen und Anwärter die intensive Planungsarbeit im Vorfeld von Unterrichtsbesuchen als besonders emotional und körperlich belastend empfinden (Horstmeyer 2018; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006, S. 111f.; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990), wäre es sicherlich gewinnbringend, die Ansprüche an die unterrichtliche Planung im Vorbereitungsdienst genauer zu beleuchten.

Fokus auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler

Von den insgesamt fünf Themenbereichen, die auch explizit in den Gesprächen von den Beteiligten als besprechungsrelevante Inhalte angeführt werden, rücken vor allem die Lerngruppen in den Mittelpunkt. So werden die Auseinandersetzungen mit den Schulstunden im vorliegenden Material durchweg in besonderem Maße vom Themenbereich der Schülerinnen und Schüler dominiert. Es werden nicht nur am häufigsten Bezüge zu den Lernenden hergestellt, sondern diese Ausführungen nehmen auch den größten Gesprächsraum bei der Auseinandersetzung mit der Schulstunde ein. So deuten sich also tatsächlich unterschiedliche Ausrichtungen in den Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Referendariats und in Praxisphasen an, in denen deutlich intensivere Auseinandersetzungen mit den angehenden Lehrkräften erfolgen und die Schülerinnen und Schüler entsprechend weniger im Fokus stehen (Führer 2020; Zastrow 2021; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Strong & Baron 2004). Im Kontext des Vorbereitungsdienstes sind hingegen zweifelsfrei die Adressatinnen und Adressaten der Schulstunde der primäre Referenzpunkt, anhand dessen die Einschätzungen der unterrichtlichen Durchführung vorgenommen werden.

Auffällig ist hierbei, dass in den Argumentationen in erster Linie auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen wird. Dies bedeutet, dass aufgegriffene Aspekte des Unterrichts nicht als solche Gesprächsgegenstand sind, sondern stets im Zusammenhang mit ihren (empfundene) Effekten auf die Verhaltensweisen der Lerngruppe diskutiert werden. Auch Göllitzer (1999, S. 58) verweist darauf, dass sich im Rahmen von Nachbesprechungen im Referendariat weniger mit den Fragen des Designs oder auch den Anforderungen im Unterricht auseinandergesetzt wird, sondern vielmehr die Wirkung des konzipierten Unterrichts auf die Lernenden im Vordergrund steht. Die Wirkung wird aus der Perspektive der Beteiligten im Vorbereitungsdienst vor allem am Indikator der Schüleraktivierung festgemacht. Es sind hierbei die sichtbaren Verhaltensweisen und Aktivitäten, anhand derer der Grad an Aktiviertheit beurteilt wird, aber auch die Bereitschaft zur Äußerung inhaltlicher Beiträge spielt eine Rolle. Dies bestätigt den Befund von Wiernik (2020, S. 102f.), wonach sich bei der Einschätzung von Unterricht vor allem auf die unmittelbar beobachtbaren Verhaltensweisen der Lerngruppe bezogen wird. Hierbei fällt im vorliegenden Material aber auf, dass sich die Einschätzungen von Unterricht vor allem am Konzept des *classroom engagement* (Downer et al. 2007) orientieren, in dem ebenfalls auf der Basis der Handlungen, Verhaltensweisen und der Quantität an mündlichen wie auch schriftlichen Beiträgen der Schülerinnen und Schüler, Rückschlüsse auf den Grad der Involviertheit der Lerngruppe gezogen werden (Skinner et al. 2009; Downer et al. 2007; Chapman 2003).

Dieser Bezugsrahmen zur Einschätzung des Unterrichts wird am Beispiel des zentralen Merkmals des Stundenkontexts besonders deutlich. So wird über das methodisch-didaktische Design des Kontexts nicht fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch diskutiert. Vielmehr steht die Wirkung im Zentrum, die dieser auf die Schülerinnen und Schüler ausübt. Der Kontext der Unterrichtsstunde wird also zum zentralen Werkzeug und zum Ausgangspunkt stilisiert, um die Lerngruppe zu aktivieren (Peitz 2021). So ist es aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure der zweiten Phase entscheidend dafür, Lernende motiviert in die fachliche Erarbeitung zu involvieren, dass der Unterricht in einen übergeordneten Rahmen, also den Kontext, eingebettet ist. Der unterrichtliche Inhalt sollte hierbei über die Eindeckung in ein realitätsnahes Szenario, das entsprechend dem Leistungsniveau und dem Alter der Lerngruppe entwickelt werden sollte, zu einem Lernerlebnis durch die gesamte Schulstunde beitragen (ebd.). Der Erfolg dieses Vorhabens wird an den Verhaltensweisen und auch Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler festgemacht. So wird bei der Einschätzung darauf geachtet, ob oder auch zu welchem Grad sie emotionale Reaktionen zeigen, wie sie beispielsweise Erstaunen oder Neugier äußern. Somit gilt das *affective engagement* (Wang et al. 2014) als eindeutiges Signal dafür, dass Lernende aktiv in das unterrichtliche Geschehen mental und emotional eingebunden sind. Aber auch die Anzahl an geäußerten eigenen Ideen und Vorstellungen, die sie zur Erarbeitung im Rahmen des Unterrichts einbringen, wird aus der Perspektive der zweiten Phase zu einem wesentlichen Indikator. So spielen in den Einschätzungen also auch die Aspekte der Aufmerksamkeit und der Partizipation des *behaviorial engagements* (Lam et al. 2014) eine zentrale Rolle. Allerdings wird der Erfolg nicht in den kurzzeitigen

Effekten gesehen, also darin, dass Schülerinnen und Schüler diese Verhaltensweisen zu einzelnen Zeitpunkten äußern. Entscheidend ist vielmehr, ob und zu welchem Grad diese Involviertheit im Zuge des Unterrichts aufrechterhalten werden kann. So wird es als besonders erfolgreich hervorgehoben, wenn die Lernenden auch zum Ende des Unterrichts entsprechende Verhaltensweisen äußern oder aber gar über die Schulstunde hinaus sich mit dem Kontext der Stunde auseinandersetzen. Damit geht der Anspruch an die Gestaltung der Unterrichtsstunden zu einer erfolgreichen Schüleraktivierung also weit darüber hinaus, der Lerngruppe an einzelnen Stellen den Alltags- und Lebensweltbezug (Rakoczy et al. 2008) zu verdeutlichen.

Interessant ist, dass der Dimension des cognitive engagements (Lawson et al. 2013) dagegen weniger Relevanz beigemessen wird. Dies wird darin ersichtlich, dass auch im Rahmen von Erarbeitungsphasen die Aspekte des behavioral engagements (Lam et al. 2014) vordergründig in den Einschätzungen herangezogen werden. Es wird also in erster Linie in Erarbeitungsphasen darauf geachtet, über welche Zeitspannen hinweg sich die Lernenden aufmerksam mit den Aufgaben und Materialien auseinandergesetzt haben. Die Aufmerksamkeitsspanne wird hier also zum zentralen Moment der Beurteilung (ebd.).

Auch wird hervorgehoben, wenn sich Schülerinnen und Schüler während der Erarbeitungsphasen untereinander austauschen. Allein die Tatsache, dass Unterhaltungen stattgefunden haben, wird zu einem Indikator dafür, dass sie motiviert und konzentriert gearbeitet haben. Inhalte dieser Schülergespräche werden hierbei nicht tiefgreifender, beispielsweise im Hinblick auf diskutierte Lernstrategien oder angewendete Lösungsansätze im Sinne des cognitive engagements (Lawson et al. 2013), beleuchtet. So steht insgesamt bei der Einschätzung des Unterrichts auch nicht im Vordergrund, wie tiefgehend sich die Schülerinnen und Schüler mit dem unterrichtlichen Gegenstand auseinandergesetzt haben (Klieme et al. 2006). In diesem Punkt zeigen sich also deutliche Unterschiede zwischen der Sicht auf guten Unterricht aus den Perspektiven des Referendariats und der empirischen Bildungsforschung. Aus wissenschaftlichem Blickwinkel rücken in der Auseinandersetzung mit der Qualität von Unterricht besonders die Tiefenstruktur der Schulstunde in den Mittelpunkt des Interesses (Klieme 2022; Rakoczy & Klieme 2016; Seidel & Prenzel 2006). Hierbei kommt dem unterrichtlichen Outcome auch eine zentrale Bedeutung zu, anhand derer Rückschlüsse auf den Grad der kognitiven Aktivierung von Schülerinnen und Schülern gezogen wird (Rakoczy & Klieme 2016; Klieme & Rakoczy 2008). Die Beurteilung von Schulstunden im Kontext des Vorbereitungsdienstes hingegen scheint vor allem durch die Prozessorientierung gekennzeichnet (Helmke 2015). Dies wird auch im Besonderen darin deutlich, dass die Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler in diesen Gesprächen einen äußerst geringen Stellenwert einnehmen. Die Qualität des unterrichtlichen Prozesses wird in erster Linie über die Oberflächenstruktur in Form des beobachtbaren Schülerverhaltens im Unterricht vorgenommen (Kunter & Trautwein 2013; Oser & Baerswyl 2001; Aebli 1961).

Damit hängt insgesamt die Einschätzung des Unterrichts im Referendariat entscheidend von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ab, die sie im Zuge des Unterrichts in Form ihres Verhaltens, ihrer Beiträge und ihrer Emotionen äußern.

Dies bedeutet aber auch, dass die Reaktionen der Lerngruppe auf die unterrichtliche Durchführung der angehenden Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss darauf ausüben, wie im Rahmen der Nachbesprechungen über die Schulstunde verhandelt wird. Hiervon wird letztendlich auch abhängig gemacht, inwieweit die Hospitierenden etwas als eher gelungen, ausbaufähig oder auch als träge oder lebendig empfinden. Damit sollte erfolgreicher Unterricht auch so konzipiert sein, dass diese Verhaltensweisen bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden. Dies bedeutet aber zugleich, dass im Rahmen der Hospitation scheinbar nicht ausschließlich die Referendarin bzw. der Referendar im Mittelpunkt steht. Vielmehr scheinen hierbei auch in einem besonderen – bisweilen gar unterschätzten Maße – die Schülerinnen und Schüler im Fokus der Blicke zu stehen. So liegt die Vermutung nahe, dass sich die Aufmerksamkeit während der Hospitation besonders auf die Reaktionen der Lerngruppe richtet, anhand derer Rückschlüsse darauf gezogen werden, inwieweit einzelne Schritte des Unterrichts als erfolgreich beurteilt werden können. Der Einfluss des Verhaltens der Lerngruppe im Rahmen des Unterrichtsbesuchs wäre auch im Kontext weiterer Forschungen im Hinblick auf Kriterien zur Beurteilung des Unterrichts (Luhr 2016; Hoppenworth 1993) ein vielversprechender Ansatz.

Lohnenswert ist es aber sicherlich auch, den Blick genauer darauf zu richten, welche Bedeutung und welchen Einfluss Unterrichtsbesuche auf die Schülerinnen und Schüler ausüben. Trotz der offenkundig hohen Beurteilungsrelevanz für den Unterricht liegen aus empirischer Sicht über die Schülerperspektive auf Unterrichtsbesuche und deren Verhaltensweisen nahezu keine Erkenntnisse vor (Hoppenworth 1993). Die bisherigen empirischen Bemühungen zur Peerforschung und zum Schülerhandeln im Unterricht beziehen sich auf reguläre Schulstunden außerhalb von Unterrichtsbesuchen (Breidenstein 2022; Harring & Peitz 2022). Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Verhaltensweisen der Lerngruppen für die Einschätzungen der Schulstunden im Referendariat wäre es allerdings interessant herauszuarbeiten, ob und zu welchem Grad Veränderungen der Schüler- und Peeraktivitäten erfolgen. So deutet sich in der Studie von Hoppenworth (1993, S. 113f.) zumindest an, dass sich die Schülerinnen und Schüler durchaus der besonderen Situation des Unterrichtsbesuchs für die jeweilige Anwärtlerin bzw. den jeweiligen Anwärter bewusst sind und sich auch darüber im Klaren zu sein scheinen, dass vor allem ihr Verhalten in der jeweiligen Schulstunde eine große Bedeutung hat. So konstituiert sich zwischen der Lerngruppe und der angehenden Lehrperson nicht selten eine Solidargemeinschaft, sodass die Durchführung von Unterrichtsbesuchen damit eine Gemeinschaftsleistung als Zusammenarbeit zwischen der angehenden Lehrkraft und der Lerngruppe zu sein scheint (ebd., S. 115). Im Vorfeld werden teilweise sogar Absprachen in Bezug auf den Verlauf des Unterrichtsbesuchs getroffen und somit die Schülerinnen und Schüler instruiert (ebd.). Allerdings scheinen Lernende auch unabhängig von vorherigen Instruktionen „über ein ‘Betriebswissen’ [zu] verfügen“ (ebd., S. 113), das sie latent dazu einsetzen können, um den unterrichtlichen Verlauf dieser Schulstunde positiv und im Sinne der angehenden Lehrkraft verdeckt mitzugestalten. „Die Schüler wissen einfach, was in einer unvorhergesehenen Situation das ‘Richtige’ ist“ (ebd., S. 113f.). Es scheint also eine Art etablierten Kodex für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von

Unterrichtsbesuchen zu bestehen. Auch die Nichtbesprechung von Störungen oder ähnlichen Verhaltensweisen (Seidel 2009) in den vorliegenden Besprechungen lässt sich durchaus als ein Hinweis verstehen, dass die Lerngruppen über eine gewisse Sensibilität verfügen, sich adäquat im Unterricht zu präsentieren.

Die Lehrperson als Motor zur Schüleraktivierung

Inhalte, die im Zusammenhang mit der Referendarin bzw. dem Referendar geäußert werden, stellen den zweithäufigsten Themenbereich dar, wodurch sie zweifelsfrei auch als eine der zentralen Akteurinnen und Akteure gelten, anhand derer die Qualität der Unterrichtsstunde festgemacht wird (Baumert & Kunter 2011; Seidel & Shavelson 2007; Lipowsky et al. 2008). Allerdings erfolgt die Auseinandersetzung mit der Anwärtlerin bzw. dem Anwärter unter einem deutlich stärker fokussierten Blickwinkel als im Rahmen von Praxisphasen (Führer 2020; Zastrow 2021; Futter 2017; Wischmann 2015; Schnebel 2009; Strong & Baron 2004). So resümiert Führer (2020, S. 313) als ein zentrales Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertungen von Nachbesprechungen in der ersten Phase:

„Die mit der Lehrperson assoziierten Aktivitäten und Aufgaben und die mit dieser institutionellen Rolle verbundenen Anforderungen und Erwartungen, bilden das Zentrum der Gespräche und somit auch dasjenige Objekt, auf das sich (potentielle) [sic!] Reflexionsprozesse und Bewertungsaktivitäten beziehen“ (ebd., 2020, S. 313).

Eine derart tiefgehende und differenzierte Auseinandersetzung mit detaillierten Aspekten der angehenden Lehrkräfte findet im Referendariat allerdings nicht statt. Aussagen zu den Anforderungen oder auch Erwartungen im Hinblick auf die Rolle von Lehrpersonen kommt nämlich keine Relevanz in den Nachbesprechungen zu. Vielmehr liegt im Rahmen des Referendariats der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit den sichtbaren Verhaltensweisen der Lehrkraft in der konkreten Unterrichtsstunde.

Dies bedeutet auch, dass Äußerungen, die über das konkrete Verhalten in der jeweiligen Unterrichtsstunde hinausgehen, beispielsweise Aussagen zu Aspekten der Persönlichkeit, äußerst geringfügig angeführt werden. So gelten zwar Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften als zentrale Einflussfaktoren auf die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts (Roloff 2020; Mayr 2016; Wilde & Kunter 2016; Baumert & Kunter 2006), allerdings werden sie in diesem Zusammenhang in den Gesprächen nicht diskutiert. In diesem Kontext werden ausschließlich kurze Anmerkungen getätigt, die sich stets auf positive Eigenschaften beziehen. Dieser zurückhaltende Umgang mit personengebundenen Eigenschaften im Rahmen der Gespräche, kann durchaus auch als eine Antwort auf das empfundene Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz in diesen Gesprächen verstanden werden (Peters 2019; Luhr 2016). Die Befunde können somit aber nicht die subjektiven Eindrücke der angehenden Lehrkräfte selbst bestätigen, die sich in diesen Gesprächen vor allem in ihrer Persönlichkeit adressiert fühlen (Storr 2006; Gnad et al. 1980). Auch wird das Verhältnis zwischen der angehenden Lehrkraft und der Schulklasse lediglich geringfügig thematisiert, wodurch der Aspekt der Beziehungsqualität

(Wettstein & Scherzinger 2021; Helsper & Hummrich 2014) in den Gesprächen ebenfalls keinen relevanten Raum einnimmt.

Vielmehr nimmt das nonverbale und verbale Verhalten der Referendarinnen und Referendare die höchste Relevanz ein. Allerdings werden nonverbale Aktivitäten darauf reduziert, wie professionell und sensibel die Lehrpersonen ihren Körper einsetzen (Frankhauser & Kaspar 2017; Timpner & Eckert 2016; Pille 2013). Dies bedeutet konkret, dass sie dazu in der Lage sind, den Anschrieb an der Tafel so zu vollziehen, dass sie ihn nicht versehentlich verdecken und die Schülerinnen und Schüler diesen entsprechend immer sehen können. Die entscheidenden Faktoren, an denen die Fähigkeiten der Lehrperson festgemacht werden, sind zweifelsfrei ihre kommunikativen Handlungen im Zuge der Gesprächsführung. Entgegen dieser auffälligen Dominanz in der Einschätzung von Unterricht im Kontext von Nachbesprechungen im Referendariat nehmen die kommunikativen Fähigkeiten im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit der Professionalität von Lehrkräften eher eine indirekte Bedeutung ein (Meyer 2018; Howe & Abedin 2013; Baumert & Kunter 2006) bzw. „werden [...] zumeist übergangen“ (Bittner 2009, S. 223). Es wäre sicherlich gewinnbringend, die Aspekte der Gesprächsführung aus der Perspektive des Referendariats wissenschaftlich näher in den Blick zu nehmen. Auf dieser Weise könnte systematisch ermittelt werden, welche Fähigkeiten hierbei als besonders bedeutsam erachtet werden (Breternitz 2021; Weil et al. 2020; Greuel 2016). Auf dieser Basis könnte auch bereits die universitäre Phase die angehenden Lehrpersonen gezielter auf diesbezügliche Ansprüche im Referendariat vorbereiten. So erscheint vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von Kompetenzen zur Gesprächsführung vor allem diese Thematik als vielversprechender Ansatz zur Optimierung der inhaltlichen Verzahnung zwischen diesen beiden Phasen (Weber & Czerwenka 2021; Cramer 2020; Terhart 2001, S. 240).

In den Nachbesprechungen zeigt sich, dass eine Gesprächsführung dann als erfolgreich angesehen wird, wenn es den Referendarinnen und Referendaren gelingt, sich so wenig wie möglich in den Mittelpunkt der Gespräche zu rücken, um so den Schülerinnen und Schülern den größtmöglichen Raum zur Beteiligung am Gespräch und am Unterricht zu eröffnen. Demzufolge stellt der erreichte Grad an Schülerzentrierung im Unterrichtsgespräch ein zentrales Kriterium dar.

„Fachgespräche in schülerzentriertem Unterricht zielen primär auf die Steuerung des Lerngeschehens durch ein Initiieren von individuellen Reflexions-, Denk- und Verstehensprozessen beim Lernenden“ (Buchalik & Riedl 2009, S. 3).

Dies wird aus der Perspektive der zweiten Phase dann umgesetzt, wenn Fragestellungen, Aufgaben oder auch Handlungsanweisungen so klar wie möglich durch den sensiblen und präzisen Gebrauch von Operatoren kommuniziert werden, sodass den Lernenden maximale Transparenz eröffnet wird. Außerdem spiegelt sich die Zurückhaltung der Lehrkräfte auch darin wider, dass sie den Schülerinnen und Schülern maximale zeitliche Räume zur Beteiligung eröffnen. So wird eine erfolgreiche kommunikative Führung des Unterrichts im besonderen Maße daran festgemacht, inwieweit die sprachlichen Akte der

Referendarin bzw. des Referendars dazu führen, dass sich vor allem die Lerngruppe in den Unterricht und die Erarbeitung aktiv einbringen kann. Dies bedeutet auch, an manchen Stellen eher etwas länger abzuwarten, damit auch die zurückhaltenderen Schülerinnen und Schüler Zeit haben, Überlegungen anzustellen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Kontext der Gesprächsführung ist aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure im Referendariat ein professioneller Umgang mit den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Die angehenden Lehrpersonen sollten stets eine hohe Aufmerksamkeit gegenüber den Schülerbeiträgen an den Tag legen, um gewinnbringende Antworten unmittelbar in den Unterricht zu integrieren. Zugleich sollte eine positive Fehlerkultur (Fischer & Freund 2021; Hascher & Hagenauer 2010) gegenüber inkorrekten Äußerungen gezeigt werden. Diese sollten unverzüglich aufgegriffen werden, um den unterrichtlichen Inhalt noch einmal zu vertiefen. Das professionelle und sensible Aufgreifen von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wird als besonders wesentlich dafür erachtet, damit die Lernenden maximal motiviert und ohne die Sorge, möglicherweise falsche Antworten zu liefern, am Unterricht teilnehmen.

Vernachlässigte Themen

Interessant ist auch der Blick auf inhaltliche Aspekte, die bei der Auseinandersetzung mit dem Unterricht eher vernachlässigte Bereiche darstellen bzw. gar nicht thematisiert werden. So finden sich beispielsweise lediglich geringfügige Hinweise, die sich auf eine Diskussion über den fachlichen Inhalt der Schulstunde beziehen. Aussagen zum Stundeninhalt beschränken sich zumeist auf kurze Hinweise in Bezug auf die Korrektheit bzw. Inkorrektheit oder auch den Komplexitätsgrad. So weisen auch empirische Forschungsergebnisse durchaus auf die Bedeutsamkeit fachlich korrekter und transparenter Darstellungen hin (Brunner 2018; Szogs et al. 2017). Allerdings zeigen gerade auch fachdidaktische bzw. fachwissenschaftliche Studien das Potenzial spezifischer Unterrichtsfächer auf, wie diejenigen der vorliegenden Nachbesprechungen, Informatik (Schnirch et al. 2020; Rücker et al. 2017; Koubek et al. 2009), Mathematik (Dahl 2021; Radünz & Benölken 2021; Eppendorf & Marx 2020) und Physik (Burde et al. 2020; Watzka 2021; Burde & Wilhelm 2018). Auf diese genuinen inhaltlichen Potenziale, die diese spezifischen Fachdisziplinen für die Gestaltung des Unterrichts bereithalten, wird in den vorliegenden Besprechungen allerdings kein Bezug genommen. Ebenfalls lassen sich keine Bezüge zu den Lehrplänen der Unterrichtsfächer erkennen, wengleich diese Thematik wahrscheinlich bereits im Zuge des schriftlichen Unterrichtsentwurfs behandelt wurde. Auffällig ist allerdings auch, dass zu den von der KMK (2004/2019, 2008/2019) hervorgehobenen Kompetenzbereichen keine direkten Verweise erfolgen und somit letztlich auch auf der Basis der vorliegenden Studie die Ergebnisse der Analyse von Beurteilungsinstrumenten von Strietholt und Terhart (2009) bestätigt werden. Der hauptsächliche Bezugspunkt scheint auch in den Nachbesprechungen der Kompetenzbereich des Unterrichtens darzustellen; die Aspekte der Erziehung, Beratung und Innovation rücken gänzlich in den Hintergrund (ebd.).

8.2 Gesprächspraxis

Durch die vorgenommenen Untersuchungsschritte entlang der Forschungsfragen zur Gesprächspraxis konnten zum einen Hinweise auf sichtbare, d. h. formale und strukturelle Charakteristika, zum anderen Einblicke in eher unterschwellig stattfindende Prozesse in Nachbesprechungen herausgearbeitet werden. Erkenntnisse im Hinblick auf die sichtbare Ebene dieser Gespräche – worunter der zeitliche und räumliche Rahmen, die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmenden, die Beteiligungsmuster und auch die Gesprächsphasen zählen – liefern Hinweise zur deskriptiven Annäherung der Umsetzung von Unterrichtsnachbesprechungen. So lassen sich aus den Ergebnissen nämlich schließlich markante Charakteristika ableiten, die eine Beschreibung der Oberflächenstruktur der Gesprächspraxis erlauben. Darüber hinaus eröffnete der rekonstruktive Blick auch einen interessanten Zugang zu den impliziten Prozessen der Gesprächspraxis und erlaubt Einblicke darin, wie der interaktiv-kommunikative Austausch durch die Teilnehmenden hergestellt und aufrechterhalten wird (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216). Diese herausgearbeiteten Muster des Modus Operandi der Praxis von Nachbesprechungen sind weniger auf den ersten Blick erkennbar. Vielmehr handelt es sich hierbei um eher latente, bisweilen unsichtbare Mechanismen, die sich im Hinblick auf die Ausgestaltung dieser Gespräche allerdings als recht wirkmächtig erweisen und die Interaktion und Kommunikation erheblich steuern und formen. Aufgrund dieser eher unsichtbaren Handlungen und prägenden Auswirkungen werden jene Muster dieser Gesprächspraxis als Elemente der Tiefenstruktur von Nachbesprechungen gefasst.

8.2.1 Oberflächenstruktur

Terminierte Gespräche in hierzu arrangierten und inszenierten Settings unter dem Ausschuss der (schulischen) Öffentlichkeit

Auf der sichtbaren Ebene der Gespräche fällt zunächst auf, dass alle aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen zu einem bestimmten Zeitpunkt in hierfür gebuchten und vorbereiteten Räumen als geplante Austausche stattfinden. Im Unterschied zu Nachbesprechungen im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsbildung konstituieren und gestalten sich die Besprechungen über den Unterricht im Referendariat also nicht spontan und flexibel aus der Situation heraus (Schüpbach 2007, 2005). Der Verlauf des zuvor hospitierten Unterrichts – also inwieweit dieser vonseiten der Hospitierenden als besprechungsbedürftig oder nicht wahrgenommen wird (Schüpbach 2007, S. 252f.) – bestimmt im Vorbereitungsdienst scheinbar auch nicht darüber, ob überhaupt eine Nachbesprechung veranstaltet wird. Vielmehr sind die gemeinsamen Gespräche in den vorliegenden Fällen stets direkt im Anschluss an den Unterrichtsbesuch angesetzt und werden wie geplant – unabhängig vom Verlauf der Schulstunde – durchgeführt. So sind die Formate der Nachbesprechungen zwar stets den Unterrichtsbesuchen nachgeschaltet und damit an

diese Hospitationen gekoppelt, aber die Durchführung ist von dem Verlauf der Schulstunde unabhängig und damit keinesfalls fakultativ.

Durchweg finden die Unterrichtsnachbesprechungen in den vorliegenden Fällen in hierzu gebuchten und im Vorfeld vorbereiteten Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen statt (Peters 2019; Ziert 2012; Hoppenworth 1993). Auffällig scheint hierbei die sich wiederholende Praktik des Arrangierens des Raumes. Es steht stets ein Tisch mit der entsprechenden Anzahl von Stühlen bereit und auch für Verpflegung in Form von Gebäck, Kaffee und kalten Getränken ist gesorgt (Gölitzer 1999). Somit vollziehen sich Nachbesprechungen im Referendariat stets innerhalb eines hierzu arrangierten Settings. Diese Inszenierung des Raumes scheint einen Teil des Rituals von Nachbesprechungen und damit ein nicht unerhebliches Element der sichtbaren Gesprächspraxis darzustellen. Interessant wäre es, diese Praxis des Arrangierens der Räumlichkeiten ethnografisch zu beobachten und so tiefere Einblicke in die Bedeutung dieses Rituals im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu geben. So wäre es beispielsweise auch interessant zu untersuchen, inwieweit sich bereits bei der Vorbereitung des Besprechungsraums Unterschiede im Hinblick auf Fächerkulturen oder auch Lehramts- wie Schulformen zeigen.

Mit der vorherigen Buchung des Besprechungsraums geht auch einher, dass sich Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat innerhalb eines geschützten Rahmens mit einer bestimmten, zuvor festgelegten Teilnehmerschaft vollziehen. Hierüber entsteht buchstäblich ein exklusiver Gesprächsraum. Zutritt und Anwesenheit innerhalb dieser Räumlichkeiten lassen sich als ein wesentliches Merkmal der Mitgliedschaft innerhalb des kommunikativen Systems der Nachbesprechung fassen (Preyer 2012, S. 157f.). Die Gespräche sind somit als geschlossene und nach außen sichtbar abgegrenzte soziale Kommunikationssituationen und -systeme zu verstehen. Durch den Rückzug und den damit einhergehenden Ausschuss der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit erhält das Gespräch auch einen intimen Charakter. Diese Intimität wird durch die verschlossene Tür nach außen symbolisch sichtbar betont und bewahrt. Hierdurch wird sicherlich auch die Basis dafür geschaffen, dass sich die Teilnehmerschaft in Ruhe und fokussiert austauschen kann. Auch trägt dies sicherlich dazu bei, dass insbesondere R* ein Gefühl der Sicherheit vermittelt bekommt und durch die vertrauensschaffende Atmosphäre darin unterstützt wird, offen zu kommunizieren und der gesamte Austausch im geschützten Rahmen stattfindet.

Dass Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat allerdings stets hinter verschlossenen Türen stattfinden, führt jedoch zugleich dazu, dass die Gesprächspraxis nach außen buchstäblich verschlossen bleibt und außer für direkt Beteiligte nicht erfahrbar wird. Damit wird letztlich allerdings auch ein Raum für entsprechende Mythen um diese Gespräche geschaffen. Unter Rückbezug auf Lefebvre (2008) beschreibt Pfab (2020, S. 30) den Mythos eines Gesprächs als „sein 'Image', das ihm gesellschaftlich anhaftet, die Phantasien, die mit ihm verbunden sind, die Befürchtungen und Sehnsüchte, die mit ihm assoziiert sind“. Die Geschichten, die über Erlebnisse und die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen untereinander erzählt werden, kreieren letztlich ein mehr oder weniger einheitliches Bild dieser Gespräche, das sich entsprechend verbreitet. Es entsteht

also mit der Zeit ein bestimmtes Narrativ und die hierin verbreiteten Vorstellungen üben auch einen Einfluss auf die Wirklichkeit der Gesprächspraxis aus (Pfab 2020, S. 30f.). Mit anderen Worten können die erzählten Geschichten über bestimmte Gesprächstypen einen nicht unerheblichen Einfluss darauf ausüben, wie sich die Akteurinnen und Akteure im Rahmen eines solchen Austauschs verhalten. Im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen verweisen die Äußerungen in unterschiedlichen Studien (Horstmeyer 2018; Pille 2013; Košinár & Leineweber 2010; Schubarth et al. 2007, 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006, S. 111f.; Merzyn 2004; Pres 2001; Stück et al. 2001; Hoppenworth 1993; Gecks 1990) darauf, dass sich mithin eine eher negative, destruktive und problematisierende Mystik über Nachbesprechungen etabliert zu haben scheint. Nicht zuletzt entsteht auch über die mittlerweile schier unzählbare Ratgeberliteratur zu Unterrichtsnachbesprechungen (u.a.: Ermann 2020; Rüdiger-Koetje 2020; Reichelt & Wengel 2017; Brabender & Wittschier 2016) der Eindruck, als bedürfe es besonderer Unterstützung und Vorbereitung, um diese Gespräche zu absolvieren. Es wäre daher zum einen relevant, das Narrativ um die Nachbesprechungen systematisch zu analysieren, um einen tiefergehenden Einblick in die transportierten Vorstellungen zu erhalten. Ferner gilt es herauszufinden, welche Informationsquellen sowohl Lehramtsstudierende als auch Referendarinnen und Referendare heranziehen, um sich über die Gesprächsformate zu informieren. Hierauf aufbauend wäre es schließlich auch sicherlich erkenntnisreich zu untersuchen, inwieweit die Vorstellungen von Anwärtinnen und Anwärtern im Hinblick auf diese Gesprächsformate ihre Einstellungen und Überzeugungen im Vorfeld bereits prägen. Im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung (Watzlawick et al. 2017, S. 111f.; Plate 2014, S. 46f.) lassen sich diese Erwartungsmuster nicht losgelöst davon betrachten, mit welchem Gefühl die angehenden Lehrpersonen schließlich diese Gespräche betreten und wie sie dort auch reagieren und die übrigen Akteurinnen und Akteure in ihrem interaktiven kommunikativen Verhalten wahrnehmen.

Flexible Dauer der Besprechungen bei einer konsequenten und konturgebenden Gesprächsstruktur

Die Dauer der vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen erstreckt sich von 30:32 Minuten bis zu 57:46 Minuten und weist entsprechend eine Spannweite von 27:14 Minuten auf. Im Unterschied zu Nachbesprechungen im Kontext der ersten Phase der Lehramtsbildung umfassen jene Gespräche im Referendariat also eine deutlich größere Zeitspanne und weisen eine geringere Spannweite auf (Staub et al. 2014; Kreis 2012; Schnebel 2009; Schüpbach 2007, 2005). Mit einem Median von 41:15 Minuten bewegen sie sich zeitlich also im Rahmen der Dauer einer Schulstunde (Hoppenworth 1993). Ergebnisse aus Praxisphasen deuten an, dass die Dauer der Besprechungen eng mit dem Verlauf der vorherigen hospitierten Schulstunde zusammenhängen (Staub et al. 2014, S. 346f.). Je mehr herausfordernde Situationen oder auch Probleme wahrgenommen werden, umso mehr Zeit scheint dort dann für die Nachbesprechung aufgewendet zu werden (ebd.). Die Performanz der hospitierten Schulstunde wurde in der vorliegenden Studie nicht in die

Analyse einbezogen. Daher lassen die Ergebnisse keine Aussagen zu einer möglichen kausalen Verbindung zu, wenngleich es sicherlich interessant wäre, die Dauer im Hinblick auf die Qualität der vorherigen Unterrichtsstunde auch im Kontext des Referendariats zu beleuchten.

Jedoch fällt auf, dass sich die insgesamt elf Nachbesprechungen von drei verschiedenen Fächern aus zwei Standorten in ihrer spezifischen Gesprächsstruktur gleichen. So bestimmt das Abhandeln dieses Schemas in allen vorliegenden Fällen sowohl den Anfang als auch das Ende des Gesprächs. Dies deutet darauf, dass die Prozessualität (Deppermann 2008, S. 8) dieser Gesprächspraxis durch die Abhandlung der einzelnen Elemente des Ablaufschemas bestimmt wird. Damit legt also die Zeit, die es in einer Nachbesprechung erfordert, um diese einzelnen Gesprächsphasen zu durchlaufen, auch die Dauer der jeweiligen Besprechung indirekt fest. Dies lässt sich zumindest als Hinweis darauf deuten, dass die Gesprächspraxis weniger an einer festgelegten Zeit orientiert ist als vielmehr daran, die einzelnen Gesprächsschritte abzuhandeln.

Der Austausch stellt sich also als eine in hohem Maße vorstrukturierte Kommunikationspraxis dar. So entfalten sich die Gespräche nicht situationsspezifisch und flexibel (Schüpbach 2007), sondern entlang eines strikten Ordnungsrahmens. Dieser stellt ein wesentliches Charakteristikum der Oberflächenstruktur dieser Gespräche dar. Die Einhaltung dieses spezifischen Schemas lässt sich daher als ein zentrales Element der Methodizität der Gespräche auffassen, worüber der Austausch organisiert und strukturiert wird (Deppermann 2008, S. 9). Markant ist, dass dieses wiederkehrende Ablaufmuster in keinem der vorliegenden Fälle explizit transparent offengelegt wird. Dass dennoch alle Nachbesprechungen durch diese strikte Orientierung an diesem Schema charakterisiert sind, deutet an, dass ein implizites Skript zu existieren scheint, anhand dessen die Gespräche auf eine konsequente Art und Weise ausgerichtet werden. Dies unterstreicht die bisherigen Befunde, dass die Durchführung von Nachbesprechungen von einer ritualisierten Praxis zeugt (Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Inwiefern sich allerdings dieses aus dem vorliegenden Material herausgearbeitete Ablaufmuster als generalisierbar erweist, d. h., inwieweit sich auch Nachbesprechungen, die im Rahmen anderer Fächerkulturen oder auch in anderen Bundesländern durchgeführt werden, hieran orientieren, gilt es in weiteren Studien zu überprüfen.

Im vorliegenden Material scheint noch vor der offiziellen Einleitung in die Unterrichtsnachbesprechung eine Phase des Moratoriums für die Referendarinnen bzw. Referendare, deren Unterricht hospitiert wurde, zum festen Bestandteil zu gehören (Peters 2019; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Diese Phase ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass zwar informelle und zwanglose Gespräche zwischen den Beteiligten stattfinden, R* hierin allerdings nicht involviert ist. Weder nimmt R* hier aktiv Kontakt zu den übrigen Teilnehmenden auf, noch wenden sich die restlichen Personen an sie oder ihn. Dieses Verhalten lässt sich durchaus als Hinweis darauf deuten, dass eine Art stille Übereinkunft zwischen den Gesprächsteilnehmenden zu existieren scheint, dass diese Prä-Gesprächsphase zur inneren Einkehr und Sammlung für R* dient und damit die Funktion des Ankommens innehat (Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Mit der offiziellen

Gesprächseröffnung wird diese Prä-Phase unmittelbar beendet, wobei dieser Übergang in den vorliegenden Fällen unvorhersehbar und entsprechend recht plötzlich wirkt. Diese Adhoc-Beginne scheinen sich auf der Basis des vorliegenden Materials als markantes Merkmal von Nachbesprechungen abzuzeichnen. Es wird also von außen nicht erkennbar, wieviel Zeit die Phase des Ankommens umfasst, bis die Eröffnung eingeleitet wird. Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, inwieweit es den Beteiligten selbst bewusst ist, wie viel zeitlicher Raum der Phase des Ankommens eingeräumt wird. Vor allem würde die Frage, wie die R* diese Phase empfinden und womit sie sich in dieser Zeit innerlich auseinandersetzen, tiefergehende Einblicke in die tatsächliche Wirkungsweise liefern.

Unmittelbar nach der kurzen Überleitung in die Eröffnung der Nachbesprechung findet die Stellungnahme von R* zur eigenen Unterrichtsstunde statt (Göltzer 1999; Hoppenworth 1993). An die Phase der Selbsteinschätzung schließt sich in den vorliegenden Fällen jedoch nicht unmittelbar die Einschätzung der übrigen Akteurinnen und Akteure an (Hoppenworth 1993). Zunächst erfolgt nämlich stets eine kurze Rückmeldung zu der Selbsteinschätzung, in der eine knappe Einschätzung geliefert wird, inwieweit die angeführten Aspekte geteilt werden und welche Punkte ergänzt werden könnten. Hieran anknüpfend werden alle Gesprächsbeteiligten gebeten, Besprechungspunkte zu nennen, die sie im weiteren Verlauf ausführen möchten. Auch bei der Abfrage dieser Besprechungspunkte wird sich stets an einer strikten Struktur orientiert. Zunächst werden alle teilnehmenden Referendarinnen und Referendare nach ihren Aspekten für die Besprechung gefragt, woran sich die Personen der zuständigen Schule anschließen und zuletzt die Vertretungen des Studienseminars selbst ihre Besprechungspunkte anführen. Durch die Sammlung dieser Besprechungspunkte entsteht dann der weitere inhaltliche bzw. thematische Plan, anhand dessen sich das Gespräch strukturiert und orientiert. Der weitere Austausch ist nämlich davon geprägt, dass nachfolgend nacheinander die zuvor gesammelten Punkte besprochen werden. So unterscheiden sich die vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen also in der Struktur nur insofern, als dass die jeweiligen Abhandlungen dieser Punkte unterschiedliche Aspekte beinhalten. Damit stellt auch das Abarbeiten dieser thematischen Punkte innerhalb dieser Besprechungsphase ein zentrales Element der Methodizität der Gespräche dar (Deppermann 2008, S. 8). Sind die angeführten Inhalte angesprochen worden, findet im Anschluss eine Zusammenfassung der zentralen Punkte statt, woran sich die Zielvereinbarung anschließt. An dieser Stelle werden zentrale Aspekte festgelegt, die aus dem Gespräch abgeleitete Schwerpunkte zur weiteren Professionalisierung darstellen. Letztlich wird der Abschluss dieser Gespräche durch eine kurze Phase des Bedankens und Verabschiedens markiert.

Diese jeweils kurzen zeitlichen Abschnitte, die für die Eröffnung und auch den Abschluss der Gespräche aufgewendet werden, lassen sich als Hinweis darauf verstehen, dass Nachbesprechungen vor allem darauf ausgerichtet sind, die Zeit auf die Abhandlung der übrigen Phasen aufzuwenden. Im Besonderen der Erörterung der Besprechungspunkte werden neben der Selbsteinschätzung durch R* die größten zeitlichen Räume eröffnet. Geringe Dauer nehmen dagegen die Zusammenfassung oder auch die Zielvereinbarung ein. Damit scheint, zumindest auf der Basis der Strukturierung der Gespräche im

Zusammenhang mit der aufgewendeten Zeit, eine gewisse Schwerpunktsetzung erkennbar zu sein, die vor allem in der Einschätzung des vorherigen Unterrichts zu liegen scheint.

Multilateraler Austausch bei variabler Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmenden mit konstanten Mustern der Gesprächsbeteiligungen entlang der Gesprächsphasen

Ein weiteres offenkundiges und zugleich markantes Merkmal von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat ist, dass sich die Konstellation der Akteurinnen und Akteure, die an diesen Gesprächsformaten teilnehmen, unterschiedlich gestaltet. Zwischen den elf vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen liegen nicht unerhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Gesamtteilnehmerzahl vor. Die Spannweite erstreckt sich von vier bis sieben Personen, die am Austausch teilnehmen. Allerdings ist bei genauerem Blick auf die Teilnehmenden in allen Fällen die bildungspolitische Vorgabe (KMK 2020) gesichert, dass jede der drei Akteursgruppen – Studienseminar, zuständige Schule und Anwärtnerinnen und Anwarter – im Gespräch repräsentiert ist. Als übergreifendes Merkmal dieser Gespräche lässt sich also festhalten, dass der Austausch stets zwischen Referendarinnen und Referendaren und den qualifizierungsbegleitenden Personen beider Institutionen stattfindet (KMK 2020; Luhr 2016; Lenhard 2004; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993). Die Besonderheit ist hierbei sicherlich, dass sich die Verhältnisse zwischen den Akteursgruppen aufgrund der höchst flexiblen Zusammensetzung verschieden gestalten. Zwar nehmen an jedem Gespräch stets zwei Vertretungen des Studienseminars teil; die Anzahl von Referendarinnen und Referendaren wie auch der Personen der zuständigen Schulen variiert allerdings. So können in der Praxis also durchaus mehr schulische Akteurinnen und Akteure anwesend sein als von den anderen Akteursgruppen. Ebenso ist auch möglich, dass die Referendarinnen und Referendare die Mehrheit bilden.

Trotz dieses Spektrums an möglichen Konstellationen und der damit einhergehenden verschiedenen Verhältnisse zwischen den Akteursgruppen ist auffällig, dass die Beteiligungsmuster recht homogen sind. Es sind die Anwärtnerinnen und Anwarter, die den geringsten Anteil am Gespräch aufweisen. Die Befunde bestätigen die subjektiven Einschätzungen beteiligter Personen, die gemeinhin schildern, dass sich angehende Lehrkräfte geringer am Austausch beteiligen (Peters 2019; Luhr 2016; Hoppenworth 1993). Dies deutet auch in die Richtung, in die Studien (Zastrow 2021; Futter 2017; Hoffman et al. 2015; Wischmann 2015; Kreis 2012; Crasborn et al. 2011; Schnebel 2009; Hennissen et al. 2008) aus der ersten Phase weisen, wonach in den Nachbesprechungen vor allem die betreuenden Lehrkräfte die Kommunikation dominieren. Interessant ist, dass die Akteurinnen und Akteure der zuständigen Schulen in den Nachbesprechungen im Referendariat allerdings weniger Raum einnehmen und damit eine geringere Dominanz aufweisen als die Kolleginnen und Kollegen der Studienseminare. Bei den Teilnehmenden der Studienseminare zeigt sich nämlich ein Beteiligungsmuster, das darauf hinweist, dass sie mit ihren Wortbeiträgen den größten Gesprächsraum einnehmen. Diese spezifischen asym-

metrischen Beteiligungsverhältnisse erweisen sich als ein auffallendes Merkmal der Oberflächenstruktur von Nachbesprechungen.

Bei genauer Betrachtung ist dieses homogene Beteiligungsmuster nicht losgelöst von der Abhandlung der Nachbesprechung entlang der spezifischen Phasen zu sehen und damit nicht unabhängig von der Methodizität dieser Gespräche (Deppermann 2008, S. 9). So lässt sich die hohe Beteiligung der Studienseminare auch darauf zurückführen, dass diese Personen die Moderation und Koordination der Gespräche übernehmen. Darüber hinaus erteilen sie zunächst die kurze Rückmeldung zur Selbsteinschätzung von R*, erfragen im Anschluss auch die jeweiligen Besprechungspunkte der übrigen Beteiligten, führen ihre Punkte im Rahmen der Abhandlung dieser Aspekte aus, stellen Rückfragen, nehmen die Zusammenfassung wie auch die Zielvereinbarung vor und leiten mit der Verabschiedung auch das Ende des Gesprächs ein. Es sind also jene Akteurinnen und Akteure, die sich über alle Phasen hinweg konstant am Austausch beteiligen und entsprechend die Art und Weise des Austauschs maßgeblich prägen. Die kommunikative Praxis in Nachbesprechungen findet also unter Rahmenbedingungen statt, die vor allem vonseiten der Studienseminare gesetzt und beeinflusst werden. Die spezifische Gesprächsstruktur wird daher auch maßgeblich durch sie etabliert und aufrechterhalten. Bei Nachbesprechungen handelt es sich daher um Gespräche, an denen zwar verschiedene Institutionen teilnehmen, die aber dennoch vor allem von *einer* institutionellen Kultur geprägt sind (Deppermann 2020, S. 12f.; Pfab 2020, S. 9ff.).

Diese seminaristische Prägung der Gesprächsstruktur scheint durch die Abhandlung des Ablaufschemas auch im Grunde partizipatorisch angelegt, d. h., dass durch die spezifischen Gesprächsphasen theoretisch alle Teilnehmenden in die Auseinandersetzung mit dem Unterricht integriert werden. Zum einen wird durch die obligatorische Selbsteinschätzung der bzw. des R* zu Beginn die eigene Stellungnahme und die persönliche Einschätzung von R* sichergestellt. Zum anderen wird auch durch die Abfrage besprechungsrelevanter Punkte die Beteiligung aller weiteren Teilnehmenden angestrebt. Es werden nämlich stets jene Personen, die einen Punkt angeführt haben, an der jeweiligen Stelle des Gesprächs zur Stellungnahme gebeten. So ist grundsätzlich in der Gesprächspraxis die Integration der gesamten Teilnehmerschaft sichergestellt und der Rahmen eröffnet Raum für alle Perspektiven. Damit lässt sich diese angewandte Methodizität (Deppermann 2008, S. 9) auch durchaus als Mittel verstehen, wodurch trotz der asymmetrischen Verhältnisse in diesen Gesprächsforen sichergestellt werden soll, dass diese kollegial stattfinden und sich alle gleichermaßen beteiligen können (Pfab 2020, S. 39f.).

Es fällt allerdings auf, dass sich Referendarinnen und Referendare gleichermaßen – also sowohl R* als auch Mitreferendarinnen und Mitreferendare – ausschließlich dann an den Gesprächen beteiligen, wenn sie gemäß der Gesprächsstrukturierung an der Reihe sind. Die Phase der Selbsteinschätzung durch R* stellt zugleich jene Phase dar, in der R* den meisten Gesprächsraum übernimmt. Dominieren also zunächst die Aussagen von R* die Nachbesprechung, findet im weiteren Verlauf eine auffällige Zurückhaltung statt. So zeigen sich im vorliegenden Material, dass sich die Gesprächsbeteiligung von R* im Anschluss an die Selbsteinschätzung materialübergreifend als auffällig gering gegenüber der

übrigen Teilnehmenden verhält und besonders häufig von Ratifizierungen gekennzeichnet ist. Ähnlich gestaltet es sich bei den Mitreferendarinnen und -referendaren, die ebenfalls auffällig wenig Gesprächsraum einnehmen. Diese äußern sich in der Regel dann, wenn der inhaltliche Punkt besprochen wird, den sie im Zuge der Sammlung der Besprechungspunkte angeführt haben. Ihre Wortbeiträge sind hierbei in der Regel auch kürzer als jene der übrigen Akteurinnen und Akteure; von weiteren Beteiligungen scheint überwiegend abgesehen zu werden. Das Personal der Schule äußert sich hingegen zumeist ausführlicher, wodurch der größere Redeanteil dieser Akteursgruppe in den Gesprächen auch resultiert. Außerdem äußern sie sich auch zu Aspekten, die sie zuvor nicht selbst als Besprechungsaspekt angeführt haben. In der Phase der Zusammenfassung oder auch der Zielvereinbarung äußern sich diese allerdings in der Regel nicht und halten sich auch bei der Rückmeldung zur Selbsteinschätzung, im Gegensatz zu den Vertretungen der Studienseminare, zurück.

So scheint also in den Gesprächen zwar die Beteiligung aller Teilnehmenden in den Phasen möglich, allerdings deutet sich an, dass sich die Akteurinnen und Akteure mit ihren Wortbeiträgen auch eher hieran orientieren. Soll heißen, dass die Teilnehmenden weniger den potenziellen Möglichkeitsraum der Beteiligung für sich beanspruchen, als dass sie ihre Beiträge der Struktur unterordnen und überwiegend dann eine Äußerung tätigen, wenn dies im Schema vorgesehen ist. So scheint es, dass die institutionelle Prägung der Gespräche durch die Studienseminare auch von den übrigen Akteurinnen und Akteuren anerkannt wird, sodass diese Gesprächsform allgemein akzeptiert umgesetzt wird.

Strukturiert-geordnete Kommunikation und die fragmentarische Auseinandersetzung mit Unterricht

Durch diese konsequente Einhaltung der zuvor dargelegten Struktur kennzeichnen sich die vorliegenden Nachbesprechungen vor allem in ihrer geordneten und systematischen Kommunikation. Entsprechend sind die Nachbesprechungen aber auch nicht selten von Themen geprägt, die sich nicht auf die Schulstunde beziehen. Es handelt sich hierbei um Äußerungen, die die Interaktion und Kommunikation im Rahmen der Nachbesprechungen organisieren und koordinieren. Zweifelsfrei werden also die rahmen- und konturgebenden Bedingungen des Austauschs und damit auch die Interaktions- und Kommunikationshandlungen im Gespräch erst von den Akteurinnen und Akteuren selbst im Rahmen der Nachbesprechungen hergestellt (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216). Die inhaltsanalytische Betrachtung des Materials zeigt, dass diese Art von Äußerungen, zusammengefasst unter der Bezeichnung der Metakommunikation, das vierthäufigste Thema in den Gesprächen darstellt. Allerdings handelt es sich bei dieser Art von Äußerungen um vergleichsweise kurze Beiträge, weshalb die Metakommunikation zwar häufig in den Gesprächen auftritt, aber einen vergleichsweise geringen Gesprächsraum einnimmt. Konkret handelt es sich hierbei, neben der Eröffnung und Verabschiedung, vor allem um die Moderation sowie

das Erteilen von Rederechten oder aber auch um Überleitungen in die nächste Gesprächsphase.

Als Konsequenz stellen sich Nachbesprechungen als geordnete Kommunikation dar, da Redebeiträge recht diszipliniert geäußert werden und die Gespräche entsprechend kultiviert ablaufen, d. h., dass Personen nacheinander und nicht überlagernd oder gar unterbrechend ihre Aussagen tätigen. Es ist allerdings durch diesen hohen Grad an Strukturiertheit und aufgrund der vehementen Einhaltung der Gesprächsphasen nicht selten, dass der Austausch durch die hierzu notwendigen metakommunikativen Einschübe unterbrochen wird. Schließlich wird der inhaltliche Austausch über den Unterricht durchweg in allen vorliegenden Fällen von metakommunikativen Beiträgen durchzogen. Soll heißen, dass die inhaltliche Auseinandersetzung an mehreren Stellen durch organisatorisch oder koordinierend motivierte Wortbeiträge beendet wird. So fällt mit Blick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zuvor hospitierten Unterricht als Resultat auf, dass bestimmte Themen an unterschiedlichen Stellen im Gespräch von verschiedenen Beteiligten bearbeitet werden. Es entstehen inhaltlich gesehen verschiedene Gesprächsstränge, die von den unterschiedlichen Personen an verschiedenen Punkten des Gesprächs wieder aufgegriffen und weiterbearbeitet werden. Beispielsweise ist es nicht selten, dass R* in der Selbsteinschätzung ein Unterrichtsmerkmal behandelt, das durch eine weitere Person in der Phase der Sammlung der Besprechungspunkte als gesprächsrelevant angemerkt wird. An einer späteren Stelle im Gespräch wird dieser Punkt schließlich abgehandelt und zu einem späteren Zeitpunkt erneut weiterbearbeitet. Zumeist nehmen sie hierbei keinen direkten Bezug aufeinander, sodass sich die Bearbeitungen derselben Themen eher als individuelle Abhandlungen denn als diskursive Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Perspektiven darstellen.

Somit scheint die geordnete Gesprächspraxis auch dazu beizutragen, dass der Unterricht von R* insgesamt inhaltlich fragmentarisch bearbeitet wird. Für R* bedeutet dies allerdings eine erhöhte Herausforderung. Durch diese fragmentarischen inhaltlichen Auseinandersetzungen innerhalb des Gesprächs sind R* stets gefordert, den Gesamtüberblick, bezogen auf einen Inhalt, zu behalten und die Bedeutung für das zukünftige Handeln letztlich abzuleiten. Dies erfordert einen hohen Grad an Aufmerksamkeit und eine schnelle Auffassungsgabe. Die Gesprächsphase der Zusammenfassung und diejenige der Zielvereinbarung lassen sich durchaus auch als eine gesprächspraktische Antwort auf diese Herausforderung verstehen. Allerdings äußern Referendarinnen und Referendare in unterschiedlichen Studien (Luhr 2016, S. 174; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertramph 1997; Scheilke 1992; Hoppenworth 1993), dass sie durch Nachbesprechungen nicht zwangsläufig Klarheit darüber erlangen, welche Anpassungsleistungen im zukünftigen Unterrichtshandeln erforderlich sein werden. Vielmehr erleben sie oftmals Unsicherheit und Ratlosigkeit im Anschluss an diese Gespräche (Luhr 2016, S. 174; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertramph 1997; Scheilke 1992; Hoppenworth 1993). Damit verbleibt offen, inwieweit die Zusammenfassung und Zielvereinbarung für die angehenden Lehrkräfte ausreichen, um Klarheit über die wesentlichen Inhalte dieser Nachbesprechung zu

erhalten und sie im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für den weiteren Qualifikationsgang einzuschätzen. An dieser Stelle wäre sicherlich erkenntnisreich, diese Gesprächspassagen genauer in Bezug auf ihre Wirkung auf die angehenden Lehrpersonen zu betrachten.

8.2.2 Tiefenstruktur

Gespräche, in denen über mehr als Unterricht verhandelt wird – die zwei verschränkten Aushandlungsebenen

Zweifelsfrei handelt es sich bei Nachbesprechungen um institutionell geprägte, zeitlich terminierte Gespräche mit der klaren inhaltlichen Zielstellung (Deppermann 2020, 2008; Pfab 2020, S. 9ff.; Schüpbach 2007, S. 70; Hannken-Illjes 2018; Vygotsky 1978), gemeinsam Einschätzungen über den zuvor hospitierten Unterricht vorzunehmen (Schnebel 2019). Allerdings zeigt die rekonstruktive Betrachtung, dass dort auch Aushandlungsprozesse und Verhandlungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren stattfinden, die weit über die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zuvor hospitierten Unterricht hinausgehen. Zwar wird der Gesprächsinhalt auf der Oberfläche eindeutig von Themen bezüglich des Unterrichts dominiert, jedoch erscheinen die Besprechungen in ihrer Tiefenstruktur zusätzlich von komplexen wechselseitigen Aushandlungsprozessen zu impliziten Themen gekennzeichnet zu sein.

Die impliziten Themen der Verhandlungen, die herausgearbeitet werden konnten, verorten sich auf der Ebene der Interaktions- und Kommunikationsmodalitäten. Hierbei erweisen sich spezifische Aufgaben und Mechanismen, mit denen die Gesprächsbeteiligten zur Herstellung des interaktiven und kommunikativen Gesprächsrahmens konfrontiert sind (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216; Kallmeyer 1985), als besonders relevant. So erhalten in Nachbesprechungen die Eröffnung der Gespräche sowie Organisation und Ausgestaltung der Interaktions- und Kommunikationshandlungen (Pfab 2020, S. 45f.; Deppermann 2008, S. 8f.; Brinker & Sager 2006, S. 12; Spiegel & Spranz-Fogasy 1999, S. 216; Kallmeyer 1985) in Form von spezifischen Selbst- wie Fremdpositionierungs- und Adressierungsprozessen eine zentrale Bedeutung als Themen auf der impliziten Aushandlungsebene.

Anhand dieser Aushandlungsprozesse auf der Tiefenstruktur von Nachbesprechungen werden also die Positionen, Beziehungen und Verhältnisse zwischen den einzelnen Beteiligten ausgehandelt. Vor dem Hintergrund, dass diese regelmäßig in den Vorbereitungsdienst integrierten Formate (KMK 2020) nicht zuletzt einen – und vermutlich den einzigen – regelmäßigen Begegnungsort aller an der zweiten Phase beteiligten Personengruppen (KMK 2020; Luhr 2016; Lenhard 2004; Gölitzer 1999; Hoppenworth 1993) darstellen, erscheint es lohnenswert, auch aus der Perspektive der Forschung den Blick auf Nachbesprechungen zu erweitern. Dies bedeutet, diese Formate nicht rein als Gespräche über den Unterricht zu betrachten, in denen unterschiedliche Prozesse wie Reflexion (Führer 2020; von Felten 2005; Eggenberger & Staub 2001; Herzog & von Felten 2001;

Gölitzer 1999), Beratung (Schnebel 2017, 2010; Goll 1998; Boettcher & Bremerich-Vos 1986) oder Mentoring (Nestler & Retzlaff-Fürst 2021, S. 367; Arnold 2015; Spychiger 2015, S. 120; Wandeler & Nelson 2015; Kreis 2012; Niggli 2005) initiiert werden können, sondern hierbei auch die Perspektive von *Unterrichtsnachbesprechungen als Beziehungsraum* stärker in den Blick zu nehmen. Dies erscheint als vielversprechender Ansatz, um in weiterführenden Studien die Funktion dieser Gespräche und die sich vollziehenden (Lern-)Prozesse genauer in den Blick zu nehmen.

Schließlich wird in der vorliegenden Studie nämlich auch deutlich, dass die gemeinsame Interaktion durch eine Verschränkung der Kommunikation von Inhalten und Botschaften zu den Beziehungen geprägt ist. So sind die latenten beziehungsbezogenen Aushandlungen nicht losgelöst von den inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Unterricht zu betrachten. Dies ist nicht verwunderlich, zumal zwar Beziehungskonstellationen auch unabhängig von den Inhalten der Interaktionen bestehen, sie sich allerdings „immer durch das Medium des Inhalts manifestieren“ (Watzlawick et al. 2017, S. 168). Entsprechend enthält auch jeder geäußerte inhaltsbezogene Aspekt stets eine sachbezogene und eine beziehungsbezogene Botschaft (Watzlawick et al. 2017). Mit einer inhaltlichen Äußerung wird also nicht nur kommuniziert, „worüber ich informiere“ (Schulz von Thun 2019, S. 28), sondern auch „was ich von dir halte und wie wir zueinanderstehen“ (ebd., S. 30).³⁶ So werden auch in Nachbesprechungen in und durch die Abhandlung der unterrichtsbezogenen Themen auch Aushandlungen auf der Interaktionsebene vollzogen und sowohl die Positionierungen als auch die Beziehungen letztlich über den Inhalt des Unterrichts definiert. Damit handelt es sich bei den beiden Aushandlungsebenen in Nachbesprechungen also nicht um zwei voneinander klar unterscheidbare Kommunikationsstränge, sondern vielmehr um komplex ineinander verwobene Ebenen, in denen die inhaltliche Bearbeitung des Unterrichts eher in die interaktionsbezogenen Aushandlungen der Tiefenstruktur eingebettet ist.

Hierbei zeigt sich allerdings in den Fällen, dass diese Aushandlungsprozesse auf der Ebene der Interaktion jene der Inhalte gar überlagern und damit auch in gewisser Weise wiederkehrende Verhinderungsmechanismen einer diskursiven Auseinandersetzung mit den unterrichtsbezogenen Inhalten darstellen. So werden in den vereinzelt Gesprächssituationen, in denen zwei Beteiligte inhaltlich unterschiedlicher Auffassung sind, stets Arten der rituellen Konklusion angewendet (Przyborski 2004, S. 75ff.). Dies bedeutet konkret, dass divergierende Einschätzungen in Bezug auf den hospitierten Unterricht

36 Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Verschränkung der Kommunikation von Inhalten und Botschaften zu den Beziehungen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen wäre beispielsweise das Modell von Schulz von Thun (2019, S. 28ff.) ein vielversprechender Ansatz, die Kommunikation in Nachbesprechungen differenziert im Hinblick auf die Beziehungsebenen zu beleuchten. Zusätzlich zur inhaltlichen Nachricht und der beziehungsbezogenen Botschaft liefert dem Autor zufolge eine Äußerung auch Hinweise bezüglich der Selbstoffenbarung, also „was ich von mir selbst kundgebe“ (ebd., S. 29). Schließlich wird auch der Appell kommuniziert und damit geäußert, „wozu ich dich veranlassen möchte“ (ebd., S. 32). Durch diese differenzierte Analyse der sprachlichen Akte im Rahmen dieser Gespräche könnten durchaus weiterführende Hinweise zu den komplexen kommunikativen Handlungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren generiert werden.

nebeneinander stehen bleiben, d. h. keine Einigung auf inhaltlicher Ebene angestrebt wird. Vielmehr wird hierbei stets darauf verwiesen, dass es sich um subjektive Eindrücke handelt, die je nach Perspektive durchaus unterschiedlich ausfallen können. Damit werden die bestehenden Divergenzen inhaltlich nicht aufgelöst, sondern vielmehr durch „eine Orientierung der Beliebigkeit [...] in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben“ (ebd., S. 75). Das auffällige Bestreben, inhaltlichen Auseinandersetzungen im Falle abweichender Meinungsbilder offensiv auf dieser Aushandlungsebene zu begegnen, lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass die Beziehungsebene in diesen Gesprächen die Inhaltsebene dominiert. Mit anderen Worten wird die inhaltliche Auseinandersetzung zugunsten der Aufrechterhaltung der Beziehungen untergeordnet. Inwieweit es sich bei diesem Aspekt um ein verbreitetes Phänomen handelt, gilt es in weiterführenden Studien genauer zu analysieren. Schließlich könnte dieser Modus Operandi Aufschluss darüber geben, weshalb auch viele Anwärtinnen und Anwärter monieren, dass ihnen die Einschätzungen arbiträr und oftmals widersprüchlich erscheinen (Luhr 2016, S. 174; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Schubarth et al. 2006, S. 138f.; Storr 2006; Herrmann & Hertrampf 1997; Hoppenworth 1993) und sie am Ende Frustration erleben, da ihnen nicht klar ist, welche konkreten Schritte sie zur Optimierung ihres unterrichtlichen Handelns in Zukunft anlegen können (Luhr 2016, S. 159f.; Hoppenworth 1993; Scheilke 1992). Dabei ist der Wunsch nach klaren Handlungsschritten und Zielvereinbarungen weit verbreitet (Luhr 2016; Ziert 2012).

Die Rolle als internes Ordnungskriterium der Interaktion und Kommunikation

Oberflächlich betrachtet stellt die Gesamtheit jener Personen, die sich innerhalb des Besprechungsraums zur Nachbesprechung einfinden, die Teilnehmerschaft dieser Besprechungen dar, wodurch dieser räumliche Zugang ein zentrales Merkmal der Mitgliedschaft darstellt (Preyer 2012, S. 157f.). Dieses räumliche Kriterium der Mitgliedschaft der Gesprächsgemeinschaft, eröffnet den Akteurinnen und Akteuren allerdings nicht zwangsläufig eine gleichwertige Partizipation und einen vergleichbaren Grad an Involvierung im Rahmen der Aushandlungen. Dies bedeutet, dass Nachbesprechungen keine Gespräche darstellen, innerhalb derer sich die Teilnehmenden auf die gleiche Art und Weise beteiligen und ihre Interaktions- und Kommunikationshandlungen vollziehen. Vielmehr resultieren aus den positions- und beziehungsbezogenen Aushandlungen auf der Ebene der Tiefenstruktur spezifische Interaktions- und Kommunikationsräume, innerhalb derer die Gesprächshandlungen der jeweiligen Personen eingerahmt werden. Hierüber wird maßgeblich geregelt, wie die gegenseitige Auseinandersetzung mit dem Gesprächsgegenstand erfolgt und wie Themen und Sachverhalte kommunikativ bearbeitet werden (Kallmeyer 1985). Diese rahmen- und konturgebenden Räume prägen maßgeblich die Gesprächspraxis und legen damit den Modus Operandi dieser Gespräche fest. Schließlich wird über die einzelnen Räume definiert, welche Person auf welche Art und Weise im Rahmen der Nachbesprechung entlang welcher impliziten handlungsleitenden Normen interagiert und kommuniziert.

Die Verortung der einzelnen Beteiligten innerhalb der jeweiligen Interaktions- und Kommunikationsräume erfolgt hierbei in enger Verbindung mit der Rolle, die sie in diesen Gesprächen einnehmen. Die positions- und beziehungsbezogenen Aushandlungen auf der Tiefenstruktur dieser Gespräche werden also in Abhängigkeit von den jeweiligen Rollen der Personen verhandelt. Rollen stellen „Bündel von Erwartungen [dar], die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“ (Dahrendorf 2010, S. 35) und sind entsprechend als „geordnetes Verhalten“ (Preyer 2012, S. 56) zu verstehen. Die Aushandlung von Positionen und Beziehungen untereinander vollzieht sich also letztlich über ein erwartetes rollenäquivalentes Verhalten. „Die Rollenerwartungen strukturieren als eine interne Ordnung die Mitgliedschaftserwartungen in den sozialen Systemen und somit die Teilnahmebedingungen an ihren Kommunikationssystemen“ (Preyer 2012, S. 49). Damit stellt die eingenommene Rolle in den Nachbesprechungen auch eine symbolische Zugangskarte (Preyer 2012, S. 49) zur Gesprächspraxis im Rahmen dieses Austauschs dar. Je nach Rolle werden unterschiedliche Möglichkeitsräume für interaktive und kommunikative Handlungen eröffnet. Sie legt fest, wie und an welcher Stelle der Gespräche die Partizipation erfolgt, auf welche Art und Weise und wie detailliert Einschätzungen des Unterrichts vorgenommen werden und letztendlich auch, wie intensiv eine Person in einer bestimmten Rolle in die gegenseitigen Aushandlungen im Zuge der Nachbesprechung eingebunden ist. Zugleich wird aber auch über die jeweilige Rolle der Grad an Beteiligung, die Art und Weise, wie sich über Unterricht geäußert wird und inwieweit eine Einbindung im Zuge der Aushandlungen über den Unterricht erfolgt, gleichermaßen begrenzt. So werden nämlich abweichende Verhaltensweisen einer Person in einer bestimmten Rolle, in der Kommunikationssituation unmittelbar mit Mechanismen der Grenzziehung beantwortet (Preyer 2012, S. 59). Die Verortung der einzelnen Akteurinnen und Akteure in die spezifischen Interaktions- und Kommunikationsräume entsprechend ihrer Rolle wird in Nachbesprechungen also nicht nur konstituiert, sondern auch stets aufrechterhalten und damit durch das Gesprächssetting schließlich einzementiert. Schließlich stellen die Herstellung und Aufrechterhaltung dieser rollengebundenen Handlungsräume ein wesentliches Charakteristikum der Gesprächspraxis von Nachbesprechungen dar. Dies deutet darauf hin, dass es sich bei Unterrichtsnachbesprechungen um kommunikative Systeme (Luhmann 2022a) handelt, innerhalb derer stets die Wiederherstellung des Gleichgewichts im Zuge der Interaktion angestrebt wird (Luhmann 2022b, S. 325; Preyer 2012, S. 49). Der zentrale Referenzpunkt, anhand dessen das Gleichgewicht in der Interaktions- und Kommunikationspraxis in Unterrichtsnachbesprechungen festgemacht wird, ist die Sicherstellung, dass die einzelnen Teilnehmenden in ihren jeweiligen Rollen entsprechend äquivalenter rollenspezifischer Verhaltensweisen in diesen Gesprächen agieren.

Für das interne Gleichgewicht dieses Kommunikationssystems ist also zentral, „dass die Teilnehmer ihre Mitgliedschaftsrolle kennen und [...] wissen, was von ihnen erwartet wird und welche Folgen die Nichterfüllung der Erwartungen in der Gruppe für sie hat“ (Preyer 2012, S. 124). Die Erwartungshaltung an rollenäquivalente Verhaltensmuster wird in Nachbesprechungen maßgeblich durch die Akteurinnen und Akteure der Studien-

seminare angelegt. Sie erweisen sich in den Gesprächen durch die Übernahme der Kontroll- und Steuerungsfunktion als die sogenannte „informelle Dominanz“ (Pfab 2020, S. 11): Sie legen maßgeblich fest, „wer was zu sagen hat und auch wie wer wahrgenommen wird“ (ebd.). Dieser erhöhte Status dieser Personen kommt allerdings nicht unabhängig von den übrigen Gesprächsteilnehmenden zustande. Schließlich legen die übrigen Akteurinnen und Akteure auch eine entsprechende Erwartungshaltung an die Personen des Studienseminars an, wonach diese die entsprechenden Gesprächsaufgaben übernehmen, und sprechen ihnen darüber auch den entsprechenden Einfluss auf die Gesprächspraxis zu (Preyer 2012, S. 72f.). Aus diesem Status resultiert wiederum, dass sich Nachbesprechungen konsequent entlang der etablierten Wertvorstellungen, Verhaltens- und Kommunikationsmodalitäten (Pfab 2020, S. 11) der Studienseminare gestalten und entsprechend monokulturell geprägte Gespräche darstellen (ebd.). Daher sind es auch die Vorstellungen dieser Institution im Hinblick auf spezifische Erwartungshaltungen an die Handlungspraktiken der übrigen Beteiligten in ihren jeweiligen Rollen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Gesprächspraxis ausüben. So dokumentieren sich in den spezifischen Adressierungspraktiken wie auch in der Art und Weise der Koordination von Redebeiträgen und den Reaktionen auf die Handlungspraktiken der übrigen Personen – beispielsweise auf eine vorgenommene Einschätzung des Unterrichts oder aber auch auf das Stellen von Nach- oder Rückfragen – implizit gewisse Vorstellungen und Erwartungen an das jeweilige Verhalten einer Person in einer bestimmten Rolle.

Bei der Verortung der Beteiligten kommt es also in diesen Gesprächen darauf an, zu welchem Grad die eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Verhaltensweisen der selbst verkörperten Rolle (Preyer 2012, S. 57) mit den extern angelegten Erwartungshaltungen an die Praktiken in dieser Rolle (ebd., S. 58) übereinstimmen. Hierbei zeigt sich im vorliegenden Material eine auffällige Übereinstimmung, d. h. Kongruenz im Hinblick auf die eigenen individuellen Ansprüche und die extern angelegten Erwartungshaltungen. Es scheint also in Bezug auf rollenäquivalentes Verhalten überwiegend ein „Commitment“ (Preyer 2012, S. 52) zu bestehen, d. h., „Die Mitglieder wissen, *was der Andere meint* und *was von ihnen zu erwarten ist*“ (ebd., S. 49; Herv. i. O.).

So weiß R* beispielsweise, dass es zur Eröffnung der Gespräche auf ihre bzw. seine Bereitschaft ankommt, den Austausch zu beginnen. Durch die Übermittlung eines nonverbalen oder auch sprachlichen Signals, kommt sie bzw. er dieser Erwartungshaltung nach. Bleibt dies aus oder erfolgt es nicht innerhalb eines gewissen Zeitraums, wird vonseiten des Studienseminars die Bereitschaft von R* unterstellt, das Gespräch zu eröffnen. Da in keinem der vorliegenden Fälle von R* hierauf Einwände geäußert werden, scheint diese Rolle die vorgenommene Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit durch die Studienseminare zu akzeptieren. Ebenfalls kommt die Rolle von R* stets zu Beginn der Besprechung der Erwartung nach, die Selbsteinschätzung des vorherigen Unterrichts vorzunehmen. Hierbei zeigt sich, dass diese Einschätzungen einerseits davon geprägt sind, inwieweit R* den eigenen Ansprüchen an den Unterricht gerecht werden konnte. Andererseits ist R* bemüht, den unterrichtlichen Verlauf entlang bestimmter Kriterien einzuschätzen. Diese Person scheint zu wissen, dass von seiner Rolle erwartet wird, Unterricht

anhand bestimmter Kriterien einzuschätzen. So wird nämlich die Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen zugunsten der Abhandlung des Kriterienkatalogs zurückgestellt. Diese wiederkehrende und dominierende Orientierung an der Abhandlung dieses festgelegten Kriterienkatalogs lässt die Vermutung zu, dass R* bewusst um Erwartungserfüllung bemüht ist.

Interessant ist auch, dass trotz der nicht selten vorgenommenen Ermutigungen durch die Studienseminare, sich auch im weiteren Verlauf der Nachbesprechung zu beteiligen bzw. jederzeit Rückfragen stellen zu können, sich diese Personen in den Gesprächen auffällig zurückhaltend verhalten. Die Erwartungshaltung an die weitere Beteiligung scheinen sie zu erfüllen, indem sie auf die vorgenommenen Einschätzungen ihres Unterrichts während des gesamten Austauschs mit einer Vielzahl an inhaltslosen Ratifizierungen wie *mhm* oder *ja* reagieren. Hierüber signalisieren sie zwar, dass sie aufmerksam zuhören, allerdings resultiert hieraus noch keine inhaltlich-diskursive Beteiligung am Austausch. Den geringen Gesprächsraum, den sie im Zuge der Nachbesprechungen einnehmen, und die daraus resultierende Zurückhaltung scheint allerdings nicht allein auf eine einseitig angelegte Strategie der R* zurückzuführen zu sein (Luhr 2016, S. 147; Göltzner 1999; Hoppenworth 1993, S. 288ff.; Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 247). Es wird nämlich auch deutlich, dass in den einzelnen Fällen, in denen R* tatsächlich Rückfragen äußert, auf eine markante Art und Weise vonseiten des Studienseminars reagiert wird. Sie äußern zwar in Studien (Peters 2019; Luhr 2016, S. 171) vermehrt, dass sie von den R* wünschen, dass sie sich mehr einbringen, auch kritische Nachfragen stellen und die Verantwortung dafür übernehmen, dass sie mit den Rückmeldungen etwas anfangen können, nehmen die gestellten Fragen in diesen Gesprächen allerdings nicht auf. Statt diese inhaltlich zu beantworten, wird vielmehr über die Notwendigkeit bzw. Berechtigung dieser Nachfragen diskutiert. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass ein zu dominantes Auftreten von R* im weiteren Verlauf der Nachbesprechungen als eine Art Grenzüberschreitung des erwarteten Rollenverhaltens angesehen wird.

So nimmt die Rolle der R* in diesen Gesprächen tatsächlich eine Art Sonderposition (Hoppenworth 1993, S. 288ff.) ein, da der rollenbezogene Interaktions- und Kommunikationsraum von der niedrigsten Involvierung in diesen Aushandlungen zeugt. Allerdings lässt sich die Verantwortung für diese spezifische Position der R* nicht allein auf die angelegte Erwartungshaltung der Studienseminare zurückführen. So wäre es beispielsweise durchaus denkbar, dass R* sich in die Diskussion hinsichtlich der Notwendigkeit ihrer bzw. seiner Frage einbringt und nachvollziehbar darlegt, weshalb eine Beantwortung für ihre bzw. seine weitere Professionalisierung bedeutsam ist. Durch ihre Zurückhaltung scheinen daher auch die R* selbst zu ihrer Sonderrolle beizutragen. So weisen auch Gecks (1990), Katzenbach (2005) und Wernet (2006) darauf hin, dass die Infantilisierung der Referendarinnen und Referendare in ihre Schülerrolle nicht einseitig durch die qualifizierungsrelevanten Personen gerahmt, sondern auch durch das Verhalten der Anwärterinnen und Anwärter selbst hergestellt und aufrechterhalten wird (Merzlyn 2004, S. 133ff.).

Analoge Mechanismen zeigen sich allerdings nicht nur bei den R*, sondern auch bei den direkten Kolleginnen und Kollegen aus dem Referendariat. Sie verhalten sich ebenso konform zu den angelegten Erwartungshaltungen seitens der Studienseminare an ihre Rolle. Dies bedeutet, dass die R in den Gesprächen konsequent erst dann einen Wortbeitrag vorbringen, wenn sie explizit adressiert wurden, und zeigen keinerlei Ambitionen, sich proaktiv in die weiterführenden Auseinandersetzungen im Rahmen dieser Gespräche einzubringen. Allerdings zeigt sich bei diesen Personen in dieser Rolle, dass sie scheinbar mit einer weiteren Erwartungshaltung konfrontiert sind, die ihre Handlungspraxis maßgeblich prägt. Die Einschätzungen, die sie über den Unterricht von R* vornehmen, zeugen durchweg von hyperbolisch anmutenden Lobeshymnen. Dies lässt zumindest die Vermutung zu, dass zwischen den angehenden Lehrkräften im Rahmen dieser Gespräche ein spezifisches „Commitment“ (Preyer 2012, S. 52) in Bezug auf rollenadäquates Verhalten zu existieren scheint. So wird gegenseitig voneinander in einer Art Solidargemeinschaft erwartet, dass keinerlei Kritik über die Schulstunde in Anwesenheit der qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteure geäußert wird. Zumindest werden in keiner der vorliegenden Besprechungen von den die Mitreferendarinnen und -referendare kritik- bzw. problembasierte Einschätzungen vorgenommen. Dies gilt es allerdings in weiterführenden Studien zu überprüfen. Es wäre interessant zu schauen, welche Konsequenzen eine solche Verhaltensweise in diesen Gesprächen für die Beziehung zwischen R* und R ausüben und wie sich eine solche Einschätzung auch auf die Gesprächspraxis in weiteren Nachbesprechungen auswirken würde.

Die übrigen Teilnehmenden werden im Zusammenhang mit den höheren Professionalisierungsgraden und den fachlichen Hintergründen als Expertinnen und Experten gerahmt und hierüber von den Anwärtinnen und Anwärtern abgegrenzt. Durch diese zugeschriebenen Rollenattributionen werden diesen Personen auch zugleich erweiterte Möglichkeitsräume zur Partizipation und Involvierung hinsichtlich der Aushandlung in der Nachbesprechung eröffnet. Allerdings zeigt sich unter diesen Personen, dass nicht jeder den erwarteten Handlungspraktiken ihrer bzw. seiner jeweils verkörperten Rolle in den Nachbesprechungen in gleichem Maße auch nachkommt. Entgegen der erwartungskonformen Verhaltensweise, die sich im Rahmen der Akteursgruppe der Anwärtinnen und Anwärter zeigt, ergibt sich nämlich im Hinblick auf die Teilnehmenden der zuständigen Schulen ein differenzierteres Bild.

So zeigen sich in den Nachbesprechungen nämlich tatsächlich die bereits von Hoppenworth (1993, S. 234f.; auch: Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 252) angedeuteten Spannungsfelder zwischen den zuständigen Schulen und den Studienseminaren. Allerdings muss diese Aussage auf der Basis der vorliegenden Erkenntnisse differenziert werden. Abweichungen im Hinblick auf die Vorstellungen der Kommunikation und die impliziten Regeln (Pfab 2020, S. 10) sowie Inkongruenzen zwischen den angelegten Erwartungshaltungen an die verkörperte Rolle und den eigenen Vorstellungen der Handlungspraxis (ebd., S. 57f.) zeigen sich im vorliegenden Material ausschließlich in Bezug auf LK. So distanziert sich die Rolle wiederkehrend in den Gesprächen performativ von den übrigen Personen, die mit den Attributen der Expertinnen und Experten versehen

werden. Dies bedeutet, dass diese Rolle sich aus den Diskussionen zwischen Päd bzw. SL, FD und AL über die vorherige Stunde heraushält, d. h., die eigene Sichtweise auf den Unterricht nicht in diese Aushandlungen des Expertengremiums einbringt. Im Gegenteil, diese Akteurin bzw. dieser Akteur stellt Gegenfragen oder stellt sogar die Urteilsfindung des Expertengremiums vor dem Hintergrund des Realitätsbezugs öffentlich infrage. Die eigenen Erwartungen an die Verhaltensweisen im Rahmen der Gespräche in der Rolle des LK zeugen bei dieser Person vor allem davon, eine Art Anwaltsfunktion für R* zu übernehmen. Daher erhebt sie bzw. er auch durchaus Einspruch gegenüber den Urteilen über den Unterricht. Solche Einsprüche werden in den vorliegenden Nachbesprechungen allerdings stets mit FD ausgehandelt, weshalb sich vor allem zwischen diesen beiden Rollen wiederkehrend „Friktionen“ und „Spannungen“ (Boettcher & Bremerich-Vos 1986, S. 252) zeigen. Entsprechend dem eigenen Verständnis der Rolle, die Handlungspraktiken in den Nachbesprechungen vor allem advokatisch auszurichten, werden die Einschätzungen des Unterrichts von LK auch entsprechend auf eine positive Art und Weise vorgenommen und stets die Eigenleistungen von R* hervorgehoben. So positioniert sich LK in ihrer bzw. seiner Rolle auch in der Nähe der Anwältinnen und Anwältler im Rahmen des Solidarisierungsraums.

Entgegen diesen distanzierenden Maßnahmen, die LK als Vertretung der zuständigen Schule in seiner Rolle vornimmt, ist AL hingegen in diesen Gesprächen darin bestrebt, den angelegten Erwartungshaltungen in ihren bzw. seinen Gesprächspraktiken zu entsprechen. Damit distanziert sie sich zugleich von ihrer direkten Kollegin bzw. ihrem direkten Kollegen und verortet sich in der Nähe der Vertretungen des Studienseminars. Entsprechend nimmt diese Rolle auch die eröffneten Möglichkeitsräume zur Partizipation konsequent wahr, d. h., sie involviert sich auch proaktiv in die Auseinandersetzung mit dem Unterricht zwischen den übrigen Expertinnen und Experten der Studienseminare. Dies bedeutet, dass sie sich gemäß ihren zugeschriebenen Rollenattributionen auch im Zuge der Urteilsfindung auf eine bestimmte Art und Weise einbringt. Diese Rolle bietet nämlich stets ihre bzw. seine zumeist erfahrungsbasierte Perspektive auf die vorherige Unterrichtsstunde an, ohne hierbei allerdings Anspruch auf die finale Deutungshoheit zu erheben. Dieses Privileg überlässt AL hierbei stets FD, der innerhalb der Expertinnen und Experten auch eine Sonderrolle übernimmt. So nimmt nämlich auch Päd bzw. SL eine vergleichbare Handlungspraxis wie AL vor, d. h. auch diese Rolle äußert ihre entsprechende Sichtweise auf den Unterricht, ohne hierbei jedoch ein abschließendes Urteil vorzunehmen. Damit legen aber auch Päd bzw. SL und AL eine entsprechende Erwartungshaltung an FD an, stets zu einem finalen Urteil zu kommen und dieses zu verkünden (Sprecherfunktion). In den Fällen, in denen FD mal mehr, mal weniger offenkundig zu verstehen gibt, dass es in Bezug auf einen diskutierten Aspekt keine eindeutige Schlussfolgerung abzuleiten gibt, wird ein solch offenes Urteil nicht akzeptiert. Im Gegenteil, vor allem vonseiten Päd bzw. SL wird die Urteilsverkündung von FD eingefordert. Inwieweit diese Erwartungshaltungen für FD zu spezifischen Herausforderungen in diesen Gesprächen beitragen, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend beantworten. Diesen Aspekt gilt es in weiterführenden Studien genauer in den Blick zu nehmen.

So scheint nämlich auch die Rolle von FD in diesen Gesprächen unter einem nicht unerheblichen Erwartungsdruck zu stehen, innerhalb kürzester Zeit verschiedenste Perspektiven auf den Unterricht abzuwägen und in Anbetracht dessen zufriedenstellend zu einem Urteil zu kommen.

Festzuhalten ist auch, dass die Handlungspraktiken der einzelnen Personen in ihren jeweiligen Rollen nicht losgelöst voneinander, sondern in hohem Maße wechselseitig voneinander abhängig sind (Pfab 2020, S. 12). Individuelles Verhalten in den Nachbesprechungen ist also zurückzuführen „auf beidseitiges Handeln d. h. auf Aktion und Reaktion und wechselseitige Einflussnahme“ (Bierhoff & Jonas 2011, S. 132). Ein bestimmtes Verhaltensmuster einer Rolle in diesen Gesprächen ist damit nicht losgelöst von den Handlungspraktiken der übrigen Akteurinnen und Akteure zu betrachten. Vielmehr stellen Rollenmuster ein Resultat daraus dar, dass die Beteiligten in bestimmten Rollen „aufeinander reagieren, einander beeinflussen oder steuern“ (ebd.). Damit konstituieren sich die rollengebundenen Interaktions- und Kommunikationsräume für die jeweiligen Personen in ihren jeweiligen Rollen relational, d. h. aufeinander bezogen, und stehen daher auch in einem reziproken Abhängigkeitsverhältnis zueinander. So resultiert ein spezifisches rollenadäquates Verhaltensmuster in Wechselwirkung mit und damit in Abgrenzung zu bestimmten Interaktions- und Kommunikationshandlungen, die mit den anderen Rollen einhergehen. Somit fungieren die Akteurinnen und Akteure in ihrer jeweiligen Rolle gegenseitig als eine Art Folie, anhand derer das eigene Verhalten in diesen Gesprächen maßgeblich festgemacht wird und sich die „Abgrenzungsleistungen“ (Pfab 2020, S. 12) vollziehen. So ergeben sich, je nach Rolle, in den Nachbesprechungen also mal mehr, mal weniger komplexe Rollenmuster, die sich in unterschiedlichen Maßen aus Aushandlungsprozessen mit den übrigen Rollen ergeben.

Auffällig ist hierbei, dass sich diese gegenseitigen rollenbasierten Abgrenzungsleistungen in den vorliegenden Nachbesprechungen unabhängig von dem zugrundeliegenden Unterrichtsfach und ungeachtet der unterschiedlichen Anzahl an Gesprächsteilnehmenden und der verschiedenen Verhältnisse der Akteursgruppen, auf eine wiederkehrende Art und Weise vollziehen. Aus diesem Modus Operandi resultiert schließlich ein komplex ineinander verwobenes Interaktionsgefüge, innerhalb dessen sich die einzelnen Personen in ihren jeweiligen Rollen zueinander positionieren. Inwieweit es sich hierbei allerdings tatsächlich um ein etabliertes und reproduzierbares Interaktionsgefüge handelt, das die Kommunikation und Interaktion in Unterrichtsnachbesprechungen strukturiert, gilt es hingegen in weiteren Studien zu prüfen. Auf der Basis der vorliegenden Studie kann aber zumindest die Vermutung geäußert werden, dass es sich bei diesem komplexen Interaktionsgefüge um eine relativ stabile innere Ordnungsstruktur der Interaktions- und Kommunikationspraxis in Nachbesprechungen handeln kann. Allerdings basiert diese Erkenntnis auf neun Unterrichtsnachbesprechungen, die jeweils zum selben Zeitpunkt – als das zweite Format im Rahmen des Vorbereitungsdienstes der jeweiligen angehenden Lehrkraft – angesetzt wurden und sich auf die Unterrichtsfächer Informatik, Mathematik und Physik im Gymnasium beziehen. Inwieweit der Zeitpunkt der Nachbesprechung mit

Diskussion und Ausblick

der Gesprächspraxis im Zusammenhang steht und/oder mit den jeweiligen Fächerkulturen, auf die sich die Nachbesprechungen beziehen, lässt sich nicht abschließend beurteilen.

Schlussfolgerungen

9. Impulse für die Praxis

Die Untersuchung war darauf angelegt, objektive Einblicke in die tatsächliche Gesprächspraxis von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat zu liefern. Damit geht ihre Zielstellung auch keineswegs mit dem Anspruch einher, aus der Analyse der praktischen Umsetzung und Ausgestaltung konkrete Handlungsschritte zur Optimierung abzuleiten. Schließlich kann dies auch forschungsmethodisch nicht fokussiert werden, da die Erkenntnisse aus insgesamt elf Unterrichtsnachbesprechungen von zwei Standorten innerhalb eines Bundeslandes und bezogen auf drei Unterrichtsfächer der Naturwissenschaften resultieren. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse, die eine solide Grundlage für eine fundierte Entwicklung einer Handreichung darstellen würden, ist hierüber nicht zu leisten. Daher dient dieses Kapitel auch nicht dazu, Überlegungen zur praktischen Verbesserung dieser Formate in Form von Leitlinien zu explizieren. Vielmehr soll dieser Abschnitt als Ergänzung der vorausgegangenen Diskussionen der Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Perspektive wahrgenommen werden. Dieses Kapitel ist also dazu gedacht, die Ergebnisse aus dem praktischen Blickwinkel kritisch-reflexiv zu betrachten. So eröffnen die Untersuchungsergebnisse durchaus Ansatzpunkte, den Einsatz und die Umsetzung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat vor dem Hintergrund der hergeleiteten Muster und Charakteristika zu durchdenken. Nachfolgend werden also eher Denkipulse und keine konkreten Implikationen für die Praxis angeführt, die mögliche Anknüpfungspunkte für die Beteiligten der zweiten Phase darstellen, um weiterführende Überlegungen zur Anpassung dieser Formate anzustellen.

(1) Denkipuls: Festlegung der Beobachtungspunkte

Aus der Analyse der Gesprächsphasen geht hervor, dass die Beteiligten zu Beginn besprechungsrelevante Punkte anführen, die es aus ihren jeweiligen Perspektiven im Verlauf der Nachbesprechung abzuhandeln gilt. Somit ist die Sammlung der Besprechungspunkte ein fester Bestandteil von Unterrichtsnachbesprechungen. Hierdurch entsteht der Eindruck, dass die Akteurinnen und Akteure erst zu diesem Zeitpunkt offenlegen, zu welchem inhaltlichen Aspekt sie Stellung beziehen möchten, mit anderen Worten, anhand welcher Unterrichtsmerkmale sie schließlich die Einschätzung der Schulstunde vornehmen. Es ist damit recht unklar, ob sie die Unterrichtsstunde bereits im Zuge der Hospitation bewusst unter den jeweiligen Bezugspunkten beobachtet haben oder ob die angeführten Thematiken Resultate der Hospitation darstellten, also erst im Nachgang festgelegt wurden. Dies schließt an die Frage der Beobachtungspraktiken an. So machen Forschungsergebnisse (Wiernik 2020; Wagner 2017; Schröer 2015; Seifried 2009; Kunze 2004; Bocka 2003; Clausen 2002; Fichten 1993) darauf aufmerksam, dass die Qualität von Unterricht je nach Professionsgrad unterschiedlich wahrgenommen wird und diese Wahrnehmung außerdem von subjektiven Theorien und Überzeugungen geprägt ist.

Hieraus können durchaus unterschiedliche Bezugspunkte resultieren, die je nach individuellem Hintergrund zu verschiedenen Urteilen führen (Wiernik 2020; Wagner 2017; Schröder 2015; Seifried 2009; Kunze 2004; Bocka 2003; Clausen 2002; Fichten 1993). Daher erscheint eine generelle Verständigung über *guten* Unterricht als vielversprechender Ansatz (Wiernik 2020; Luhr 2016). Ein unter Einbezug aller Gesprächsbeteiligten entwickeltes Basiskonzept könnte als Ausgangspunkt dafür dienen, entsprechende Unterrichtsmerkmale herauszuarbeiten, anhand derer die Qualität einer Schulstunde eingeschätzt werden kann. Zwar zeigt die Untersuchung von Luhr (2016) auf, dass Entwicklung und Einsatz einheitlicher Kriterien kein Allheilmittel zur Verbesserung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit in den Gesprächen darstellen. Gleichwohl kann mit einem solchen Instrument eine gemeinsame und nachvollziehbare inhaltliche Basis geschaffen werden, die allen Beteiligten Handlungssicherheit offerieren kann. Schließlich bietet ein solches Instrument das Potenzial, dass die Hospitierenden eine Entlastung erfahren. So eröffnen die angeführten Beobachtungspunkte die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit in der Schulstunde fokussiert auf ausgewiesene Aspekte zu richten und gezielt Einschätzungen vorzunehmen. Ebenfalls ist damit sichergestellt, dass alle an der Hospitation Beteiligten auf dieselben Unterrichtsmerkmale achten, sodass hierüber auch ein gemeinsamer thematischer Bezugspunkt in den Nachbesprechungen hergestellt wird. Für die jeweilige Referendarin bzw. den jeweiligen Referendar offenbart solch ein einheitliches Beobachtungsprotokoll bereits im Vorfeld mehr Transparenz. So wird hierüber offengelegt, worauf in dieser Schulstunde besonderes Augenmerk gelegt wird.

(2) Denkipuls: Zeitpunkt der Gespräche

Die Unterrichtsnachbesprechungen im vorliegenden Sample finden stets unmittelbar im Anschluss an die hospitierte Unterrichtsstunde statt. Dies bedeutet, dass zwischen dem Unterricht und dem Austausch lediglich eine geringe Zeitspanne liegt. Die Gesamtheit der teilnehmenden Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Nachbesprechung hat damit auch nur geringfügig Zeit, sich auf das Gespräch vorzubereiten und auch den entsprechenden Rollenwechsel zu vollziehen. So liefert die vorliegende Untersuchung zumindest keinen Hinweis darauf, dass den Hospitierenden ein Raum eröffnet würde, um ihre Eindrücke der Schulstunde zu verarbeiten und ihre Einschätzungen bzw. Urteile zu reflektieren. Vielmehr fällt auf, dass die Beteiligten ihre Einschätzungen nicht selten im Modus des lauten Denkens vornehmen, durch den diese Abwägungsprozesse sichtbar werden. Dies legt zumindest die Vermutung nahe, dass die eigenen Einschätzungen über den Unterricht erst im Zuge der Ausführungen in den Nachbesprechungen selbst kritisch-reflexiv betrachtet und hierüber Urteile hergeleitet werden. Insbesondere im Rahmen des Expertengremiums werden die verschiedenen Sichtweisen der beteiligten Personen – Fachleitung, Seminarleitung und Ausbildungsleitung – untereinander dargelegt. Es fällt hierbei allerdings auf, dass unterschiedliche Perspektiven auf einen Aspekt nicht zwangsläufig in ein eindeutiges finales Urteil überführt werden. Oftmals werden die unterschiedlichen Einschätzungen kundgegeben und Widersprüchlichkeiten ausgeklammert, d. h. nicht

inhaltlich weiterbearbeitet. Dies ist zumindest ein Hinweis darauf, dass Unterrichtsnachbesprechungen scheinbar nicht als Ort wahrgenommen werden, wo konträre Einschätzungen öffentlich verhandelt werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es gewinnbringend, den Akteurinnen und Akteuren im Vorfeld dieser Gespräche einen Rückzugsraum zu eröffnen. Einerseits, um die Personen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Urteile über den Unterricht im Vorfeld zu durchdenken, und ihnen andererseits auch die Gelegenheit zu bieten, unterschiedliche Einschätzungen untereinander inhaltlich auszuhandeln. Hierzu könnte beispielsweise ein zeitlicher und räumlicher Rahmen vor der Nachbesprechung geschaffen werden. Damit würden die Nachbesprechungen um die Aushandlungen entlastet werden, sodass diese Gespräche in erster Linie einen Ort darstellen, nachvollziehbare und begründete Einschätzungen zum Unterricht darzulegen und der Referendarin bzw. dem Referendar nachvollziehbar zu vermitteln. Dies bedeutet keineswegs, dass nicht auch durchaus unterschiedliche Urteile verkündet und diskutiert werden können. Vielmehr könnten diese unterschiedlichen Sichtweisen strukturiert und fundiert erläutert und gewinnbringend für die weitere Handlungspraxis gemeinsam erörtert werden.

Auch für die Anwärtlerin bzw. den Anwärter, die bzw. der im Vorfeld die besuchte Schulstunde geplant und durchgeführt hat, könnte die Schaffung eines zeitlichen Fensters im Vorfeld der Gespräche zu einer Entlastung führen. Schließlich ist diese Person gefordert, unmittelbar den Rollenwechsel von der Lehrkraft hin zu jener Person zu vollziehen, deren unterrichtliche Leistung diskutiert wird und von der eine notwendige Offenheit gegenüber den Einschätzungen erwartet wird (Hoppenworth 1993). Mit dem vorherigen Vollziehen dieses Rollenwechsels würde eine gewisse innere Distanz zu der Unterrichtsstunde geschaffen, die wiederum die Grundvoraussetzung dafür darstellt, das eigene Handeln kritisch zu betrachten (Hesse & Lütgert 2020b; Gröschner & Hascher 2019; Tulodziecki et al. 2017; Schön 1983). Die Analyse der Gesprächspraxis deutet an, dass hierfür durchaus eine gewisse Sensibilität besteht. Schließlich finden vor der offiziellen Eröffnung der Nachbesprechungen stets zwanglose Tischgespräche statt, in die die Referendarin bzw. der Referendar nicht eingebunden ist. Diese bzw. dieser scheint sich augenscheinlich innerlich mit der vorherigen Stunde auseinanderzusetzen und sich auf das nachfolgende Gespräch einzustellen. Inwieweit es den angehenden Lehrkräften allerdings unter der Anwesenheit der übrigen Personen tatsächlich gelingen kann, die erforderliche innere Distanz herzustellen, ist zumindest kritisch zu hinterfragen. Bestünde zwischen dem Unterricht und der Nachbesprechung jedoch ein Zeitfenster, innerhalb dessen die übrigen Akteurinnen und Akteure ihre jeweiligen Einschätzungen reflektieren und diskutieren, könnte der angehenden Lehrkraft hierzu wiederum ausreichend Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden.

Im Anschluss an diese Übergangsphase des Innehaltens bzw. Aushandelns könnten die Gesprächsbeteiligten mit der daraus erwachsenen Distanziertheit zur Nachbesprechung zusammenkommen und ihre Einschätzungen untereinander mitteilen und diskutieren. Diese Vorgehensweise würde in der Praxis allerdings bedeuten, dass solche Gesprächsformate nicht unmittelbar im Anschluss an die vorherige Schulstunde durch-

geführt werden. Im Umkehrschluss würde dies nach sich ziehen, dass Unterrichtsbesuche und die damit einhergehenden Nachbesprechungen insgesamt einen höheren zeitlichen Rahmen erfordern würden. So gilt es, diesen Impuls – trotz der explizierten Vorteile für alle Beteiligten –, vor dem Hintergrund erwartbarer terminlicher Herausforderungen in seiner Praktikabilität abzuwägen.

(3) Denkipuls: Zielstellung

Aus der theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit Unterrichtsnachbesprechungen (s. Kap. 3.2) folgt, dass bislang kein Konsens hinsichtlich einer allgemeingültigen Definition besteht. Damit ist die Frage offen, mit welcher Funktion bzw. zu welchem Zweck diese Gespräche konkret einhergehen. Die Klärung scheint nicht von unerheblicher Bedeutung für die Praxis. So konnten die theoretischen Rahmungen von Nachbesprechungen als Reflexion, Beratung oder Mentoring aufzeigen, dass je nach Konzept unterschiedlich nuancierte Zielstellungen mit diesen Besprechungen verfolgt werden, die sowohl die Art und Weise der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterricht als auch die Funktionen der Gesprächsbeteiligten tangieren (s. Kap. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4). Der offene Zugang dieser Untersuchung (s. Kap. 3.3) konnte schließlich zeigen, dass scheinbar auch die beteiligten Personen in Nachbesprechungen selbst über keinen Konsens dahingehend verfügen, zu welchem Zweck diese Gespräche angelegt sind. Mit anderen Worten deckt die Analyse auf, dass das Selbstverständnis von diesem Setting in Abhängigkeit von der Rolle, die eine beteiligte Person darin einnimmt, durchaus variiert. Diese Unterschiede, wie die Akteurinnen und Akteure die Funktion der Nachbesprechung jeweils wahrnehmen, werden in der Art und Weise der Einschätzungen sichtbar. Dies bedeutet auch, dass die thematische Auseinandersetzung mit der vorherigen Unterrichtsstunde nicht unerheblich durch latente Verhandlungen über den Sinn und Zweck dieser Besprechungsformate geprägt ist. Zur Entlastung dieser Gespräche wäre denkbar, dass die Beteiligten der zweiten Phase die Zielstellungen von Nachbesprechungen konkretisieren. Eine transparente Darlegung von Schwerpunkten, beispielsweise die Aufdeckung von Herausforderungen oder die Ableitung von konkreten Handlungsalternativen, könnte auch jenen Personen Sicherheit bieten, die nicht regelmäßig an diesen Formaten teilnehmen.

(4) Denkipuls: Funktionen und Rollen der Beteiligten

Eng mit der Zielstellung, die mit Nachbesprechungen verfolgt wird, ist auch die Frage nach der Funktion und der Rolle von den jeweils Beteiligten verbunden. Aus der Analyse geht hervor, dass diese Formate durch komplexe positions- und beziehungsbezogene Aushandlungen geprägt sind. Diese latenten Prozesse überformen nicht selten die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterricht. Vor diesem Hintergrund ist es sicherlich gewinnbringend, diese Gesprächssettings stärker unter diesem Augenmerk zu betrachten. Insbesondere zeigen sich nicht selten Friktionen und Spannungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Studienseminare und den zuständigen Schulen (Boettcher &

Bremerich-Vos 1986). Auffällig ist hieran allerdings, dass diese sich bilateral zwischen den fachdidaktischen Fachleitungen und den Fachlehrkräften vollziehen. Zwar werden hierbei inhaltliche Aspekte des Unterrichts diskutiert, die bei näherer Betrachtung allerdings eher als Folien fungieren, über die Zuständigkeiten und Hoheitsgebiete ausgehandelt werden. Eine vorherige transparente Verständigung über die jeweiligen Funktionen der beiden qualifizierungsrelevanten Institutionen in diesen Gesprächen könnte hierbei präventiv unterstützend wirken.

Im Hinblick auf die rollenspezifischen Handlungsmuster der Referendarinnen und Referendare zeigt diese Studie, dass sich diese Personen besonders zurückhaltend zeigen. Dieses Verhalten allerdings rein als eine von ihnen angewandte Strategie zu betrachten (Peters 2019; Luhr 2016; Hoppenworth 1993; Boettcher & Bremerich-Vos 1986), erscheint vor dem Hintergrund der Analyse verkürzt. So zeigt sich nämlich, dass angehende Lehrkräfte zwar durch das qualifizierungsrelevante Personal motiviert werden, sich zu beteiligen und auch Nach- wie Rückfragen zu stellen. Allerdings fällt auf, dass diese Einladungen in der Praxis nicht konsequent eingelöst werden. So scheint es, dass eine Steigerung der Einbindung der angehenden Lehrkräfte eine gemeinsame Aufgabe der Gesprächsdurchführenden Personen und der Anwärtinnen und Anwärter darstellt. Zum einen ist hierfür die Bereitschaft der Referendarin bzw. des Referendars erforderlich, sich kontinuierlich in die Aushandlungen einzubringen. Zum anderen ist es auch notwendig, dass hierfür entsprechend Raum geschaffen wird und die inhaltlichen Aspekte aufgegriffen und diskutiert werden.

In Bezug auf die Mitreferendarinnen und -referendare fällt im vorliegenden Material auf, dass diese tatsächlich ausschließlich dann das Wort ergreifen, wenn sie explizit angesprochen werden. Auch wird deutlich, dass sie ihre Einschätzungen zum Unterricht außerordentlich lobend gestalten und insbesondere als Solidaritätsbekundungen formulieren. Diese auffällige Zurückhaltung und die übermäßig positiv erteilten Einschätzungen weisen darauf hin, dass mit dieser Rolle eine hohe Unsicherheit in diesen Gesprächen einhergeht. So sind diese angehenden Lehrkräfte nicht nur mit den qualifizierungsrelevanten Personen konfrontiert, sondern stehen gleichzeitig auch einer direkten Kollegin bzw. einem direkten Kollegen der Peergemeinschaft gegenüber. Dies legt zumindest die Vermutung nahe, dass eine Beteiligung für diese Personen an den Gesprächen mit erheblichen Risiken auf mehreren Ebenen einhergeht. So könnte das Aufzeigen von kritisch empfundenen Situationen im Unterricht zu Spannungen unter den Peers führen, die die soziale Eingebundenheit in diese Gemeinschaft gefährden. Andererseits sind sie gefordert, den qualifizierungsrelevanten Akteurinnen und Akteuren gegenüber zu verdeutlichen, dass sie in der Lage dazu sind, eine nachvollziehbare Einschätzung des Unterrichts vorzunehmen. Vor dem Hintergrund dieser Spannungslage für diese Rolle ist zumindest die Überlegung anzustellen, inwieweit die Teilnahme einen tatsächlichen Mehrwert eröffnet.

10. Fazit

Aus dieser Studie geht hervor, dass Unterrichtsnachbesprechungen zweifelsfrei Gespräche darstellen, die sich inhaltlich auf den zuvor hospitierten Unterricht beziehen. Die Aufdeckung behandelte Themenbereiche liefert einen ersten Einblick, anhand welcher Merkmale die Qualität der Unterrichtsstunde aus der Perspektive der zweiten Phase der Lehramtsbildung festgemacht wird. Der Blick wird in den Auseinandersetzungen in erster Linie auf die Hauptakteurinnen und -akteure des Unterrichts gerichtet. Mehr noch als die angehende Lehrkraft selbst stehen bei der Einschätzung im besonderen Maße die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Das Verhalten der Lerngruppe wird zum Hauptreferenzpunkt, wodurch die Schulstunde hauptsächlich anhand ihrer sichtbaren Reaktionen beurteilt wird. Interessanterweise wird auch die Performanz der angehenden Lehrperson unter dem Blickwinkel verhandelt, inwieweit sie durch ihr Verhalten – im Besonderen durch ihre Fähigkeit zur Gesprächsführung – quasi als Motor zur Schüleraktivierung agiert hat. Auch die eingesetzten Materialien und Medien im Unterricht werden weniger im Hinblick auf fachdidaktische Aspekte als vielmehr in ihrem Beitrag zur Schüleraktivierung hin diskutiert. So deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass die Referendarinnen und Referendare in einem nicht zu unterschätzenden Maße abhängig von den individuellen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler in der hospitierten Unterrichtsstunde sind. Schließlich sind es deren jeweilige Reaktionen, nach denen die unterrichtliche Leistung der Anwärterin bzw. des Anwärters eingeschätzt wird. Vor dem Hintergrund dieser hohen Bedeutsamkeit, die die Klassengemeinschaft im Rahmen der Nachbesprechungen einnimmt, erscheint auch die genaue Betrachtung ihrer Rolle im Rahmen von Unterrichtsbesuchen lohnenswert (Hoppenworth 1993).

Allerdings sind die identifizierten inhaltlichen Einschätzungsmerkmale aus elf Unterrichtsnachbesprechungen ermittelt worden, die sich auf die Auseinandersetzung mit Schulstunden in naturwissenschaftlichen Fächern beziehen. Inwieweit diese Themenbereiche ihrem Charakter nach generalisierbar sind, gilt es in weiterführenden Studien systematisch zu prüfen. Die Ausweitung auf andere Fächerkulturen wie auch der Einbezug unterschiedlicher Lehramtsformen und Standorte in der gesamten Bundesrepublik würde einen tiefergehenden Einblick darin erlauben, welche Merkmale zur Einschätzung des Unterrichts im Referendariat Relevanz besitzen. Die Klärung der Frage, anhand welcher Kriterien Schulstunden im Rahmen des Vorbereitungsdienstes beurteilt werden, ist sicherlich eine zentrale zukünftige Aufgabe der empirischen Forschung. Vor dem Hintergrund der notwendigerweise stärkeren konzeptionellen und inhaltlichen Verschränkung der ersten und zweiten Phase (Weber & Czerwenka 2021; Cramer 2020; Terhart 2001) würden diese Erkenntnisse dazu beitragen, angehenden Lehrkräften eine kohärente Qualifizierung zu ermöglichen. Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse deutet sich zumindest an, dass zwischen dem empirischen Blickwinkel auf Unterrichtsqualität (Helmke 2015; Gabriel 2014; Pirner 2013; Hattie 2009; Eder 2011, 2002; Leuders & Holzäpfel 2011; Lipowsky et al. 2009; Seidel 2009; Klieme et al. 2006; Kounin 1976) und jenen Einschätzungskriterien im Vorbereitungsdienst nicht unerhebliche semantische und auch

inhaltliche Unterschiede bestehen. Hieraus resultiert für die Anwärtinnen und Anwärter eine nicht zu unterschätzende Herausforderung, mit der sie im Zuge ihres Qualifikationsgangs konfrontiert sind: So erlernen sie im Rahmen der universitären Lehramtsbildung evidenzbasierte Konzepte von Unterrichtsqualität und werden sensibilisiert auf bestimmte Merkmale, die zu einer Verbesserung der Schulstunde beitragen. Im Zuge des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes jedoch scheinen diese empirischen Konstrukte zumindest nicht explizit bzw. nicht gleich benannt aufgegriffen zu werden. In dieser Phase werden sie also mit (vermeintlich) anderen Unterrichtsmerkmalen konfrontiert, anhand derer die Einschätzung der Qualität der Schulstunde vorgenommen wird. Erst wenn es gelingt, die evidenzbasierten Qualitätsmerkmale mit jenen praxisrelevanten Aspekten zur Beurteilung von Unterricht systematisch inhaltlich und begrifflich zusammenzuführen, ist eine Grundlage für eine kohärente Qualifikation geschaffen. Auf dieser Basis können die qualifizierungsbeauftragten Akteurinnen und Akteure der ersten und der zweiten Phase Merkmale guten Unterrichts in einer einheitlichen Sprache vermitteln. Im Studium würde den angehenden Lehrkräften dann die Gelegenheit eröffnet, jene beurteilungsrelevanten Aspekte aus theoretischer und empirischer Perspektive zu erarbeiten, um diese schließlich im Rahmen des Vorbereitungsdienstes praktisch umzusetzen und zu internalisieren.

Die Untersuchung deckt allerdings auch auf, dass Unterrichtsnachbesprechungen einen komplexen Gesprächsraum darstellen, in dem über mehr als nur Unterricht verhandelt wird. Vielmehr zeigt sich, dass die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit latenten Aushandlungsprozessen verwoben sind. Auf der Tiefenstruktur dieser Gespräche dominieren beziehungs- und positionsbezogene Verhandlungen zwischen den Beteiligten. Innerhalb dieser Kommunikationsebene wird festgelegt, welche Person an welcher Stelle des Gesprächs auf welche Art und Weise Einschätzungen des Unterrichts vornimmt und auch, zu welchem Grad diese in die Auseinandersetzungen und Aushandlungen einbezogen wird. Hieraus entstehen rollenspezifische Handlungsräume, die die Interaktions- und Kommunikationspraktiken in den Gesprächen maßgeblich prägen. Diese rekonstruierten rollenspezifischen Interaktions- und Kommunikationsräume können durchaus als Spiegel subjektiver Äußerungen über die praktische Ausgestaltung von Nachbesprechungen betrachtet werden (Peters 2019; Luhr 2016; Schubarth et al. 2006; Storr 2006; Hoppenworth 1993). Schließlich werden hierin die unterschiedlichen Möglichkeitsräume in Abhängigkeit von der Rolle sichtbar, aber auch deutlich, dass diese durch wechselseitige Prozesse und damit reziprok hergestellt und aufrechterhalten werden. Damit liefert die Untersuchung zumindest einen Hinweis darauf, dass die gegenseitige Verantwortungsübertragung der als defizitär erlebten Kommunikation (Wiernik 2020; Luhr 2016; Košinár 2014; Weiß et al. 2014; Ziert 2012; Porzelt 2006; Storr 2006; Werner-Bentke 2006; Hoppenworth 1993) der tatsächlichen Gesprächspraxis nicht gerecht wird. Vielmehr erweist sich der objektive Blickwinkel auf die tatsächliche Umsetzung und Ausgestaltung von Nachbesprechungen als gewinnbringend dafür, die dahinterliegenden Mechanismen und Prozesse aufzudecken und zu verstehen, die zu diesen Urteilen der Akteurinnen und Akteure selbst führen. So birgt die nähere Betrachtung von Nachbesprechungen als regelmäßiges

Fazit

und über alle Lehramtsformen und Bundesländer hinweg integriertes Qualifikationsformat (KMK 2020) einen vielversprechenden Ansatz, den erlebten Herausforderungen der Beteiligten in den Formaten und Praktiken der zweiten Phase nachzugehen. Erst wenn die tatsächlichen Handlungspraktiken systematisch und objektiv nachvollziehbar aufgedeckt werden, lassen sich subjektive Äußerungen hinsichtlich der Empfindungen dieser Praktik auch in die explizierten Prozesse und Mechanismen einordnen und sich ggf. auch hierüber erklären. Dies erscheint auch als geeigneter Ausgangspunkt, um schließlich konkrete Maßnahmen zur Optimierung der Gesprächspraxis abzuleiten. Sicherlich ist hierzu zunächst eine Ausweitung der Analyse der interaktiven und kommunikativen Prozesse in Unterrichtsnachbesprechungen die Grundvoraussetzung. Gewinnbringend ist hierbei sicherlich auch, die Gesprächspraxis im Rahmen eines längsschnittlichen Designs zu beleuchten und hierbei der Frage nachzugehen, inwieweit sich die Gesprächsdynamik und die damit verbundenen Herausforderungen im Zuge des Qualifikationsfortschritts verändern.

Literatur

- Abel, J. (2006). Wie sehen Studierende die curriculare Abstimmung in der Grundschullehrer-
ausbildung? In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung, Stand
und Perspektiven* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Abels, S. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz
für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Abs, H. J. (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbil-
dung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzent-
wicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 217–234). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7379>
- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungs-
bilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhe-
bungsinstrumente*. (Materialien zur Bildungsforschung; 22). Frankfurt a. M.: GFPP, DIPF.
- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Akremiti, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur &
J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313–331).
Wiesbaden: Springer VS.
- Albisser, S. & Kirchhoff, E. (2007). Salute. Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwick-
lung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehr-
personen. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7 (4), S. 32–39.
- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation:
Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden
und erfahrenen Lehrpersonen. In *Unterrichtswissenschaft* 37 (3), (S. 262–288).
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und
Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung
„Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL.*
www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Profes-
sionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde,
Perspektiven* (S. 97–172). Innsbruck: Studien Verlag (Studien zur Bildungsforschung &
Bildungspolitik, 14).
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungs-
dienst. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen-
und Lehrerbildung* (S. 332–338). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Apra, C. (2008). Aufgabenorientiertes Coaching in der Lehrerbildung: Fallstudien zur För-
derung der Planungsfähigkeit von angehenden Lehrkräften. In *Lehrerbildung auf dem
Prüfstand* 1 (2), S. 664–682.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine
vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.),
*Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse
und Effekte*. (S. 63–86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit:
Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In U. Traut-
wein & C. Villiger (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten*

- in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner A. & Hascher T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher T., Messner R., Niggli A. Patry J.-L. & Rahm S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Prescher, T. (2016). Von der Beratung zur systemischen Veränderungsbegleitung: systemisch-dialogorientierte Beratung für ein transformatives Lernen. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 83–91). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode*. Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel.
- Asbrand B. & Martens M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman (Research on teaching monograph series).
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss. 2012. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 63 (2), S. 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bayer, M. (1978). *Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz. Eine Untersuchung über normative, institutionelle und curriculare Merkmale der pädagogischen Ausbildung von Sekundarschullehrern*. Frankfurt a. M. (Frankfurter Beiträge zur Lehrerausbildung; Bd. 4).
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education* 22 (3/4), S. 295–316. <https://doi.org/10.1023/A:1022813119743>
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Münster, New York: Waxmann (UTB Schulpädagogik, Bd. 8680).
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (S. 227–248). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bierhoff, H.-W. & Jonas, E. (2011). Soziale Interaktion. In D. Frey & H.W. Bierhoff (Hrsg.), *Bachelorstudium Psychologie: Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 131–159). Göttingen: Hogrefe.
- Bildungsserver (2012a). *Ausbildungsgrundlagen im Vorbereitungsdienst Gymnasien*. <https://studienseminar.rlp.de/gym/ausbildungsgrundlagen-konkretisierung-vd-gym.html>
- Bildungsserver (2012b). *Kompetenzaufbau im VD Gymnasien*. <https://studienseminar.rlp.de/gym/ausbildungsgrundlagen-konkretisierung-vd-gym/kompetenzaufbau-im-vd-gym.html>
- Bildungsserver (2012c). *Studienseminare. Gymnasien*. <https://studienseminar.rlp.de/gym.html>
- Bildungsserver (2017). *Ausbildung*. <https://studienseminar.rlp.de/gym/speyer/ausbildung.html>
- Bitai, G. (2016). *Pädagogische Orientierungen von Lehramtsstudierenden-eine qualitative Untersuchung studentischer Reflexion zum ersten Schulpraktikum* (Doctoral dissertation, Dissertation. Flensburg: Europa-Universität Flensburg. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/bitai/diss-veroeffentlichung-neu.pdf>
- Bittner, S. (2009). Unterrichtsgespräch und Diskussion. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 223–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2004). Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 262–275). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule* 98 (2) S. 178–189.
- Blömeke, S., Buchholtz, C. & Lehmann, R. (2010a). Demographischer, schulischer und motivationaler Hintergrund angehender Lehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Bereich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (S. 137–168). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010b). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010c). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Münster: Waxmann.
- Bocka, D. (2003). „Guter Unterricht ist schwer zu halten“. *Eine explorative Studie über Unterrichtsqualität unter besonderer Berücksichtigung der Schülersicht in der Sekundarstufe I*. Hamburg, Bayreuth: Kovač (Studien zur Schulpädagogik, 35).
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. (Unter Mitarbeit von Karlheinz Sonntag). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bodensteiner, J. (2016). Selbstregulationsstrategien bei der Unterrichtsvorbereitung als Ressource für den Einstieg in den Lehrerberuf. Ein längsschnittliches Mediationsmodell. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4), S. 292–304.
- Boettcher, W. (2020). Lehrkräfte Bildung und Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 31 (60), S. 13–26.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1984). Die Beratung des Referendars – zur Bedeutung und interaktionellen Bedingungen der Beratung von Referendaren in der II. Phase der Lehrerausbildung in NW. In *Supervision* 5, S. 26–42.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1986). Pädagogische Beratung: zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In W. Kallmeyer (Hrsg.), *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen* (S. 245–279). Düsseldorf: Schwann (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1985).
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Band 51)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 550–570.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.) *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 135–155). Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 225–252). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2011). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Band 8226*, (S. 40–44). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In *Teaching and Teacher Education* 11 (5), S. 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Bosse, D., Criblez, L., & Hascher, T. (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog.

- Bovet, G. & Frommer, H. (2001). *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht. Grundlagen der Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brabender, A. & Wittschier, M. (2016). *Unterrichtsbesuche nachbesprechen: strukturiert beraten, transparent beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328–338). Münster, New York: Waxmann.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), S. 336–356. <https://doi.org/10.25656/01:11941>
- Breternitz, A. (2021). *Sichtweisen von Lehrkräften auf Schülerfehler: eine länderübergreifende qualitative Studie in Finnland und Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz. In *Empirische Pädagogik* 9 (3), S. 289–330.
- Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39 (2), S. 257–284. <https://doi.org/10.1007/s13138-017-0122-z>
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J. & Blum, W. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchalik, U. & Riedl, A. (2009). *Fachgespräche: Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen*. Frankfurt: Lang.
- Burde, J. P., Dopatka, L., Spatz, V., Hopf, M., Wilhelm, T., Schubatzky, T., Haagen-Schützenhöfer, C. & Ivanjek, L. (2020). Ein kontextstrukturiertes Unterrichtskonzept mit Potenzial. In *PhyDid B-Didaktik der Physik–Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, S. 315–320. ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/1119.
- Burde, J.-P. & Wilhelm, T. (2018). Einfache Stromkreise mit Potenzial – Ein neues Unterrichtskonzept zeigt, wie fachdidaktische Entwicklungsforschung arbeitet. In *Physik Journal* 17 (5), S. 27–30.
- Burger, J., Imhof, M. & Bellhäuser, H. (2021). Mentoring Styles and Novice Teachers' Well-being: The Role of Basic Need Satisfaction. In *Teaching and Teacher Education* 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cain, T. (2008). What can Research Tell us about Mentoring Trainee Teachers? In D. Fischer, L. van Anel, T. Cain, B. Zarkovic-Adlesic & J. van Lakerveld (Hrsg.), *Improving School-based Mentoring A Handbook for Mentor-Trainers. A Handbook for Mentor Trainers* (S. 25–38). Münster: Waxmann.
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. In *Educational Psychology* 22 (5), S. 557–569.

- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. In *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8 (13), S. 1–10.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat* (Dissertation). Marburg: Philipps-Universität. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/>
- Christ, O., van Dick, R. & Ulrich, W. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert, E. Schmitz & O. Christ (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Christensen, B. (2009). *Ergebnisse der Befragungen von LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, FachleiterInnen, AusbildungsleiterInnen/MentorInnen und SchulleiterInnen zum Referendariat in Bremen*. Bremen: analytix GmbH – Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse.
- Christensen, B., Glindemann, F.-G. & Riecke-Baulecke, T. (2008). *Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein: Zusammenfassender Evaluationsbericht 2004–2007*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive? empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. Münster, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 29).
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training. Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), S. 104–117.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–876). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor. Mentor teacher's use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: University of Technology.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: the impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (378–396). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In *Teaching and Teacher Education* 27 (2). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Dahl, D. S. (2021). *Let's have FUN! Gamification im Mathematikunterricht*. Universität Potsdam: Dissertation. <https://doi.org/10.25932/publishup-51593>
- Dahrendorf, R. (2010). *Homo sociologicus*. Wiesbaden: Springer.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell von Hubermann. In *Online Journal for Research and Education*. <https://www.researchgate.net/publication/336568165>

- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmrich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2020). Psychische Gesundheit bei Referendaren. In *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Darling-Hammond L. & Richardson N. (2009). Teacher Learning: What Matters? In *Education Leadership* 66 (5), S. 46–53.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- De Lorent, H.-P. (1992). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In *Pädagogik* 44 (9), S. 22–25.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Forschung).
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS (Qualitative Sozialforschung, 3).
- Deppermann, A. (2020). Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewe, B. (1995). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 119–130). Opladen: Budrich.
- Dewe, B. (1997). Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerverwissen und Lehrerkönnen. In J. Keuffer & M.A. Meyer (Hrsg.), *Didaktik und kultureller Wandel: Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven* (S. 220–248). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143–162). Weinheim: Beltz.
- Dewe, B. & Schwarz, M. P. (2011). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. Hamburg: Kovač.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen: Rekonstruktionen zu Krisen, Krisenerleben und Krisenbearbeitungen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirks, S. (2011). Belastungsfaktoren von Studienreferendaren während des Vorbereitungsdienstes. Ergebnisse einer empirischen Studie – Durchgeführt an niedersächsischen Studienseminaren LbS. In *Schulverwaltung Niedersachsen* 22 (10), S. 265–269.
- Döbrich, P. & Abs, H.-J. (2008). *Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen*. Frankfurt a. M.: DIPF.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2007). How Do Classroom Conditions and Children's Risk for School Problems Contribute to Children's Behavioral Engagement in Learning? In *School Psychology Review* 36 (3), S. 413–432.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. In *Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 358–372.
- Dzengel, J. (2013). Schule spielen – Zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2 (1), S. 142–158.
- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen: Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A. (2011). *Zwischen Theorie und Praxis. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat*. Forschungsbericht. https://www.iewe.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/AKURAT_Forschungsbericht.pdf
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), S. 213–229.
- Eder, F. (2011). Klassenklima. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 113–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eder, F. & Hofmann, F. (2011). Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft? In *Erziehung und Unterricht* 161 (7–8), S. 640–654.
- EGgenberger, K. & Staub, F. (2001). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen: eine Fallstudie. Lehren Lernen durch angeleitete didaktische Unterricht Reflexion. In *Beiträge zur Lehrerbildung* (2), S. 199–216.
- Eickelmann, B., Lorenz, R. & Endberg, M. (2016). Die Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann & R. Kammerl (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Münster, New York: Waxmann.
- Einsiedler, W. (2004). Lehrerbildung für die Grundschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 315–334). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Engartner, T. (2005). Reformbedürftig: Das Referendariat. Ein Erfahrungsbericht. In *Neue deutsche Schule* 57 (10), S. 20–21.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2014). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 33–44). Tübingen: dgvt.
- Englert, R. (2006). Die Zufriedenheit mit dem Referendariat. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 417–427). Berlin: Lit.

- Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Berlin: Humboldt-Univ., Diss., 2010. Wiesbaden: VS.
- Eppendorf, F. & Marx, B. (2020). Blockprogrammieren im Mathematikunterricht – ein Werkstattbericht. In F. Dilling, F. Pielsticker (Hrsg.), *Mathematische Lehr-Lernprozesse im Kontext digitaler Medien. MINTUS – Beiträge zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31996-0_10
- Ermann, E. (2020). *Unterrichtsbesuche – Unterstützung während der Reflexion & Nachbesprechung Insidertipps einer ABB: „Das Referendariat erfolgreich beenden“*. Independently Published.
- Fantilli, R. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. In *Teaching and Teacher Education* 25 (6), S. 814–825.
- Fat'hi, J. & Behzadpour, F. (2011). Beyond Method: The Rise of Reflective Teaching. In *International Journal of English Linguistics* 1 (2), S. 241–251. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p241>
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lehrerausbilderinnen und -ausbilder der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 363–389). Münster: Waxmann.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen 'mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Heidelberg. [https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni\(1\).pdf](https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni(1).pdf)
- Fichten (1993). *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fischer, S. & Freund, P. A. (2021). Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur in Schulklassen. In *Unterrichtswissenschaft*, S. 1–23. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00128-5>
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Campus. (Forschungsberichte des Instituts für Sozialforschung Frankfurt a. M.).
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Flagmeyer, D., Hoppe-Graf, S. & Stalling, B. (2007). Der „gute Lehrer“ und das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehramtsausbildung. Erste Ergebnisse einer Befragung von Referendaren. In D. Flagmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 177–199). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.

Literatur

- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Floden, R. E. & Buchmann, M. (1993). Between Routines and Anarchy: preparing teachers for uncertainty. In *Oxford Review of Education* 19 (3) S. 373–382. <https://doi.org/10.1080/0305498930190308>
- Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. (2012). *Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS).
- Fankhauser, R., & Kaspar, A. (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6 (1), S. 53–67.
- Frech, H.-W. (1976). *Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Frech, H. W. & Reichwein, R. (1977). *Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 30–46). Weinheim, Basel: Beltz.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2010). Das Referendariat in der Lehrerbildung – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 184–190). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierender im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 115–134). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung).
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education II: Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Funk, C. M. (2016). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen. Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts*.

- Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4526702>
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (2), S. 126–139.
- Gabriel, K. (2014). *Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule – Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik*. Kassel: University Press.
- Gabriel-Busse, K., Groß-Mlynek, L., Feldhoff, T. & Harring, M. (2020). Eine Unterrichtssequenz – unterschiedliche Einschätzungen. Analyse videografierter Unterrichtssequenzen als Bestandteil einer evidenzbasierten Lehrer/innenausbildung. In I. Gogolin, B. Hannover + A. Scheunpflug (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 4: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer.
- Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Geißler, G. (2019). Zu den Anfängen moderner Lehrerausbildung in den deutschen Ländern. In T. Kasper, E. Skiera & G. Grimm (Hrsg.), *Lehrerbildung im europäischen Kontext. Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen, Ausbildungsprofile und Institutionen* (S. 135–145). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 329–339). Bad Heilbrunn, München: Julius Klinkhardt; Ciando.
- Gergen, A. (2021). Mentoring im Referendariat. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 153–167). Münster, New York: Waxmann.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779942221
- Giesecke, W. & Nittel, D. (2016). Einleitung. „Pädagogischen Beratung über die Lebensspanne“. In W. Giesecke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 11–19). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Glockentöger, I. (2014). Mit angehenden Lehrkräften Beziehungen beginnen und gestalten – von hierarchischer Anleitung zur kollegialen Beratung durch Mentor/innen in der Lehramtsausbildung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 112–123). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Gnad, G., Klisa, B. & Prasse, W. (1980). Lehrerausbildung als Erfahrung. Eine Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Gymnasiallehrern in der zweiten Phase der Ausbildung.

Literatur

- In K. Gründer (Hrsg.), *Unterrichten lernen. Probleme der 2. Phase der Lehrerbildung* (S. 63–188). Paderborn: Schöningh (Uni-Taschenbücher 1008).
- Göhlich, M. & Sausele, I. (2008). Lernbezogene Organisation. Das Mitarbeitergespräch als Link zwischen Personal- und Organisationsentwicklung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5), S. 679–690.
- Göhlich, M., König, E. & Schwarzer, C. (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Wiesbaden: VS (Organisation und Pädagogik, 4).
- Gölitzer, S. (1999). *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Goll, A. (1998). Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/innen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* 9 (3), S. 81–82.
- Goll, A., Klupsch-Sahmann, R. & Theßeling, H. (2002). Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen* 11 (1), S. 35–47.
- Gordon, P. A. (2000). The road to success with a mentor. *Journal of Vascular Nursing* 18 (1), S. 30–33.
- Graalmann K., Jäde S., Katenbrink N. & Schiller D. (2021). *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Greuel, N. (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte: Beratung-Konflikte-Teamarbeit-Moderation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grewe, N. (2015). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (S. 18–45). Köln: Carl Link.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster, New York: Waxmann.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hannken-Illjes, K. (2018). *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr.
- Harring, M. & Peitz, J. (2022). Peers. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 386–400). Münster, New York: Waxmann.
- Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 40–48.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, S. 109–129.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Lernen aus Fehlern. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 377–381). Göttingen: Hogrefe.
- Hastedt, S. & Lange, S. (2012). *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Heinen-Ludzuweit, K. S. (2001). „Im Referendariat kann ich kein guter Lehrer sein!“ Entwicklungsaufgaben von Referendaren. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 211–224). Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), S. 7–15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.5>
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (S. 251–266). Freiburg: Fillibach.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf: Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg*. Heidelberg: Mattes.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In *Educational Research Review* 3 (2). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. In S. Buchen, U. Carle & P. Döbrich (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 49–72). Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? In *Die Deutsche Schule* 92 (1), S. 54–65.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=921450>
- Hertl, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–181). Weinheim, Basel: Beltz.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzog, M. (2019). Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölte & J. Wibowo

Literatur

- (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 67–75). Hamburg: Hamburg University Press.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (1), S. 17–28.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.) (2020a). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020b). Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit Mentorinnen und Mentoren. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 59–79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heymann, H. W. (2009). Praxis bildet – aber wie? Gelingensbedingungen für Praxisphasen und Vorbereitungsdienst. In *Pädagogik* 61 (9), S. 6–11.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). Vom aktuellen Forschungsstand zur Lösung der Problematik psychosomatisch erkrankter Lehrpersonen. In A. Hillert, E. Schmitz & O. Christ (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 269–283). Stuttgart: Schattauer.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In *Teaching and Teachers Education* 25 (1), S. 207–216.
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. In *Teaching and Teacher Education* 52, S. 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323–331). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holling, E. & Bammé, A. (1976). *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Pädextra.
- Hoppenworth, U. (1993). *Der Unterrichtsbesuch*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Horstmeyer, J. (2018). *Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Dissertationsschrift*. Frankfurt a. M. Goethe-Universität Fakultät für Erziehungswissenschaften. <https://d-nb.info/1164077678/34>

- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. In *Cambridge Journal of Education* 43 (3), S. 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Böhlau.
- Iffert, M. (2006). Zwischen Vorurteil und Urteil: Eine Replik auf: W. Meyerhöfer & C. Rienits: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“. In W. Schubarth & P. Pohlentz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 233–246). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Iffert, M. & Horeth, A. (2006). Baustelle Studienseminar. Überlegungen zur Qualifizierung der Arbeit der zweiten Phase der Lehrerbildung am Staatlichen Studienseminar Potsdam. In W. Schubarth & P. Pohlentz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 177–192). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Imhof, M., Ohlemann, S. & Himbert, M. (2020). *Evaluation der Lehrkräfteausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz: Phasenübergreifende Kompetenzentwicklung in der Lehrkräfteausbildung. Berichtszeitraum: 02/2017 bis 01/2020*. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität. <https://fb02-psych-bildung-evd.uni-mainz.de/files/2017/06/17-Abschlussbericht-022020.pdf>
- Jung M. (1997). Wie wirksam, wie unwirksam ist unsere Lehrerbildung? In *Seminar-Lehrerbildung und Schule* 1/1997, S. 7–34.
- Kallmeyer, W. (1985). Handlungskonstitution im Gespräch. In E. Güllich & T. Kotschi (Hrsg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983* (S. 81–123). Berlin: De Gruyter (Linguistische Arbeiten, 153).
- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.
- Kasper, T., Skiera, E. & Grimm, G. (2019). *Lehrerbildung im europäischen Kontext. Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen, Ausbildungsprofile und Institutionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? – Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder*innen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In *Journal of Educational Research Online* 12 (1), S. 68–91.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? In *Pädagogik* 51 (10), S. 49–53.
- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In *Die Deutsche Schule* 97 (1), S. 49–64.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In *Unterrichtswissenschaft* 37 (2), S. 145–163.

- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4* (2), S. 157–185.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und zweier Schulstufen. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 12* (1), S. 80–100.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11* (2), S. 20–31.
- Kempfert G. & Ludwig M. (2014). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback*. Weinheim: Beltz.
- Kiel, E., Kollmannsberger, M., Saalfrank, W.-T. & Steinherr, E. (2016). Leistungsbeurteilung – Die Sicht von Referendaren. In *Pädagogische Rundschau 70* (4), S. 375–390.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim: Beltz.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2008). Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 411–426). Münster, New York: Waxmann.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In *Zeitschrift für Pädagogik 54* (2), S. 222–237.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20* (3), S. 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26* (4), S. 275–290.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1999/2009). *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Synopse der Rückmeldungen der*

- Verbände/Grupperungen zum Fragekatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“*. Vorlage zur Anhörung am 18. März 1999 in Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004/2019). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008/2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012). *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020). *Sachstand in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2020-10-07-Sachstand-LB_veroeff-2020.pdf
- Koch, J.-J. (1972). *Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Konrad, G. (2009). *Möglichkeiten und Grenzen des Erwerbs beruflicher Kompetenzen von Gymnasiallehrkräften während des Referendariats: Eine Evaluation des Studienseminars (Berichte aus der Pädagogik)*. Düren: Shaker.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Košinár, J. & Leineweber, S. (2010). *Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung. Konzept, Training und Begleitforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koubek, J., Schulte, C., Schulze, P. & Witten, H. (2009). *Informatik im Kontext (IniK) – Ein integratives Unterrichtskonzept für den Informatikunterricht*. In B. Koerber (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft – 25 Jahre „INFOS – Informatik und Schule“* (S. 268–279). Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kraler, C. (2015). *Wer bin ich? Zur Berufsbiographie von „LehrerbildnerInnen“*. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15 (2), S. 22–32.
- Kratsch, E. H. & Masendorf, F. (1979). *Aspekte problematischen Seminarleiterverhaltens aus der Sicht von Lehramtsanwärtern in der 2. Phase der Lehrerausbildung*. In K. J. Klauer & H.-J. Konradt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S. 75–87). Düsseldorf: Schwann.

- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentorinnen und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 26–39). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), S. 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T., Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxiswissen Schulleitung* (S. 1–13). Köln: Wolters Kluver.
- Kretzer, H. (1997). Erste und Zweite Phase der Lehrerausbildung in der Wahrnehmung von Studienreferendaren und Lehramtsanwärtern. In *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 3 (1), S. 35–50.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (1), S. 103–117.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. & Weyland, M. (2021). Der Vorbereitungsdienst in der Sekundarstufe. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 28–38). Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Basel: Springer International Publishing.
- Kul, A. (2013). „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu, B. G. Viola & Y. Karaka (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–174). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kunz, H. & Uhl, S. (2021). Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 15–27). Münster, New York: Waxmann.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisationen Interaktion im Studienseminar. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (1), S. 44–57.

- Kyriacou, C. (2001). Advertisement Article Teacher Stress. In *Directions for future research* 53 (1), S. 27–35.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. In *Teaching and Teacher Education* 23 (8), S. 1246–1257.
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H. & Veiga, F. H. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. In *School Psychology Quarterly* 29 (2), S. 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Lammers, W. (2008). Beratung zwischen Geld und Geist. In *Supervision* 4, S. 32–35.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktivresponsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128–150). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. In *Review of Educational Research* 83 (3), S. 432–479.
- Le Maistre, C. & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. In *Teaching and Teacher Education* 26 (3), S. 559–564.
- Lefebvre, H. (2008). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. In *Teaching and Teacher Education* 27 (3), S. 505–514.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Berlin: Logos.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 164–181). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In *Unterrichtswissenschaft* 39, S. 213–230.
- Liegmann, A. B. & Racherbäumer, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8 (1), S. 125–137.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Literatur

- Lipowsky, F., Pauli, C. & Rakoczy, K. (2008). Schülerbeteiligung und Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 67–90). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on student's understanding of the Pythagorean Theorem. In *Learning and Instruction* 19 (6), S. 527–537.
- Lippitt, R. (1959). Dimensions of the consultants job. In *Journal of Social Issues* 15, S. 5–12.
- Loebbert, M. (2018). *Coaching in der Beratung. Wie Beratung erfolgreich ist*. Wiesbaden: Springer. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1665777>
- Lorenz, J. (2019). Seminararbeit: *Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Wirksamkeit von Coaching-Vorgesprächen*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19745.04961>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2022a). Kommunikation, soziale. In N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Organisation* 5, (S. 330–336). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2022b). Systemtheorie (soz.). In N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Organisation* 5 (S. 324–327). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhr, D. (2016). *Unterrichtskompetenz erfassen und entwickeln. Eine qualitative Studie über die Entwicklung eines Bewertungskonzepts für die zweite Phase der Lehrerbildung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- LVO RLP (2020). *Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012. Fassung vom 03.09.2020. Gültig ab 12.09.2020. Gültig bis 31.07.2030*. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-Schul-Lehr2StPrVRPV5P33>
- Maitzen, C. (2014). Unterrichtsnachbesprechungen als Coaching. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 169–186). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. In *Unterrichtswissenschaft* 40 (2), S. 156–173.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungsentwicklung. In *Unterrichtswissenschaft* 16 (1), S. 68–82.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (S. 453–462). Wien: Böhlau.
- Mbwwk (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur) (2013). *Curriculare Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst*. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/Startseite/Curriculare_Struktur_des_Vorbereitungsdienstes_1.pdf

- Menck, P. & Schulte, M. (2006). Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 199–216). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mentzel, W. (2020). *Mitarbeitergespräche*. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG. https://www.wiso-net.de/document/HAUF,AAU,VHAU__9783648121719126
- Merzyn, G. (2002). *Stimmen zur Lehrerausbildung. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merzyn, G. (2004). *Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merzyn, G. (2005). Junge Lehrer im Referendariat. In *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 58 (1), S. 4–7.
- Merzyn, G. (2021). Das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. In J. Peitz & M. Haring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 39–54). Münster, New York: Waxmann.
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 99–116). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyerhöfer, W. (2006). Erkennen und Vorurteil: Antwort auf die Replik von Iffert. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 247–260). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Meyerhöfer, W. & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 209–231). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Monderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Monitor Lehrerbildung (2021). *Welche Ziele verfolgt die Qualitätsoffensive Lehrerbildung?* <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/qualitaetsoffensive/Welche-Ziele-verfolgt-die-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung>
- Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. In *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), S. 46–50.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.

- Mutzeck, W. (1992). Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 16–20). Weinheim: Juventa (Pädagogisches Training).
- Mutzeck, W. (1996). Kooperative Beratung. In J. Schlee & W. Mutzeck (Hrsg.), *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 56–78). Heidelberg: Winter, Edition Schindele.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.) (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/product/16026?format=EPDF>
- Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2021). Die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Bedeutung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 365–380). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Nestmann, F., Sickendiek, U. & Engel, F. (2014). Offene Fragen „guter Beratung“. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 599–608). Tübingen: dgvt.
- Neumann, S. (2015). Coachingkonzepte für Lehrkräfte und Schulleitungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 186–208). Weinheim: Beltz.
- Neuweg G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In C. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS.
- Neuweg, G. H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (3), S. 301–309. <https://doi.org/10.25656/01:13851>
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer-Verlag.
- Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 244–250.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer-Verlag.
- Niggli, A. (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring in der Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 24 (1), S. 120–127.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R. (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (2), S. 140–153.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Nohl, A. M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode, qualitative Sozialforschung. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie*. München & Basel: Reinhardt/UTB.
- Nusseck, M., Richter, B. F., Echternach, M. & Spahn, C. (2017). Psychologische Effekte eines präventiven Stimmtrainings im Lehramtsreferendariat. In *HNO* 65 (7), S. 559–609.
- Obelenski, A. (2004). Lehrerausbildung für Sonderpädagogik. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 370–380). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2017). *Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 5. Dezember 2017*. https://www.uzh.ch/cmsssl/ife/dam/jcr:301de88e-2d58-4775-a2f7-5e4d603f3f7d/Ludwigsburg_LAB.pdf
- Oser, F. & Baerswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction and learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031–1065). Washington: American Educational Research Association.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternack, P., Burkhardt, A., Baumgarth, B., Thielemann, N. & Paschke, S. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. <http://www.oapen.org/search?identifizier=641420>
- Patry, J.-L. & Roither, I. (2015). Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Unter Mitarbeit von Alois Niggli* (S. 91–107). Münster & New York: Waxmann.
- Peitz, J. (2021). Feedback zu einer Mathematikstunde. Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen. In J. Peitz & M. Haring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 169–188). Münster, New York: Waxmann.
- Peitz, J. (2022). Das Referendariat. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 721–734). Münster, New York: Waxmann.
- Peitz, J., Baston, N., Haring, M., Wittenhagen, A., Kram S., Feldhoff, T. & Schmidt, U. (2021). Processes of Reflection in the Teaching and Learning Research Lab – Effects of Reflecting on Classroom Actions. In *Journal of Curriculum and Teaching* 10 (2), S. 14–27.
- Peitz, J. & Haring, M. (2021a) (Hrsg.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, New York: Waxmann.
- Peitz, J. & Haring, M. (2021b). Das Referendariat – eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. In J. Peitz & M. Haring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 9–14). Münster, New York: Waxmann.
- Peters, C. (2019). *Gelingsbedingungen eines erfolgreichen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – eine empirische Untersuchung zur Sichtweise von Fachleitungen. Dissertationsschrift*, Osnabrück. https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-202001162527/1/thesis_peters.pdf
- Pfaff, W. (2020). *Kommunikation in der Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer.

- Pfannkuche, J. (2015). *Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst*. Kassel: Kassel University Press.
- Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. In *Teaching and teacher education* 35, S. 1–12.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung (Praktiken der Subjektivierung)*. Bielefeld: transcript.
- Pirner, M. (2013). Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung. In *Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2), S. 228–245.
- Plate, M. (2014). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten*. Stuttgart: UTB.
- Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.
- Pohlmann, M. (2006). Beratung als Interaktionsform – Perspektiven, Trends und Herausforderungen. In M. Pohlmann & T. Zillmann (Hrsg.), *Studien- und Übungsbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Beratung und Weiterbildung: Fallstudien, Aufgaben und Lösungen* (S. 31–47). Oldenbourg: De Gruyter.
- Porter, A.C., Youngs, P. & Odden, A. (2001). Advances in Teacher Assessment and their Uses. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 259–297). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Porzelt, B. (2006). 'Innenansichten des Referendariats' im bilanzierenden Ausblick. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 455–474). Berlin: Lit.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 93–103). Weinheim: Juventa.
- Pres, U. (2000). *Der Vorbereitungsdienst im Überblick. Seminarbuch Allgemeines Seminar*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Pres, U. (2001). *1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Neue Wege erfahrungsbezogener Lehrerausbildung für die Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen im Berufsfeld Grundschule – Konzeptentwicklung und Evaluation in der zweiten Phase, dargestellt am Beispiel des Staatlichen Studienseminars für Grund- und Hauptschule in Rohrbach*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: Springer-Fachmedien.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, A. & Slunecko, T. (2010). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627–642). Wiesbaden: VS.

- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? In *Educational Researcher* 29 (1), S. 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Radünz, L. & Benölken, R. (2021). Mathematische Grundvorstellungen durch Bewegungen aufbauen. Potenziale bewegten Lernens aufgezeigt am Beispiel von Bewegungen auf dem „Zahlenteppich“ zur Förderung des Stellenwertverständnisses. In *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* 3 (1), S. 40–54.
- Rakoczy, K. & Klieme, E. (2016). Unterrichtsqualität aus der Sicht der Forschung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie – Psychologie für die Schule* (S. 331–340). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, S. 25–35.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–132). Münster: Waxmann.
- Reese, A. & Stams, E. (2006). Ergebnisse und weiterführende Fragen. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 99–103). Berlin: Lit.
- Reichelt, H. & Wengel, G. (2017). *Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Lehrproben*. Haan: Europa-Lehrmittel.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der 2. Phase die erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen der Absolventen universitärer Lehrerbildung? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 S. 183–199.
- Reintjes, C. (2007). *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerausbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen*. Münster. (Dissertationsschrift). http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2918815&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdiens in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, Th. Häcker, T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen* (S. 116–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.) (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Richter, B., Nusseck, M., Spahn, C. & Echternach, M. (2016). Effectiveness of a Voice Training Program for Student Teachers on Vocal Health. In *Journal of voice: official journal of the Voice Foundation* 30 (4), S. 452–459.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), S. 35–59.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Richter, E. & Richter, D. (2021). Rolle und Bedeutung von Mitreferendarinnen und Mitreferendare. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 130–138). Münster, New York: Waxmann.
- Roloff, J. (2020). Persönlichkeitsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen – und Lehrerbildung* (S. 779–784). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenstiel, L. von (2009). Beratung – ihre mikropolitische Einbindung und ihre Dynamik aus organisationspsychologischer Sicht. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 105–117). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.) (2018). *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2013). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2014a). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2014b). Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (1), S. 101–114.
- Rücker, M. T., Pancratz, N., Gold-Veerkamp, C., Pinkwart, N. & Brinda, T. (2017). „Alltagsvorstellungen in der Informatik: Erhebungsmethodik und Implikation für den Unterricht“. In I. Diethelm (Hrsg.), *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt. GI-Fachtagung Informatik und Schule. 13.-15.09.2017 in Oldenburg*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Rüdiger-Koetje, E. (2020). *77 Tipps für Unterrichtsbesuch und Lehrprobe: einfach, effektiv, praxiserprobt (Alle Klassenstufen)*. Augsburg: Auer.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Haupt.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–36). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In Arnold, K. H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 512–519). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2012). Lehrerbildung in Deutschland – Geschichte, Struktur und Reform. In A. Németh & E. Skiera (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform* (S. 59–72). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Saterdag, H. (2008). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. In *Seminar* 1/2008, S. 33–43. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/eb36841e-09d1-45d7-a235-1a9f54e9e9be/Saterdag_ManuBAK080117.pdf
- Sauer, D. (2013). Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 429–446). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Dissertation*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schade, A. K. (2016). *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. Berlin: Lit.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (1), S. 65–90.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheilke, C. T. (1992). Bilanz – eine Befragung zur Ausbildung der Studienreferendare. In *Pädagogik* (9), S. 10–14.
- Scherer, C. (2019). *Personalentwicklung in der Schule durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung. Rückmeldegespräche im Vergleich*. Berlin: Ibidem.
- Schiersmann, C. (2005). Beratung in der Weiterbildung: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. *Pädagogische Rundschau* 59 (2), S. 153–168.
- Schiersmann, C. (2011). Bildungs- und Berufsberatung neu denken. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung* (S. 81–98). Bielefeld: Wbv.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlee, J. (2021). Reflexivität als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Bedeutung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 47–61). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsnachbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, K. Kuchraz, B. Müller, T. Reinthoffer, S. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen – Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 91–102). Wiesbaden: VS (Organisation und Pädagogik, Band 8).

- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4 (2), S. 98–110.
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in Schulpraktika. Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit) der LehrerInnenbildung* (S. 161–180). Wien: Lit.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&an=9783407295309
- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, hrsg. v. Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schnirch, A., Ridinger, N. & Weschenfelder, F. (2020). *Raspberry Pi im Informatik- und Technikunterricht: Konzeption eines handlungs- und problemorientierten Unterrichts mit der MicroBerry-Lernumgebung*. Wiesbaden: Springer.
- Scholz, G. (1977). Der Referendar am Schnittpunkt widersprüchlicher Anforderungen. In G. & H. Becker (Hrsg.), *Praxisdruck. Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase*. Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schreckenberg, W. (1984). *Der Irrweg der Lehrerausbildung. Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit, ein „guter“ Lehrer zu werden und zu bleiben*. Düsseldorf: Schwann.
- Schreier, J. (2001). Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sekundarstufe II. In *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 7 (3), S. 29–45.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS.
- Schröer, L. (2015). *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung* (Vol. 14). Münster: LIT Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A. & Gemsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 13–176). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2010). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht aller Beteiligten. Ergebnissen der Potsdamer Studien zum Referendariat. In J. Abel & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 339–347). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS (Studium nach Bologna).
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendarinnen und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2* (2), S. 304–323.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Siegen: Druck Uniprint Universität.
- Schulz von Thun, F. (2019). *Miteinander reden 1–4. Band 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schüpbach, J. (2001). Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der allgemeinen Didaktik. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 232–243.
- Schüpbach, J. (2005). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Wissen und Handeln? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezügen der Lehrerbildung*. Universität Zürich. <https://www.edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf>
- Schüpbach, J. (2007). *Über Unterricht reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. In *Pädagogische Rundschau* 59, S. 139–151.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2014). Pädagogische Psychologie und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 73–87). Tübingen: dgvt.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Heidelberg: Springer.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. In *Learning and Instruction* 16 (3), S. 228–240.
- Seidel T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In *Review of educational research* 77 (4), S. 454–499.
- Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 105 (2), S. 179–197.
- Senge, K. (2008). Hindernisse auf dem Weg zu phasenübergreifenden Kerncurricula in der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen* (S. 214–231). Weinheim: Beltz.
- Shulmann, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145–160). Köln: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 50).

Literatur

- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte soziale Berufe).
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers. Crises and continuities*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Sjuts, J. & Ehring, D. (2007). *Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung*. Leer: Schriftenreihe des Studienseminars Leer.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. In *Educational and Psychological Measurement* 69, S. 493–525.
- Sloane, P. F. E. (2004). Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 350–369). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Spanhel, D. (2004). Lehrerausbildung für die Haupt- und Realschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 325–334). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Spiegel, C. & Spranz-Fogasy, T. (1999). Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch. In G. Brüner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen* (S. 215–232). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spindler, D. (2000). Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Freisel & J. Sjuts (Hrsg.), *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte* (S. 31–37). Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V.
- Spsychiger, M. (2015). Theorie-Praxis-Bezug im Mentoring. Beispiele und pädagogische Interaktionen in Praxisgesprächen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 109–129). Unter Mitarbeit von Alois Niggli. Münster, New York: Waxmann.
- Staub, C. F. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 175–198. <https://doi.org/10.25656/01:13454>
- Staub, F. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 50–57). Münster: WTM.
- Staub, C. F. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrperson. In *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (2), S. 8–13.
- Staub, C. F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Steltmann, K. (1986). Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In *Pädagogische Rundschau* 40 (2), S. 353–366.
- Steuergruppe VD Gym (Steuergruppe Vorbereitungsdienst für das Gymnasium) (2012). *Ausbildung an Schulen im neuen VD Gymnasien. Vorschläge für konkrete schulische*

- Ausbildungsanlässe und Anforderungssituationen („Schulseminare“)*. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/sem-gy/Schulseminare/20121126Schulseminare_VDGym_final.pdf
- Storr, B. (2006). „*In der Lehrprobe da machst du 'ne Show*“: *Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung*. Berlin: Logos.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), S. 622–645.
- Strohmenger, S. (2016). *Gespräche mit Lehrern. Eine Collage*. Berlin: Sinnreich & Schweitzer.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. In *Teaching and Teacher Education* 20 (1), S. 47–57.
- Stück, M., Hörnig, D. & Hecht, K. (2001). Lehrerbelastung unter dem Aspekt psychologischer und chronobiologischer Regulationsdiagnostik. In K. Hecht, H.-P. Scherf & O. König (Hrsg.), *Emotioneller Stress durch Überforderung und Unterforderung* (S. 383–40). Berlin: Schibri.
- Szogs, M., Korneck, F. & Krüger, M. (2017). Erhebung von Unterrichtsqualität mittels hochinferenter Videoratings. Das Ratingmanual der Φ -actio-Studie. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Zürich 2016*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentorin in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag.
- Terhart, E. (2000a). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000b). Reform der Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 75–92). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2005). Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 87–102). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thiel, C., Küper, J. & Bellmann, J. (2021). Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer*

Literatur

- Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 105–118). Münster, New York: Waxmann.
- Timpner, C. & Eckert, R. (2016). *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*. Heidelberg: Auer.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Braunschweig: Universitätsbibliothek Braunschweig.
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In *Die Deutsche Schule* 88 (1), S. 81–97.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer.
- Utz, B. (2016). Bedeutung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorkenntnissen für die zweite Phase der Lehrerausbildung. Perspektive einer Seminausbilderin. In P. Geiss, R. A. Ißler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 263–279). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht (Wissenschaft und Lehrerbildung, v.1).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. In *Review of Educational Research* 54 (2), S. 143–178.
- Vogt, M. & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 217–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Völschow, Y. & Kunze, K. (2021). *Reflexion und Bedeutung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Völschow, Y. & Warrelmann, J-N. (2017). Gelingensbedingungen von Beratung und Selbstreflexion im Lehramtsstudium. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 93–103). Rostock: Verlag Beratung in der Schule.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R. F. (2017). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt Forschung). <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554986>
- Wagner, U., Christ, O. & van Dick, R. (2003). Belastungen und Befindlichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsverlauf. In A. Abele-Brehm, E.-H. Hoff & H.-U. Hohner (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (S. 89–96). Heidelberg: Asanger.
- Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik.
- Walke, J. (2007). *Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator*. Essen: Edition Stifterverband.

- Wandeler, C. & Nelson, F. (2015). Eine Landkarte zur reflexiven Praxis für Mentoren und Mentees. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Unter Mitarbeit von Alois Niggli* (S. 131–146). Münster, New York: Waxmann.
- Wandhoff, H. (2016). *Was soll ich tun? Eine Geschichte der Beratung*. Hamburg: Corlin.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. In *Review of Educational Research* 72 (3), S. 481–546.
- Wang, Z., Bergin, C. & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: the Classroom Engagement Inventory. In *School Psychology Quarterly* 29 (4), S. 517–535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050>
- Waring, H. Z. (2013). Two mentor practices that generate teacher reflection without explicit solicitations. In *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 44 (1), S. 103–119.
- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrer. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2), S. 294–313.
- Watzka, B. (2021). Physikalische Prinzipien erkennen, abstrahieren und umsetzen: Förderung naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen durch die Behandlung der Erkenntnisschritte der Bionik. In *Unterricht Physik* 185, S. 2–7.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weber, K. E. & Czerwenka, K. (2021). Anschlussfähigkeit und Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. In J. Peitz & M. Haring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 255–264). Münster, New York: Waxmann.
- Weil, M., Gröschner, A., Schindler, A. K., Böheim, R. & Seidel, T. (2020). *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Weiler, H. N. (2010). Lehrerbildung und Hochschulreform – eine kritische Zwischenbilanz. In J. Abel & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 15–24). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 148–167). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Werner-Bentke, F. (2006). *Sichtweisen von ReferendarInnen auf ihre Lehrerausbildung. Diskurse zu Schule und Bildung. Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Erhebung*. Werkstatthefte des ZSL Halle, Heft 27, Halle/Saale.
- 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). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In *Pädagogische Korrespondenz* 22 (39), S. 46–63.

Literatur

- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2021). Soziale Interaktionen als Grundbaustein der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 129–142). Münster: Waxmann.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In *Journal für LehrerInnenbildung* 15, S. 8–21.
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Wildt, B. (2004). Beratung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 519–531). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Williams, A. (2003). Informal Learning in the Workplace. A case study of new teachers. In *Educational Studies* 29 (2/3), S. 207–219.
- Wipperfurth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken – Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Wipperfurth, M. (2019). Oberflächliche Unterrichtsanalysen: Wie handlungsleitendes Wissen in Unterrichtsnachbesprechungen verhandelbar wird. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, S. 103–122.
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen*. Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.
- Wischmann, F. & Elster, D. (2011). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum. Entwurf eines Modells zur Analyse von Reflexionsgesprächen. Projektskizze. Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (S. 99–112). Universität Bremen: Institut für Biologiedidaktik.
- Wittek, S., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H.L.T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen – ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. In *Die Deutsche Schule* 109 (1), S. 43–57.
- Wolfram, C. (2009). Manchmal war ich kurz davor aufzugeben. In *Pädagogik* 61 (9), S. 19–21.
- Zastrow, M. (2021). *Lernbegleiter_innen aus Universität und Schule mit Studierenden im Gespräch über Unterricht Eine inhaltsanalytische Studie zu phasenübergreifenden Vor- und Nachbesprechungen* (Dissertation Erziehungswissenschaften). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Ziert, J. (2012). *Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung*. Hamburg: Feldhaus.
- Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“*. Berlin: Logos.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Teilnehmende Personen an Unterrichtsbesuchen und Nachbesprechungen (nach LVO RLP 2020)	48
Tabelle 2:	Überblick über den Datenkorpus der Untersuchung (eigene Darstellung).....	107
Tabelle 3:	Überblick über verschiedene Horizonte (in Anlehnung an Lamprecht 2012, S.42).....	124
Tabelle 4:	Inhaltliche Themenbereiche in den Nachbesprechungen (eigene Darstellung).....	134
Tabelle 5:	Gesprächsteilnehmende in den jeweiligen Nachbesprechungen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=63 Teilnehmenden	205
Tabelle 6:	Interaktions- und Kommunikationsmuster je Rolle (eigene Darstellung).....	312
Tabelle 7:	Rollenbezogene Interaktions- und Kommunikationsräume (eigene Darstellung).....	315

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modularisierter Aufbau der Lehramtsbildung in Rheinland-Pfalz (Bildungsserver 2012b)	26
Abbildung 2:	Ablaufschema von Unterrichtsnachbesprechungen als Beratung (erstellt und modifiziert nach Goll 1998, S. 82)	59
Abbildung 3:	Ablaufschema von Nachbesprechungen als strukturiertes Beratungsgespräch (Goll et al. 2002, S. 40)	61
Abbildung 4:	Drei-Ebenen-Monitoring-Modell (Niggli 2005, S. 21)	65
Abbildung 5:	Ablaufmuster von Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen (Schüpbach 2005, S. 163).....	85
Abbildung 6:	Gesprächsthemen in Nachbesprechungen (Schnebel 2009, S. 82).....	93
Abbildung 7:	Inhalte in Unterrichtsnachbesprechungen (Führer 2020, S. 133).....	94
Abbildung 8:	Mehrstufiges triangulatives Auswertungsverfahren (eigene Darstellung).....	111
Abbildung 9:	Verfahren induktiver Kategorienbildung und deduktiver Anwendung (Mayring & Fenzl 2019, S. 640; Mayring & Brunner 2006)	114
Abbildung 10:	Begriffsinventar der Diskursorganisation nach Przyborski 2004 (Schröck 2009, S. 91; gestaltet von Heike Hofgräff).....	125
Abbildung 11:	Modi der Diskursorganisation nach Przyborski 2004 (Schröck 2009, S. 91; gestaltet von Heike Hofgräff).....	129
Abbildung 12:	Häufigkeiten der einzelnen thematisch-inhaltlichen Kategorien (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=3.820 Kodierungen	138
Abbildung 13:	Zeichenzahl der jeweiligen thematisch-inhaltlichen Kategorien (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=608.642 kodierten Zeichen	140
Abbildung 14:	Gesprächsdauer der jeweiligen Nachbesprechungen (eigene Darstellung).....	204
Abbildung 15:	Häufigkeiten der Wortbeiträge der einzelnen Personen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=2.613 Wortbeiträgen.....	206
Abbildung 16:	Häufigkeiten der Wortbeiträge nach Akteursgruppen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=2.613 Wortbeiträgen.....	209

Abbildung 17:	Anzahl der Zeichen je Person (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=414.869 Zeichen	210
Abbildung 18:	Anzahl der Zeichen nach Akteursgruppen (eigene Darstellung). Elf Unterrichtsnachbesprechungen mit insgesamt n=414.869 Zeichen	212
Abbildung 19:	Rollenbezogenes Interaktions- und Kommunikationsgefüge (eigene Darstellung).....	319
Abbildung 20:	Raum der Erwartungsentsprechung (eigene Darstellung).....	321
Abbildung 21:	Raum der Solidarisierung (eigene Darstellung).....	324
Abbildung 22:	Raum der Expertinnen und Experten (eigene Darstellung)	327

