

Expertise vermitteln.
Das Bezugssystem der Lerndimensionen.
Theorie. Empirie. Konzeption.

Dissertation

Zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Frerk Schäfers

aus Lüneburg

Göttingen 2021

Für die Wissenschaft.

Für die Praxis.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Untersuchungsgegenstand.....	13
1.2	Vorgehen.....	15
2	Ausgangslage und Forschungsstand	18
2.1	Thematisierung: Reflexion als zentrales Element einer professionellen Lehrerausbildung.....	18
2.2	Erforschung: Reflexion als zentrales Element der Lehrerausbildung.....	20
2.2.1	Theoretischer Forschungsstand: Grundannahmen zur Größe Reflexion.....	20
2.2.1.1	Bezüge zu Reflexion: Wissen und Können als Bestandteile professionellen Lehrerhandelns und die Rolle von Reflexion.....	20
2.2.1.1.1	Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft.....	21
2.2.1.1.2	Unsicherheit professionellen Handelns.....	22
2.2.1.1.3	Wissen und Können als zentrale Forschungskategorien für professionelles Handeln	23
2.2.1.1.4	Erfahrungswissen, Reflexion und Reflexivität.....	25
2.2.1.2	Bezüge zu Reflexion: Lehrerprofessionalisierungsforschung.....	28
2.2.1.2.1	Begriffsbestimmung der Lehrerprofessionalisierungsforschung.....	28
2.2.1.2.2	Hauptansätze der Lehrerprofessionalisierungsforschung.....	29
2.2.1.2.2.1	<i>Kompetenzorientierter Ansatz und Reflexion</i>	30
2.2.1.2.2.2	<i>Berufsbiographischer Ansatz und Reflexion</i>	32
2.2.1.2.2.3	<i>Strukturtheoretischer Ansatz und Reflexion</i>	35
2.2.1.2.3	Zwischenfazit: Bezüge zu Reflexion in der Forschung.....	38
2.2.1.3	Bezüge zu Reflexion: Modelle und Konzepte für eine Begründung der Praxis.....	38
2.2.1.3.1	Grundlegende Modelle zu Reflexion.....	39
2.2.1.3.2	Begründungen der Praxis mit Formen und Funktionen von Reflexion.....	47
2.2.1.3.2.1	Forschungsübersicht zu Kategorisierungen von Reflexion.....	47
2.2.1.3.2.2	Formen, Mittel und Funktionen von Reflexion.....	48
2.2.2	Empirischer Forschungsstand: Befunde zur Größe Reflexion.....	52
2.2.3	Zwischenfazit.....	59
2.3	Einführung des Untersuchungsgegenstandes: Unterrichtsnachgespräche als unterrichtsbezogene Metakommunikation im Referendariat.....	62
2.3.1	Zum Lernpotenzial von Unterrichtsnachgesprächen (im Referendariat).....	62
2.3.2	Forschungsstand zu Unterrichtsnachgesprächen (im Referendariat).....	64
2.3.2.1	Theoretische Annahmen.....	64
2.3.2.2	Empirische Befunde.....	67
2.3.2.2.1	Ausgewählte Befunde zu interaktionsbezogenen Strukturen im Referendariat.....	68
2.3.2.2.2	Befunde zu Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat.....	70
2.3.3	Zwischenfazit.....	73

3 Theorie: Gesprächsrahmen	75
3.1 Theorie von Gesprächsrahmen (nach Goffman 1977)	75
3.1.1 Einführung: Ziele, Funktionen, Begriffe	75
3.1.2 Vertiefung: Konstitution von Rahmen und Rahmung	77
3.1.3 Zuschnitt: Rahmen und formale Prozeduren (mit Foucault 1971)	79
3.2 Der Rahmen von Unterrichtsnachgesprächen	80
3.2.1 Allgemeiner Rahmen	81
3.2.1.1 Geschichte: Entwicklung zum heutigen System	81
3.2.1.2 System: Aufbau und Bestandteile des Referendariats	82
3.2.2 Spezifischer Rahmen	84
3.2.2.1 Institution (Studienseminar) und Agenten (Ausbilder)	84
3.2.2.1.1 Theoretische Bestimmung: Institution	84
3.2.2.1.2 Institution Studienseminar: Zwecke	86
3.2.2.1.3 Institutionsvertreter Ausbilder: Aufgaben und Anforderungen an die Rolle	87
3.2.2.1.3.1 <i>Rolle als Staatsdiener: Zweckbezogene Aufgaben eines Ausbildenden</i>	87
3.2.2.1.3.2 <i>Rollenübernahme: Ernennung statt Ausbildung zum Ausbilder</i>	88
3.2.2.1.3.3 <i>Rollenanforderungen: Zuschreibungen und Befunde</i>	90
3.2.2.1.3.4 <i>Zur Weiter- und Fortbildung von Ausbildern</i>	92
3.2.2.2 Institutionelle Bestimmungen zu Unterrichtsnachgesprächen	93
3.2.2.2.1 Bezeichnungen und Funktionszuweisungen (bundesweit)	93
3.2.2.2.2 Länderbestimmungen zu Unterrichtsnachgesprächen in Niedersachsen und Hessen	
95	
3.2.2.2.2.1 <i>Bestimmungen für Niedersachsen</i>	95
3.2.2.2.2.2 <i>Bestimmungen für Hessen</i>	102
3.2.4 Zwischenfazit zum Rahmen der Praxis	111
4 Theorie: Lernen und Interaktion	113
4.1 Lerntheoretische Annahmen zu Lernen und Interaktion	113
4.1.1 Lernen aus kognitions- und sozialpsychologischer Sicht	114
4.1.1.1 Lernen durch Erfahrungen als Änderung im Verhaltenspotenzial	114
4.1.1.2 Lernen in der Schule durch „Unterrichtsqualität und -wirkung“	115
4.1.1.3 Lernen durch soziale Interaktion	117
4.1.2 Lernen aus deutschdidaktischer Sicht	119
4.1.2.1 Lernen durch Vermittlung	119
4.1.2.2 Lernen durch geteilte Rahmungen	120
4.1.2.3 Lernen durch Normen	121
4.1.2.4 Lernen durch Lernleistungen: Abgrenzung zwischen Lernsituation und Leistungssituation	
123	
4.2 Zwischenfazit	124

5 Methodik: Beschreibung von Lerninteraktionen (ein sprachbezogener Ansatz)	126
5.1 Beschreibung von Interaktionen: Grundlagen	127
5.1.1 Bedeutung, Verstehen und Wissen untersuchen als interaktionale Kategorien	127
5.1.2 Ergänzung: Zu Handlungsbegriff und Praktiken.....	130
5.1.3 Abgrenzung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen	133
5.2 Beschreibung von Lerninteraktionen: Lerndimensionen als interaktionales Bezugssystem	135
5.2.1 Lerndimensionen: Einführung in das methodische Konzept.....	135
5.2.1.1 Zum Begriff Lerndimension	135
5.2.1.2 Zu Konstitution und methodischen Vorteilen von Lerndimensionen	136
5.2.2 Lerndimensionen: Entwurf der methodischen Parameter	137
5.2.2.1 Formatungebundene Lerndimensionen: Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenz 137	
5.2.2.1.1 Perspektivenwechsel als Bestandteil einer Lerndimension	137
5.2.2.1.1.1 <i>Theoretische Grundlage: Begriffsklärungen und Forschungsstand</i>	<i>137</i>
5.2.2.1.1.2 <i>Methodische Operationalisierung: Perspektiven und Perspektivenwechsel als sprachbezogene Analyseparameter für Lerninteraktionen („Das Perspektivenfischmodell“)</i> <i>144</i>	<i>144</i>
5.2.2.1.2 Rahmungskongruenz als Bestandteil einer Lerndimension.....	147
5.2.2.1.2.1 <i>Theoretischer Zuschnitt: Performative Herstellung von Rahmungen.....</i>	<i>147</i>
5.2.2.1.2.2 <i>Methodische Operationalisierung: Rahmen, Rahmung und Rahmungskongruenz als sprachbezogene Analyseparameter für Lerninteraktionen</i>	<i>149</i>
5.2.2.1.3 Zusammenführung: Zum Verhältnis von Perspektiven, Perspektivenwechseln und Rahmungen, Rahmungskongruenzen	153
5.2.2.1.4 Verständnisabsicherung: Zum Lernbegriff für das Analysieren von Lerninteraktionen 154	
5.2.2.2 Formatgebundene Lerndimensionen (Lehrdimensionen): Beratung, Feedback und Reflexion	155
5.2.2.2.1 <i>Lerndimension Beratung</i>	<i>157</i>
5.2.2.2.1.1 <i>Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen</i>	<i>157</i>
5.2.2.2.1.2 <i>Wissenschaftliche Beschreibungen von Beratung</i>	<i>157</i>
5.2.2.2.1.3 <i>Beratung als Lerndimension.....</i>	<i>166</i>
5.2.2.2.2 <i>Lerndimension Feedback.....</i>	<i>167</i>
5.2.2.2.2.1 <i>Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen</i>	<i>167</i>
5.2.2.2.2.2 <i>Wissenschaftliche Beschreibung</i>	<i>168</i>
5.2.2.2.2.3 <i>Feedback als Lerndimension.....</i>	<i>172</i>
5.2.2.2.3 <i>Lerndimension Reflexion</i>	<i>173</i>
5.2.2.2.3.1 <i>Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen</i>	<i>173</i>
5.2.2.2.3.2 <i>Wissenschaftliche Bestimmungen von Reflexion.....</i>	<i>174</i>
5.2.2.2.3.3 <i>Reflexion als Lerndimension</i>	<i>178</i>
5.2.3 Zusammenführung von Theorie und Methodik: Lerndimensionen als Beschreibungsparameter von Lerninteraktionen (eine Bezugnahme-Methodik).179	

6 Untersuchung: Gesprächsanalyse von Unterrichtsnachgesprächen in Niedersachsen und Hessen 182

6.1 Erhebung und Methodik der Gesprächsanalyse	182
6.1.1 Erhebung: Audioaufnahmen.....	182
6.1.2 Aufbereitung: Transkription der Audioaufnahmen.....	183
6.1.3 Einflussgrößen: „Beobachterparadoxon“ während der Aufnahmen.....	184
6.1.4 Auswertung: Methodologische und methodische Prinzipien.....	185
6.2 Gesprächsanalyse auf der Makro- und Mikroebene.....	189
6.2.1 Gesprächsanalyse der Unterrichtsnachgespräche in Niedersachsen.....	190
6.2.1.1 Analyse: Paarung 1 (P1)	190
6.2.1.1.1 Makroebene: Gesprächsphasen.....	190
6.2.1.1.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen	192
<i>Einstieg: Schlüsselstelle 1.....</i>	<i>192</i>
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 2</i>	<i>193</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 3</i>	<i>197</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 4</i>	<i>200</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 5</i>	<i>202</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 6</i>	<i>203</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 7</i>	<i>205</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 8</i>	<i>208</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 9</i>	<i>209</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 10.....</i>	<i>211</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 11.....</i>	<i>213</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 12.....</i>	<i>214</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 13.....</i>	<i>218</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 14.....</i>	<i>219</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 15.....</i>	<i>221</i>
<i>Schluss A: Schlüsselstelle 16.....</i>	<i>223</i>
<i>Schluss B: Schlüsselstelle 17.....</i>	<i>225</i>
<i>Schluss B: Schlüsselstelle 18.....</i>	<i>226</i>
6.2.1.2 Analyse: Paarung 2 (P2)	226
6.2.1.2.1 Makroebene: Gesprächsphasen.....	227
6.2.1.2.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen	229
<i>Einstieg: Schlüsselstelle 1.....</i>	<i>229</i>
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 2</i>	<i>232</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 3</i>	<i>236</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 4</i>	<i>238</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 5</i>	<i>241</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 6</i>	<i>244</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 7</i>	<i>246</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 8</i>	<i>247</i>
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 9</i>	<i>250</i>

<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 10</i>	251
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 11</i>	252
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 12</i>	255
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 13</i>	257
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 14</i>	259
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 15</i>	260
<i>Hauptteil C: Schlüsselstelle 16</i>	261
<i>Hauptteil C: Schlüsselstelle 17</i>	265
<i>Schluss A: Schlüsselstelle 18</i>	266
<i>Schluss B: Schlüsselstelle 19</i>	272
6.2.1.3 Analyse: Paarung 3 (P3)	273
6.2.1.3.1 Makroebene: Gesprächsphasen	274
6.2.1.3.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen	275
<i>Einstieg: Schlüsselstelle 1</i>	275
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 2</i>	277
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 3</i>	278
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 4</i>	280
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 5</i>	282
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 6</i>	283
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 7</i>	285
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 8</i>	287
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 9</i>	290
<i>Hauptteil C: Schlüsselstelle 10</i>	292
<i>Hauptteil D: Schlüsselstelle 11</i>	294
<i>Schluss: Schlüsselstelle 12</i>	295
6.2.2 Gesprächsanalyse der Unterrichtsnachgespräche in Hessen	297
6.2.2.1 Analyse: Paarung 4 (P4)	297
6.2.2.1.1 Makroebene: Gesprächsphasen	298
6.2.2.1.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen	299
<i>Einstieg: Schlüsselstelle 1</i>	299
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 2</i>	301
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 3</i>	304
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 4</i>	307
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 5</i>	308
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 6</i>	309
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 7</i>	311
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 8</i>	313
<i>Schluss A: Schlüsselstelle 9</i>	315
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 10</i>	317
<i>Schluss B: Schlüsselstelle 11</i>	317
6.2.1.2 Analyse: Paarung 5 (P5)	318
6.2.1.2.1 Makroebene: Gesprächsphasen	318
6.2.1.2.2 Mikroebene: Schlüsselstellen	320

<i>Einstieg: Schlüsselstelle 1</i>	320
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 2</i>	322
<i>Hauptteil A: Schlüsselstelle 3</i>	326
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 4</i>	327
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 5</i>	331
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 6</i>	331
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 7</i>	334
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 8</i>	335
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 9</i>	340
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 10</i>	343
<i>Hauptteil B: Schlüsselstelle 11</i>	344
<i>Schluss: Schlüsselstelle 12</i>	346
6.3 Auswertung der Gesprächsanalyse: Ergebnisse auf der Makro- und Mikroebene.....	347
6.3.1 Ergebnisdarstellung Makroebene (Gesprächsphasen)	348
6.3.1.1 Allgemeine Ergebnisdarstellung Makroebene: Niedersachsen.....	348
6.3.1.2 Allgemeine Ergebnisdarstellung Makroebene: Hessen	354
6.3.1.3 Spezifische Ergebnisdarstellung Makroebene: Hessen und Niedersachsen im Querschnitt 357	
6.3.2 Ergebnisdarstellung Mikroebene (Lerndimensionen)	364
6.3.2.1 Niedersachsen.....	365
6.3.2.1.1 Gesprächspaarung 1	365
6.3.2.1.1.1 <i>Lerndimensionen</i>	365
6.3.2.1.1.2 <i>Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)</i>	367
6.3.2.1.1.3 <i>Kurzfasit</i>	369
6.3.2.1.2 Gesprächspaarung 2	370
6.3.2.1.2.1 <i>Lerndimensionen</i>	370
6.3.2.1.2.2 <i>Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)</i>	371
6.3.2.1.2.3 <i>Kurzfasit</i>	372
6.3.2.1.3 Gesprächspaarung 3	373
6.3.2.1.3.1 <i>Lerndimensionen</i>	373
6.3.2.1.3.2 <i>Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)</i>	374
6.3.2.1.3.3 <i>Kurzfasit</i>	375
6.3.2.1.4 <i>Zusammenfassung</i>	376
6.3.2.2 Hessen	376
6.3.2.2.1 Gesprächspaarung 4	376
6.3.2.2.1.1 <i>Lerndimensionen</i>	376
6.3.2.2.1.2 <i>Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)</i>	378
6.3.2.2.1.3 <i>Kurzfasit</i>	378
6.3.2.2.2 Gesprächspaarung 5	379
6.3.2.2.2.1 <i>Lerndimensionen</i>	379
6.3.2.2.2.2 <i>Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)</i>	380
6.3.2.2.2.3 <i>Kurzfasit</i>	381
6.3.3 Zusammenfassung und -führung der Ergebnisse (Makro- und Mikroebene)	381

7 Praxis-Modellierung: Lerndimensionen zur Integration in die oder zur Neukonzeption der Praxis	388
7.1 Ausgangslage für eine Modellierung.....	388
7.2 Logik der Modellierung.....	390
7.3 Modellierung: Praxismodell der formatgebundenen Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen (Lehrdimensionen)	392
7.3.1 Lehrdimensionen: Funktionen von Lerninteraktionen („Funktions-Dreieck“ und „Könnens-Dreieck“ unterrichtsbezogener Metakommunikation)	393
7.3.2 Lehrdimensionen: Formen von Lerninteraktionen („Form-Funktions-Kompass“)	398
7.3.3 Lehrdimensionen: Neuentwurf von Merkmalen („Merkmale-Matrix“)	403
8 Praxis-Konzeptionierung: Unterrichtsbezogene Metakommunikation als Reflexionsgespräch („Das Reflexionspraktikmodell“ als Weiterentwicklung des „Das Reflexionsprozessmodell“ nach Schäfers 2017)	411
8.1 Fundierung: Reflexionsprozessmodell und Könnens-Arten.....	412
8.2 Aufbereitung: Ziele, Formen und Funktionen eines Unterrichtsnachgesprächs als Reflexion	416
8.3 Konkretisierung: Begriff und Konzeption von Reflexion („Das Reflexionspraktikmodell“)	418
9 Fazit und Ausblick.....	427
10 Literaturverzeichnis	432

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bezugsmomente der Arbeit.....	13
Abbildung 2: Übersicht zum Aufbau der Arbeit	17
Abbildung 3: Funktionsbezeichnungen der Unterrichtsnachgespräche in Deutschland (nach Anzahl der Bundesländer)	94
Abbildung 4: Ich-Jetzt-Hier-Origo (nach Bühler 1934); eigene Darstellung	128
Abbildung 5: Metakommunikation (Quellenbezüge im Fließtext), eigene Darstellung	129
Abbildung 6: Ebenen funktionaler Sprachanalyse (vgl. Fließtext).....	132
Abbildung 7: Arten von Lerndimensionen (als interaktionales Bezugssystem)	136
Abbildung 8: Strukturmodell einer Perspektive ("Der Perspektivenfisch"), eigene Darstellung	144
Abbildung 9: Genesemodell einer sprachlich hergestellten Perspektive, eigene Darstellung.....	145
Abbildung 10: Modell der Rahmungsebenen (vgl. Fließtext)	152
Abbildung 11: Lerndimensionen als methodische Einheit, eigene Darstellung	155
Abbildung 12: Übersicht: Formatgebundene Lerndimensionen (Lehrdimensionen).....	156
Abbildung 13: Bezugssystem der Lerndimensionen (als Bezugnahme-Methodik)	180
Abbildung 14: Gegenstände und Ebenen zur Untersuchung von Lerninteraktionen (Übersicht)	181
Abbildung 15: Praxismodell - Logik der Herleitung	390
Abbildung 16: Modellfunktion: Hybridmodell für den funktionalen Einsatz von Lerndimensionen zur Herleitung, Herstellung oder Rekonstruktion der Praxis	391
Abbildung 17: „Funktionsdreieck“: Funktionale Ebenen und Lerngegenstände unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung.....	395
Abbildung 18: Professionelles Können unterrichtsbezogener Metakommunikation („Könnens-Dreieck“), eigene Darstellung	396
Abbildung 19: „Das NACH-wie-VOR-Modell“: Funktionale Ausrichtung von unterrichtsbezogenen Gesprächen, eigene Darstellung	397
Abbildung 20: Lehrformen der Instruktion und Konstruktion.....	399
Abbildung 21: Beispielhafte Verortung: Herstellung einer eher instruktiven oder konstruktiven Lehrform mit Hilfe von Format-bezogenen Lerndimensionen	400
Abbildung 22: „Der Form-Funktions-Kompass“ unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung	400
Abbildung 23: „Die Form-Funktions-Matrix“ unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung	401
Abbildung 24: Unterrichtsbezogene Metakommunikation und Evaluation in Vor- oder Nachbereitung.....	402
Abbildung 25: Beschreiben und oder Bewerten von Unterrichtshandeln (Praktiken-Dimensionen-Relationen)	402
Abbildung 26: „Merkmale-Matrix I“: Merkmale formatgebundener Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen, eigene Darstellung	404
Abbildung 27: „Merkmale-Matrix II“: Merkmale formatgebundener Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen, eigene Darstellung	407
Abbildung 28: Rollenkonstitution anhand von Befugnissen bestimmen (Befugnisabklärung als Bestandteil von Lerndimensionen).....	408

Abbildung 29: Beispielhafte Verortung: Rollenkonstitution anhand von Befugnissen bestimmen (Befugnisabklärung als Bestandteil von Lerndimensionen)	409
Abbildung 30: Zur Untersuchung von Lerninteraktionen: Interaktionale Lerndimensionen und ihre Gegenstände (Übersicht).....	411
Abbildung 31: Das „Reflexionsprozessmodell“ und die 3 Könnens-Arten (Weiterentwicklung von Schäfers 2017)	413
Abbildung 32: Reflexion als Durchdringung und Offenlegung von Lerngegenständen, -prozessvariablen und -ebenen.....	419
Abbildung 33: Das Reflexionspraktikmodell, eigene Darstellung.....	420
Abbildung 34: Das <i>Perspektivenfischmodell</i> (vgl. auch: Abb. 8)	423
Abbildung 35: 3-Komponentenstruktur von Reflexion (vereinfachtes Reflexionspraktikmodell)	424
Abbildung 36: Das Reflexionspraktikmodell (auf Basis von <i>PER</i> - und <i>Doppelkeks</i> -Prinzip sowie mit Merkmalsbezeichnungen).....	425

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Handreichung zu Unterrichtsnachgesprächen am Studienseminar in Niedersachsen	101
Tabelle 2: Handreichung zu Unterrichtsnachgesprächen am Studienseminar in Hessen.	108
Tabelle 3: Übersicht der Forschungsdaten.....	183
Tabelle 4: Redeanteile der Akteure (P1, Niedersachsen).....	190
Tabelle 5: Makroebene: Ablaufstruktur (P1, Niedersachsen).....	191
Tabelle 6: Redeanteile der Akteure (P2, Niedersachsen).....	227
Tabelle 7: Makroebene, Ablaufstruktur (P2, Niedersachsen)	228
Tabelle 8: Redeanteile der Akteure (P3, Niedersachsen).....	274
Tabelle 9: Makroebene: Ablaufstruktur (P3, Niedersachsen).....	274
Tabelle 10: Redeanteile der Akteure (P4, Hessen).....	297
Tabelle 11: Makroebene: Gesprächsphasen (P4, Hessen)	298
Tabelle 12: Redeanteile der Akteure (P5, Hessen).....	318
Tabelle 13: Makroebene, Ablaufstruktur (P5, Hessen)	319
Tabelle 14: Makroebene, Gesprächsphasen (Niedersachsen).....	349
Tabelle 15: Makroebene, Gesprächsphasen (Hessen)	354
Tabelle 16: Makroebene: Ablaufstruktur für beide Bundesländer (Gesprächsphasen).....	359
Tabelle 17: Verhältnisdarstellung: Verteilung der Gesprächsphasen aller Gespräche im Vergleich und in Relation zur Dauer	360
Tabelle 18: Verhältnisdarstellung: Phase der Themenbearbeitung und ihre funktionalen Teil-Phasen im Vergleich sowie in Relation zur Dauer (nach Minuten)	361
Tabelle 19: Gesamtredeanteile und Teil-Redeanteile der Akteure aller Gespräche im Vergleich	362
Tabelle 20: Redeanteile der Akteure <i>ohne die Phasen Einstieg und Themeninitiierung</i> aller Gespräche im Vergleich und in Relation zur Dauer.....	364
Tabelle 21: Makroebene: Abgeleitete Ablaufstruktur im Querschnitt aus allen Gesprächen (Phasen werden gebündelt).....	382

1 Einleitung

Zuerst wird der Untersuchungsgegenstand eingeführt, dann folgt die Beschreibung des Vorgehens.

1.1 Untersuchungsgegenstand

Die Arbeit zielt auf die weitere Verbesserung der Lehrerausbildung im Referendariat ab. Dies geschieht in Bezug auf Professionalisierung von Auszubildenden, Qualifizierung von Referendaren (personenbezogen) sowie Optimierung von Ausbildungsstrukturen (system- und sachbezogen) am speziellen Fall von Unterrichtsnachgesprächen.

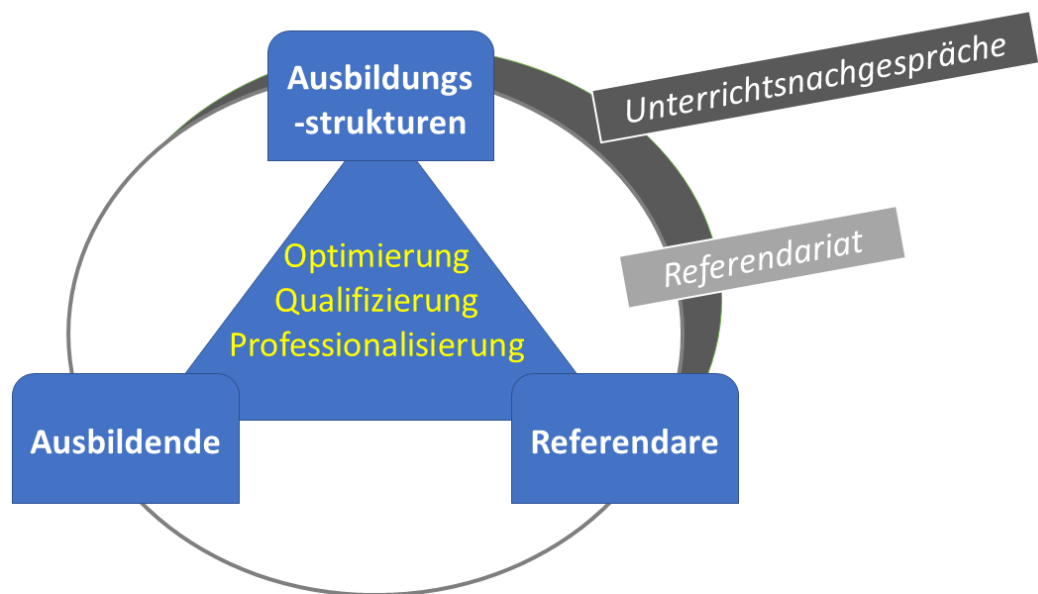


Abbildung 1: Bezugsmomente der Arbeit

Das Referendariat bildet nach dem Studium die zweite Ausbildungsinstitution für angehende Lehrer. Es existiert in der Grundform seit 1826 („preußisches Probejahr“) und ist seit 1954 gebunden an Studienseminare. Zum einen wird „die Praxis“ in der Theorie oftmals kritisch betrachtet, zum anderen liegt bis heute und trotz fortschreitender empirischer Forschung, wenig Empirie dazu vor. Das heißt, weder Theorie noch Praxis können sich auf ein solches Fundament stützen. Diesem Desiderat wird deshalb mit dieser Arbeit entgegengewirkt.

Als Ausgangslage der Betrachtung dient dazu statt der direkten Hinführung zum Hauptthema ein theoretischer Aufhänger, der als indirekte Hinführung fungiert. Denn aktuelle Forschung behauptet Relevanz und Wirkung der Größe *Reflexion* für und auf eine Professionalisierung von (Lehrer-)Handeln, und zwar spezifisch in der Lehrerausbildung. Es stellt sich also die Frage nach Begründungen dieser Relevanzmarkierung. Diese Arbeit verfolgt deshalb dazu das Ziel, erstens das der Reflexion

zugesprochene Potenzial für eine Lehrerausbildung zu rekonstruieren und zweitens dem unterlegte Blickwinkel und ihre Gegenstände aufzudecken.

Diese Herleitung greift also einen Forschungstrend auf und rekonstruiert seinen Status als Forschungsgegenstand. Die dem unterlegte Logik lautet: *„Die Theorie beschäftigt sich mit Reflexion – welche Verfahren und Realitäten etabliert die Praxis?“*. Dies wird aber nicht als bewertender Theorie-Praxis-Vergleich angelegt. Stattdessen wird am Ende dieser Arbeit diese Klammerbildung geschlossen, indem etwaige theoretische Potenziale mit praktischen Realitäten produktiv verbunden werden. Es erfolgt somit eine deskriptive Potenzialaufbereitung statt eines bewertenden Vergleichs.

Im Hauptfokus der Arbeit steht dann die Praxis. Ausgewählt wird dazu ein konkretes Format, das zum einen bisher unzureichend erforscht wurde, zum anderen aber eine Schlüsselposition in der Lehrerausbildung einnehmen kann: Unterrichtsnachgespräche im Referendariat für das „gymnasiale Lehramt“. Sie bilden neben Schulpraktika die einzige ‚praktische‘ Vorbereitung auf das Berufsleben, wobei hiermit explizit nicht das Paradigma einer Zweiteilung aus Theorieausbildung im Studium und Praxisausbildung im Referendariat bedient werden soll. Es liegt zu diesem Format weder eine Bundesland-übergreifende noch eine Bundesland-spezifische didaktisch-inhaltliche Konzeption vor, im Gegenteil obliegt eine etwaige Konzeptionierung den einzelnen Studienseminaren je Bundesland (bei z.B. zehn Studienseminaren könnten also der Logik nach auch null bis zehn Konzeptionen dazu vorliegen). Aufgrund dieser Besonderheiten, aber auch, weil anscheinend vordringlich theoretische sowie zudem negative Einschätzungen dazu überwiegen, ist eine empirische Untersuchung dessen angezeigt. Explizit geprüft werden dabei auch intensiv die institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben der Bundesländer, da ihre juristischen Bestimmungen die einzige offizielle Grundlage für eine Praxiskonzeption bilden.

Mit dem Genannten werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen wird -in Überleitungsfunktion- eine behauptete Relevanz und ihre in der Forschung dazu angelegten Begründungen von Reflexion für die Lehrerausbildung in der Theorie überprüft. Zum anderen steht die Rekonstruktion der Praxis im Hauptfokus: Welche ‚Realität‘ wird in Unterrichtsnachgesprächen hergestellt? Dazu werden auch ihre Bedingungen erforscht und aufgedeckt. Dafür wird eine eigene Methodik entworfen, die sich als linguistisch-soziologisch-deutschdidaktische Gesprächsanalyse zusammenfassen lässt und gleichsam ein eigenes deutschdidaktisches Konzept von Lerninteraktionen aufbereitet.

Grundsätzlich wird mit der Arbeit ein Verständnis der Fachdidaktik Deutsch als praktischer Wissenschaft verfolgt, weshalb der damit unterlegte Blickwinkel nach Bedarf gegenstandsbezogen ausgewiesen wird. Damit leistet die Arbeit gleichsam ihren Beitrag für eine fortlaufende Selbstverortung der Disziplin.

Nachfolgend wird die konkrete Vorgehensweise für die Untersuchung der benannten Praxis erläutert.

1.2 Vorgehen

Vorliegende Einleitung beschreibt Thema, Ziel und Vorgehen. Im zweiten Kapitel wird die erste theoretische Grundlage der Arbeit gelegt. Dazu wird zum einen Reflexion als zentrale Größe für eine Lehrerausbildung anhand von Forschungsaussagen eruiert, zum anderen der Untersuchungsgegenstand aus der Praxis eingeführt: *Unterrichtsnachgespräche im Referendariat*. Ziel ist es damit, erst einen zentralen Gegenstand der Theorie näher zu umreißen, der für die Praxis als zentral behauptet wird, um dann die Praxis von Unterrichtsnachgesprächen zum Untersuchungsgegenstand zu erheben. Das Kapitel verfolgt dafür Legitimation, Aufbereitung und Etablierung des Untersuchungsgegenstandes. Theoretische wie empirische Forschungsstände werden dafür zielgerichtet einbezogen und ausgewiesen.

Auf Grundlage dieses Fundaments werden im nächsten Schritt die Rahmenbedingungen der Praxis betrachtet (Kapitel 3). Dies stellt das zweite theoretische Fundament dar, das der Arbeit gleichzeitig als erste methodische Fundierung dient. Hierin erfolgt eine Aufbereitung von ‚Rahmen‘ der Praxis. Zu Grunde gelegt wird dazu das Rahmen-Konzept nach Goffman (1977), um mit Hilfe dessen die Rahmenbedingungen und Strukturen begründet verorten zu können. Weitere notwendige Theoriebildung kommt dabei zum Tragen, so zu Institutions- und Rollentheorie. Denn aufbereitet werden Strukturen der Institution Studienseminar, ihrer Geschichte, konkrete Abläufe der Praxis sowie Anforderungen an Rollen der Auszubildenden und ihre Qualifizierung. Die drei dazu verfolgten Zielbezüge lauten übergeordnet Geschichte, Person, System, wofür eine einfache Zweiteilung aus allgemeinen (Referendariat) und spezifischen (Unterrichtsnachgespräche) Rahmen verfolgt wird. Das Kapitel sichtet und analysiert dabei die institutionellen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes und der Studienseminare zu den zu untersuchenden Unterrichtsnachgesprächen. Im Fokus steht also der Praxis-Rahmen und mit ihm in erster Linie die Perspektive auf ‚Lehr-seitige‘ Bedingungen der zu untersuchenden Lernsituation. Kapitel 4 ergänzt dies um Einsichten zu ‚lerner-seitigen‘ Bedingungen und sondiert gezielt Forschungsaussagen zu lerntheoretischen Annahmen.

Vorangegangenes schafft die Grundlage, um die eigene gesprächsanalytische Methodik entwerfen zu können (Kapitel 5). Dafür werden zuerst handlungstheoretische und linguistische Grundkategorien für eine Gesprächsanalyse geklärt, um begründet und fundiert einen sprachbezogenen Methodik-Ansatz wählen zu können. Im zweiten Schritt erfolgt der Entwurf der Methodik und ihrer Untersuchungsparameter. Zusammen mit den linguistischen Grundbestimmungen dienen auf der theoretischen Seite Goffmans Rahmen-Konzept (Kapitel 3.1) und lerntheoretische Annahmen (Kapitel 4) sowie auf der Praxis-Seite die Länderbestimmungen (Kapitel 3.2) als wesentliche Vorarbeit dessen. Die Parameter werden explizit nicht ‚künstlich‘ entworfen, sondern aus den Vorgaben der Praxis eruiert und erst dann theoretisch modelliert, um eine gegenstandsbezogene Passung der Methodik und ihrer Parameter sicherstellen zu können.

In Kapitel 6 erfolgt die Gesprächsanalyse von Unterrichtsnachgesprächen. Dafür wird zum einen der Untersuchungsrahmen erklärt, zum anderen die Methodik spezifisch mit Hilfe von gesprächsanalytischen

Prinzipien fundiert. Es folgt die empirische Gesprächsanalyse der Mikro- und Makroebene der Gespräche und im Anschluss die Ergebnisdarstellung.

Den konzeptionellen Abschluss bilden Kapitel 7 und 8. Hier wird auf der einen Seite ein heuristisches Praxismodell entworfen (Kapitel 7), das die eruierten Methodik-Parameter anhand der untersuchten Praxis modifiziert. Dies erfolgt aus dem Blickwinkel der Fachdidaktik Deutsch als praktische Wissenschaft, weshalb zum einen die Logik der Modellierung offengelegt als auch die Modellierung selbst vorgenommen wird. Dies dient als Vorschlag für eine Format-Alternative, Neuausrichtung oder Integration in die bestehende Praxis. Das Vorgehen selbst kann gleichsam als praktische Anleitung in Theorie wie Praxis genutzt werden, um eine Konzeptionierung von Gesprächsformaten zielgerichtet vornehmen zu können. Auf der anderen Seite wird eine Konzeptionierung der Praxis als *Reflexionsgespräch* heuristisch vorgenommen (Kapitel 8). Das zuvor entwickelte Praxismodell wird hieran also „angewendet“ und weitergeführt. Zugleich wird damit die theoretisch aufgemachte Klammer der Arbeit zu einer Relevanzbehauptung für die deutschdidaktisch *unbestimmte Größe* ‚Reflexion‘ (Kapitel 2) mit einem konzeptionellen Vorschlag für Reflexion als *bestimmte Kategorie* begründet geschlossen. Explizit erwünscht ist an den hiermit rekonstruierten Gegenständen nicht nur theoretischer wie empirischer Anschluss, sondern genauso eine weitere gegenstandsbezogene Disziplinverortung der Fachdidaktik Deutsch.

Das Fazit führt die Ergebnisse dieser Arbeit zusammen und verweist auf Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung (Kapitel 9).

Nachfolgende Graphik erfasst jetzt das beschriebene Vorgehen und seine Logik in einer Übersicht (Abbildung 2).

Im Anschluss wird in Kapitel 2 die Ausgangslage der Arbeit geschaffen und dazu auf theoretische wie empirische Forschung zurückgegriffen.

<p>1 Einleitung: Worum geht es?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema, Gegenstände, Ziele, Vorgehen
<p>2 Ausgangslage: Untersuchungsgegenstände, Grundlage?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung und Erforschung: „Reflexion“ als zentrale Größe in der Lehrerbildung? • Einführung des empirischen Untersuchungsgegenstands: Unterrichtsnachgespräche (unterrichtsbezogene Metakommunikation)
<p>3 Gesprächsrahmen: Institutionelle Bedingungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorie des Gesprächsrahmens: Rahmenkonzept (Goffman 1977) • Praxis des Gesprächsrahmens: allgemeiner und spezifischer Rahmen von Unterrichtsnachgesprächen in Deutschland, spezifisch in Hessen und Niedersachsen (<i>Geschichte, Institution, Person</i>)
<p>4 Lerntheoretische Annahmen: Lernen und Interaktion?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorie: Forschungsansätze in Psychologie, Pädagogik und Deutschdidaktik • Methodische Anbahnung: Potenziale für eine sprachbezogene Methodik
<p>5 Gespräch, Methodik (sprachbezogener Ansatz): Lerndimensionen unterrichtsbezogener Metakommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen sowie Konzept der Lerndimensionen für Lerninteraktion in Unterrichtsnachgesprächen • Entwicklung der Parameter (Lerndimensionen)
<p>6 Gespräch, Untersuchung: Formen der Praxis (Mikro- und Makroebene)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbereitung und methodische Prinzipien • Analyse und Ergebnisse
<p>7 Praxismodellierung (Heuristisches Modell): Lerndimensionen unterrichtsbezogener Metakommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logik der Modellierung und heuristisches Praxismodell
<p>8 Praxiskonzeptionierung (Heuristisches Modell): Unterrichtsnachgespräche als Reflexionsgespräche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heuristische Konzeptionierung der Praxis
<p>9 Fazit: Rückblick und Ausblick</p>

Abbildung 2: Übersicht zum Aufbau der Arbeit

2 Ausgangslage und Forschungsstand

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Professionalisierung (personenbezogen) und Optimierung (system- und sachbezogen) der Lehrerbildung. Dazu kommen zwei Gegenstände in Betracht: Zum einen die Größe *Reflexion*, weil sie in der Theorie zunehmend als zentrales Lernelement für professionelles Handeln behauptet wird, zum anderen *Unterrichtsnachgespräche im Referendariat*, weil sie in der Praxis als konkrete Lernsituation -in der zum einen Kompetenzerwerb für professionelles Handeln stattfinden und dies zum anderen auch professionell gelehrt soll- zwar eine Schlüsselposition einnimmt, aber keine hinreichende Empirie dazu vorliegt. Die Praxis bildet dabei den Hauptgegenstand der Untersuchung, die Aufarbeitung von Reflexionstheorie fungiert als -fundierter- Aufhänger.

Zuerst werden die Relevanzmarkierung der Forschung zur Größe Reflexion aufgeklärt (2.1) und ihre Blickwinkel, Gegenstände und Erkenntnisse ausgewiesen (2.2). Dann folgt der Wechsel zum empirischen Untersuchungsgegenstand der Arbeit. Er wird als Hauptgegenstand ausgewählt, weil ihm eine konzeptionell anerkannte Grundlage fehlt (Schäfers 2017) und weil er empirisch kaum erforscht ist: Das Praxis-Format *Unterrichtsnachgespräche im Referendariat* (2.3). Integriert und gekennzeichnet sind je theoretische wie empirische Forschungen.

Ob und inwiefern sich beide Gegenstände aufeinander beziehen lassen, kann erst nach der Betrachtung des institutionellen Rahmens (Kapitel 3) oder der empirischen Untersuchung der Praxis (Kapitel 6) eruiert werden. Bis dahin wird deshalb angenommen, dass beide Gegenstände im gleichen Kontext - Lehrerbildung, Referendariat, Unterrichtsnachgespräche- relevant werden *können* und also ein zunächst noch ungeklärtes Potenzial füreinander besteht. Dieses Potenzial wird dann spätestens am Ende der Arbeit aufgegriffen und operationalisiert. Zuvor und im Hauptfokus der Arbeit steht also stattdessen die real hergestellte Praxis.

Es wird jetzt also zuerst der Frage nachgegangen, welche Relevanz dem Thema Reflexion mit ihren Formen und Funktionen für eine professionelle Lehrerbildung zugeschrieben wird.

2.1 Thematisierung: Reflexion als zentrales Element einer professionellen Lehrerbildung

Die Lehrerbildung dient der Ausbildung von Lehrern für ihren Beruf. Sie gliedert sich dafür in Studium und Referendariat. Dazu existiert eine Forschung, die *Professionalität im Lehrerhandeln* verstärkt anhand von der Kategorie *Reflexion* untersucht, so in den Erziehungswissenschaften (z.B. Sammelbände wie Berndt et al. 2017, Honegger et al. 2015, Dirks und Hansmann 1999; daneben Niggli 2006; Schuessler 2008; Nitsche 2014; Berkemeyer et al. 2011; Wischmann 2011, 2015; Mönig 2012; Feindt und Broszio 2008; Frey 2006; Terhart 2000; Kolbe und Combe 2004; Kolbe und Combe 2004; Wildt 2003; Heppehausen 2013; u.a.) und in der Deutschdidaktik (z.B. Gerd Bräuer 2014; Christoph Bräuer 2015;

Bräuer et al. 2016; Schäfers 2017; u.a.).¹ Beachtet wird die Größe zudem auf Veranstaltungen wie Tagungen und Workshops, die vollständig oder mit Einzelbeiträgen darauf Bezug nehmen, so etwa die Tagung „Reflexive LehrerInnenbildung revisited“ (2014, Gut Sigger), Workshops wie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2016, Münster) zu „Videographieforschung“ und „Reflexionskompetenz“ (z.B. Bendrien et al.; Rabenstein et al.; Dannemann et al.; Holodynski und Möller; Kahlert et al.); die Tagung „21. Symposion Deutschdidaktik 2016“ in Ludwigsburg (z.B. Schäfers), die Nachfolgetagung „Professionalität“ in Hamburg (z.B. Führer; Schäfers); Projekttreffen wie PRONET 2016 an der Universität Kassel („Reflexion in der Lehrerbildung“, Häcker 2016) oder „Reflexionskompetenzen und Videographie“ an der Universität Göttingen (z.B. Willems 2017) und auch bis heute dazu forschende interdisziplinäre Forschungsgruppen wie im Teilprojekt "Reflexionskompetenzen entwickeln" als Bestandteil des „Schlözer Programm“ (Prof. Dr. Christoph Bräuer; Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, et al.) oder „Reflexionskompetenz und Videographie" ebendort (ebd.). *Reflexion* wird vor diesem Hintergrund auch als „Leitmotiv“ in der Forschung bezeichnet (Schratz und Schrittmesser 2012, S. 119). Der „Trend“ zur Untersuchung von Reflexion scheint aber nicht „neu“ zu sein, sondern besteht seit den 1970er Jahren (vgl. auch Übersicht in Berndt et al. 2017, S. 9). Schön (1991) sprach dort von einem „reflective turn“, das heißt von einem Paradigmenwechsel, der Lehrpersonen nicht allein als ‚Macher‘, sondern als „reflective practitioner“ (1983, 1987) versteht (vgl. Theorie, Empirie in Kapitel 2.2.3.1 sowie 2.2.2). Anhand der Tagungen sowie Forschung dazu scheint das Phänomen also noch immer aktuell zu sein sowie verstärkt ‚Klärungsbedarf‘ auszulösen.

In Bezug worauf wird diese Größe also als zentral verstanden? Dazu existieren unterschiedliche, aber auch verallgemeinerbare Positionen. So wird Reflexion als eine Grundbedingung für professionelles Handeln verstanden (vgl. ebd.), überdies als Fähigkeit, die es professionell Handelnden ermögliche, Situationen besser einzuschätzen, zum Beispiel gegenüber Laien (vgl. Heiner 2004, S. 54; Bromme 2006). Als Terminus tritt Reflexion dabei in diversen Variationen und Verbindungen auf, so als *Reflexion*, *Reflektieren*, *reflexive Haltung*, *reflektiver Modus*, *reflexiver Habitus*, *reflexive Handhabung*, *reflexive Distanz*, *Reflexivität*, *fallverstehende Reflexivität*, *Reflexionspraxis*, *Reflexionstheorie*, *Reflexionsfähigkeit*, *Reflexionskompetenz*, *Reflexionswissen*, *Selbstreflexion*, *Fremdreflexion*. Damit verbunden werden ähnliche, gleiche und unterschiedliche Konzeptionen, so dass sich ein höchst uneinheitliches Forschungsfundament abzeichnet. Grundlage aller Ansätze ist dabei zwar die Annahme, dass Reflexion einen festen Bestandteil von Professionalität in Professionen wie der Lehrprofession darstelle, wobei die Größe in einen Zusammenhang mit Wissen, Denken, Können und Handeln gebracht wird. Unterschiedlich ist aber die Auslegung eines Reflexionsbegriffes als theoretische Ausgangslage. Sowohl als Hilfsgröße einer

¹ Weitere: Buhren 2016; Blotzheim et al. 2008; Bräuer (Gerd) 2014; Brodhäcker et al. 2014; Farrell 2014; Faust 2010; Feindt und Broszio 2008; Gieseke et al. 2012; Goehlich 2013; Graff 2014; Häcker et al. 2008; Helmerich und Hoffart 2014; Helsper 2001, 2002; Kimbell et al. 2015; Kleppin 2006; Korthagen und Vasalos 2005; Krämer und Strassegger 2014; Leuchter et al. 2008; Lucas 2012; Minott 2008; Mönig 2012; Müller 2007; Nitsche und Kai 2014; Pachner 2013; Perkins 2015; Rahm und Lunkenbein 2008; Rasko et al. 2001; Saric und Steh 2017; Schüpbach 2005; Visser 2010; Ward 2011; Wrana 2006; Wyss 1999, 2008, 2013; Bastian und Helsper 2000; Reh 2004; Radtke 1999; Terhart 2000, 2007a; Bauer 2005; Nieke 2012; Paseka et al. 2011; Košinár 2014; Leuchter et al. 2008; Fichten und Meyer 2006; Kroath 2004; Stichweh 1996; Meyer 2004; Hackl 2002; Reh und Schelle 2010; Neuweg 2011a; Göhlich 2011; u.a.

professionellen Handlungskompetenz als auch als Größe professioneller „Reflexivität“ wird Reflexion beispielsweise weiter

- für Wissensgenese,
- für Erfahrungsverarbeitung,
- für Selbst- und Sach-Bewusstheit,
- als Element bei Entscheidungsfindungsprozessen,
- als Element der Handlungsbegründung (nach einer Handlung),
- als Element einer Krisenbewältigung (während des Handelns und nach dem Handeln),
- als kognitive Größe, auch in Form einer eigenen Wissensdomäne,
- als Fähigkeit beziehungsweise Kompetenz,
- als Haltung,
- als Gesprächs- und Handlungsform sowie als jeweilige Funktion,
- als konkretes Schreibformat,

und für und als Weiteres bestimmt. Diese Blickwinkel lassen sich in einem Satz zusammenführen: Reflexion in ihren Formen und Funktionen wird als elementar für das Ausbilden von Professionalität, insbesondere von Lehrern in und außerhalb von Unterricht betrachtet. Die Aufarbeitung eines Potenzials dieser Größe für Lernformate im Referendariat scheint daher zwingend zu sein. Das nachfolgende Kapitel dient deshalb dazu, diese Relevanzmarkierung zu konkretisieren.

2.2 Erforschung: Reflexion als zentrales Element der Lehrerausbildung

Hier wird geprüft, welchen Wert und welche Konstitution Forschungsansätze einer *Reflexion* für die Lehrerausbildung zuweisen. Dafür wird der theoretische Forschungsstand (2.2.1) durch empirische Befunde ergänzt (2.2.2). Das Zwischenfazit fasst die Erkenntnisse zusammen (2.2.3).

2.2.1 Theoretischer Forschungsstand: Grundannahmen zur Größe Reflexion

Dieses Kapitel führt theoretische Annahmen in zwei Schritten zusammen. Zuerst wird das Verhältnis von Reflexion und professionellem Handeln aufgedeckt, da dies oftmals in einen Zusammenhang gestellt wird. Das geschieht zum einen unter der Fachkollokation *Wissen und Können* (Kapitel 2.2.1.1), zum anderen aus Sicht der so genannten „Lehrerprofessionalisierungsforschung“. Darin werden zentrale, in erster Linie erziehungswissenschaftliche Ansätze subsumiert, die sich in einen kompetenzorientierten, berufsbiographischen, strukturtheoretischen Ansatz unterteilen lassen (Kapitel 2.2.1.2). Im zweiten Schritt werden zuerst grundlegende Modelle von Reflexion, dann deutschdidaktische Begründungen der Praxis in Bezug darauf erörtert (Kapitel 2.2.1.3).

2.2.1.1 Bezüge zu Reflexion: Wissen und Können als Bestandteile professionellen Lehrerhandelns und die Rolle von Reflexion

Nachfolgend wird das Verhältnis von professionellem Handeln und Reflexion beschrieben, das die Forschung diesem zuschreibt. Dazu erfolgt zuerst eine Bestimmung der deutschdidaktischen Perspektive,

unter der das geschehen kann, um dann auf zentrale Gegenstände einzugehen. Dazu gehört in Herleitung auch die Thematisierung der Annahme von „Unsicherheit“ in professionellem Handeln, die mit Hilfe der Fachkollokation *Wissen und Können* in der Forschung beantwortet wird. Eine Betrachtung von Aussagen zur Größe Reflexion kann auf dieser Grundlage dann sinnvoll erfolgen.

2.2.1.1.1 Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft

Die Fachdidaktik Deutsch gehört „vom Typus her zu den praktischen Wissenschaften.“ (Ossner 1999, S. 3), „ihre Gegenstände der Erkenntnis sind *im Werden*.“ (Ossner 1993, S. 190). Deshalb liegt auf der einen Seite das vor, was Feilke (2014, S. 7; auch 2015) als „Typ einer praxeologischen Epistemik“ beschrieben hat: Wissenschaftliches Wissen erwächst für die Deutschdidaktik wesentlich aus der Lehre. *Eine Untersuchung der Praxis ist also konstitutiv für die Disziplin*. Auf der anderen Seite sind dabei einerseits Lernprozesse und Lernbedingungen für den Lerner (vgl. Kapitel 4) und andererseits

„fachdidaktisches und fachliches Wissen sowie fachspezifische Überzeugungen und Kompetenzen von Lehrkräften [...] entscheidende Faktoren bei der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen und seit jeher Gegenstand und Ziel deutschdidaktischer Lehre.“ (Weinhold et al. 2017, S. 124).

Diese Einschätzung spiegelt sich auch durch die Beiträge auf dem 22. Symposium Deutschdidaktik in Hamburg (2018) und am Titel der Veranstaltung: „Professionalität für den Deutschunterricht [...]“. Ob bewusst oder unbewusst so gewählt, der Titel betont indirekt die Rolle des Lehrers und seines professionellen Handelns gegenüber der und dem des Lernalten. Auch Feilke (2014/2015) stellt die Lehre ins Zentrum, wenn sie ein Lernen mit Hilfe von Normen initiieren soll. Zur disziplinären Aufgabe der Deutschdidaktik kann deshalb festgestellt werden: „Die [...] Lehrkraft ist der erste Ansprechpartner einer Didaktik als praktischer Wissenschaft.“ (Bräuer 2010, S. 11). Es

„geht also um die Frage, welches die geeignetsten Mittel für einen vorgestellten Zweck [Deutschunterricht gestalten] sind. Wenn man diesem Gedanken folgt, dann sind die unmittelbaren AnsprechpartnerInnen der Fachdidaktik die Lehrkräfte [...].“ (Ossner 2016, S. 148).

Diese Einschätzung lässt sich weiter und auch fachübergreifend mit zentralen Modellen stützen, wie dem professioneller Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (Baumert und Kunter 2006, 2011), dem der „adaptiven Lehrkompetenz“ (Beck et al. 2008, Brühwiler 2014), dem funktionalistischen Angebot-Nutzungs-Modell zu Wirkfaktoren des Unterrichts (Helmke 2003, 2015), dem zu Unterrichts-Rahmen (Bräuer 2010), aber auch Ansätzen zu praktisch-professionellem Wissen wie von Anderson-Levitt (1987) oder Radtke (1996, 1999) und aktuellen Studien wie FALKE-D zu Lehrkompetenzen (Lindl et al. 2019), PlanvoLL-D zu professionellem Wissen angehender Deutschlehrer (Bremerich-Vos et al. 2019, 2016; Bremerich-Vos 2019) oder etwa zum Schreib-Fachwissen (Sturm et al. 2016).² Verstanden als praktische Wissenschaft erwächst für die Deutschdidaktik daraus ein besonderer Blickwinkel: In einer „Reflexion von der Praxis auf die Praxis liegt das besondere Potenzial einer didaktischen Kompetenz und die

² Disziplinübergreifend meint Weinert (2002, S. 23) deshalb: „Der Qualifikation von Lehrern kommt für die Qualität des Unterrichts [...] größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen.“

Entwicklung eines professionellen Könnens.“ (Bräuer 2010, S. 9). Nachfolgend soll dieser Ausrichtung gefolgt werden.

Mit dem Unterrichten als Kernaufgabe des Lehrers stehen in diesem Kapitel dessen professionelles Handeln und sein dafür zu entwickelndes professionelles Können im Fokus der Betrachtung, und zwar im Wechselspiel mit den situativen Anforderungen und Lernvoraussetzungen (vgl. lerntheoretische Annahmen in Kapitel 4).

2.2.1.1.2 Unsicherheit professionellen Handelns

Dem Unterrichten wird disziplinübergreifend ein besonderes Charakteristikum zugesprochen, es gilt als *nicht plan- und vorhersagbar* (vgl. Beywl und Zierer 2014, S. XII). Daraus erwachse eine generelle „Unsicherheit“ für professionelles Handeln, nämlich, nicht vorher wissen zu können, was im Unterricht tatsächlich geschehen wird. Das wird auf zwei Weisen begründet. Während die einen von einer *strukturellen Ungewissheit* ausgehen (z.B. Helsper 1996), was eine eher *handlungs- und prozessbezogene Sicht* verdeutlicht, diagnostizieren die anderen eine *Erfolgsunsicherheit* (z.B. Baumert und Kunter 2006, S. 477; ebd. 2011), was eher auf eine *wirkungs- und ergebnisbezogene Sicht* hinweist.³ Dem wird theoretisch auf der einen Seite mit dem Postulat einer *Handlungskompetenzförderung* begegnet, mit deren Hilfe Lehrer *befähigt* werden sollen, günstige Lernbedingungen⁴ zu schaffen. Unsicherheit, so die Annahme, ließe sich auf diese Weise kompensieren (vgl. Baumert und Kunter 2011, u.a.). Dazu wird ein *Wissen und Können* der Lehrperson oft mit Hilfe von Weinerts Kompetenzbegriff (2001) und Shulmans Wissenskategorien (1986, 1987, 1991) *kognitiv* bestimmt⁵. Auf der anderen Seite wird das Befördern eines *reflexiven Habitus* oder einer *stetigen selbst- und sachbezogenen Reflexivität* postuliert, was einen Umgang mit dieser Unsicherheit ermöglichen solle. Unsicherheit sei demnach konstitutiv und daher eine Daueraufgabe für professionelles Lehrerhandeln⁶. Das wird in den Erziehungswissenschaften und zum Teil auch in der Deutschdidaktik mit Fallarbeit und reflexivem Fallwissen erörtert⁷. Auch geht es um die Rekonstruktion von Strukturlogiken darin (z.B. Oevermann 1996). Die einen halten professionelles Handeln im Unterricht aus diesen Gründen für nicht standardisierbar⁸, die anderen dagegen deskriptiv schon oder normativ für erforderlich⁹. Und während die einen dafür eine „Lernkette“ von theoretischem Wissen zu praktischem Können postulierten, lehnen die anderen dieses Verständnis explizit ab (vgl. Neuweg 2011a). Behauptet

³ Eine dritte Annahme nimmt eine *systemische* Ungewissheit an: So verbindet Hattie (2014, S. 131) Ungewissheit mit Desorganisation, indem er sie als organisatorisch nicht vorgesehen behandelt, sozusagen als Fehler im System. Auf sie wird in den abgedruckten Forschungsaussagen nicht Bezug genommen.

⁴ Es wird in der Forschung synonym auch von *Lernangeboten* gesprochen. Daneben existieren noch andere Stellvertreterpaare, die eigentlich Unterschiedliches meinen können, wie *Lernsituationen* und *Lehrsituationen*. Sie werden nur dann, wenn die Differenzierung notwendig erscheint, extra ausgewiesen.

⁵ Z.B. Baumert und Kunter 2006, 2011; Klieme und Leutner 2006; Lipowsky 2006; Krauss 2011; Klieme und Hartig 2007; Hartig und Klieme 2006; Künsting et al. 2009.

⁶ Z.B. Oevermann 1996; Helsper 1996, 2003; Bastian et al. 2001; Reh 2004, 2005.

⁷ Z.B. Wernet 2006; Reh 2005; Kolbe und Combe 2004; Combe und Kolbe 2004; Schelle et al. 2010.

⁸ Vgl. Helsper 2001; Combe und Kolbe 2004; Kolbe und Combe 2004.

⁹ Vgl. KMK 2007; Oser 2002, 2007; Terhart 2002; Klieme und Leutner 2006.

wird dazu zum einen eine „Wissensapplikation“ (Neuweg 2005, 2011), zum anderen eine unmögliche Unterscheidung von nachträglich *handlungsrechtfertigendem* und *handlungssteuerndem* Wissen (ebd. 2005, S. 4f.). Vor diesem Hintergrund wird jetzt geklärt, wie die Forschung das Verhältnis von Wissen und Können zueinander beschreibt, um Bezüge zur Größe Reflexion herausarbeiten zu können.

2.2.1.1.3 Wissen und Können als zentrale Forschungskategorien für professionelles Handeln

Wissen und Können stellt ein festes Begriffspaar in der Forschung dar¹⁰, ihre Beziehung zueinander wird aber auch als „Theorie-Praxis-Problem“ bezeichnet (z.B. Neuweg 2011a, S. 454). Denn der Zusammenhang von Wissen und Können in professionellem Handeln ist ungeklärt, anerkannt scheint nur die Annahme eines „Handlungswissens“ zu sein (vgl. Leuchter et al. 2008, S. 168). Keine Einigkeit besteht dabei zu Genese, Struktur und Topologie, was auf unterschiedliche Perspektiven und einen Mangel an empirischer Evidenz zurückginge (vgl. Fenstermacher 1994; Bromme 1997; Neuweg 2005). So sei das Zusammenspiel von Faktoren wie Fähigkeiten, Motivationen und Überzeugungen unklar (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 481) und erschwerend

„hinzu kommt, dass [...] qualitative Studien, die [...] kaum generalisiert werden können, überwiegen, und die [...] quantitativen Untersuchungen zur Indikatorisierung von Wissen und Können fast ausschließlich distale Kennwerte wie Zertifizierung, Ausbildungsdauer, Abschlüsse oder Kursbelegungen heranziehen.“ (Baumert und Kunter 2006, S. 481).

Der zudem ältere Forschungsstand lässt sich daher als *nicht empirisch abgesichert* und *uneinheitlich* einschätzen. Dennoch können die Erkenntnisse auf Grundpositionen verengt werden: So wird mit *Wissen und Können* gemeinhin ein theoretisches (formal knowledge) von einem praktischen Wissen (practical knowledge) unterschieden (vgl. Fenstermacher 1994). Das eine kann sich aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und psychologisch-pädagogischem Wissen zusammensetzen (vgl. Shulman 1986, 1987, 1991), das andere wäre demgegenüber *erfahrungsbasiert* und stehe im Zusammenhang mit „kategorialer Wahrnehmung“ (vgl. Bromme 1992/2014). Daneben sei es in „Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen, auch wenn es im Horizont akademischen Wissens verankert ist.“ (Baumert und Kunter 2011, S. 35). Anderson-Levitt (1987, S. 173) hat in einer ethnographischen Studie ein praktisches professionelles Wissen („professional practical knowledge“) entworfen, das beide Ausrichtungen zusammenbringt. Auch wird Können als Zielzustand des praktischen Wissens bezeichnet, dem implizites Wissen zu Grunde läge (vgl. Košinár 2014, S. 35f.; Baumert und Kunter 2011, S. 35f.; Combe und Kolbe 2004, S. 865; Bromme 1992, S. 137). Deshalb ließe es sich mit „handlungsleitenden Kognitionen“ (Wahl 1981) und impliziten „verhaltensnahen Kognitionen“ (Leuchter et al. 2008) in Verbindung bringen (vgl. auch Schön 1983 und Neuweg 1999, 2002, 2011a; 2011). Der Gedanke des „impliziten Wissens“ wird insbesondere von Polany (1985) aufgegriffen. Sein tacit-knowledge-Konzept unterscheidet Regelwissen („knowing-that“) und Können („knowing-how“) als zwei Wissensarten, in denen erfahrungsgestütztes Wissen als *impliziter*

¹⁰ Z.B. Neuweg 2000, 2001, 2005, 2011, 2011a; 2015; Bromme 1992; Baumert und Kunter 2011; Tenorth 2006; Weber 2004; u.a. Auch in der Linguistik liegen Veröffentlichungen dazu vor, die jedoch auf andere Domänen als Schule abzielen und andere Perspektiven darauf einnehmen. Stellvertretend sei die Reihe „Transferwissenschaften“ von Antos und Wichter genannt, insbesondere Band 2.

Bestandteil fungiere und das Handeln beeinflussen würde.¹¹ Die Zuordnung eines Wissens zu *Handlungswissen* („*knowledge in action*“), *Können* oder *implizitem Wissen* fällt jedoch insgesamt unterschiedlich aus (vgl. Kolbe 2004).

Zusammengefasst geht es mit einem Wissen und Können um ein Wissen als einerseits *kognitives Konstrukt* und andererseits um eines, *das sich im Handeln zeige oder darin angelegt wäre*. Mit Neuweg (2005, 2011a, 2015) lassen sich dazu drei Wissensarten rekonstruieren, zwei *kognitive* sowie das Können als *von außen rekonstruierbare* Wissensart, die sich ‚am Handeln‘ zeige. Ihnen können die erörterten Ansätze zugeordnet werden, wobei sich ihre Konzeptionen überschneiden und widersprechen können¹². Eine Abgrenzung der Wissensarten scheint also nicht nur schwierig zu sein, sondern nicht eindeutig aufklärbar¹³. Vereinfacht lässt sich diese Zuordnung daraus vornehmen. Sie erhebt aus den genannten Gründen keinen Anspruch auf eine abgeschlossene, trennscharfe Klassifizierung, sondern spiegelt die dazu vorfindlichen Forschungspositionen in dieser Dreiteilung wider:

1. Wissensart 1: Wissen als „theoretisch-formales Wissen“ (Fenstermacher 1994), „Wissen 1“, „Wissen im objektiven Sinne“, „Ausbildungswissen“, „Wissen im Buch“ (Neuweg 2011a, S. 452), „deklaratives Wissen“ (Bromme 1992; Leuchter et al. 2008), „propositional repräsentiertes Wissen“ (Baumer und Kunter 2011, S. 35), „knowing that“ (Ryle 1969; Polany 1985);
2. Wissensart 2: Wissen als praktisches Wissen, „knowledge in action“, „in der Regel implizit“, zum Teil „propositional repräsentiert“, „an Fälle, Episoden und Skripts gebunden [...], in Routinen integriert“ (Baumert und Kunter 2011, S. 35), inkludiert „Erfahrungswissen“ (Leuchter et al. 2008); „strategisches Wissen“ (Shulman 1991; Kolbe 2004, S. 217); „prozedurales Wissen“ (Leuchter et al. 2008); „Wissen 2“, „Wissen in Aktion“, „Wissen im Kopf“, „Wissen im subjektiven Sinne“ (Neuweg 2011a, S. 452; 2015); „knowing how“ (Ryle 1969; Polany 1985); „knowing in action“ (Schön 1983)¹⁴; die Bewusstheit der Handlungen auf Basis dieses Wissens wird unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich ausgelegt (vgl. Neuweg 2011a, S. 452ff.; Košinár 2014, S. 34; Bromme 2014, S. 133ff.);

¹¹ In der Kognitionspsychologie wird sich auch am Philosophen Ryle (1969) orientiert, dessen Trennung von knowing how und knowing that als Unterscheidung eines prozeduralen und deklarativen Wissens ausgelegt wird (vgl. Bromme 2014, S. 126, 137). So wird betont, „dass Lehrpersonen [...] auf systematisches, deklaratives Wissen zurückgreifen, dieses aber mit dem situierten, prozeduralen, meist impliziten Erfahrungswissen verbinden“ würden (Leuchter et al. 2008, S. 168). Deklaratives Wissen sei organisiert als „semantisches Netzwerk“, prozedurales Wissen als „Produktionsregelhierarchie“, deren Struktur sich je nach Können entwickeln würde (Wender 1988 in Bromme 2014, S. 126).

¹² Vgl. Neuweg 2011a, S. 451-454; Košinár 2014, S. 34; Bromme 2014, S. 133-137; Kolbe 2004, S. 206-232.

¹³ Zum einen: Inwiefern kann Wissen als kognitives Konstrukt, „theoretisch“ oder „praktisch“, je unterschiedlich zu Denken und Handeln oder Können in Beziehung gesetzt werden? Zum anderen: Wie lassen sich Wissen und Können unterscheiden, wenn beides als ineinander verschränkt beschrieben wird und dabei auch von implizitem Wissen ausgegangen wird, das nicht explizierbar sein soll? Auf diese Fragen gibt die Forschung keine eindeutigen Antworten. Auch wird damit lediglich ein Unterschied in der angenommenen Ursache und der Repräsentationsform des Wissens gemacht (Wissen als Ergebnis oder Voraussetzung des Denkens sowie Können als Ergebnis oder Voraussetzung wissensbasierten Handelns), aber keine eindeutige Ein- und Abgrenzung der Konstitution von Wissen selbst vorgenommen; was gegebenenfalls auch grundsätzlich nicht möglich sein könnte.

¹⁴ Schön (1983) legt sein *knowing in action* eigentlich einem Können zu Grunde. Da Können hier als von außen rekonstruierbar definiert wird, wird es als handlungsleitendes Wissen unter die zweite Wissensart subsumiert.

3. Wissensart 3, also *Können*: Können als zum Teil unter das praktische Wissen subsumiert (z.B. bei Baumert und Kunter 2011, S. 35); als „gekonntes Handeln“ (Bromme 2014, S. 128ff. und S. 137); „Wissen 3“, „von außen rekonstruierte Logik des Handelns“ (Neuweg 2011a, S. 452 und 453).¹⁵

Wissen kann demnach allgemein als *kognitives Konstrukt* sowie als von *außen rekonstruierbares und soziales Konstrukt* unterschieden werden. In Bezug auf das Befördern eines professionellen Handelns kann auf dieser Grundlage jetzt geklärt werden, welche Rolle der Reflexion dafür zugewiesen wird.

2.2.1.1.4 Erfahrungswissen, Reflexion und Reflexivität

In Anlehnung an Shulman (1991) wird *Wissen* als Grundlage für Handeln verstanden, dem auch ein Reflektieren zu Grunde liege. Es garantiere

„eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel, und schließlich beim Handeln selbst. Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersehbarkeit, die Ausübung von Urteilskraft anstatt der bloßen Ausführung korrekten Verhaltens.“ (Shulman 1991, S. 158).

Die Forschung stellt dafür ansatzübergreifend *Erfahrungen* als zentral für das Ausbilden von Wissen und Können heraus (vgl. Baumert und Kunter 2011, S. 35; Combe und Kolbe 2004, S. 837ff.; Kapitel 2.2.1.3). Über Prozesse kategorialer Wahrnehmung (Bromme 1992/2014) entstünde ein „Erfahrungswissen“, und zwar „in Gestalt von konventionellen Interpretations- und Handlungsmustern [...]“ (Combe und Kolbe 2004, S. 841). Darin würden sich vor allem die Fertigkeiten von Experten und Laien unterscheiden (Bromme 1992/2014). Es lässt sich zusammenfassen¹⁶, dass die

„Zugänge einer kognitionspsychologischen Lehrerwissensforschung und eines soziologisch-verwendungstheoretischen Ansatzes [...] sich zunächst bei dem Nachweis [ergänzen], dass die Handlungsbasis der Unterrichtsinteraktion für

¹⁵ Einige Autoren sehen das Verhältnis zwischen praktischem Wissen und Können (Wissensart 2 und 3) kritisch (z.B. Neuweg 2011a, S. 451-454; Košinár 2014, S. 34; Kolbe 2004, S. 210). So habe einerseits der Wissensbegriff 2 „unscharfe Ränder“, weil subjektive Theorien, Denkstile und andere „Wissensquellen“ darin verortet würden. Andererseits „wird die Grenze zum Können unscharf“, wenn implizites Wissen unreflektiert als Grundlage dessen angenommen würde (Neuweg 2011a, S. 452f.). Denn dieses könne genauso das Wissen des Forschers widerspiegeln, das er dem Handelnden zuschreibt. Überdies beschreibt Neuweg zwölf „Figuren der Relationierung“ von Wissen und Können, die die Forschung postuliere. Er unterteilt sie in Integrationskonzepte (Kongruenzverhältnis von Wissen und Können) und Differenzkonzepte (Inkongruenzverhältnis). Während die einen Wirkungen einer Größe auf die andere annehmen, wird bei anderen eine „Ableitungsbeziehung“ angezweifelt. Dort würden stattdessen „gebrochene Austauschbeziehungen zwischen theoretischem Bildungs-, Begründungs- und Reflexionswissen einerseits und handlungsleitenden Schemata andererseits“ angenommen (ebd., S. 467-469). Auch die Verhältnisbestimmung von theoretischem Wissen (Wissensart 1) zu praktischem Können (Wissensart 3) bezeichnet er vor diesem Hintergrund als „rhetorische Scheinlösungen“, die das „Theorie-Praxis-Problem semantisch [entschärfen], ohne es materiell in irgend einer Weise aufzuklären.“ (ebd., S. 466).

¹⁶ Auch Erkenntnisse der Phänomenologie werden darin subsumiert (z.B. Schütz 1974; Berger und Luckmann 1969). So würden bestimmte Wissensformen „implizit Handlungen ‚auslösen‘ und diese als begründetes Wissen nachträglich mit Bedeutung versehen“, was in Verbindung mit Erfahrung stünde (Kolbe 2004, S. 210). Schütz (1974) unterteilt drei erfahrungsbedingte Wissensarten, von denen letzte reflektierbar seien und Erfahrungswissen durch „Interpretationsleistungen“ zu einer eigenen Wissensart würde: lebensweltliches Wissen, Routinewissen zu Handlungsabläufen, Erfahrungswissen (Kolbe 2004, S. 210). Auch mit Polany (1985, 1986) ließe sich in diese Richtung argumentieren, wenn mit dem *tacit knowledge* zwischen einem Regelwissen im *knowing that* sowie einem Können im *knowing how* unterschieden wird, in denen beiderseits Erfahrungswissen zum Tragen kommen soll. Kolbe resümiert (2004, S. 2010): „Knowing how als Erfahrungswissen strukturiert Handeln in besonderen Maße.“

Erfahrene kein zweckrational angewendetes, [...] Regelwissen [...] von „Wenn-Dann“-Regeln [...] darstellt [...], sondern ein [...] eigenes [...] Erfahrungswissen.“ (Combe und Kolbe 2004, S. 836).

Das wäre zu verstehen als ein funktionales Organisationswissen, das zu routinierten Interpretations- und Handlungsmustern führe und nicht zwingend bewusst wäre (Radtke 1999; Combe und Kolbe 2004, S. 837 und 838). Erfahrungen sind demzufolge verstehbar über die Praxis und schaffen im Vorfeld eine Grundlage dafür. Es ginge um die „in der [...] Profession kollektiv erwirtschafteten Lösungsmuster“, die sich Professionelle und Experten aneignen würden (Combe und Kolbe 2004, S. 841). Genau hierzu werden Überlegungen zur Größe Reflexion angestellt. Es ginge demnach um die Differenz von „praktischer Einsozialisation in Handlungsmuster [...] einerseits und die Herausbildung von theoretischer Reflexionskompetenz andererseits“ (ebd., S. 840). „Reflexivität“, in der diese Reflexionskompetenz ihren Ausdruck finden würde, wird darin als *Reflexion der Routine* verstanden (Radtke 1999, S. 245; Combe und Kolbe 2004, S. 841). Dabei würde „Wissensentwicklung durch Erfahrungsverarbeitung [...] auf Reflexionsprozessen [beruhen], die im besten Fall [...] zu neuen Wissensgrundlagen des Handelns führen.“ (Kolbe 2004, S. 207). Reflexivität als Haltung und Kompetenz würde also notwendig werden, weil zwar professionelles Handeln auch theoretisch begründbar sein müsse, aber die Handelnden „im Einzelfall situativ deuten und handeln“ müssten, „ohne dass die Handlungsbedingungen [...] sich fassen ließen“ (Combe und Kolbe 2004, S. 840). Dagegen führten Normen „zu routiniertem Handeln, das in der Regel im situativen Handeln aus guten Gründen nicht Gegenstand von Reflexion wird, da dann gerade eben nicht rasch gehandelt werden könnte.“ (Pflugmacher 2016, S. 80). Erfahrungswissen im Handeln führe dann zugespitzt also zu einer Verengung der Deutungsmöglichkeiten in der Situation, weil, so wird argumentiert, die den „Erfahrungsmustern“ zu Grunde liegenden Wissensbestände, die gleichzeitig an die Anforderungen angepasst werden, das jeweilige Handeln begrenzen würden (vgl. Kolbe 2004, S. 220). Aus diesem Grund könne „nur Reflexivität des Erfahrungswissens [...] Professionalität hervorbringen [...]“. (Combe und Kolbe 2004, S. 841; Neuweg 2000, S. 80). Dabei käme zudem „der eigene Beitrag zur Strukturierung einer Situation zur Sprache, wird die eigene Fähigkeit, Situationen angemessen zu erfassen und zu bewältigen, thematisiert.“ (Radtke 1999, S. 97). Wenngleich als andere Wissensform behandelt, ließe sich deshalb diesbezüglich auch Shulmans *strategisches Wissen* anfügen, denn es ermögliche

„Freiheit, eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel, und schließlich beim Handeln selbst. Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersehbarkeit, die Ausübung von Urteilskraft anstatt der bloßen Ausführung korrekten Verhaltens.“ (Shulman 1991, S. 158).

Daher erkennt Radtke in der Distanz zum eigenen Wahrnehmen und Handeln die *Grundbedingung von Reflexivität*, die auch in der Situation als erforderlich angenommen wird. Er schreibt:

„Zum kompetenten Bewältigen von Situationen gehört deshalb auch die Fähigkeit, - in Distanz zum eigenen Wahrnehmen und Handeln – dieses im Kontext der [...] Bedingungen zu reflektieren, die je eigene Handlungsweise in ihrer situativen Logik sich selbst transparent zu halten, um wieder konkrete Erfahrungen machen, suboptimale Handlungsweisen korrigieren oder ersetzen zu können.“ (Radtke 1999, S. 97).

Distanziertheit im eigenen Handeln wäre demnach das Kernmerkmal von Reflexion. Dieser Gedanke findet sich im Ursprung bei Dewey (1910) und Schön (1983 und 1987) (vgl. grundlegende Konzepte und Modelle in Kapitel 2.2.1.3).

Ein solcher auf Individuum und Situation gerichteter Blickwinkel wird in der soziologischen Wissensverwendungsforschung an die Organisation rückgebunden. Denn Erfahrungswissen wird dort als *soziales* Konstrukt definiert, das durch Organisationswissen beeinflusst würde. Dennoch bleibt auch in dieser Perspektive die Leistung der professionell handelnden Personen, dass ihr Können über das in-Beziehung-setzen des eigenen Interpretierens und Handelns zu organisationalen Anforderungen eine „Routinisierung“ übersteige (Combe und Kolbe 2004, S. 841). So „legen [...] Untersuchungen die Erkenntnis nahe, dass Erfahrungswissen direkt erworben werden kann und verbalisierbares Wissen nicht die Grundlage von Können, sondern das Ergebnis der Reflexion dieses Könnens ist.“ (ebd., S. 842). Reflexion oder Reflexivität brächte demnach also Erfahrungswissen hervor, mache es erst sichtbar und bewusst. Dabei würde ihre Art nicht aufgrund einer „praktizistischen Neugierde“ (Neuweg 2005, S. 15) angeführt, sondern als eine „reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens“ betrachtet, die es sich „vorgängig“ anzueignen gelte (Kolbe und Combe 2004, S. 863). Das bedeute

„deshalb nicht nur Theorie rezeptiv zur Kenntnis zu nehmen, sondern theoretisches Wissen *reflexiv* auf Praxis zu beziehen, Situationen und Probleme auch mit Hilfe von Theorie zu *rekonstruieren* beziehungsweise für sich zu *konstruieren*. In Verbindung mit der Rekonstruktion von Fällen [...] und der Entwicklung *reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens* entsteht dann erst die Grundlage für eine *wissenschaftlich-reflexive Bildung*, die es erlaubt, unter den Anforderungen der Praxis ein *reflexives Können* zu entwickeln.“ (ebs.).

Verschiedene Autoren erörtern hieran anknüpfend daher *Fallarbeit* als dienlich für das Ausbilden eines reflexiven Habitus, der sich durch stetige Sach- und Selbstbezogenheit auszeichne (z.B. Combe und Kolbe 2004; Reh 2004, 2005; Bastian et al. 2001; Helsper 2003; Kolbe und Combe 2004; Schelle et al. 2010). Sie behandeln ein Fallwissen auch als eigene Wissensart, wie es schon Shulman mit einem „kasuistischen Wissen“ angelegt hat (Shulman 1991, S. 155). Etwa handlungsorientierte Arbeiten wie Combe und Kolbe (2004, S. 860) besprechen ein kasuistisch-reflexives Fallwissen, Bastian und Helsper (2000, S. 182) verweisen auf seine Relevanz und Košinár (2014, S. 34) führt es in einer „Mittlerstellung“ zwischen theoretischem und praktischem Wissen ein (ebd., S. 39). Fallwissen wird also teilweise als notwendiges Bindeglied zwischen Erfahrungen, einem Reflektieren dessen und dem Können beschrieben. Deshalb postulieren Kolbe und Combe auch einen „Habitus der Reflexivität“ (2004, S. 865, 867). Er könne im Studium ‚wissensbezogen‘ durch rekonstruktive Problembezugnahmen auf die Praxis und im Referendariat ‚könnensbezogen‘ mit Hilfe von Auseinandersetzung mit Wissen und Können sozialisiert werden. Sie folgen damit einer Zuschreibung von Theorie-Orientierung im Studium und Praxis-Orientierung im Referendariat, wobei sie das Postulat einer isolierten Theorieaneignung gegenüber einer Praxisausbildung negieren.

Mit den Forschungspositionen lässt sich eine Wirkungskette herleiten. Demnach wird angenommen, dass durch Reflexion ein eigenes Wissen generiert würde (Reflexionswissen), das wiederum Effekte auf das Handeln in der Situation hätte, indem es Einfluss auf kognitive Schemata und Wahrnehmungen, aber

auch auf den Umgang (Handeln) mit dem Wahrgenommenen nehmen würde. Eigenschaften von Reflexion in Bezug auf ein professionelles Handeln lägen diesbezüglich:

- in einer Wissensgenese (Generieren von Erfahrungswissen, Fallwissen),
- in einer erworbenen Haltung (Reflexivität, reflexive Haltung oder reflexiver Habitus durch Sozialisation),
- in einer Reflexionsfähigkeit (Reflexionskompetenz als Basis von Reflexivität).

Gemessen an den Forschungsaussagen dazu birgt die Größe Reflexion somit ein großes Lernpotenzial für die Lehrerausbildung und wäre demnach für die Verarbeitung und Transformation von Erfahrungen in Wissen und Können prädestiniert. Die bis hier behandelten Forschungsannahmen bilden aber weitestgehend theoretische und allgemeine Konstruktionen ab. Sie werden daher jetzt systematisch mit Erkenntnissen aus der Lehrerprofessionalisierungsforschung erweitert, die auch empirische Daten berücksichtigt.

2.2.1.2 Bezüge zu Reflexion: Lehrerprofessionalisierungsforschung

Drei Blickwinkel der Lehrerprofessionalisierungsforschung werden gezielt auf Bezüge zur Größe *Reflexion* hin einbezogen. Dazu wird geklärt, was unter *Lehrerprofessionalisierungsforschung* verstanden wird (2.2.1.2.1) und welche Perspektiven die Ansätze einnehmen (kompetenzorientiert, berufsbiographisch, strukturtheoretisch) (2.2.1.2.2). Ein Zwischenfazit fasst die Erkenntnisse zusammen (2.2.1.2.3).

2.2.1.2.1 Begriffsbestimmung der Lehrerprofessionalisierungsforschung

Es liegen zahlreiche Veröffentlichungen zu „Lehrerprofessionalisierung“ vor, so in den Erziehungswissenschaften (Scheunpflug et al. 2006, S. 466), seit Jahrtausendwende auch in der Deutschdidaktik (Bräuer und Wieser 2015, S. 9). Wie der Name sagt, untersucht sie die Professionalisierung von Lehrern. *Gegenstand ist hierbei also ein Lernprozess mit dem Zielfokus Professionalität*¹⁷. Was das konkret heißt, bleibt unscharf, weil die Forschung zum einen eine Vielzahl von Begriffen dazu bereithält (z.B. Lehrerprofessionalität, Lehrprofessionalität, Lehrprofession, pädagogische Professionalität oder professionelles Lehrerhandeln) und diese zum anderen zum Teil mehrdeutig oder nicht bestimmt oder um je andere Konzepte erweitert (z.B. *professionelles Wissen* und *Professionswissen* in gleicher Verwendung, vgl. Wiprächtiger-Geppert et al. 2015 oder Konstrukte wie „reflexive Professionalität“). Das schon in den 90ern „hochaktuelle“ (Bauer 1997, S. 22) Themenfeld unterliegt diesbezüglich einem „inflationäre[n] Gebrauch“ solcher Begriffe (Schrittesser 2005, S. 161). Baumert und Kunter (2011, S. 29) nennen dazu ein Grundproblem: Es „fehlen übergeordnete theoretische Strukturen, die relevante Fragestellungen in empirisch prüfbar Hypothesen zu überführen erlauben.“. Zudem existieren Ansätze, die solche Konzepte in Frage stellen, zum Beispiel weil sich Merkmale einer

¹⁷ Zu Profession, Professionalität und Professionalisierung auch: Freidson (1994, 2003); Pfadenhauer (2003); Svensson und Evetts (2003); Evetts (2003); Wernet (2003); Kaletzki und Tacke (2005); Terhart (2011); Hericks (2006). Eine anders geartete Übersicht liefert Miege (2018) in einem Sammelband, der Essays verschiedener Disziplinen zu Profession und Expertenansatz versammelt.

Profession in allgemeingültige Merkmale auflösen ließen (vgl. „Deprofessionalisierung“¹⁸, Terhart 2011a, S. 203; „Professionelle Permissivität“¹⁹, Wernet 2003, S. 167). Es muss für die nachfolgenden Ausführungen aber eine Begriffsklärung vorgenommen werden, um diese einordnen zu können. Das geschieht jetzt zu *Profession, Professionalität und Professionalisierung*.²⁰

Eine Profession integriere berufstypische und „makrosoziologisch beschreibbare Eigenschaften“, Professionalität einen bestimmten Zustand des Könnens der darin Handelnden²¹. Bei Lehrern wäre dann das Unterrichten von Schülern berufstypisch und erfordere Professionalität zum Beispiel in einem Stellvertreterhandeln (vgl. Bonnet und Hericks 2014, S. 4; Hericks 2012, S. 1-3). In Ergänzung dessen soll hier die zielgerichtete Befähigung, das heißt der in Institutionen begleitete Lern- und Entwicklungsprozess hin zu einer Professionalität *Professionalisierung* heißen. Konzeptionell lassen sich überdies drei konstitutive Kerneigenschaften der Begriffe ergänzen, die deshalb genauso als eigenständige Begriffsbestimmung stehen können und hier aufgenommen werden:

- Profession: durch typische Merkmale auf der Makroebene *als eher statisches Konstrukt*
- Professionalisierung: durch sich verändernde Phänomene auf der Mikroebene *als eher bewegliches Konstrukt*
- Professionalität: kann beides umfassen, da ein Endzustand annehmbar wäre (*statische Komponente*) sowie eine Vagheit, die es nicht erlaubt, ein konkretes Moment (z.B. Zeitpunkt oder bestimmte Form) dafür definieren zu können (*bewegliche Komponente*).

Auf dieser Grundlage können jetzt die Professionalisierungsansätze betrachtet werden.

2.2.1.2.2 Hauptansätze der Lehrerprofessionalisierungsforschung

Lehrerprofessionalisierungsforschung bildet eine Forschungsdomäne der Erziehungswissenschaften und gilt dort als „unabgeschlossenes Projekt“ (vgl. Kemnitz 2011, S. 46). Übersichten dazu liefern etwa Herzmann und König (2016) und Bremerich-Voss (2019). Es lassen sich drei Hauptansätze *herleiten*²², so der kompetenzorientierte, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Ansatz. Sie betrachten professionelles Wissen und Handeln und die Entwicklung eines professionellen Könnens von Lehrenden

¹⁸ Angespochen ist eine Egalisierung des Professionen-Konzeptes, da alle akademischen Berufe ähnlichen Anforderungen gegenüberstünden (Terhart 2011a). Blömeke (2004) hat zu De- und Professionalisierung sowie „Deregulierung“ eine detaillierte Übersicht unter Einbezug der US-amerikanischen Forschung verfasst. Zu Professionalisierung und „Verberuflichung“ vgl. auch Herrmann (2002, S. 38ff).

¹⁹ Das Konzept meint, dass keine Antinomie zwischen rollenförmigem Handeln und Handeln außerhalb der Rolle bestehen würde. Denn Lehrende müssten stets professionell agieren und lediglich Ausnahmen gestalten. Wernet fasst dies unter Permissivität zusammen. Eine Rezension dazu legt Twardella (2003) vor, weniger kritisch greifen Hericks (2006, S. 105-107) und Kunze (2011, S. 19 und 20) Wernets These auf.

²⁰ Es sei daneben auf eine Präsentation von Julia Kosinar (Pädagogische Hochschule FHNW) aus 2017 hingewiesen, die eine Übersicht zu Begriffen, Konzepten und Befunden enthält: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/proviel/kosinar_vortrag_essen_23.1.2017_folien.pdf (14.02.2021).

²¹ Vgl. Hericks und Stelmaszyk 2010, S. 232; Helsper und Tippelt 2011; Hericks 2006, S. 100.

²² „Die“ Ansätze existieren nicht. Daher erfolgt eine Zuordnung, die auch Arbeiten integrieren muss, die diese Fokuse nicht explizit ausweisen. Vgl. für die Herleitung von 3 Ansätzen zum Beispiel die Einteilung in den Handbüchern von Terhart et al. 2011; Zlatkin-Troitschanskaia 2009; Blömeke et al. 2004; Bonnet und Hericks 2014, S. 5.

aus je eigenen Perspektiven.²³ Daher werden sie unter zwei Leitfragen betrachtet: *Welche Annahmen werden verfolgt?* und *Welche Erkenntnisse in Bezug auf Reflexion geliefert?*

2.2.1.2.2.1 Kompetenzorientierter Ansatz und Reflexion

Zuerst werden Ziele und Themen des Ansatzes beschrieben, dann Aussagen zu Reflexion. Der Tenor des Ansatzes lässt sich unter Subsumtion psychologischer Expertenforschung so verkürzen:

„Auf Seiten der Lehrpersonen gelten das fachliche und fachdidaktische Wissen als wichtige individuelle Voraussetzungen professioneller Kompetenz. Das professionelle Wissen und Können lässt sich [...] erlernen - habituelle Neigung und Eignung für den Lehrberuf sind daher weniger konstitutiv für guten Unterricht als eine angemessene Qualifizierung.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 261).

Der Lehrer steht also im Fokus, Wissen und Können bildet die erlernbare Grundlage von *Kompetenzen* (vgl. auch Lipowsky 2006; Krauss 2011; Bromme 2014, S. 10). Sie bilden die Antwort auf eine „Erfolgsunsicherheit“ des Handelns (vgl. ebd. sowie Baumert und Kunter 2006, S. 477) und werden oft mit Weinert definiert als die individuell

„verfügbaren oder [...] erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001a, S. 27f.).

Diese *Problemlösekompetenz* bezieht sich demnach auf drei Komponenten:

- *Denken* (Kognitive Komponente, Problem- und Prozessverarbeitung);
- *Können* (Komponente des Handelns, Problemlösen);
- *Wollen* (Komponente der Bereitschaft, Motivation und Volition).

Graf (2014, VIII) und andere (Oelkers 2003, S. 112ff.; Fichten und Meier 2006, S. 267) monieren daran, dass keine kreativen und emotionalen Anteile erfasst würden, auch wäre das Verhältnis von Wissen und Kompetenz ungenau. Im Zuge weiterer Empirie wurde der Kompetenzbegriff dann um Faktoren wie Kontextabhängigkeit, Erfahrungen und Domänenspezifik modifiziert²⁴, Weinert führt das Bedingungsgefüge schon früh als Handlungskompetenz zusammen:

„[...] combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position, of a social role, or a personal project.“ (Weinert 2001b, S. 51).

²³ Eine andere Einteilung schlagen Bräuer und Winkler vor (2012, S. 74f.), die weniger Forschungsperspektiven als vielmehr wichtige Einzelaspekte darin aufgreifen. Sie lassen sich den Ansätzen nicht isoliert zuordnen, daher werden sie um Literaturergänzungen modifiziert wiedergegeben: Fokus auf *Befähigungen* durch Handlungskompetenzen (Baumert und Kunter 2011); Fokus auf *professionelles Können* vor allem durch *Reflexion* im Nachhinein („professionelle Könnerschaft“, Neuweg 2001, 2011b, 2017); Fokus auf *Anforderungsbereiche* (Oser 2001; KMK 2004, 2010), das heißt Lernsteuerung durch *Ausbildungsziele*. Daneben: Klassifizierung anhand von strukturtheoretischen, systemtheoretischen, symbolisch-interaktionistischen Modellen (vgl. Heiner 2004, S. 16; Ebert 2012, S. 19-24 sowie Pietsch 2010, S. 6-12).

²⁴ Vgl. Klieme und Leutner 2006, S. 879; Klieme und Hartig 2007; Hartig und Klieme 2006; Weinert 2002, S. 51; Weinert 2001, S. 27f.; Künsting et al. 2009, S. 656; Baumert und Kunter 2011, S. 31.

Ein *enger* Blickwinkel betrachtet also die *Qualifizierung der Lehrkräfte*, ein *weiter* integriert zudem *persönliche Voraussetzungen*, so zu motivationalen, volitionalen, emotionalen und kognitiven Merkmalen (vgl. Hasselhorn und Gold 2017). Damit steht entweder eine „*Qualifizierungs-*“ oder „*Eignungshypothese*“ im Fokus (Kunter et al. 2011, S. 55-58). Eine Übersicht zu Modellen des Ansatzes liefern Frey und Jung (2011) sowie Böhnisch (2008), zu Messungen von Lehrkompetenzen zum Beispiel König (2015).

Ziele und Forschungsblickwinkel

Zielfokusse bilden auf dieser Basis „Struktur- und Entwicklungsmodelle“ zu Handlungskompetenzen für Lehrer (Bonnet und Hericks 2014, S. 5; Bloemen et al. 2010). Auf der einen Seite dienen Strukturmodelle dafür zur Ableitung von Teilkompetenzen (Fichten und Meyer 2006, S. 267) oder der Differenzierung von „Kompetenzdimensionen“ (Klieme und Leutner 2006, S. 883). Auf der anderen Seite beschreiben Entwicklungsmodelle Erwerb (Fichten und Meyer 2006, S. 267) und Kompetenzstufen darin (Terhart 2007a, S. 51). Messbarkeit von Kompetenzen und abzuleitende Standards sind daher von zentraler Bedeutung (Terhart 2011; KMK 2004; Terhart 2000). Dennoch scheint weder die Auswahl relevanter Lehrkompetenzen noch die Art ihrer Messung geklärt zu sein, zudem könnten normierende Stufenmodelle hemmend auf das System wirken (Kraler 2007, S. 154 und 173; Oser 2001, S. 67). Gleiches gilt für die Kompetenzgenese (Hascher 2004, S. 48). Erste Empirie liefert zwar die COACTIV-Studie (Baumert und Kunter 2006, 2011), sie zeigt aber auch nicht auf, wie Kompetenzerwerb stattfinden kann. Zusammengefasst lässt sich der Ansatz auf drei Bezugsmomente verkürzen (vgl. ähnlich Wiprächtiger-Geppert et al. 2015, S. 284-286):

- *Kompetenzkonstitution* (Lehrkompetenzen, professionelles Wissen und Können);
- *Kompetenzentwicklung* (Kompetenzerwerb und –zuwachs);
- *Kompetenzwirkung* auf die Qualität von Unterricht (Unterrichtsqualität und -wirkung).

Die Professionalität eines Lehrers wird in diesem Ansatz dann so definiert:

„Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den [...] Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit [...]) über möglichst hohe [...] Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden.“ (Helsper 2011, S. 207).

Nachfolgend wird eruiert, inwiefern der Ansatz Aussagen zur Größe *Reflexion* integriert.

Bezüge zu Reflexion im kompetenzorientierten Ansatz

Reflexionsfähigkeit bzw. -kompetenz und ein Reflektieren des eigenen Handelns gelten als „Schlüsselkompetenz“ (Wyss 2013, S. 59) sowie als Voraussetzung „für die Professionalisierung in Lehrberufen.“ (Fichten und Meyer 2006, S. 267). Als professionelle Handlungskompetenz wurde Reflexion bis heute aber nicht erfasst. Wenige solche Handlungskompetenzmodelle beziehen sie mit ein (z.B. Bauer 2005, Nieke 2014, Paseka et al. 2011) und auch nur partiell als *ein* Bestandteil von Kompetenz sowie ohne Begriffsdefinition oder nähere Bestimmung ihrer Konstitution. Auch die Veröffentlichungen zur COACTIV-Studie integrieren Reflexion nur oberflächlich. So beziehen sich zwar Kunter et al. (2011, S. 60) auf die Theorie Schöns (1983, 1987) und formulieren eine Abhängigkeit ihrer Kategorien zur

Größe Reflexion: Es „entwickeln sich [...] Wissen, Überzeugungen und motivational-selbstregulative Merkmale auch durch das Handeln [...] mit entsprechender Reflektion.“ (Kunter et al. 2011, S. 60). Sie unterscheiden dazu mit Eraut (2004) Verwendungen von Reflexion in *bewussten* und *unbewussten* Lernsituationen und behaupten, dass in „absichtsvollem“ Lernen bewusst, in „reaktivem“ auch bewusst, jedoch weniger und in „implizitem“ unbewusst reflektiert werden würde (ebd.). Weitere Bezugnahmen erfolgen nicht. Das darauf beruhende Handlungskompetenzmodell (Baumert und Kunter 2006, 2011) lässt Reflexion vollständig aus. *Es besteht hier also eine konzeptionelle Unterdeterminiertheit zur Größe Reflexion bei Relevanzbehauptung einer Reflexionskompetenz.* Das verwundert zudem deshalb, weil die dafür genutzten Wissenskategorien²⁵ auf Shulmans Überlegungen gründen (1986, 1987, 1991), mit Hilfe derer sich Bezüge zu Reflexion herstellen ließen (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Die von ihm entworfenen Wissensformen wie propositionales, kasuistisches und strategisches Wissen²⁶ wären demnach als professionelle reflexive „Urteilkraft“ und „practical wisdom“ vonnöten, um Entscheidungen und Inkompatibilitäten von Handlungsprinzipien zu bearbeiten: „Ein Professional [weiß] nicht nur, *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht.“ (Shulman 1991, S. 157-158). Dazu benötige man die *Fähigkeit zur Selbstreflexion*, die „zu selbsterzeugtem Wissen“ führe und als metakognitive Aufmerksamkeit bezeichnet wird (ebd.)²⁷. Selbstreflexionsfähigkeit verweist also auf Fähigkeiten des Erkennens von Situationen, des Treffens von Entscheidungen und der volitionalen Steuerung dessen und führe zu einer Wissensgenese. Damit würde sie nicht als ein sondern als *zentraler* Bestandteil von Handlungskompetenzen in Frage kommen (strukturtheoretische und berufsbiographische- Handlungskompetenzmodelle weisen die Wichtigkeit von Selbstreflexion und Reflexionsfähigkeit aus, z.B. Nieke 2012; Paseka et al. 2011)²⁸. Als kognitive Teilkomponente von Lehrerprofessionalität führt daneben Wyss (1999, 2013) Reflexionskompetenz ein und lässt sich deshalb der kompetenzorientierten Sicht zuordnen (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.2.1.2.2.2 Berufsbiographischer Ansatz und Reflexion

Zum Teil sind Untersuchungsgegenstände des berufsbiographischen und kompetenzorientierten Ansatzes gleich. Beide nehmen aber unterschiedliche Perspektiven darauf ein.

²⁵ Z.B. Baumert und Kunter 2006, 2011; Lipowsky 2006; Köller 2012; Wiprächtiger-Geppert et al. 2015

²⁶ Gemeint sind diese drei im Modell aufgenommenen: Fachinhaltliches, pädagogisches, curriculares Wissen (Shulman 1991, S. 150-152): Pädagogisches Wissen als Inhaltswissen alles Lehrbaren sowie eines Antizipierens von „Vorverständnissen“ bei Lernern; fachinhaltliches Wissen als Fachwissen, auch zu Umfang und Organisation -Neuweg (2011a, S. 458) spricht von horizontalem (*was Lerner zeitgleich woanders lernen*) und vertikalem Wissen (*was wurde und was wird noch behandelt*); curriculares Wissen als „Summe aller Programme, die den Unterricht [...] auf einem bestimmten Niveau regulieren.“, wie Unterrichtsmaterial und -handlungen.

²⁷ Das deckt sich mit Erkenntnissen der Psychologie: Dort zählt Selbstreflexion unter anderem zu den *metakognitiven Kompetenzen*, mit „Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung, Regulation während des Lernens“ (Jäger 2000, S. 14) und ist „Ausdruck der Fähigkeit über eigene Gedanken und eigenes Verhalten zu reflektieren.“ (Hasselhorn und Schreblowski 2002, S. 23; zu fehlender Metakognitionskompetenz vgl. Schröder 1998, S. 60).

²⁸ In anderen Theorie-Modellierungen wird Reflexionskompetenz als Wahrnehmung von potenziellen Entscheidungsmomenten durchaus erkannt. So in einem Modell zur Lehrkompetenz von Bräuer, Brinkschulte und Halagan (2016, S. 106) sowie zuvor von Radtke (2011, S. 139-144; ursprünglich: 1996, 1999), der Reflexion für eine nachträgliche Sinngebung des Handelns und Rekonstruktion der Routine anhand von Entscheidungen entworfen hat.

Die Genese des Ansatzes weist Parallelen zum Expertenansatz auf, da der Lehrer zu Tätigkeit, Anforderungen, Entwicklungen und Fähigkeiten im Fokus steht (kritisch: Hascher 2004, S. 44). Das Persönlichkeitsparadigma scheint einerseits aufgelöst worden zu sein, andererseits wird es „bewusst“ weiter einbezogen²⁹.

Ziele und Forschungsblickwinkel

Der Ansatz untersucht *individuelle Entwicklungsverläufe über einen -im Ansatz unbestimmten- längeren Zeitraum* als *Professionalisierungsprozesse*. Dafür bezieht er Biographien ein (Bonnet und Hericks 2014, S. 7) sowie die Betrachtung von Motivation (Hascher 2004, S. 45), Überzeugungen (Leuchter et al. 2008, S. 166; Reusser et al. 2011) und subjektiven Theorien³⁰. Leitfrage ist, inwiefern Schule Haltungen von Lehrern prägen und andersherum (Kluchert 2006; Kemnitz 2011). Da Empirie solche Blickwinkel integriert, ist der Ansatz als fester Bestandteil der Professionalisierungsforschung anzusehen, weil „kaum eine [...] Abhandlung [...] ohne Verweis auf „Lehrerpersönlichkeit““ auskomme (vgl. Mayr 2011, S. 126; Hinz 2002, S. 24), was sich auch zeige, wenn Persönliches als Bezugsgröße für „Lehrerentwicklung“ besprochen werde (Hascher 2004, S. 45) oder an der Integration von Lern- und Lernervoraussetzungen in Modellen der Kompetenzforschung (vgl. Baumert und Kunter 2006, 2011; Lipowsky 2010). Eine Subsumtion unter den kompetenzorientierten Ansatz sei aber selten (Hericks und Stelmaszyk 2010).

Die Untersuchung von Professionalisierung folgt zwei Traditionen, so zu individuellen Entwicklungen und Kollektiverfahrungen oder Qualifizierungen (Hascher 2004). Die erste präsupponiere, dass erfolgreiche und nicht-erfolgreiche Berufsverläufe beschreibbar wären. Professionalität als *Entwicklungsproblem* eröffne dabei einen breiten Kontext zu individuellen, dynamischen und andauernden Facetten (Terhart 2011, S. 208), was methodische Probleme birgt: Zum einen wären Rückschlüsse auf Entwicklungslogiken schwierig (Hascher 2004; Bauer 2000), zum anderen das empirische In-Beziehung-Setzen von Einzel- und Kollektivbiographien mit normativen Kategorien „erfolgreicher“ Entwicklung (Terhart 2011, S. 208). Die zweite Tradition thematisiert Kompetenzerwerb zur „Optimierung des Arbeitsergebnisses, der Zufriedenheit der Beteiligten und der Professionalisierung der Berufsdisziplin.“ (Hascher 2004, S. 46). Kollektiv, Erwartungen und Anforderungen an die Profession bilden also die Fokuse, während das Verhältnis der Perspektiven darauf zueinander ungeklärt bleibt. Mit einer Aussage zu Wirkungen der Lehrerbildung lässt sich dazu formulieren:

„Die [...] umstrittenste Frage bei der Untersuchung von Wirkungen der Lehrerbildung ist die nach der Bedeutsamkeit der Ausbildung im Verhältnis zu bereits vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen. Diese Frage kann auch umformuliert werden in: Wird man als guter Lehrer ‚geboren‘ oder können die zugrunde liegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vollständig bzw. teilweise erlernt werden?“ (Blömeke 2004, S. 67).

Messbarkeiten sind also für den berufsbiographischen Ansatz ein methodisches Problem (vgl. Terhart 2011, S. 208), weshalb Terhart *Professionalität* berufsbiographisch so beschreibt:

²⁹ Vgl. Oser 1998; Bromme 1997; Gudjons 2000; Hascher 2004; Bohnsack 2004; Mayr 2011; Schratz und Schrittemser 2012

³⁰ Lipowsky 2006; Wegner und Nückles 2014; Scheele und Groeben 1988; Wahl 1981.

„[...] Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus [...], [...] Übernahme eines beruflichen Habitus [...], [...] Kontinuität und Brüchigkeit der [...] Entwicklung über die [...] berufliche[n] Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem [...] und beruflicher Karriere [...]. [...] Kompetenzentwicklung, [...] Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden [...] Themen dieses Ansatzes.“ (ebd.).

Professionalität als messbares Ergebnis wird aus dieser Perspektive also umgangen und in einen vagen *Professionalisierungsprozess* übersetzt, der die Berufszeit in Anspruch nähme. Jetzt werden die Bezüge zur Kategorie Reflexion untersucht.

Berufsbiographischer Ansatz und Reflexion

Untersucht werden Persönlichkeitsanteile wie subjektive Theorien, Werthaltungen, Überzeugungen und „Beliefs“ (Baumert und Kunter 2011, S. 41f.), die sich mit professionellen „Selbstkonzepten“ in Verbindung bringen lassen (vgl. Kosinár 2014, S. 40; Nieke 2012, S. 57). Diese, Werthaltungen und ein Wissen und Können gelten als Grundlage von Handeln und getrennten Kompetenzfacetten (Baumert und Kunter 2011, S. 41 und 46), die erlernbar wären (Terhart 2001). Auch thematisiert der Ansatz subjektives Belastungsempfinden von Lehrern. In Kombination mit Motivation und selbstregulativen Fähigkeiten stünden sie „für die psychische Dynamik [...], die Aufrechterhaltung [...] und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns [...].“ (Baumert und Kunter 2011, S. 42-45).³¹ Daher ließe sich -wie zuvor- Selbstreflexionsfähigkeit als metakognitives Steuerungselement beim Lernen und beruflichen Handeln anführen.³² Ihre Aufnahme als Teilkompetenz in einem Handlungskompetenzmodell wäre demzufolge also empirisch zu prüfen.

Theoretische berufsbiographische Bezüge liegen daneben partiell und ungekennzeichnet vor, so in Handlungskompetenzmodellen wie bei Nieke (2012) und Paseka et al. (2011). Sie werden deshalb aufgenommen. Nieke definiert Kompetenzen als Verbund aus Fähigkeiten und der *Zuständigkeit* für diese (2012, S. 9-45). Er erweitert also die psychische Dimension um eine soziale, die zum Gebrauch verpflichtete und schließt so an das Mündigkeitskonzept von Roth (1971) an. Das Modell verfolgt -es weist andere Bezüge aus- eine berufsbiographische Ausrichtung, weil es dafür Selbstkonzepte zu Grunde legt. Selbstreflexion (ebd., S. 52-56) wird dabei als eine von vier Kompetenzkomponenten inszeniert und an „permanente Selbstaufmerksamkeit“ in Bezug auf Profession, Rolle und Person gekoppelt (ebd., S. 57):

³¹ Lehrer wären hoch beansprucht und Burnout-gefährdet, sagen die einen (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt und Kieschke 2007; Rothland 2007; Košinár 2007, 2014). Salopp formuliert sagen die anderen: *Wer ist das nicht?* Denn viele Akademikerberufe unterlägen ähnlichen Beanspruchungen und Gefährdungen, auch „Praxisschocks“ seien keine Besonderheit des Lehrerberufes (vgl. Allemann-Ghionda und Terhart 2006, S. 9ff.). Trotz *unspezifischer Symptome* kann das Phänomen Belastung im Lehrerberuf aber *spezifische Ursachen* zu haben: So wird „der tägliche Kampf um ein kommunikativ begründetes Arbeitsbündnis oder das stillschweigende Arrangement mit dessen Scheitern“ als „die größte Belastung im Lehrerberuf“ bezeichnet (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 471).

³² Verwunderlich ist, dass die kompetenzorientierte und berufsbiographische Forschung zwar psychologische Kategorien und Größen nutzt, aber bereits gut erforschte kognitive Phänomene, die in unmittelbarem Zusammenhang zur Selbstregulation stehen, nicht beachtet. Dazu zählt z.B. das *Selbstregulationsmodell* (Kanfer 1996) oder *Strategien der Handlungskontrolle* (Kuhl 1987, 1996), aber auch Phänomene wie *Volition* (= willentliche Steuerung von Prozessen wie Denken und Handeln in Bezug auf ein Ziel; vgl. Hasselhorn und Gold 2006/2017, S. 114). Auch wird z.B. Volition in Weinerts Kompetenzbestimmung genannt, aber in der Lehrerforschung konzeptionell nicht näher verfolgt.

„Die Selbstreflexion integriert die so vorgenommene allgemeine Zielbestimmung für das Handeln in die eigene Person, in die persönliche Verantwortung und in die Abschätzung der eigenen Möglichkeiten, das Ziel durch das persönlich verantwortete und realisierte Handeln zu befördern.“ (Nieke 2012, S. 60).

Ihr wird somit eine Hilfsfunktion als Kontrollinstanz zugewiesen, die das Handeln auf Ziele und beides auf die Person abstimmen würde. Überdies wäre sie beteiligt an Entscheidungen. Ein „Reflexionshintergrund“ könne dabei zur Anregung eines Lernens als Hilfe fungieren, wenn „Routinen versagen“ (ebd. S. 71). Paseka et al. (2011) entwerfen demgegenüber ein Handlungskompetenzmodell zur „Lehrerprofession“. Berufsbiographische Züge zeigen sich, wenn sie eine „Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen und Zuständigkeiten“ sowie „Haltungen“ vornehmen (ebd., S. 20-25). Sie bestimmen *Reflexionsfähigkeit* als eine von fünf Domänen, die *Reflexivität* auf Person und Beruf bezieht. Eine Begriffsdefinition erfolgt nicht, stattdessen wird *sie* als Folge von Distanzierungsfähigkeit angenommen, mit der „das Spezifische einer Situation“ und auch das „hinter dem [...] Fall liegende Allgemeine [...] zu erkennen.“ (ebd., S. 27). Ähnlich wie mit Shulman aufgezeigt wird also das *Erkennen von Situationen* als *notwendige Bedingung* für ein zielgerichtetes Handeln betrachtet. Sie schreiben der „Reflexion der Prozesse und Produkte“ in Anlehnung an Schön (1983) noch ein Merkmal zu: Aus Erfahrungen „Schlüsse zu ziehen [...] führt zum Vordenken für die nächste Situation mit dem Ziel, ein größeres Repertoire an Alternativen zur Verfügung zu haben.“ (Paseka et al. 2011, S. 27). Hier klingt weiter Shulmans Idee von metakognitiver Aufmerksamkeit an sowie der Einfluss von *Reflexion* auf die Vorbereitung von Entscheidungen und die Erweiterung von Handlungsrepertoire.

„Biographische Reflexion“ wird vor diesem Hintergrund als „Schlüsselkompetenz“ für professionelles Handeln im Lehrerberuf (Combe und Kolbe 2008, S. 859) und selbst- und sachbezogene Reflexivität als Entwicklungsaufgabe betrachtet³³. Auf welche Weise versucht wird, die für die Entwicklungsprozesse notwendigen *Erfahrungen* zielgerichtet bearbeiten zu können, um Professionalität zu erlangen, bleibt darin ungeklärt. Mit dem indirekten Ausweisen der Wichtigkeit von Selbst- und Reflexionskompetenz ist zumindest ein Hinweis dafür gegeben. Der strukturtheoretische Ansatz liefert jetzt einen Ansatz, der das *Handeln* fokussiert (ihm lassen sich auch die Modelle von Nieke und Paseka et al. partiell zuordnen).

2.2.1.2.2.3 Strukturtheoretischer Ansatz und Reflexion

Wie zuvor wird erst der Ansatz vorgestellt, dann werden Bezüge zur Größe Reflexion überprüft.

Der strukturtheoretische Ansatz dominiere den „Professionalisierungsdiskurs“ im deutschsprachigen Raum (Fichten und Meyer 2006, S. 267), auch der Handlungsbegriff werde verstärkt auf diese Weise aufgefasst (Kolbe 2004, S. 207; Combe und Kolbe 2002, S. 833). *Den* Ansatz gibt es jedoch nicht. Daher wird aus verschiedenen Traditionen³⁴ die Strukturtheorie Oevermanns gewählt, weil sich mit ihr Positionen zu Handeln und Reflexion eruieren lassen. Zudem gilt sein „handlungslogisches Modell“ als

³³ Vgl. Dirks und Hansmann 1999; Reh 2004; Combe und Kolbe 2004; Bastian et al. 2001; Helsper 2003.

³⁴ Vgl. Oelkers 1985; Luhmann und Schorr 1979, 1992; Oevermann 1979, 1996, 2000, 2008; Wimmer 1996.

Ursprungsmodell (Košinár 2014, S. 23). Eine Übersicht daran anknüpfender Forschung liefert Helsper (2011).

Ziele und Forschungsblickwinkel

Kernannahme ist eine „Strukturlogik“ von Berufen (Parsons 1968), innerhalb der man über professionelles Handeln konstitutiv mit *Ungewissheiten* und *Antinomien*³⁵ umgehen müsse (Helsper 1996, 2005, 2011; erweitert von Terhart 2011). Es wären „Krisen“ zu bewältigen, eigene und stellvertretend für andere. Ein Nicht-Handeln sei nicht möglich, ein Ausgang von Krisen „zukunfts offen“ (Oevermann 1996, 2008). Handeln wird dazu immanent rekonstruiert, um Professionalisierungsbedarfe sowie einen Idealtypus festzustellen. Der wird aber nicht normativ gesetzt, sondern ergebe sich aus der rekonstruierten Strukturlogik (Helsper 2011, S. 149; Terhart 2011, S. 206). Untersucht werden also explizite und implizite Ebenen des Handelns. Auf diesem Ansatz basieren die Postulate zu reflexivem Habitus, Reflexivität und reflexivem Fallwissen³⁶. Untersuchungsgegenstände bilden somit die empirische Rekonstruktion von professionellem Handeln in „unsicheren“ Strukturen und im Umgang mit „Krisen“.

Empirische Befunde liegen -trotz Anspruch daran- aber wenige vor, so von Paseka und Hinzke (2014) aus einer Befragung mit Fallvignetten oder von Dzengel (2013) und Kunze (2014) aus Video- und Tonaufzeichnungen von Interaktionen in Studienseminar-Seminaren. Das Forschungsdefizit betrifft Lehrberuf und spezifisch Referendariat (ebd.) und Košinár stellt weiter einen Mangel an „empirisch-rekonstruktiven Studien, die die implizite Ebene erfassen“ fest (2014a, S. 29).

Die Strukturtheorie unterlegt ihre Annahmen (Oevermann 1996 2002; Helsper 1996, 2011; Zusammenschau: Schrittmesser 2011a, S. 105) mit Begriffen wie *Fallstrukturlogik*, *Krise und Routine*, *Rekonstruktion*, *Ungewissheit* und *Reflexivität*. Sie werden deshalb erklärt.

Oevermann (1979, S. 387 und 1996, S. 72) entwirft den Strukturbegriff als *Fallstrukturlogik*, womit Ordnung schaffende Handlungsregeln gemeint seien. Daraus entsteht eine Dialektik: Zum einen bestimme die „Lebenspraxis“ die „Strukturgesetze“, zum anderen beträfe die Wirklichkeit („brute facts“) die Lebenspraxis. Beide gehörten „unverbrüchlich zusammen“ (ebd., S. 74). Weiter handle man -kaum bewusst- nach Wahlmöglichkeiten (ebd., S. 72), was die „Fallstrukturgesetzlichkeit“ herbeiführe (ebd., S. 74 und 77). Zu unterscheiden wären daran die objektive Regelhaftigkeit (*funktionale Einschätzung: Handeln gelingt oder nicht*) und die normative Richtigkeit dessen (*soziale Bewertung: Handeln ist gut oder schlecht*) (ebd. 1996a, S. 7). Demnach könne sich das Individuum „nicht [...] nicht entscheiden.“ (ebd., S. 6), es herrsche eine Einheit aus „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (ebd., S. 77). Praktiken führen nach dieser Logik zu einer Sinnstruktur, deren Bedeutung allein über Sprache entstehen könne. Das regeln zwei Dynamiken: Zum einen eine *Schließung* von „Zukunfts offenheit“, zum anderen die *Wieder-Öffnung* der Zukunft. Beides ziele auf das systematische Erzeugen von Neuem ab (ebd. 1996, S. 74f.).

³⁵ Antinomien meinen *Widersprüche*, in denen zwei gegenüberstehende Aussagen in sich logisch und gleichwertig nebeneinander bestehen.

³⁶ vgl. Combe und Kolbe 2004; Reh 2004; Bastian et al. 2001; Helsper 2003; Reh 2005; Kolbe und Combe 2004; Combe und Kolbe 2004; Schelle et al. 2010; Oevermann 1996; Neuweg 2011a, 2005 (vgl. Kapitel 2.2.1.1).

Oevermann versteht unter Krisen dazu das „Unerwartete [...], das sich aus der Zukunftsoffenheit ergibt“ (2008, S. 57). Handeln führe dann zu funktionierenden und nicht-funktionierenden Lösungen, weshalb Krisen den Normalfall professionellen Handelns etablierten. Damit wäre andersherum ebenfalls das Scheitern der Normalfall der Handlungspraxis, um Krisen auszulösen. Helsper zählt auch Fehler dazu (2011, S. 150). Krisenbewältigung führe daher dazu, dass

„in den meisten Fällen des [...] Scheiterns von bewährten Routinen [...], [...] eine „Richtig-falsch“-Kalkulation wegen der Offenheit der Krisensituation nicht mehr möglich ist und [...] die Praxis [...] dadurch sich konstituiert, [...] dass sie auch dann, [...], eine Entscheidung [...] treffen muß, und [...] den Anspruch auf Begründbarkeit, auch wenn er zeitgleich [...] nicht mehr einlösbar ist [...], [...] nicht aufgibt, sondern nur aufschiebt, das heißt durch nachträgliche Rekonstruktion einzulösen sich verpflichtet.“ (Oevermann 1996, S. 78).

Die Offenheit der Situation meint *Ungewissheit* und *Unsicherheit*, sie bilde die Kernanforderung professionellen Handelns. Deshalb würden Lehrende „keine „Technologie“ besitzen, um ihre Absicht sicherstellen zu können“ und müssten „im Modus des „Als-ob“ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde.“ (Helsper 2005, S. 146). Das kann also zum Vortäuschen von Gewissheit über Wirkungen beim Gegenüber führen (vgl. Helsper 2005, „pädagogischer Gegenspieler“).

Bezüge zu Reflexion

Der Umgang mit Ungewissheit meint eigene und stellvertretende Krisenbewältigungen (Oevermann 2008, S. 56), so dass der professionell Handelnde als Krisenlöser und -initiator fungiere (ebd. 2002, S. 35). Oevermann bespricht dies im Lehrer-Schüler-Verhältnis als „quasi-therapeutische Dimension“, Rapold deutet das um als „anwaltliche Funktion“ (2011, S. 21). Mit Krisenlösung stünden also statt einer Sozialisation *Wissensvermittlung und Problemlösung* im Fokus, es würden Deutungen für den Klienten vorgenommen, um ihn handlungsfähig zu machen (Košinár 2014a). Das stellvertretende Deuten beträfe den „latenten Sinn“ der Interaktion, erforderlich wäre ein „schlüssiges Angebot“, wie Klienten „Mängel“ beheben könnten (Oevermann 1996, S. 153 und 156). Oevermann rückt deshalb primär Wissens- und sekundär die Normenvermittlung und ihre *Reflexion* in den Fokus (ebd., S. 144). Es seien die „Verinnerlichung von Normen und die genaue Reflexion auf ihre Geltungsgründe zentraler Bestandteil der [...] Tätigkeit [...]. Insofern können hier Normen- und Wissensvermittlung gar nicht mehr scharf getrennt werden.“ (ebd., S. 144). Obwohl er also die *Reflexion* von Normen und „Geltungsgründen“ für Fallrekonstruktionen ins Zentrum stellt, führt er den Gedanken nicht aus. Das holen andere partiell nach ohne sich dem Ansatz zu verschreiben. So schließen etwa Paseka et al. (2011, s. zuvor) daran an: Professionelles Handeln wäre für sie Ausdruck von Krisenbewältigung und Umgang mit Widersprüchen, entstehend in *Wechselspielen aus Struktur und Profession* (ebd., S. 8 und 20-23). Dies ist anschlussfähig an Antinomien (Helsper 2011), Krisenbewältigungen und Strukturbegriff. Auch dem deutschdidaktischen „Reflexionsprozessmodell“ (Schäfers 2017) kann eine strukturtheoretische Sicht unterstellt werden, da es auf Rekonstruktionen von Gesprächs- und Handlungsstrukturen angelegt ist. In der Forschung neu ist darin die bewusste Fokussierung von *Reflexion als Sprachhandlung beziehungsweise Praxise*:

„Während bisherige Ansätze Reflexion als kognitiven Prozess einer Einzelperson begreifen (Tiefenstruktur [...]), zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, Reflexion als sichtbare Aushandlung mehrerer Personen zu modellieren (Sichtstruktur [...]): Als Nachbereitung von Unterricht und Lehrerhandeln.“ (Schäfers 2017, S. 229).

Elemente dieser Praktik bestünden im sprachlichen Rekonstruieren, der Metakommunikation und der Versprachlichung von Gedanken (ebd.). Überdies existieren Ansätze, die Reflexionsfähigkeit und Reflektieren als professionstypisch in Handlungs- und Denkweisen ansehen. Denn „Handeln-Können ist als ‚Routine‘ krisenanfällig und bedarf der Reflexion.“ (Kolbe 2004, S. 208). Dazu wird Reflexion als *reflexive Komponente* besprochen, die sich auf professionelles Lehrerhandeln und –denken bezieht³⁷ oder auf den ganzen Berufsstand (Stichweh 1996, S. 51) oder auf beides und der Betonung des organisationalen Rahmens (Reh 2004, S. 360) oder Fälle und Handlungsstrukturen³⁸. Auch zwischen Selbst- und Fremdrelexion wird unterschieden (Kroath 2004). Wenngleich der Begriff *Kompetenz* genutzt wird, meint das eher *Reflexivität* als *Haltung*³⁹, denn: „Reflexionskompetenz als grundlegendes *Strukturmerkmal* eines pädagogisch professionellen Habitus zu kultivieren, muss [...] Aufgabe und Ziel von Lehrerbildung sein.“ (Dzengel 2013, S. 141).

2.2.1.2.3 Zwischenfazit: Bezüge zu Reflexion in der Forschung

Anhand der Forschungsansätze kann festgestellt werden, dass Reflexion direkt und indirekt als zentrale Größe für das Ausbilden von Lehrerprofessionalität konstruiert wird. In den Ansätzen wird Reflexion dazu in erster Linie als *Haltung, Kompetenz und kognitive Größe* angelegt. Funktionen und Konstitutionen erfährt sie darin schlagwortartig als Denkform, Kompetenz, metakognitive Regulierungsinstanz, Bestandteil einer Problemlösekompetenz, Mittel zur Verarbeitung von Erfahrungen für eine Wissensgenese, Größe zur Vorbereitung von Entscheidungen in Bezug auf ein Erkennen können und Handeln, als rekonstruktives Mittel und als eigene Wissensform. Allein eine Vorarbeit fokussiert *Reflexion explizit als interaktive Handlungsform beziehungsweise Praktik* (Schäfers 2017). Sie kann anhand der verfolgten Einordnung mit dem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz, spezifisch mit dessen zentralem Mittel der *Rekonstruktion* von Handlungszusammenhängen assoziiert werden.

Zusammengefasst wird Reflexion in der Forschung also als *zentrale Denk-, Handlungs- und Handlungsform* situiert, um Professionalisierung des Handelns, Wissensgenese und Fähigkeitsförderung von Lehrern rekonstruktiv beschreiben und befördern zu können. Dazu werden jetzt spezifisch grundlegende Forschungsmodelle aufgearbeitet, die zur Begründung der Praxis herangezogen werden können.

2.2.1.3 Bezüge zu Reflexion: Modelle und Konzepte für eine Begründung der Praxis

Dieses Kapitel dient der Übersicht über Modelle zu Reflexion (2.2.1.4.1) sowie der Klärung, welche Momente aus deutschdidaktischer Perspektive zur Begründung der Praxis angeführt werden (2.2.1.4.2).

³⁷ Vgl. Oevermann 1996, S. 157; Hackl 2002, S. 48; Radtke 1999, S. 255; Carle 1995; u.a.

³⁸ Z.B. Reh 2005; Combe und Kolbe 2004; Kolbe und Combe 2004; Bastian und Helsper 2000

³⁹ Vgl. Combe und Kolbe 2004; Reh 2004; Bastian et al. 2001; Helsper 2003.

2.2.1.3.1 Grundlegende Modelle zu Reflexion

Dargestellt werden disziplinübergreifend verfügbare Modellierungen von Reflexion. Je Modell werden je am Ende kurz gewinnbringende Erkenntnisse in Bezug auf Reflexion abgefasst. Da sie unterschiedliche Ebenen und Perspektiven bedienen können, erfolgt ihre Darstellung nicht inhaltlich-kausal, sondern nach Erscheinungsjahr. Den Abschluss bildet ein Zwischenfazit. Gute Übersichten liefern auch Hilzensauer (2008) und Lucas (2012).

Modell von Dewey (1910, 1933, 1938): Reflektives Denken und Lernen aus Erfahrung

John Dewey geht es um das *Trainieren des Denkens* und ein *Lernen aus Erfahrung* durch *Reflexion*. So führe Handeln zu primären Erfahrungen, während Reflektieren diese zu abstrakten „sekundären“ umwandelte. Dazu müsse ein Problem vorliegen, das zu einer „Handlungs-Blockade“ führe, die erst durch Reflexion überwunden werden könne (vgl. Schäfer 2005, S. 164; Hilzensauer 2008, S. 2). Reflexion wäre deshalb eine *Art des Denkens*, „a reflective thought“ (Dewey 1910/1997, S. 2), der mit Überzeugungen zusammenhänge (ebd., S. 1f.) und ein stufenartiges Bedingungsgefüge ergebe, das abzugrenzen sei von „imaginative incidents and enterprises“ (ebd., S. 3 und 4). Übergänge von Denkopoperationen seien fließend (ebd., S. 6). Dewey bestimmt:

„Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed from knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it ends, constitutes reflective thought. [...] Once begun, it is a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of reasons.“ (Dewey 1910/1997, S. 6).

Es geht demnach um ein *subjektiv-individuelles Ergebnis* und *einen fortlaufend zielgerichteten, bewussten und gewollten Definitions- (Welche „Wahrheit“ liegt vor, Konstitution der Situation) und Verifikationsprozess (Annahmeüberprüfung)*, der in eine *begründete Haltung* münden würde. Ein „reflective thinking“ beschränkt sich dabei auf das Nachdenken über die Handlung, ein „reflective acting“ bezieht das Entwickeln und Ausprobieren einer Lösung mit ein (Dewey 1933).

Das Modell liefert diese Erkenntnisse:

- Voraussetzung und Auslöser von Reflexion: Handlungsblockade (Problem)
- Ziel: Überwinden der Blockade mit Hilfe von Reflexion
- Konstitution: Reflexion als Denkprozess setzt sich aus drei Komponenten zusammen, aus dem *Definitions- und Verifikationsprozess* zu Annahmen zum eigenen Handeln und aus dem *Ausprobieren*.

Modell von Borton (1970, 1971): „Reflective Thinking“ als „What, so what, now what“-Modell

Terry Borton konstruierte beeinflusst durch die Gestalttherapie einen „learning circle“. Lernen entstünde über ein Transferieren von Erfahrung in Wissen und Ausprobieren der gewonnenen Erkenntnisse, wofür Reflexion notwendig sei. Für das Modell entwirft er drei Fragen, je in Klammern: „It provides an organized way of increasing awareness (What), evaluating intention (So What), and experimenting with new behaviour (Now What).“ (Borton 1970, S. 93). Dies wird bei ihm zu Phasen des Unterrichts angelegt, denn „even if the *What, So What, Now What* sequence is treated as a flow, it has its own special problems and opportunities.“ (ebd., S. 93). Nach der Auslöser-Phase („What-Phase“), die eine thematische Involviertheit bedinge („fun and uproar“, ebd., S. 95) folge eine „So What-Phase“ in konzentrierter

Lernatmosphäre (ebd.). Sie schreibe der Erfahrung „rational, intellectual, cognitive“ eine Bedeutung zu. Hieran unterscheidet Borton zwei Modi von *Reflexion*, auf der einen Seite die Analyse von Bedeutung und Intention („analysis“); auf der anderen Seite die Beobachtung („contemplation“) (ebd., S. 96). *Mit beiden Reflexionsformen wird somit auf Verstehen und Erzeugen von Bedeutung und Intentionen abgezielt.* Es folge die dritte Phase („Now What-Phase“) mit Bezügen zu vorherigen, die dazu diene, zu zeigen, „how an application of a particular process can help them work through a concern.“ (ebd., S. 96f.). Ist der Prozess verstanden und seine Bedeutung erfasst worden, diene er als Grundlage für das Ausprobieren („Experimentation“, ebd.). Borton entwirft dazu Vorschläge zur Umsetzung. Den Schlüssel für erfolgreiches Lernen sieht er in verabredeten Zielen und Lernbegleitung (ebd., S. 96).

Das Modell liefert diese Erkenntnisse:

- Lehrbarkeit: Reflexion könne angeleitet gelernt werden (Fragen im Fokus);
- Thematisierung von prekären Themen: Gefühle, Werte und anderes (nach Borton: *strukturierende Analyse* sowie *freie, offene Beobachtung*);
- Austausch: Einbezug von Erfahrungen mehrerer Personen;
- Lerngegenstände und Konstitution: Gegenstand von Reflexion seien *Problemlöseprozesse*.

Modell von Manen (1977) – „critical reflection“

Manen beschreibt „critical reflection“ als „radikales Reflexionskonzept der Praxis“, das sich an der Philosophie orientiert (Manen 1977, S. 205), vor allem Habermas (ebd., S. 222). Untersucht wird, wie sich Erfahrung in der Hochschule erlernen ließe, wofür er Reflexion als *kollaborative Aufgabe der Interaktion* ansieht (ebd., S. 218). Da sein Ansatz abstrakt ist und weitestgehend ohne konkrete Bezüge zu Reflexion auskommt, werden zentrale Aspekte verkürzt dargestellt. So lassen sich zwei Reflexionsarten beschreiben, eine praktische sowie „critical reflection“. Erste bezöge sich auf Handlungen, zweite auf das Reflektieren von Zielen und Erfahrungen. Darin würden systematisch soziale Strukturen thematisiert, auf der einen Seite Wissen, Wissensformen, kognitive Orientierung, Interaktion und Kontrolle über das Handeln, auf der anderen Seite Erfahrung, Herstellen von Sinn, Interpretieren von Interaktionen. Zur Herleitung reflektiver Ebenen führt von Manen kritisches Reflektieren, Gewissen und kritische Gedanken ein, für die „Wahrheit“ eine zentrale Größe bilde (ebd., S. 222). Er bestimmt Reflexion so:

„The cognitive interest of radical reflection is served by what Habermas calls "emancipatory" or "practical" action. Deliberations can be truly practical, in an emancipatory sense, only when they lead toward forms of life that are mediated by justice, equality, and the possibility for concrete happiness.“ (ebd., S. 224).

Drei Erkenntnisse lassen sich aus dem Ansatz ableiten:

- Reflexion erfolge zielbezogen und systematisch, und zwar zu Handlungen und Zielen in der Interaktion;
- Reflexion sei kollaborative Aufgabe in der Interaktion und darüber steuerbar;
- Reflexion erfolge auf verschiedenen nach ihrer inhaltlichen Tiefe abgestuften Ebenen.

Kolb (1976, 1984): Der „learning circle“

Kolb entwarf als Mitbegründer des *erfahrungsbasierten Lernens* zuerst mit Fry einen „learning circle“ (Kolb und Fry 1974; Kolb 1976, 1984). Grundlage dessen bilden diese Bezugnahmen: „Taken together, Dewey’s

philosophical pragmatism, Lewin's social psychology, and Piaget's cognitive-developmental genetic epistemology form a unique perspective on learning and development.“ (Kolb 1984, S. 27). Lernen beruhe demzufolge auf Erfahrung, Wissen entstünde durch ihre Umwandlung über Reflexion (ebd., S. 38). Der Lernzyklus besteht aus vier Phasen, die als Kreislauf ablaufen würden: Zuerst würden Erfahrungen („concrete experience“) eine problematische Ausgangssituation auslösen (1). Beobachtung und Reflexion („reflective observation“) der Erfahrungen führten dann zu Verständnisproblemen (2). Es folge die Bildung abstrakter Begriffe zu Beobachtungen, der Erfahrung und den zu Grunde liegenden Prinzipien („abstract conceptualisation“) (3). Diese Begriffsbildung lässt sich als das *Gewinnen von Einsichten durch Erfahrung* beschreiben. Es stellt im Konzept das Gelernte dar. Ein Experimentieren („active experimentation“) auf Basis der Einsichten bilde darin den Schluss (4). Die Phasen sind demnach verknüpft mit Fähigkeiten der Lernenden, woraus Kolb individuelle Lernstile ableitet (1976), die kritisch betrachtet werden (Boud et al. 1985; Jarvis 1995; Tennant 1997). Drei Erkenntnisse zum Reflexionsprozess können daraus hervorgehen:

- Erfahrungsumwandlung in Wissen benötige Reflexion;
- Kreislaufmodell: Reflexion als aus iterativen Phasen bestehend angenommen;
- Relevanz von Begriffsbildungen zu Beobachtungen, Erfahrungen und Prämissen für einen Wissensgewinn und die Übertragung auf das Handeln.

Modell von Schön (1983, 1987): „Reflective Practitioner“ und „Educating the reflective Practitioner“

Schön behandelt professionelles Lehrerhandeln und die dafür als notwendig erachtete Reflexion von Erfahrungen (1983, S. 39ff.; 1987, S. 3ff.). Seine Ausrichtung spiegelt sich in den Titeln wider: „*Reflective Practitioner. How professionals think in action*“ (1983) und „*Educating the reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*“ (1987). Im ersten entwirft er Theorie, im zweiten Konstruktionen für die Umsetzung. Geprägt wurde sein Werk durch Dewey (1910, 1933, 1938).⁴⁰

Er unterscheidet einerseits *Reflexionszeitpunkte*, andererseits *Reflexionsformen*: das implizite Handlungswissen (*knowing-in-action*), das Reflektieren *in* der Handlung (*reflecting-in-action*) sowie das Reflektieren *über* die Handlung, zumeist *nach* der Handlung (*reflecting-on-action*). Nur wenn alle drei Modi beherrscht würden, handele es sich um einen „reflective practitioner“ (Schön 1987). Das Wissen in der Handlung sei dabei „tacit, spontaneously delivered without conscious deliberation; and it works [...] so long as the situation falls within the boundaries of what we have learned to treat as normal.“ (ebd. 1987, S. 28). Der Normalfall wäre demnach ein Routinehandeln, das auf implizitem Wissen beruhe (ebd. 1983, S. 49). Erst bei einem *Problem* würde Reflexion notwendig werden, um professionelles Handeln sicherzustellen. Ausgangspunkt ist bei ihm hierfür das Reflektieren *in* der Handlung, als kognitiver Problemlöseprozess bestehend aus diesen Strukturmerkmalen:

⁴⁰ Dewey (1910) entwarf einen „reflektierenden Praktiker“, dessen Hauptmerkmal das „reflektierende Nachdenken“ sei. Auch beschrieb er Stufen, die eine Abfolge von Reflexionsprozessen vorschlagen. Sie wurden von Hullfish und Smith (1961) und von Aebli (1980, bei ihm ohne explizite Bezugnahmen) modifiziert. Schön (1983) griff das auf.

1. Problemstehung und -wahrnehmung: Ein Problem entstünde, weil es Grenzen des Gewohnten überschreite („surprise“) und zu „unexpected outcome“ führe (ebd. 1987, S. 28). Das wird wahrgenommen;
2. Problemdefinition: Bestimmung („framing“) anhand von Fragen wie „What is this?“ und kritisches Hinterfragen des Denkens: „How have I been thinking about it?“ (ebd., S. 28);
3. Problembearbeitung: Ausprobieren („on-the-spot-experiment“, ebd. 1987, S. 28) mit Hilfe vom „back talk“ (ebd., S. 31; S. 157), denn „the situation talks back“ (ebd. 1983, S. 132f.);
4. Bewertung und gegebenenfalls Reflexion: Bewertung des (Handlungs-) Ergebnisses.

Reflecting-in-action wäre demnach also ein Prozess, der Handlungen und Folgen überprüft. Darin werden Problem, Handeln und Problemdefinition bewertet, so dass das Konzept für ein *rekursives selbst- und situationsreflektierendes Modell* steht. Nach Schön blieben während des Prozesses die Reflexionen zunächst *ergebnisoffen*, es fände ein Wechselspiel aus Reflexion und Handlung statt, das den Akteur fallbezogen zum ‚forschend Handelnden‘ mache (Schön 1983, S. 68). Ergebnisse daraus würden erst interaktiv entstehen, wobei Handeln darin *Auslöser* und zugleich sozusagen ‚*Ablöser*‘ für Reflexionen darstellt:

„It is the surprising result of action that triggers reflection, and it is the production of a satisfactory move that brings reflection temporarily to a close. It is true, certainly, that an inquirer’s continuing conversation with his situation may lead, open-endedly, to renewal of reflection.“ (Schön 1983, S. 280).

Reflektieren und Handeln bedingen sich demnach in einem Kreislauf: „Each feeds the other, and each sets boundaries for the other. [...]. Continuity of inquiry entails a continual interweaving of thinking and doing.“ (ebd.). Erfolgt mit dem *reflecting-in-action* eine Unterbrechung der Handlung, könne sich diese zu einem *reflecting-on-action* verändern. Ab wann von einer Unterbrechung gesprochen werden kann, bleibt offen. Eine *reflecting-on-action* könne zudem unabhängig davon entstehen. Schön (1983) und vor ihm Aebli (1980) haben diese Reflexionsform in Bezug auf Dewey (1910) genauer gefasst. Während es Aebli (1980, S. 21f.) aus praktischer Perspektive um ein Ersetzen des Handelns geht, fokussiert Schön eine *Entlastung vom Handlungsdruck*. Er thematisiert Formulieren, Ordnen und Speichern von Handlungswissen, womit „sich neue Möglichkeiten zur Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung“ eröffnen würden (vgl. Altrichter 2000, S. 209). Die Kombination aus Entlastung, Distanz und „framing“ lässt sich zu der Formel von *distanzierter Reflexion* sowie *reflexiver Distanz* verkürzen. Konkrete Gegenstände beider Reflexionsformen können Normen, Kontext, Wissen, Themen, Strategien, Theorien, Entscheidungen, aber auch Gefühle während des Handelns umfassen (Schön 1983, S. 62). Durch reflexive Distanz würden sie demnach operationalisierbar werden. Das Modell liefert diese Erkenntnisse:

- Reflexion als kognitiver Problemlöseprozess (vierschrittige, rekursive Denkabfolge);
- implizites Wissen (*knowing-in-action*) als Grundlage des Handelns stünde in einer Wechselbeziehung mit Reflexion (*reflecting-in-action*) („back talk“, „situation talks back“);
- Heraustreten aus der Situation könne der Operationalisierung von Handlungswissen und impliziten Kontexten dienen (*Reflecting-on-action*); Formulieren, Ordnen und Speichern bilden Mittel dessen.

Modell von Gibbs (1988): „Reflective circle“

Graham Gibbs, Psychologe, erforschte „experimental learning“. Darin betont sein Ansatz „learning by doing“ (1988) die Erfahrung als Schlüssel für Lernen, etwa durch Reflexion. Sein handlungsleitendes

Modell, der „reflective circle“, stellt hierbei eine Weiterentwicklung des „learning circle“ von Kolb (1984) dar und besteht aus sechs Stufen, aus dem Original zitiert: 1. *Description*: "What happened? Don't make judgements yet or try to draw conclusions; simply describe."; 2. *Feelings*: "What were your reactions and feelings? Again don't move on to analysing these yet."; 3. *Evaluation*: "What was good or bad about the experience? Make value judgements."; 4. *Analysis*: "What sense can you make of the situation? Bring in ideas from outside the experience to help you."; "What was really going on?"; "Were different people's experiences similar or different in important ways?"; 5. *Conclusions, general*: "What can be concluded, in a general sense, from these experiences and the analyses you have undertaken?"; *Conclusions, specific*: "What can be concluded about your own specific, unique, personal situation or way of working?"; 6. *Personal action plans*: "What are you going to do differently in this type of situation next time?"; "What steps are you going to take on the basis of what you have learnt?". Daran wird deutlich, dass der Ansatz auf eine praktische Anwendung hin ausgerichtet ist. Gegenüber bisherigen Ansätzen werden auch Gefühle systematisch berücksichtigt sowie Wertungen in Form von Werturteilen über die Erfahrungen. Zudem werden explizit Perspektiven anderer fokussiert. Gibbs liefert somit ein *konkretes Fragenrepertoire*, das eine potenzielle Praktikabilität des Modells unterstreicht. Diese Erkenntnisse lassen sich daraus hervorheben:

- Systematik: Reflexion als *systematisches* Reflektieren; Werturteile als ihr Bestandteil;
- Konkrete Gegenstände: Gefühle, Interaktion, Perspektivenwechsel (Erfahrungen und Perspektiven anderer Personen werden einbezogen);
- Formen: Fragenkatalog mit spezifischen Fragen und determinierten Zielgrößen.

Modell von Johns (1995, 1998, 2010)

Vom Pflegewissenschaften-Professor Christopher Johns liegt für diese Arbeit allein das Modell von 1995 vor. Darin beschreibt er heuristisch ein Lernen anhand von Erfahrungen durch *Reflexivität*: „The essential nature of learning through experience is reflexivity.“ (Johns 1995, S. 226). Er kehrt *gemeinsame* Reflexion als Form für ein schnelleres Verstehen des eigenen Handelns hervor:

„The essential purpose of reflective practice is to enable the practitioner to access, understand and learn through, his or her lived experiences and, as a consequence, to take congruent action towards developing increasing effectiveness within the context of what is understood as desirable practice.“ (Johns 1995, S. 226).

Es ginge ihm um ein (Pflege-)praxistaugliches Modell (ebd.), was sich wie bei Gibbs an einem Fragenkatalog, bei ihm mit fünf „cue questions“ zeigt, in Auszügen: 1. „*Aesthetics*“: *What was I trying to achieve?; Why did I respond as I did?; What were the consequences [...]?; How was this person feeling [...]?; How did I know this?*; 2. „*Personal*“: *How did I feel in this situation?; What internal factors were influencing me?*; 3. „*Ethics*“: *How did my actions match with my beliefs?; [...]*; 4. „*Empirics*“: *What knowledge did or should have informed me?*; 5. „*Reflexivity*“: *How does this connect with previous experiences?; [...]; What would be the consequences of alternative actions [...]?; How do I now feel about this experience? [...]; Has this changed my ways of knowing?* (ebd., S. 226). Er entwirft so ein Analyseinstrumentarium, das methodische Züge trägt und mit dem er auch ein Beispielgespräch analysiert (ebd., S. 231ff.). Zum einen erklärt Johns Persönlichkeit und Entwicklung verantwortlich für Lernen, er spricht von „*Mastery*“ (Expertentum). Wissen würde dazu aus Reflexion gewonnen werden, was zentral für das Handeln sei: „This is because it is the knowledge used to practice.“ (ebd., S. 232). Zum anderen weist er seinen Fragen eine Bedeutung für den Umgang mit Normen und

habituellem Praxis zu. Er führt dazu einerseits psychologische Dispositionen wie Empathie an und geht andererseits von Interaktion als *auslösendes und bearbeitendes* Moment von Reflexion aus (ebd., S. 227f.). Dazu entwirft er eine dreischrittige Reflexion: 1. *Handeln: Auslösemoment der Handlung*; 2. *Situationsinterpretation und -bearbeitung: Intuitive, empathische, analytische Aufnahme der Situation, um sie zu verstehen und angemessen zu behandeln. Das Handlungsziel wäre dabei entscheidend*; 3. *Reflexion: kognitive Problemlöseprozesse, die durch Interaktion angestoßen werden*. Zusammengefasst beschreibt das Modell Ziel, Funktion und interaktive Form von Reflexion:

„The mention of reflection (on experience) is always to enable the practitioners to tell their stories of practice and to identify, confront and resolve the contradictions between what the practitioners aim to achieve and actual practice, with the intent to achieve more desirable and effective work [...]“ (Johns 1995, S. 231).

Das Modell von Johns hält zusammengefasst die folgenden Erkenntnisse bereit:

- Reflexion meint kognitive Problemlöseprozesse, die durch Interaktion ausgelöst würden und psychologische Momente wie Wissen generieren;
- Die methodisch angelegten Fragen (Fragenkatalog) und ihre Beantwortung betreffen die Prozesse Sprache, Interaktion und Kognition.

Modell von Moallem (1998): Reflexion und Expertise

Mahnaz Moallem (1998) behandelt spezifisch „Reflection as a Means of Developing Expertise in Problem Solving, Decision Making, and Complex Thinking of Designers“. Es geht von einer Praxis-Ungewissheit aus, weshalb reflexives Denken notwendig wäre (Moallem 1998, S. 281; vgl. auch *Ungewissheitsthese* für Lehrer, z.B. Helsper 1996, 2011). Handlungsgegenstand und -ziel wäre:

„Designers must become reflective thinkers in order to define the problem, evaluate [...] relevant information and construct a plausible solution, acknowledging that the solution itself is open to further evaluation [...]“ (Moallem 1998, S. 281).

In Anlehnung an Deweys „reflective thinking“ (1933), Schöns „reflective Practitioner“ (1987) und King und Kitcheners „reflective judgements“ (1993, Studie) entwirft Moallem Reflexion: „Reflective thinking is an insequential but purposeful mental activity.“ (1998, S. 284). Dem unterlegt er diese Annahme: „While thinking is natural, reflective thinking is not.“ (ebd., S. 284). Reflexion unterläge einem *Willen*, der kulturell bedingt sei und unter anderem abhängig von Werten, ‚Beliefs‘, aber auch Perspektive und Kontext, die Interpretationen und Hypothesen unterliegen würden (ebd., S. 284). Reflexion wird bei ihm dann als *rekonstruktives* Moment beschrieben, das drei Bezüge umfasst: Self-reconstruction (Verstehen von Annahmen über Denken und Handeln); Action-reconstruction (Verstehen der Problemsituation); Social-reconstruction (Überprüfung von bisher selbstverständlichen Annahmen) (ebd., S. 284). Moallem sieht darin ein Zusammenspiel aus Handeln und Wissen, das in Mentoren-Gesprächen eine *Erfabrungsweitergabe* auslöse (ebd., S. 286). Hierin kämen Strategien zum Tragen, das heißt Umsetzungshinweise wie: „Another strategy that can provide the proper conditions to promote reflective thinking is participate in a real design activity.“ (ebd., S. 287). Erkenntnisse aus dem Ansatz bilden diese:

- Reflexion sei rekonstruktiv, Bezugsmomente lägen auf drei Ebenen: Selbst, Handlung, soziale Situation;
- Reflexion geschehe bewusst und setze einen Willen dazu voraus;

- Notwendigkeit von mündlicher Reflexion, um Denkprozesse anzuregen; Interaktionsform: „Mentoring“.

Modell von Korthagen (1993, 2001) zum zyklischen Reflektieren im „ALACT-Modell“ und Korthagen und Vasalos (2005) zum Reflektieren im „Zwiebelmodell“

Die Modelle werden von den Autoren einer „positiven Psychologie“ zur Stärkung der Persönlichkeit zugeordnet (ebd., S. 56). Korthagen (1993, S. 193) definiert Reflexion darin als „mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder [...] Wissens oder Erkenntnisse“. Auf dieser Basis entwarf er das „ALACT-Modell“ (1993, 2001) und erweiterte es mit Vasalos (2005, S. 50) zum „Zwiebelmodell“ für die Lehrerbildung, weshalb beide Modelle zusammen betrachtet werden (Zur empirischen Weiterentwicklung von Krieg und Kreis 2014 vom ALACT-Modell zum ERTO-Modell siehe zu empirischen Forschungsarbeiten).

Eine Kernaussage der Autoren lautet, „that by nature people reflect on their experiences, but that systematic reflection often differs from what teachers are accustomed to doing.“ (Korthagen und Vasalos 2005, S. 48). Postuliert wird mit dem ALACT-Modell für das Reflektieren ein Prozess aus fünf Phasen: Handlung („Action“); Rückschau („Looking back on the action“); Sich-bewusst-Werden über essenzielle Aspekte („Awareness of essential aspects“); Entwerfen alternativer Handlungen („Creating alternative methods for action“); Umsetzung als Versuch („Trial“). Alle Phasen sind alternierend angelegt und zielen auf Lernen aus der Handlung sowie seiner Verbesserung (Korthagen 1999, S. 193). Im Zwiebel-Modell kommt noch die Phase „structuring reflection“ hinzu (Korthagen und Vasalos 2005, S. 48). Prinzip ist also ein rekursiver Kreislauf, den Korthagen und Kessels (1999, S. 14) mit Fragen für einen rekursiven Selbstreflexionsprozess ergänzen (in Auswahl): 1. „Action“: [...] Ziele? [...]; 2. „Looking back on the action“: [...] Was habe ich getan? [...] gedacht? [...] gefühlt? [...] die anderen [...]; 3. „Awareness of essential aspects“: Was haben die Antworten auf die vorangegangenen Fragen gemeinsam? [...] Einfluss des Kontextes [...]? Was bedeutet das für mich? Was ist das Problem (oder die positive Erfahrung)?; 4. „Creating alternative methods for action“: [...] Alternativen [...] (Lösungen und Einsatzmöglichkeiten [...])? [...] Vorteile und Nachteile jeder Alternative? Was [...] das nächste Mal (anders) [...] machen?; 5. Trial: Gleiche Fragen wie Phase 1. Grundprinzip und Ziel des ALACT-Modells stellen sich dazu wie folgt dar. Ziel wäre es, eigene Handlungen zu analysieren und zu verbessern. Augenfällig sind die vielschichtigen Bezugnahmen auf sachliche Inhalte und Strategien (z.B. zu Alternativen, u.a.), Gefühle (z.B. zu Erfahrungen, u.a.), Willen (z.B. „ich will“) und Handlungen (z.B. „ausprobieren“, Handlungsalternativen, u.a.). Auch Korthagen und Vasalos schreiben: „Important in this approach to reflection is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis.“ (Korthagen und Vasalos 2005, S. 50). Mit den Fragen, die also das Denken, Fühlen, Wollen, Handeln betreffen, könne man ein Reflektieren in der Lehrerbildung „more systematically“ lernen. (ebd.). Dafür entwerfen sie dann das „Zwiebelmodell“ (in Anlehnung an Dilts 1990⁴¹ und Korthagen 2004). Zuerst fokussieren sie vier äußere

⁴¹ Darin geht es um die Frage, inwiefern sich Persönlichkeit verändern lässt. Der Mensch wird hier mit einer Zwiebel verglichen, die aus Schichten besteht; tiefgreifende Veränderungen entstünden demnach von innen nach außen. Dieser

Schichten darin: Umwelt, Verhalten, Kompetenzen und Überzeugungen. Dazu konstatieren sie, dass dies nicht ausreichen würde, um tiefere Prozesse der Reflexion zu beschreiben (ebd., S. 53ff.). Deshalb entwerfen sie auch innere Schichten und eine entsprechende Dynamik:

„The idea behind the model is that the inner levels determine the way an individual functions on the outer levels, but that there is also a reverse influence (from outside to inside). In this model, two new levels are added to the levels of environment, behaviour, competencies and beliefs: the level of (professional) identity (Beijaard, 1995) and the level of mission [...].“ (Korthagen und Vasalos 2005, S. 53).

Die inneren Schichten *Mission* und *professional Identity* beziehen sich dabei auf Fragen wie „Wieso bin ich Lehrer geworden?“ und „Aus welchem Blickwinkel sehe ich die Welt?“. Würden sie durch Reflexion angesprochen, käme es nach Auffassung der Autoren zu einer „core reflection“ (vgl. Korthagen und Vasalos 2005, S. 54). Dafür betonen sie die *Lehr-Lernbarkeit von Reflexion in der Lehrerbildung*:

„Ultimately teachers can learn to activate the process of core reflection during their teaching, and in this way to make contact with the core qualities which are of importance at that particular moment. Good teaching, in our view, is characterized by a proper balance between the various levels. We believe that, ideally, a teacher education programme should focus on all the levels of the onion model [...].“ (Korthagen und Vasalos 2005, S. 68).

Zentrale Erkenntnisse des Ansatzes für diese Arbeit lauten:

- Reflektieren als kognitiver Prozess könne als mehrschichtiges Zwiebelmodell abgebildet werden. Äußere Schichten *Umwelt, Verhalten, Kompetenzen, Überzeugungen* würden von den inneren Schichten *professionelle Identität und Mission* beeinflusst (und andersherum);
- Reflexion wäre *lehr- und lernbar* durch systematisches Fragen zu Sache, Strategien sowie Denken, Fühlen, Wollen und Handeln.

Zwischenfazit: Erkenntnisse aus den Modellen

Im Wesentlichen beschreiben alle Modelle -explizit oder implizit- eine Kausalannahme zwischen der Reflexion von Erfahrung und einem Wissenserwerb für professionelles Handeln beziehungsweise dem Erlernen von Reflexion und dem Steuern von professionellem Handeln. Effekte und Bezugsmomente von Reflexion werden auf Sachinhalte sowie Strategien, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln angenommen. *Reflexion wird also prinzipiell als lehrbar und lernbar betrachtet und dafür auch in einen Zusammenhang mit Interaktion gestellt.* Das spiegelt sich in den zahlreichen Inszenierungen von Reflexionsprozessen als rekursive Denk- und Handlungsabfolge, sei es als iterativer Kreislauf oder Phasenmodell, die auf gemeinsames oder angeleitetes Reflektieren Bezug nehmen. Zudem wird eine Operationalisierung von Handlungswissen angedeutet. So werden in den Modellen zirkulär-reflexive Grundstufen angenommen, die in Anzahl und Spezifik zum Teil variieren können, hier als vereinfachter Querschnitt:

1. Problemstehung durch Routineüberschreitung,
2. Problemwahrnehmung und -benennung,
3. Lösungsentwurf,
4. Ausprobieren und Neubewerten.

Ansatz stammt aus dem *Neurolinguistisches Programmieren* (NLP), was keine wissenschaftliche Disziplin darstellt, womit aber wissenschaftliche Modelle für praktische Empfehlungen genutzt werden.

Lerngegenstände und Lehrformen bildeten demzufolge dafür insbesondere offene und phasenspezifische *Fragen* aber auch *Begriffsbildungen* und *Perspektivenwechsel und -bearbeitungen*. Auch der Reflexionsprozess selbst könne demnach für Effekte metakommunikativ eingebunden werden. Überdies werden *Reflexionsformen* postuliert: *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* sowie *Reflexionsbreite und -tiefe in Ebenen oder Stufen*. Mit ihnen gehen im Wesentlichen diese Funktionen einher:

- Problemlöseprozesse rekonstruieren,
- Reflexion erlernen (Selbstzweck),
- professionelles Handeln erlernen,
- Entscheidungen treffen können.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird im nachfolgenden Kapitel untersucht, welche Praxis-Formen und -Funktionen von Reflexion aus deutschdidaktischem Blickwinkel herausgestellt werden.

2.2.1.3.2 Begründungen der Praxis mit Formen und Funktionen von Reflexion

Das Kapitel eruiert, welche Formen und Funktionen von Reflexion aus deutschdidaktischer Perspektive angeführt werden, um eine Praxis zu begründen (vgl. Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft, Kapitel 2.2.1.1). Praxis meint in diesem Fall weit gefasst Lehrerbildung, Erwachsenenbildung und Schulunterricht. Dazu werden deshalb auch andere Disziplinen einbezogen, die den genannten Blickwinkel bedienen können. Zuvor behandelte Ansätze werden nicht wiederholt. Im ersten Schritt erfolgt ein Forschungsüberblick, im zweiten Forschungsaussagen zu Reflexionsformen, im dritten die Ergänzung um Aussagen zu Reflexionsfunktionen.

2.2.1.3.2.1 Forschungsübersicht zu Kategorisierungen von Reflexion

Eine weitere Übersicht zu Ansätzen und Bestimmungen von Reflexion liefert etwa Möning (2012, S. 76-88 und 104-106), Sammelbände von Dirks und Hamann (1999), Honegger et al. (2015) und Berndt et al. (2017) führen weitere Perspektiven zusammen. Zu Formen und Kategorisierungen von Reflexion lassen sich nachfolgende Arbeiten nennen.

Reflexion wird beispielsweise nach der *Art des Kommunikationskanals* unterteilt. So wird zwischen mündlicher und schriftlicher Reflexion unterschieden, Funktionen ergeben sich aus dieser Einteilung. Hochschul- und deutschdidaktische Forschung bespricht zur schriftlichen Reflexion (vgl. Sammelband von Honegger et al. 2015) zum Beispiel Lernjournale⁴², Lernberichte und Erwartungsbilanzen (Honegger und Beglinger 2015); Lerntagebücher (Bräuer et al. 2016) und Portfolios⁴³. Hilzensauer (2008) liefert daneben eine kritische Zusammenschau über Arbeiten zu Portfolios und ‚digitaler‘ Reflexion. Darin werden drei Arten schriftlicher Reflexion differenziert, im schriftlichen Dialog (z.B. Zimmermann und Rickert 2015); in Lernschritten zu und Erlebnissen mit Textsammlungen (z.B. Keller 2014; Artmann et al 2013; Honegger et al. 2015); in Berichten über Lernerfahrungen und darüber, wie Lernen erlebt werden

⁴² Vgl. Bräuer 2003; Berning 2008; Bräuer und Schindler 2011; Studer und Jannuzzo 2015.

⁴³ Vgl. Miscovic 2006; Saxalber und Esterl 2010; Bräuer 2003 und 2014.

würde (z.B. Gerd Bräuer 2003, S. 12f.; Christoph Bräuer et al. 2016). Der Vorteil schriftlicher gegenüber mündlicher Reflexion läge nach Aussage dortiger Autoren im Vorliegen beständig verfügbarer Daten begründet. Es fehlten jedoch eindeutige Kriterien für die Praxis, „selbst im Bereich von reflexionsorientierten Methoden [...] wie dem Portfolio [...] sind kaum differenzierte Reflexionsanleitungen zu finden.“ (Hilzensauer 2008, S. 16). Arten mündlicher Reflexion werden demgegenüber diese besprochen: Diskussionen (z.B. Honegger und Beglinger 2015), Gespräche wie „Kollegiale Reflexion“ (Buhren 2016) und Reflexionsgespräche oder -praktiken (Schäfers 2017). Eine Typologie von Gesprächsarten existiert nicht, gleichwohl lassen sich beispielhaft Formen annehmen, die reflektive Mittel oder Phasen beinhalten können, so etwa Mentoring-Gespräche, Interviews, Lerncoachings, Beratungen, Meetings, Krisengespräche und Unterrichtsnachgespräche. Auch Gesprächstechniken wie das Fragenstellen können angeführt werden, so spezifisch das *zirkuläre Fragen*, das auch in der Therapie zum Einsatz kommt (vgl. Simon und Rech-Simon 1999). Mündlichem werden dabei gegenüber schriftlichem Reflektieren Vorteile für die Praxis zugesprochen: Es ließe sich in Form und Zeit flexibel umsetzen sowie mit anderen Personen. So könne es in Gruppen (unter Kollegen, u.a.) angeleitet oder unterstützt durch Lehrende im institutionellen Kontext wie der Schule stattfinden. Emery behauptet aus praktischer Perspektive: „Oral dialog may be preferable and equally effective for some teachers to the often time-consuming and individual activity of diary or journal writing“ (1996, S. 110). Nachteile gegenüber schriftlicher Reflexion könnten in der Flüchtigkeit des Mündlichen liegen, kompensatorisch böten sich Tonaufnahmen an.

Um Reflexionsformen und dahinterstehende Funktionen einer Lernsituation näher zu bestimmen, können somit konzeptionelle wie normative Aspekte zum Tragen kommen. Aussagen zu Reflexionsformen werden deshalb jetzt beispielhaft aufgegriffen.

2.2.1.3.2.2 Formen, Mittel und Funktionen von Reflexion

Reflexionsformen stehen als Stellvertreterbegriff für die dafür auffindbaren Größenbestimmungen. Werden einer Reflexionsform weitere Formen untergeordnet, wird dazu von ‚Mitteln‘ gesprochen. Zusammen mit Funktionen werden sie jetzt eruiert. Eine hinreichende Kategorisierung wird damit nicht angestrebt, Ziel ist vielmehr eine oberflächliche Bezugsordnung zur Orientierung.⁴⁴

Erziehungswissenschaftlich bespricht zum Beispiel Schübler (2008, S. 14) Formen wie „Reflexionsebenen“ und darin „Reflexionsimpulse“, denen „Reflexionsinhalte“ zugeordnet werden. Mit Selbstreflexion, Prozess- und Gruppenreflexion sowie Problemreflexion thematisiert sie drei Optionen zum *reflektiven Lernen und Denken*, so durch innere Dialoge, Lerntagebücher oder Feedback. Kernmerkmal dessen sei, dass das Lernen selbst den Lerngegenstand darin bildet. In Anlehnung an Honegger et al.

⁴⁴ Form-Mittel-Zuweisungen können also partiell widersprüchlich, inkonsistent und grundsätzlich umkehrbar sein, ohne die allgemeine Ordnung darin zu gefährden. So ließe sich darüber streiten, was daran Form, Funktion oder Mittel wäre, wenn zum Beispiel ein Ansatz *Selbstreflexion* bespricht und dafür *innere Monologe* anführt. Eine solche Unschärfe wird hier also für den genannten Orientierungs-Zweck in Kauf genommen. Im Grunde kann eine Schublade mit Besteckeinsätzen dafür als Metapher dienen: Es besteht eine Zuordnung von Besteck je Fach. Löffel, Gabel, Messer lassen sich dennoch prinzipiell in jedes Fach legen, ohne dass ihre Funktion dadurch aufgehoben wird.

(2015, S. 16; Nyffenegger 2015, Keller 2015 im gleichen Sammelband) können dazu vier „Reflexionskanäle“ eruiert werden:

- Monolog: Gedankliches oder ausgesprochenes Selbstgespräch („lautes Denken“);
- Gespräch: Dialog mit einem oder mehreren Gegenüber;
- Schreiben: Geschriebenes wie Tagebuch, Lernjournal, Portfolio, Diskussionsforum;
- Nichtsprachlicher Ausdruck: bildnerisch, musikalisch.

Daraus lässt sich weiterführend eine Matrix aus drei Merkmalspaaren mit je zwei gegenüberliegenden Reflexionsformen bilden:

- mündlich gegenüber schriftlich,
- monologisch gegenüber dialogisch,
- interaktiv gegenüber kognitiv.

Für diese Matrix werden in der deutschdidaktischen Forschung bislang wenige Mittel und Gegenstände *konkret* bestimmt. Dies könnte an der unterschiedlichen und zum Teil vagen Auslegung des Reflexionsbegriffes liegen. Daher wird jetzt *beispielhaft* auf -auch implizite- Bezüge dazu eingegangen (weiter disziplinübergreifend). Gleichsam werden damit Funktionen ersichtlich, die dem unterlegt sind oder ausgewiesen werden.

So schlagen Wyss, Herrmann und Amman (2015, S. 27-33) ein „praktisches Raster“ vor, das sie sowohl auf schriftliche wie mündliche Reflexion beziehen. Es lehnt sich an die Modelle von Gibbs und Borton an (vgl. zuvor) und diene dem „Verfassen und Begleiten von Reflexionen [...], in das sich bisherige Ansätze und komplexere Modelle ohne weiteres integrieren lassen.“ (ebd. 2015, S. 27). Reflexion definieren sie in Anlehnung an Wyss (2013) als „gezieltes Nachdenken“, das Raster enthält die Schritte „Rückschau“, „Fokus“ und „Ausblick“. Gemeint sind das Beschreiben eines Verlaufes samt Kontexten, die Auswahl von Aspekten darin sowie die Planung zukünftiger Handlungen in Bezug auf Möglichkeiten und Ziele. Konkrete Mittel werden weiter von anderen Autoren thematisiert, wie das der „Irritation“ bei Schüßler (2008; auch Arnold und Schiefner-Robs 2014). Sie betrachtet es als Schlüsselement für den Aufbau von Reflexionskompetenz, wobei eine „reflexive Verarbeitung“ von Irritationen die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen darstelle. Es könnten „Kompetenzen erst durch Differenzenerfahrungen und ihre[r] reflexive[n] Verarbeitung dauerhaft aufgebaut werden“ (ebd., S. 2). Irritation müsse dazu Routinen „unterbrechen“ und über diesen Vorgang müsste Bewusstheit erlangt werden. Dazu würde „eine Verstörung im Eigenen gesucht“, die sich aus „Introspektion“ und „Explikation“ zusammensetze (ebd., S. 15, 19). Mündliche Reflexion wird in einem anderen Ansatz als Praktik beziehungsweise interaktive Handlung eruiert, und zwar anhand von zwei Mitteln, *Metakommunikation* und *Rekonstruktion* von Problemlöseprozessen im Gespräch (Schäfers 2017, S. 227-231). Die Metakommunikation übernehme darin neben einer dienenden Rolle (Verständnis sichern) den reflektiven Selbstzweck, über Gesagtes und Gedachtes zu sprechen. Reflexion bezwecke demnach einerseits die Versprachlichung und ein darüber Sprechen (interaktiv) von Gedanken (kognitiv) und ist andererseits auf zu rekonstruierende Problemlöseprozesse in Interaktionen angelegt (Inhalte und Praktiken als Gegenstände) (ebd., S. 230). Der Ansatz bildet demzufolge auf Handlungsebene zwei

Formen ab, das Reflektieren *im* Gespräch sowie das Reflektieren *als* Gespräch. Kognitive Anteile wie Selbst-, Fremd-, und Situationsreflexion „im Kopf“ können damit überdies potenziell als *Mittel* für *Metakognitionen* erfasst werden. Das „Reflexionsprozessmodell“ beschreibt beide Ebenen und lässt sich als *heuristische Grundlage* zur interaktiven Gestaltung von Reflexionsgesprächen verstehen. Integriert wird darin auch die Konzeption Schöns (1983, 1987).

Das Reflektieren von „Scheitern“ (Thomann 2015; Honnegger und Beglinger 2015) bildet ein weiteres Mittel, wobei es zwei Schwierigkeiten für die Praxis enthält. Erstens sei Scheitern kulturell bedingt, es würde per se vermieden werden, zweitens könne ein Umgang damit „Dozierende ermüden“, so dass sie auf lange Sicht wichtige Aspekte übersähen (Honegger und Beglinger 2015, S. 51). Während eine empirische Untersuchung zu Ermüdungserscheinungen von Dozierenden in dieser Hinsicht noch aussteht, böte sich stattdessen der Aspekt des Scheiterns als Gegenstand eines interaktionsbasierten Reflexionsprozesses an. Denn er ließe sich an Reflexionsgespräche und -praktiken (Schäfers 2017) und an eine „Krisenbewältigung“, (Oevermann 1996) anschließen.

Rahm und Lunkenbein (2008) machen daneben „Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen“ zum Hauptthema. Sie gehen, ähnlich wie andere Ansätze (vgl. Kapitel 2.2.1.4.1) davon aus, dass ein reflexives Lernen durch Beobachtung „angeleiteter und theoretisch fundierter Praxiserfahrungen.“ bedürfe (ebd., S. 167). Dafür beziehen sie sich auf Schulpraktika:

„Zum einen geht es um das Beobachten der Lehrperson und der [...] Schüler, spezifiziert in den [...] Beobachtungsaufgaben Soziogramm, Meldeverhalten und Heterogenität [...]. Gezielt wahrgenommen werden die beteiligten Statusgruppen [...] und das Prozessgeschehen [...]“ (Rahm und Lunkenbein 2008, S. 169).

Bezugsmomente bilden also vor allem Handlungen, aber auch „auf das Selbst bezogene Reflexionen“ (ebd.). Unter Einbezug der erörterten Literatur halten sie „Irritationen“ (s.o.) sowie „die Suche nach adäquaten theoriegeleiteten Lösungen“ (Schröder 2011, S. 40; Neuweg 2004) für wichtig. Konkrete Mittel dafür nennen sie nicht, auch nicht für die von ihnen postulierten „Beobachtungsaufgaben“.

Darüber hinaus lassen sich zu mündlichen Reflexionsformen mehrere Mentoring-Modelle zählen, etwa von Krieg und Kreis (2014), Niggli (2006) und Wischmann (2015). Bei erstgenannten wird Reflexion zwar als *kognitive* Größe verstanden (Krieg und Kreis 2014, S. 103), bei ihnen stehen aber vor allem *Fragen* im Zentrum der Betrachtung, die sie anhand bestimmter Ebenen von Reflexion kategorisieren⁴⁵. Auch andere Arbeiten stellen *Fragen* als zentrales Mittel für Reflexionsformen ins Zentrum, um kognitive Reflexionen auszulösen oder als Gesprächshandlung (Kapitel 2.2.1.3.1). Dazu lässt sich auf einen frühen Ursprung hinweisen, der Fragen als „Herausforderung“ fokussiert: „Reflective practice [...] can be traced back to Socratic questioning, where one question is answered by another question so as to *challenge* the subject under discussion.“ (Tilley et al. o.J., S. 1). Weiter entwirft Wischmann ein „Strukturmodell“ zu

⁴⁵ Dafür konstruieren sie „short“- und „long answer“- Fragen (in Anlehnung an Graesser, Person und Huber 1992), denen sie Funktionen zuweisen, wie „Einstieg“, „Urteil“, „Komplementierung“ oder „Kausale Beziehung“. Vor allem „long-answer-Fragen“ schreiben sie eine hohe Relevanz für das „Lernen aus Nachbesprechungen von Unterricht“ zu, da sie tiefere Reflexionsebenen auslösen würden (vgl. Krieg und Kreis 2014, S. 112f.). Gemeint sind Ebenen, die einfaches Erkennen und Beschreiben von Sachverhalten übersteigen. Ihr Modell wird in Kapitel 2.2.2 näher beschrieben.

Mentoring in Schulpraktika (2015, Dissertation Biodidaktik; Wischmann und Elster 2011/2012). Sie beschreibt darin die „Analyse von Reflexionsgesprächen“, also Formen mündlicher Reflexion. Mit ihr würde „rückblickend bewusst über pädagogische und fachdidaktische Entscheidungen nachgedacht, mit dem Ziel, aus den [...] Erfahrungen für den künftigen Unterricht zu lernen.“ (ebd., S. 31). Problem und Lösung stünden dabei im Fokus, wofür sie drei Bezugsmomente konstruiert: *Reflexionsbreite, Reflexionstiefe und Perspektiven*. Breite bezieht sie auf Vielfältigkeit und Art der Bezüge zum professionellen Wissen einer Person; Tiefe wird über Beschreibungen zur Situationswahrnehmung und die Darstellung von Handlungsalternativen analysiert; Perspektiven werden überdies als Selbst-, Fach-, Schüler- und Theorieperspektive berücksichtigt (ebd. 2015, S. 36-43). Daraus lässt sich ein zentrales Mittel für Reflexion ableiten: *Sprache* in Form von *Aussagen*, über die die Bezüge zu Perspektiven, Wissen und Entscheidungen hergestellt werden können. Gleiches lässt sich für die Liste von Elementen aus „Teilsystemen innerhalb der Komplexität mündlichen Handelns und Verhaltens“ bei Polz (2009) resümieren, die sprachliche Handlungen und Themen gliedert in „Sprachproduktion, Sprachrezeption und Sprachreflexion“ dazu enthält und auf Reflexion und Metakommunikation eingeht.

Bis hierher lässt sich allgemein festhalten, dass Reflexion dazu diene, Erfahrungen zu verarbeiten und aus ihnen zu lernen. Darauf kann mit weiteren Unterteilungen differenzierter eingegangen werden, um weitere Funktionen zu verdeutlichen.

So lassen sich in Anlehnung an Hermann und Furer (2015, S. 35-43; sie nehmen Bezug auf Kolb 1984, Gibbs 1988, Korthagen 2002, Borton 1970) drei Hauptfunktionen schriftlicher Reflexion herleiten: Dokumentation (beobachten, protokollieren), Lernen (ansteuern, reflektieren) und Problembewältigung (Verhaltens- oder Einstellungsänderung). Diese Funktionen beziehen sich also auf drei Zeitpunkte: *Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Für eine differenzierte Konzeptionierung von Reflexion könnte hierin ein Ansatzpunkt zur theoretischen Unterscheidung von Reflexionsarten für die Verwendung in der Praxis liegen. Weitere Überlegungen zielen zum Beispiel auf ein Erweitern des Denkens ab, so durch Lerntagebücher, „weil Qualität und Inhalte des Gedachten beim Schreiben und in der Zwiesprache mit dem entstehenden Text entwickelt werden“ (Molitor-Lübbert 2003, S. 44). Auch eine Förderung des Wahrnehmens von „potenziellen Entscheidungsmomenten“ wird fokussiert (Bräuer et al. 2016, S. 106) und daran eine Konzeption von Unterricht als Lernform entworfen („Bausteinkonzept“). Reflexion definieren sie dabei nach Schön (1983) als „bewusste und differenzierte Auseinandersetzung mit einem [...] Problemlöseprozess“ (ebd. S. 105), in dem wie bei Wischmann „unterrichtliche[n] Überzeugungen und Werthaltungen“ reflektiert würden (ebd., S. 97).

Es lassen sich folgende Formen, Funktionen und Mittel aus deutschdidaktischer und pädagogischer Sicht zusammenfassen und ordnen (ohne Anstreben einer hinreichenden Kategorisierung):

- Reflexions-Formen: mündlich und schriftlich, sprachlich-interaktiv und kognitiv, monologisch und dialogisch.
- Reflexions-Mittel: Schreibformate (Lernjournale, u.a.) und Gesprächstypen (Mentoring oder Diskussionen, u.a.); Einzelfacetten wie Methoden, Sprachhandlungen, Themen, Funktionen, dazu schlagwortartig: „Irritation“, „Scheitern“, „zirkuläres Fragen“, „Metakommunikation“, „Rekonstruktion“, verschiedene Zeitpunkte für Reflexion; Strukturabfolgen des Handelns, „Sprache“ und

- „Versprachlichung“, „Beobachtung“, Handeln und Handlungsalternativen eruieren und begründen, Bezüge zu professionellem (Theorie-) Wissen herstellen, Perspektivenwechsel vollziehen.
- Reflexions-Funktionen: Verarbeitung oder Deutung von Erfahrungen und Perspektiven; Entscheidungsmomente erkennen und Entscheidungen unterstützen; Vorbereiten und Nachbereiten von Unterricht; „Dokumentation“ (bei schriftlicher Reflexion); Reflexion erlernen; problematische Situationen bewältigen können (mit Hilfe von Reflexion).

Dabei beziehen sich wie ausgewiesen viele der Blickwinkel auf dargestellte Ur-Modelle wie von Dewey und Schön, aber auch Borton oder Gibbs (vgl. 2.2.1.3.1).

2.2.2 Empirischer Forschungsstand: Befunde zur Größe Reflexion

Dieses Kapitel stellt disziplinübergreifend Befunde vor. Empirie der Fachdidaktik Deutsch zu Reflexion liegt hierfür nicht vor. Deshalb werden beispielhaft Arbeiten der Nachbardisziplinen vorgestellt (weitere in der Empirie zu Unterrichtsnachgesprächen). Auch dort existiert, obgleich als Leitmotiv bezeichnet (Kapitel 2.2.1.2.2), „wenig gesichertes Wissen“ (Mönig 2012, S. 76), „empirische Befunde über die Reflexionsfähigkeit [...] der Lehrpersonen sind [...] kaum vorhanden“ (Wyss 2013, S. 18).⁴⁶ Nachfolgend wird jetzt auf vorfindliche empirische Modelle eingegangen.⁴⁷

Untersuchung von Kitchener und King (1981, 1994, 2004): Das „reflective judgement model“

Kitchener und King entwickeln und modifizieren ihr empirisch-psychologisches Modell (1981) mit theoretischer Vorarbeit von Perry (1968, 1970) zu intellektuellen und ethischen Entwicklungen an College-Schülern (1994, 2004). Es postuliert sieben Stufen eines „reflective judgement“ auf drei Ebenen: „prereflective“ (Stufen 1-3), „quasi-reflective“ (Stufen 4-5), „reflective“ (Stufen 6-7).

Testpersonen wurden nicht eindeutig lösbare „Dilemma“-Aufgaben gestellt, die über „lautes Denken“ ausgewertet wurden. Gegenstand dessen sind „methods of justification of beliefs“, die zeigen, „how people's conceptions of the nature of knowledge, [...] of reality, and their concepts of justification change over age/educational levels“ (ebd. 1981, S. 89). Reflexion spiele für deren Begründungen eine Rolle. Sie argumentieren, „that differences in concepts of justification, [...], are derived from different assumptions about reality and knowledge.“ (ebd., S. 90). Dazu wurden 60 Personen aus drei Schulstufen interviewt und eingestuft in „verbal ability“, „socio-economic status“ und „verbal fluency“ (ebd., S. 89). Sie fanden heraus, dass „verbal fluency correlates moderately with reflective judgment“ (ebd., S. 111), signifikante Unterschiede lägen im Verhältnis von „verbal ability“ und sozioökonomischem Status: „Older, better-

⁴⁶ Zum Beispiel: Berndt et al. (2017) liefern im Sammelband „reflexive Lehrerbildung“ empirische Beiträge (z.B. Lerner et al.; Reintjes und Bellenberg; Košinár; Aeppli und Lötscher; Herzmann et al.; Idel und Schütz; Kunze; u.a.), Graff (2014) eine Forschungsübersicht, Wrana (2006) eine Dissertation spezifisch in Bezug auf Lernjournal und Lerntagebuch.

⁴⁷ Als Beitrag in einem Sammelband sei auch auf Artmann et al. (2013) verwiesen, die schriftliche Reflexionskompetenz *von Studierenden* empirisch untersuchen. Sie wählen dazu einen heuristischen Ansatz und beziehen sich auf Hatton und Smith und weitere der hier beschriebenen Theorie- und Empirieansätze. Erkenntnisreich ist ihre Einschätzung einer unsachgemäßen „kognitiven Aufladung“ von Reflexion in der Forschung. Sie legen demgegenüber ein anhand von Parametern differenziertes Konzept vor. Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen an, dass zum Beispiel weniger wissensbezogene Anlässe als lernbiographische und schulische Ereignisse von den Probanden reflektiert würden. Ophoff (2013) liefert weitere Empirie.

educated subjects held more [...] sophisticated assumptions about the justification of beliefs than did younger subjects with less education.“ (ebd., S. 112). Verschiedene Urteilsniveaus der Gruppen wären weniger mit geistiger Entwicklung in Form von „ability, formal operations, socio-economic status, and verbal fluency“, sondern eher auf „differences in maturation, education, selection into higher educational programs, or these factors in combination“ zurückzuführen (ebd. 1981, S. 112).

Daneben sei Reflektieren von Perspektiven und Standpunkt-Logiken bei Entscheidungen und Urteilsbildung von Erwachsenen verantwortlich (ebd., S. 113). Es diene der „definition of epistemic cognition (as distinguished from cognition and metacognition), focusing on individuals' underlying assumptions about knowledge and how it is gained.“ (ebd. 2004, S. 6). Die Autoren fassen dazu die ursprünglich sieben Stufen des reflexiven Urteilens in drei zusammen (ebd. 1994, S. 62). Die erste erfasse gesichertes Wissen, denn „assumptions do not use evidence to reason toward a conclusion, relying instead on a restatement of beliefs or on unsubstantiated personal opinions.“ (ebd. 2004, S. 6). Demgegenüber

„with quasi-reflective thinking comes the recognition that uncertainty is a part of the knowing process, the ability to see knowledge as an abstraction, and the recognition that knowledge is constructed. This is a major advance [...].“ (ebd. 2004, S. 6).

So würden Begründungen auf dieser Stufe bewusst einbezogen und „reflektiert“. In der dritten Stufe würden sie das Urteilen unterstützen: „knowledge claims must be understood in relation to the context in which they were generated, but that they can be evaluated for their coherence and consistency with available information.“ (ebd., S. 9). Deshalb würde man Haltungen kritisch neu bewerten.

Vereinfacht beschreibt das Modell den Prozess kritischen Hinterfragens von Wahrnehmungen, Wissen und Überzeugungen. Angelegt als Denkform zeige er sich aber in *Sprachprozessen*. Ihre Erkenntnisse beziehen Längsschnitt- und Querschnitt-Studien mit ein (vgl. Kitchener et al. 1989, 2004). Dabei gelten die ersten Stufen ihres Modells als differenzierter als andere Untersuchungen dazu, aber es konnten nicht alle Stufen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Moschner und Gruber 2005; Brodhäcker 2014).

Untersuchung von Hatton und Smith (1994, 1995): „technical, descriptive, critical, dialogic reflection“

Hatton und Smith legen eine Studie zu schriftlichen und mündlichen Reflexionsprozessen vor, verfügbar ist die Studie aus 1994. Sie basiert auf „student reports and self-evaluations, videotapes of their teaching, and interviews.“ (1994, S. 1). Untersucht werden Reflexionsprozesse von Lehrern bei „problematic issues“. Fähigkeiten unterteilen sie dafür in „reflective thinking“, „reflective action“ und in „immediate versus extended time frames for reflection; the complexity of critical reflection and the need to foster it over a considerable period; and the role of problem solving in reflection.“ (ebd.). Zu diesem Entwicklungskomplex gehörten

„technical reflection, where skills are evaluated in controlled or simulated situations and immediate feedback is provided; reflection-on-action, with its three forms being descriptive, dialogic, and critical; and then reflection-in-action, based on contextualization of multiple viewpoints.“ (Hatton und Smith 1994, S. 1).

Diese Reflexionstypen charakterisieren sie als „descriptive reflection“ zu Ereignissen auf Basis von Perspektiven; „dialogic reflection“ zur Überprüfung von Standpunkten in Diskursen über ein „stepping

back“ als Distanzierung dabei; „critical reflection“ zu historischen, politischen und sozialen Gründen für Ereignisse und Standpunkte, die zu Entscheidungen führten. Als nicht-reflektive Grundstufe dieser Formen ergänzen sie „descriptive-writing“ (ebd., S. 7). Ward (2011, S. 71) sieht darin den Wert, „that simple description can add to reflection, and provides a means of identifying, through description, reflection-in-action where it has taken place.“, was an Schöns Überlegungen zum „reflecting-in-action“ anschließt. Eine kritische Einschätzung dessen liefern Artmann et al. (2013). Hatton und Smith (1994, S. 1) zeigen, dass Probanden deutlich mehr „descriptive“ als kritische oder dialogische Reflexion nutzen:

„The largest proportion (60%-70%) of coded units entailed descriptive reflection. On the other hand, instances of critical reflection were found in only [a few cases]. The highest proportion (30%-35%) of dialogic reflection occurred in the 1992 essays based directly on the 'critical friend' interviews. Overall then, the most common type of reflection identified was descriptive, although it should be noted that there was a reasonably high incidence (nearly 50%) of multiple perspectives evident. A further pattern that emerged was the embedded nature of the reflective units identified. Within the essays, students would often begin with a unit of descriptive reflection which then led on to dialogic reflection. The descriptive phase often served to establish the context in initially accounting for what took place, providing a basis for a change of stance within the writing, where further possibilities and alternative reasons were explored, usually in a more tentative way.“ (Hatton und Smith 1994, S. 8).

Sie schlagen für die Praxis *Formulierungen* vor, um über dialogische Reflexion Texte bearbeiten zu können und ein Reflektieren anzuregen. Aber nicht alle Äußerungen stellten automatisch Reflexion dar oder führten dazu, es könne auch an „students' inability to use particular language forms.“ liegen. Gleiches gelte für Lehrer: „The analysis of written evidence brings up questions about the nature of tasks designed to promote reflection.“⁴⁸ (ebd., S. 10).

Gewinn ihrer Untersuchung ist deshalb das Herausarbeiten einer Unterscheidung von beschreibender und kritischer Reflexion einerseits und das Postulieren sprachlich möglicher Initiierung andererseits.

Untersuchung von Choy und Oo (2012): „Reflective Thinking“ als Auslöser von „critical thinking“

Chee Choy und Pou San Oo (2012) verfolgen das Ziel: „[...] to show a link between reflective thinking and its ability to stimulate critical thinking.“ (Choy und Oo 2012, S. 167). Sie prüfen dazu, ob Lehrer *kritisch reflektieren* (ebd., S. 168). Dafür gehen sie so vor:

„In this study a total of 60 participants from institutions of higher learning volunteered to answer a questionnaire to determine the level at which *they reflected on their teaching practices* as an indicator of their level of critical thinking.“ (Choy und Oo 2012, S. 167).

In Anlehnung an die Taxonomie von Bloom (1976) – Analyse, Synthese, Bewertung – wird bei Choy und Oo an die Konzepte von Schön und Dewey angeschlossen, um zu definieren:

⁴⁸ Neben der logischen Möglichkeit weisen auch neuere Studien darauf hin, dass insbesondere Lehrer keinen Begriff davon zu haben scheinen, was „Reflexion“ konkret meinen kann, obgleich sie davon überzeugt wären, regelmäßig zu reflektieren (vgl. Choy und Oo 2012; Wyss 2013, S. 276).

„Reflective thinking (Dewey, 1933) is thought to enhance critical thinking. It is part of the critical thinking process specifically referring to the processes of analysing and making judgments about what has happened.“ (Choy und Oo 2012, S. 168).

Neue Erkenntnisse liefert ihre Studie zu Wissen und Praxis von Lehrern, unter detaillierter Berücksichtigung vorheriger Studien. So bestimmen sie spezifische Elemente der Reflexion (ebd., S. 169f.): Reflexion „as retrospective analysis (ability to self-assess)“, um „bending thoughts to incorporate prior experiences and how these experiences could influence the current practices of teachers.“; „as a problem solving process (awareness of how one learns)“; als „Critical reflection of self (developing continuous self improvement)“; als „Reflection on beliefs about the self and self-efficacy“. In Anlehnung an Brookfield (1988) legen sie dem vier Lernprozesse zu Grunde: „assumption analysis, contextual awareness, imaginative speculation, and reflective scepticism“, erstes meint Aktivitäten, die eine kontextuelle Achtsamkeit hervorrufen würde. Dazu fokussieren sie Lerner- und Lehrer-Seite: „[...] it must also be noted that how reflective teachers are toward their lessons would also influence students' critical thinking skills.“ (Choy und Oo 2012, S. 170). Im Ergebnis bescheinigen sie Lehrern dann kein hohes Reflexionsniveau, was zugleich den Erkenntnisgewinn der Studie für diese Arbeit markiert:

„It was found that most of the teachers did not reflect deeply on their teaching practices. They did not seem to practice the four learning processes: assumption analysis, contextual awareness, imaginative speculation and reflective scepticism which were indicative of reflection. It would suggest that critical thinking is practised minimally among teachers. [...]“ (Choy und Oo 2012, S. 167).

Untersuchung von Ebert (2012): Soziale Arbeit und Reflexion in Gesprächen

Ebert (2012) untersucht „Reflexionsniveaus“ von Studierenden des Studiengangs *Soziale Arbeit* anhand von Praktikumsberichten zu drei Zeitpunkten. Frage ist darin, „ob die von der Studienordnung geforderten Reflexionsanteile sowohl an Quantität als auch an Qualität im Verlauf des Studiums zunehmen“ (Ebert 2012, S. 12). Überdies untersucht er, ob soziale Arbeit eine Profession darstelle (ebd., S. 9-16). Interessant ist hier allein seine Konzeption der Untersuchungskategorien.

Ebert entwickelt Reflexionsniveaus mit Hilfe theoretischer Professionsmodelle (Schütze 1992; Heiner 2004; Oevermann 1996; u.a.), Handlungskompetenzmodelle (Geißler und Hege 1988; Richter 1995; Hintie 2001), Arbeiten zu professionellem Wissen (Radtke 1988; Dewe 1992; u.a.) und zur Kategorie Reflexion (Bimschas und Schröder 2003; Spiegel 2004; Goffman 1973; u.a.). Dazu fasst er „Bezugspunkte“ zusammen, wie das Einnehmen von Perspektiven, das über Wertestandards oder Distanz geschehe (Ebert 2012, S. 39-59) und filtert daraus „drei vorläufige Typen“ von Reflexion (ebd., S. 60): *gehobenes, mittleres, geringes Reflexionsniveau*. Diesen ordnet er die zwei Merkmale *Perspektive* und *Haltung* zu. Perspektiven könnten als „Monoperspektiven“ mit dem Verfolgen derselben Methoden und Theorien eingenommen werden (geschlossener Typus), „Multiperspektiven“ wären variabel und flexibel (offener Typus). Haltung wird demgegenüber in eine kritische und eine unkritische differenziert (Kriterium: wissenschaftliche Einordnung oder nur beschreibend). In Kombination dieser Parameter konzeptioniert er die drei Grade. Ein *hohes Reflexionsniveau* läge bei offener Perspektive zusammen mit kritischer Haltung vor. Das untersucht er anhand von schriftlichen Aussagen durch Zuschreibungen wie

etwa: Studierende könnten die Besonderheit der „Situation [...] benennen und alternative Sichtweisen und Lösungswege“ aufzeigen oder sie könnten unterschiedliche Perspektiven „auf verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Methoden der sozialen Arbeit [...]“ einnehmen (ebd., S. 64). Das mittlere Reflexionsniveau sei dazu charakterisiert durch unkritische Haltungen gegenüber Theorien, zu der sie aus nur einer Perspektive argumentierten. Das geringe Reflexionsniveau wäre belegt, wenn Studierende in Berichten keine oder falsche Bezüge zu Theorien herstellten. Ebert diskutiert an diesen drei Typen Fähigkeiten und Wissen, Einflussfaktoren wie Tagesform, Aufgabenverständnis, Motivation greift er nicht auf. In den Berichten werden von ihm Bezugnahmen mit Hilfe von Typenbildung überprüft (nach Kluge 2000) (ebd., S. 62). Sie ordnet er den Reflexionsstufen zu. Dabei wird Reflexion auch an „soziale Arbeit“-Kategorien gebunden, was hier vernachlässigt werden kann. Gewinn aus dieser Betrachtung sind die Drei-Ebenen-Parameter als Analyseinstrument der Praxis und ihre theoretische Herleitung.

Untersuchung von Wyss (2013): Einschätzungen eigener Reflexionskompetenz (durch Befragungen)

Wyss untersucht „Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften“ von 21 „jungen“ und 9 „erfahrenen“ Lehrern (2013, S. 7).⁴⁹ Im Fokus stünden „die Reflexion [...] zum eigenen Unterricht.“ (ebd., S. 19) und „die motivationalen und volitionalen Voraussetzungen“ (ebd., S. 7). Demnach ginge es um das Untersuchen von *kognitiven Voraussetzungen* für die sowie um Einschätzungen eigener Praxis. Befragungen (auch „Stimulated Recall Interviews“) zu Vignetten und Videos, Selbst- und Fremdeinschätzungen, auch auf Basis von Items (z.B. „[...] habe ich mich wohl gefühlt“) sowie Selbstreflexionen (ebd., S. 117-118) wurden dazu mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) ausgewertet.

Wyss bestimmt zuerst Reflexion mit Hilfe von Konzepten, die kognitive Reflexionsprozesse beschreiben⁵⁰ als bewusste, zielbezogene „Art des Denkens“. Formen bezieht sie auf soziale, mediale Ausführungen und inhaltliche Ebenen, die je nach Anlass „zum gewünschten Ziel führen [können], sofern die kognitiven und persönlichen Faktoren dazu vorhanden sind.“ (Wyss 2013, S. 54). Davon geht sie aus, in je unterschiedlichem Maße (ebd., S. 53). Statt an ihrer Definition richtet Wyss ihre Arbeit in der Folge dann explizit an anderen Autoren aus, namentlich Schön (1983), Zeichner und Liston (1996), Jay und Johnson (2002) sowie „u.a.“. Definiert wird Reflexion darin als gezieltes Nachdenken über

„bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) grösserem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.“ (Wyss 2013, S. 55).

Damit setzt Wyss reflexives Denken in Beziehung zum Handeln. Über die Beschaffenheit dieses Verhältnisses sowie Kriterien oder Merkmale eines solchen Reflektierens wird aber nichts ausgesagt.

⁴⁹ Angelehnt an Projekte pädagogischer Hochschulen (Zürich, Weingarten, u.a.) zu „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der [...] Lehrerbildung“ und „im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit“.

⁵⁰ Philosophisch Bengtsson (2003), pädagogisch Far'hi und Behzadpour (2011), psychologisch Dewey (1933), Hatton und Smith (1995), Schön (1983, 1987), Korthagen (2004), erziehungswissenschaftlich Mühlhausen (2006).

Erkenntnisse liefert die Untersuchung diese: Selbst- und Fremdeinschätzungen der Probanden weichen voneinander ab, so zu Redezeiten im Unterricht, die bei Erfahrenen gegenüber Berufseinsteigern tendenziell geringer ausfallen würden. Anzeigt werden weitere Beziehungen zwischen Reflektieren im Kollegium, Selbstreflexion und dem Glauben an eine Verbesserung des Unterrichts durch Selbstreflexion, anscheinend gilt: Je höher die Reflexionspraxis im Kollegium, desto höher der Glauben an eine Verbesserung eigenen Unterrichts durch Selbstreflexion (ebd., S. 196-202). Berufseinsteiger, die im Kollegium reflektierten, sprächen keinen Wunsch nach mehr Reflexion aus (ebd., S. 204, 254). In „Stimulated Recall Interviews“ wünschten sie sich sie dagegen vermehrt, Berufserfahrene nicht. Wyss attestiert dazu hohe Anforderungen eines Job-Einstiegs (ebd., S. 253). Zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Beurteilung eigener Reflexionspraxis beschreibt sie Zusammenhänge. Demnach würden „gewissenhafte“ Einsteiger angeben, ihren Unterricht bewusst und regelmäßig zu reflektieren (ebd., S. 206, 230), diese Ergebnisse seien aber „vorsichtig zu interpretieren“ (ebd., S. 231). Weiter zeige sich, dass Lehrer gegenüber Reflexion positiv eingestellt seien und sie als wichtig für Qualität und Entwicklung erachteten (ebd., S. 275), gleichzeitig scheinen Befragte keine hinreichende Vorstellung davon zu haben, was Reflexion bedeuten würde. Denn Reflexion fände oft

„individuell, häufig eher zufällig und wenig strukturiert statt. Es fehlt den Lehrpersonen [...] an klaren Vorstellungen (Konzepten, Begriffen, Theorien) über das Unterrichten und besonders das Lernen der [...] Schüler. Die Reflexion wird sehr breit aufgefasst, Kenntnisse über mögliche Kriterien, Ziele und Inhalte der Reflexion sind nur ansatzweise vorhanden. So bleibt die Reflexion der befragten Lehrpersonen häufig auf einem [...] beschreibenden Niveau stehen, die Inhalte sind einseitig auf einzelne Aspekte des Unterrichts ausgerichtet, das Lernen der [...] Schüler wird kaum thematisiert und alternative Handlungsmöglichkeiten werden zumeist nicht vorgesehen.“ (Wyss 2013, S. 276).

Dazu ließen sich einige Beziehungen sinnvoll interpretieren, andere unterlägen einer zu geringen Stichprobe, es handele es sich um „Hinweise“ (ebd., S. 235).

Die Untersuchung liefert demzufolge anscheinend zwei empirische Erkenntnisse: Eine Tendenz von Berufseinsteigern, Bedarf an Reflexion *im Austausch* zu formulieren sowie fehlende Konzepte und Vorstellungen von Reflexion bei Lehrern. Zur Beschaffenheit von Reflexionskompetenz sowie zum Verhältnis zwischen Reflexion und Handeln werden keine empirischen Befunde erbracht.

Untersuchung von Krieg und Kreis (2014): Das ERTO-Modell

Das „Prozessmodell ERTO“ von Krieg und Kreis (2014) versteht sich als Nachfolgemodell des ALACT-Modells von Korthagen (1993, 2001; siehe 2.2.1.4.1). Die Autoren untersuchen darin unter Bezug auf Neuweg (2011) und Niggli (2005, 2006) Reflexion als zentral für Mentoringgespräche in Schulpraktika. Das Modell sei theoriebasiert und ziele auf eine „Reflexionstiefe“ und „die Bedeutung von Fragen“ dafür ab. Dazu werden 16 videographierte „Nachbesprechungen von Unterricht zwischen [...] Mentoren und Unterrichtspraktikantinnen [...] einer pragmalinguistischen Gesprächsanalyse unterzogen.“ (Krieg und Kreis 2014, S. 103). Ihre Untersuchung entspringt einer Interventionsstudie, die als Qualifizierung von Mentoren mit „fachspezifischem Unterrichtscoaching“ angewandt wurde (ebd.).

Sie kommen zu dem Ergebnis, „dass zumeist auf tiefen Ebenen reflektiert wird, Reflexion auf höheren Ebenen [...] durch gezielte Fragen und [...] Weiterbildungsintervention [...] angeregt werden kann.“

(ebd., S. 103). Ihre Modellierung der Kategorie Reflexion ist hier relevant, weniger sind es die Ergebnisse zum Mentoring. Reflexion wird bei Ihnen bestimmt als „Faktor im Prozess des Kompetenzerwerbs“ (ebd., S. 104). Das gehöre zu einem Zyklus aus „Ereignis, Reflexion, Transformation und Option für eine neue Handlung. In den beiden Bereichen ‚Reflexion‘ und ‚transformative Reflexion‘ werden [...] spezifische Ebenen reflexiven Handelns strukturiert.“ (ebd., S. 105). „Transformativ“ lehnt sich zum ersten an die Vorstellung Mezirows (2000, S. 16) an, Erwachsene würden kulturell bedingt Anpassungsprozesse durchlaufen; zum zweiten an den Begriff von Fleck (2012), der auf das Schaffen von Handlungsalternativen abzielt, um Prozesse verbessern zu können; zum dritten an Mager (1994), der Lernziele als Bestandteil eines zielorientierten Unterrichts sieht, die dafür erst von den Lehrzielen des Lehrenden transformiert werden müssen. Der Reflexionsbegriff scheint daneben von Schön (1983, S. 68) geprägt zu sein. Unter Bezugnahme auf weitere Autoren beschreiben sie dann diesen Reflexionszyklus (Krieg und Kreis 2014, S. 106ff.):

1. Überraschendes, irritierendes Ereignis tritt ein, dass durch Routine nicht lösbar erscheint;
2. Ereignis wird reflektiert:
 - a. deskriptiv: Problem erkennen und bewerten,
 - b. explikativ: Annahme oder Begründung dafür nennen
 - c. introspektiv: Überlegungen, Erfahrungen und Begründungen abwägen,
 - d. integrativ: Theorie zur Klärung einbeziehen.
3. Es wird transformativ reflektiert:
 - a. „Handlungsoption nennen“,
 - b. „Bedingungen benennen“,
 - c. „Kriterien definieren“.
4. „Option für eine Handlung“ wird generiert.

Anhand dieser Kategorien werten sie die Nachbesprechungen aus. Ähnlich wie bei Ebert (2012) und Hatton und Smith (1994) wird also versucht, Reflexionsniveaus zu unterscheiden, wobei explikative, introspektive und integrative Reflexion als „höhere Reflexionsebenen“ eingestuft werden (Krieg und Kreis 2014, S. 112 und 113). Es werden „116 Mentorenfragen codiert, im Mittel 7.25 Fragen pro Besprechung.“ (ebd., S. 109). Die vier Reflexionskategorien (deskriptiv bis integrativ) werden inhaltlich codiert und mit Videoanalyse-Software sequenzanalytisch ausgewertet. Es wurden 51 Codes als Beschreibungen von Gesprächshandlungen für die Reflexionsebenen entworfen. Zudem wurden Fragen nach Graesser und Person (1994, S. 112) codiert (34 Codes), die entweder eine kurze Antwort mit geringer Anzahl an Sätzen erwarten lassen („short answers“) oder eine lange mit hoher Satzzahl („long answers“). Sie kommen zu Ergebnissen, indem sie Fragen und Reflexionsebenen in ein Verhältnis zueinander setzen. Die Untersuchung zeigt, dass

„long answer“-Fragen nicht nur längere Antwortdauern auslösen, sondern die Antworten auch auf höheren Reflexionsebenen ausfallen. Mentees können, [...] durch gezielte ‚long answer“-Fragen ihrer [...] Mentoren, einen aktiven Part bei der Lösungsfindung einnehmen, und ihr Lernen wird gefördert.“ (Krieg und Kreis 2014, S. 113).

Mentoren berichten in hoher Anzahl von Lernereignissen und stellten fast dreimal so viele „long answer“-Fragen wie die Mentees mit der geringsten Anzahl an geschilderten Lernereignissen. Und „Studierende äußerten sich zwar in Besprechungen, stellten jedoch kaum Fragen.“ (ebd., S. 110). Die

Probandengruppe, die viele Lernereignisse schildere, zeige geringe Anteile an deskriptiver Reflexion, dafür höhere an vertiefter Reflexion (introspektiv und integrativ) (ebd.). Es deutet sich hieran also an, dass die Art der Frage darüber entscheiden kann, ob mit der Antwort tiefere oder höhere Reflexionsebenen angesprochen werden. Außerdem besprechen sie:

„Auffallend [...] ist der [...] hohe Anteil transformativer Reflexion der Ebene 1 (Handlungsalternativen nennen) und 2 (Bedingungen). Kein einziges Mal wurde die Ebene ‚transformative Reflexion 3‘ verzeichnet. Diese Ebene würde beinhalten, dass für Handlungsoptionen mögliche Kriterien benannt werden, an denen erkannt werden kann, ob das Ziel erreicht ist.“ (Krieg und Kreis 2014, S. 113).

Krieg und Kreis (2014) legen mit dem Modell eine differenzierte Variante vor, um Reflexionsniveaus kategorisieren zu können. Als Gewinn kann man die Aussagen zur Korrelation zwischen der Art des Fragenstellens und der Reflexionsebene von Antworten betrachten (long- und short-answer-Fragen). Wenngleich bei ihnen nicht expliziert, wird also ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Handlungen und kognitiven Prozessen der Reflexion angedeutet.

2.2.3 Zwischenfazit

Reflexion wird in der Forschung als zentrale Größe für das Ausbilden professionellen Handelns sowie von Lehrerprofessionalität ausgewiesen. Sie wird dazu grundsätzlich mit einer

- Wissensgenese und -transformation (Generieren von Erfahrungswissen, Fallwissen aus Erfahrungen),
- Haltung (Reflexivität oder reflexiver Habitus, u.a.),
- Fähigkeit beziehungsweise Kompetenz (Reflexionskompetenz als Basis von Reflexivität)

in Verbindung gebracht. Dies lässt sich auf die drei Schlaglichter *Haltung, Kompetenz und kognitive Größe* verkürzen. Weitere Formen, Funktionen, Konstitutionen und Konzeptionen -Überschneidungen sind möglich- erfährt Reflexion schlagwortartig als:

- Denkform,
- eigene Wissensform,
- metakognitive Regulierungs-Instanz,
- Bestandteil einer Problemlösekompetenz,
- rekonstruktives Mittel von Problemen,
- Größe zur Unterstützung von Entscheidungen,
- Größe zur Operationalisierung von Handlungswissen,
- Größe für ein Erkennen-Können und Handeln,
- interaktive Handlungsform beziehungsweise Praktik.

In den erarbeiteten Grundmodellen werden überdies dazu *zirkulär-reflexive* Grundstufen für eine Konstitution von Reflexion postuliert. Sie können als vereinfachter Querschnitt in eine Reihenfolge gebracht beispielsweise so lauten:

1. Problemstehung durch Routineüberschreitung,
2. Problemwahrnehmung und -benennung,
3. Lösungsentwurf,
4. Ausprobieren

5. Neubewerten.

Augenfällig ist, dass diese Stufen auf den ersten Blick auch als Handlungsmuster denkbar wären (vgl. dazu z.B. das „Handlungsmuster Beraten“, Kapitel 5.2), in der aufbereiteten Forschung aber stets als kognitive Prozesse angelegt werden. Weitere Funktionen werden darüber hinaus diese ausgewiesen (Doppelungen möglich), sie beruhen auf den wenigen empirischen und hauptsächlich theoretischen Modellierungen von Reflexion als *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* sowie *Reflexionsbreite und -tiefe* auf verschiedenen *Ebenen* oder in *Stufen*:

- Problemlöseprozesse rekonstruieren,
- Reflexion erlernen (Selbstzweck),
- professionelles Handeln erlernen,
- Entscheidungen unterstützen.

Generelle Gegenstände, die auch Funktionen von Reflexionen darstellen können, können überdies diese identifiziert werden:

- phasenspezifische Fragen (zu oben genannten Funktionen),
- Metakommunikation und Begriffsbildungen,
- Perspektivenwechsel und -bearbeitungen.

Aus deutschdidaktischer Perspektive -aber mit Hilfe von verschiedenen Disziplinen eruiert, die diese punktuell aspektgebunden bedienen können- können dem folgende Formen, Funktionen und Mittel hinzugefügt werden:

- Reflexions-Formen: mündlich und schriftlich, sprachlich-interaktiv und kognitiv, monologisch und dialogisch;
- Reflexions-Funktionen: Verarbeitung oder Deutung von Erfahrungen und Perspektiven; Entscheidungsmomente erkennen und Entscheidungen unterstützen; Vorbereiten und Nachbereiten von Unterricht; „Dokumentation“ (bei schriftlicher Reflexion); Reflexion erlernen; problematische Situationen bewältigen können (mit Hilfe von Reflexion);
- Reflexions-Mittel: Schreibformate (Lernjournale, u.a.) und Gesprächstypen (Mentoring oder Diskussionen, u.a.); Einzelfacetten wie Methoden, Sprachhandlungen, Themen, Funktionen, dazu schlagwortartig: „Irritation“, „Scheitern“, „zirkuläres Fragen“, „Metakommunikation“, „Rekonstruktion“, verschiedene Zeitpunkte für Reflexion; Strukturabfolgen des Handelns, „Sprache“ und „Versprachlichung“, „Beobachtung“, Handeln und Handlungsalternativen eruiieren und begründen, Bezüge zu professionellem (Theorie-) Wissen herstellen, Perspektivenwechsel vollziehen.

Zwei Tatsachen lassen sich zu diesem Forschungsstand festhalten. Erstens bezieht fast sämtliche Theorie und Empirie zu Reflexion den theoretischen Ansatz des „reflective practitioner“ von Schön ein (1983, 1987), während andere grundlegende Modelle nur vereinzelt eine Rolle spielen (z.B. Borton, Dewey, Gibbs). Zweitens verstehen fast alle Ansätze unabhängig von Disziplin und Ausrichtung, Theorie und Empirie unter der Größe Reflexion eine *kognitive Kategorie*. Gegenüber theoretischer werden dazu in empirischer Forschung vor allem verschiedene *Grade an Reflexionsniveaus* untersucht. Sie liefern wertvolle Ansatzpunkte, um die aufgeführten Begründungsmomente der Praxis (Formen und Funktionen) zu diskutieren sowie um Variablen empirisch zu überprüfen. Beispielsweise wird eine Korrelation zwischen

Frage-Art und Reflexionsgrad der Antworten darin angenommen, deren weitere Untersuchung wertvoll für die (fachdidaktische) Gestaltung von Lernsituationen sein kann.

Reflexion und ihre verschiedenen Ursachen, Formen, Funktionen und *angenommenen* Wirkungen kann vor diesem Hintergrund also zusammenfassend als zentrales Schlüsselement zum Ausbilden professionellen Handelns begründet identifiziert werden. Insbesondere in der Lehrerprofessionalisierungsforschung wird sie dementsprechend als wichtige Größe markiert, gehört aber in Handlungskompetenzmodellen und zentralen Arbeiten weder zu einer der Hauptvariablen noch wird sie als Schlüsselmoment kategorisiert oder konkret bestimmt. Die Deutschdidaktik zeigt daneben theoretisches Interesse an dieser Größe und bezieht sie auch aktiv in Überlegungen mit ein, legt aber weder Empirie dazu vor noch eine generische oder disziplinen-eigene Konzeption dieser Größe. So bleiben auch der Deutschdidaktik nur Rückbezüge auf bestehende Auslegungen der Pädagogik, die sich wiederum auf psychologische Modelle (v.a. aus den 70er bis 90er Jahren) stützen. Es lässt sich neben den vielversprechenden Forschungsaussagen und Modellierungen also auch kritisch attestieren:

„Dabei zeigt sich, dass Reflexion zwar in allen Organisations- und Phasenmodellen der [...] Lehrerbildung ein zentrales und [...] konsensfähig erscheinendes Konzept darstellt, zugleich aber [...] erstaunliche Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge aufweist.“ (Berndt et al. 2017, S.11).⁵¹

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, welche Formen und Funktionen die Praxis in der Lehrerbildung herstellt. Dazu wird jetzt eine konkrete Praxis als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, der eine konzeptionelle Grundlage fehlt: *Unterrichtsnachgespräche im Referendariat*. Sie werden als Hauptuntersuchungsgegenstand unabhängig von Vorangegangenen eingeführt, damit sie neutral nach ihren immanenten Gegebenheiten eruiert werden können. Ob und wie sich Bezüge zu Reflexionstheorien darin niederschlagen, kann und soll also erst nach Sichtung der Praxis abgeschätzt werden.⁵² Um die zur Größe Reflexion gewonnenen Erkenntnisse aber nicht zu ‚verlieren‘, wird am Ende der Arbeit auf diese Vorarbeit zurückgegriffen, um Ansatzpunkte für weitere Forschung und eine Nutzung in der Praxis zu identifizieren. Dies kann dann also idealerweise im Abgleich mit den immanent gewonnenen Erkenntnissen aus der Praxis geschehen. Reflexionstheoretische Erkenntnisse bilden demnach eine theoretische Klammer um die jetzt empirisch und *immanent* zu erforschende Praxis. Nachfolgend wird jetzt der empirische Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit eingeführt.

⁵¹ Ähnlich benennt es Schüpbach (2005, S. 64): „Im deutschsprachigen Raum [...] wurde Schön weniger differenziert rezipiert – man scheint sich offenbar weitgehend mit der Verwendung der pauschalen Formel der „reflexiven Praxis“ zu begnügen.“

⁵² Hauptziel ist es in dieser Arbeit, eine in Unterrichtsnachgesprächen etablierte Realität immanent anhand des Vorzufindenden zu rekonstruieren. Ein Abgleich der Praxis mit künstlich generierten, vorgezeichneten Kategorien kann daher nicht im Fokus stehen. Siehe insbesondere zum Rahmen der Praxis Kapitel 3.2 sowie zur Methodik Kapitel 5.2.

2.3 Einführung des Untersuchungsgegenstandes: Unterrichtsnachgespräche als unterrichtsbezogene Metakommunikation im Referendariat

Unterrichtsnachgespräche im Referendariat (Gymnasiallehramt) werden jetzt als empirischer Untersuchungsgegenstand eingeführt. Sie können als eine Form *unterrichtsbezogener Metakommunikation* klassifiziert werden. Gemeint sind im vorliegenden Fall spezifisch Gespräche über Unterricht, die zwischen Referendaren und Ausbildern *im Nachhinein* stattfinden. Deshalb wird von Unterrichtsnachgesprächen gesprochen. Sie sind in der Praxis auch als „Unterrichtsbesuche“, „Unterrichtsnachbesprechung“ oder „Beratung“ bekannt (Schäfers 2017).

Als Gegenstand werden sie dazu zuerst legitimiert (2.3.1), dann in einen Forschungszusammenhang eingerückt (2.3.2) sowie abschließend anhand von Theorie (2.3.2.1) und Empirie betrachtet (2.3.2.2) (institutionelle Rahmenbedingungen werden darauf aufbauend in Kapitel 3 gesondert behandelt).

2.3.1 Zum Lernpotenzial von Unterrichtsnachgesprächen (im Referendariat)

Ziel des Kapitels ist es, Unterrichtsnachgespräche als Untersuchungsgegenstand zu legitimieren. Das geschieht hier nach ‚gegenstandsimmanenter Logik‘, die Betrachtung von spezifischem Forschungsstand (Kapitel 2.3.2) und Rahmenbedingungen der Praxis (Kapitel 3) folgen.

So sind Unterrichtsnachgespräche das einzige Element, in dem Referendare direkt (zeitlich und persönlich) und professionell (mit einer dafür qualifizierten⁵³ Person) über ihren Unterricht sprechen können (Schäfers 2017). Dies kann kein anderes Ausbildungselement für sich beanspruchen (außer in ähnlicher Weise Nachgespräche in Schulpraktika). Daraus folgt:

„In den Gesprächen liegt somit ein hohes Lernpotenzial für die [...] Referendare [vor], vorausgesetzt, es kann darin auch etwas gelernt werden. Davon ist zunächst auszugehen, da sie Teil einer Ausbildung sind und dieser gemeinhin das Ziel unterstellt werden kann, einer Person etwas für den Beruf Notwendiges (oder allgemeiner: von Belang) zu vermitteln. Ob darin etwas gelernt wird, und was, sei damit noch nicht ausgesagt.“ (Schäfers 2017, S. 217).

Lernsituationen, die das *eigene* Handeln zum Gegenstand machen, werden generell als lehrreich eingestuft (vgl. Helmke 2007; Hattie und Timperley 2007). Dafür liegen im Fall von Unterrichtsnachgesprächen strukturell günstige Bedingungen vor: Das Format ist bereits Bestandteil der Ausbildung und es findet mündlich statt, was zeitlich flexible Umsetzungen ermöglicht. Die Gespräche finden überdies zwischen wenigen Personen statt, was Vertraulichkeit auf der Beziehungsebene als positives Einflussparameter für ein Lernen zulässt (Hasselhorn und Gold 2017). Hieraus lassen sich zwei übergeordnete Funktionen

⁵³ Ich habe dazu von Ausbildern als „dafür *ausgebildeten* Personen“ gesprochen (Schäfers 2017). Da diese aber keine Ausbildung durchlaufen, sondern eine oder auch keine Prüfung absolvieren beziehungsweise nach ‚Aktenlage‘ ernannt werden (vgl. Kapitel 3.2), kann hier von einer dafür formal *qualifizierten* Person gesprochen werden.

herleiten. Sie beantworten, *in Bezug worauf* in dieser Situation potenziell etwas gelernt werden könnte. Da Kompetenzerwerb das allgemeine Ziel der Ausbildung darstellt, wäre der Logik nach prinzipiell denkbar:

1. Kompetenzerwerb für ein Lehrerhandeln *in* der Situation;
2. Kompetenzerwerb für ein Lehrerhandeln *in Bezug auf* die Situation.⁵⁴

Das eine würde auf ein Erlernen von professionellem Handeln abzielen, das andere zum Beispiel darauf, es vorher (Vorbereitung) oder hinterher (Nachbereitung) besser planen und einschätzen zu lernen⁵⁵ (vgl. auch Schäfers 2017). Beides kann Wissen, Handeln, Können, Denken, Reflexionen, Haltungen sowie Bedingungen oder Vorgaben betreffen. Der Situation unterliegt also bereits aus sich selbst heraus (unter Einbezug weniger allgemeiner Kontextfaktoren) ein hohes Lernpotenzial.

Das lässt sich mit wenigen gezielten Zuschreibungen aus vorangegangener Grundlage ergänzen (Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). Denn zum einen sind die Gespräche institutionell vorgesehen, zum anderen finden sie über eineinhalb Jahre regelmäßig statt, womit insbesondere aus Sicht der Professionalisierungsansätze für ein Ausbilden von „Krisenbewältigungen“, „Kompetenzaufbau“ und „Persönlichkeits- und Habitusentwicklung“ günstige Bedingungen vorliegen. So können dafür etwa „Handlungskompetenz“⁵⁶, „adaptive Lehrkompetenz“ (Beck et al. 2008, Brühwiler 2014), „Analysekompetenz“, „Wahrnehmungskompetenz“⁵⁷ auf der einen Seite angeführt werden. Auf der anderen Seite ließen sich „unhintergehbare“ „Entwicklungsaufgaben“ annehmen, um „zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität“ zu gelangen (Hericks 2006, S. 60).⁵⁸ Das gelte sowohl für Kinder als auch für Erwachsene (Combe 2003, S. 12). Wirkungspostulate zu *Reflexion*, *Reflexionsfähigkeit*, *reflexiver Habitus* und *Reflexivität* von, zu und über Unterricht schließen daran genauso an. Mit diesen Angaben sind also weitere Begründungsmomente und Möglichkeiten in Bezug auf eine Relevanz von Unterrichtsnachgesprächen angesprochen.

Diese Potenziale und Optionen sind prinzipiell für zwei Stellen vorstellbar, Unterrichtsnachgespräche in Schulpraktika (Studium) und im Referendariat. Zweiten wird in dieser Arbeit deshalb der Vorzug gegeben, weil für sie einerseits nur wenige Daten vorliegen (vgl. Befunde) und sich andererseits spezifische Funktionen andeuten, die das Schließen dieses Desiderates zur Notwendigkeit machen. Denn

⁵⁴ Eine dritte Funktion wäre hypothetisch herleitbar aus der Empirie, nämlich Kompetenzerwerb für ein „institutionelles“ Handeln. Zielpraxis wäre also die Format-Praktik, nicht das Unterrichten. So könnten die Beteiligten zum Beispiel lernen, „klug über Unterricht“ zu sprechen (vgl. Schäfers 2017; Kuntze 2014; Dzengel 2013; Wyss 2013; Gölitzer 1999).

⁵⁵ Diese Herleitung wurde von mir zuerst auf dem 21. Symposium Deutschdidaktik an der Hochschule Ludwigsburg (2016) sowie intensiv im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Heller an der Universität Wuppertal (2016) vorgestellt, weiterführend auch auf dem 22. Symposium Deutschdidaktik in Hamburg (2018) aufgegriffen.

⁵⁶ Vgl. Bauer 2005, Nieke 2014, Paseka et al. 2011, Baumert und Kunter 2011.

⁵⁷ Vgl. Plöger und Scholl 2014, Thiel et al. 2012, Kämper-van den Boogart 2014, Seidel und Stürmer 2014, Stürmer et al. 2015.

⁵⁸ Havighurst definiert Entwicklungsaufgaben als „midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment.“ (Havighurst 1972, S. 2). Er beschreibt drei Ursachen, biologische, psychologische, soziologische (1953) und entwirft in Bezug darauf konkrete Entwicklungsaufgaben (1972).

gegenüber der Tendenz zu Theorieorientierung⁵⁹ (Hericks 2006, S. 20; KMK 2012, S. 2), Sich-Erproben, allgemeiner Eignungsprüfung und Kompetenzerweiterung in Schulpraktika (Terhart 2000; Topsch 2004; Becker 1998; Sandfuchs 2009) kann es in Unterrichtsnachgesprächen darum gehen,

- erstens bestehende *Kompetenzen auszubauen* (Studium ist bereits Grundlage),
- zweitens während oder mit Ende der Ausbildung *konkret nachzuweisen* und
- drittens professionelles Handeln zum Zielgegenstand zu erklären.

Spezifisch für Unterrichtsnachgespräche wäre demnach also die Kombination aus *Lern-, Nachweis- (= Umsetzung) und Beurteilungsfokus* (näher: Kapitel 3.2). Der existenzielle Charakter für Referendare als Ausbildungsabschluss erhöht zudem die Relevanz einer Untersuchung dieses Forschungsdesiderats.

Zusammengefasst lassen sich für Unterrichtsnachgespräche immanent hohe Lernpotenziale herleiten. Es kann daher jetzt der Forschungsstand zu Unterrichtsnachgesprächen überprüft werden.

2.3.2 Forschungsstand zu Unterrichtsnachgesprächen (im Referendariat)

Unterrichtsnachgespräche beinhalten hohe Lernpotenziale. Dazu wird jetzt der Forschungsstand gesichtet, zu theoretischen Annahmen (2.3.2.1) und empirischen Befunden (2.3.2.2).

2.3.2.1 Theoretische Annahmen

Übersichten liefern zum Beispiel Hermann (2002a), Walke (2007), Lenhard (2005), Böhner (2012) oder Anderson-Park und Abs (2020). In der Forschung wird seit den 70er Jahren vor allem Defizitäres zur Ausbildung hervorgehoben, dies mitunter auch affektiv aufgeladen⁶⁰. Das lässt sich schlagwortartig so zusammenfassen: Die Rede ist von „Praxisferne“ (Gropengießer und Schilling 2008, S. 1), die „gar theoriefeindlich“ wäre (Merzyn 2004, S. 134) und sich speziell in Unterrichtsnachbesprechungen als „leerformelhafte[s] Reden über Deutschunterricht“ (Göltzer 1999, S. 183) oder als „willkürliche Belehrung“ (Kattmann 2004, S. 45) zeigen würde. Auch „Anpassungszwang, Imitationslernen, [...], fehlender Bezug zu Alltagserfahrung, überholte Lehr-/Lernformen, falsche Routinen“ werden postuliert (vgl. Lenhard 2005, S. 46). Eine ehemalige Seminarleiterin Vogel (o.J., S. 2-5) spricht zudem fehlende Ausbildungsziele, Transparenz, Konzeptionen und Professionalisierung von Ausbildern an. Weiter sei die Kooperation zwischen Pädagogik und Fachseminaren nicht „systematisch aufeinander bezogen“ und Unterrichtsnachgesprächen schreibt sie „subjektive Deutungsmuster“ und „viel Gängelung und Belehrung“ zu. Die Zusammenarbeit von Studienseminar und Universität wäre daneben „punktuell und aufgrund zufällig günstiger lokaler Personenkonstellationen möglich. Eine systematische Zusammenarbeit aber hat es praktisch nicht gegeben – bis heute.“ (Terhart 2011d, S. 114; auch: Terhart

⁵⁹ Hier sei damit weder eine Wissensanwendung des Könnens angenommen noch eine normative Position zum Ausdruck gebracht (vgl. Kapitel 2.2.1.1).

⁶⁰ Z.B. Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Frech 1976; Scholz 1977; Müller-Fohrbordt et al. 1978; Boettcher und Bremerich-Vos 1986; Gecks 1989; Ulich 1996; Oelkers 2001; Achtenhagen und Terhart 2001; Meder 2002.

2000, S. 117-120; Blömeke 2004). Äußerungen zu strukturellen Faktoren betreffen eine Beratungs-Benotungs-Ambivalenz (Boettcher und Bremerich-Vos 1986, S. 247), die dazu führe, dass Referendare Kritik und Änderungswünsche vorsichtig äußerten (Vogel o.J., S. 4) und Auszubildende als „strategische Gegenspieler“ betrachteten (Boettcher und Bremerich-Vos 1986; Meder 2002, S. 34). Inhaltlich können in Unterrichtsnachgesprächen dazu Problembedarfe künstlich generiert werden, um Format und Rollen zu initiieren (empirisch: vgl. Schäfers 2017, S. 249f.). Hinzu tritt die „Verpflichtung zum Beraten und Beratenwerden“, die institutionell nicht bedarfsorientiert angelegt sei (ebd.; Boettcher und Bremerich-Vos 1986, S. 247). Lenhard (2005, S. 46) inszeniert Studienseminare weiter als „Opfer“ des Bildungssystems, die dem „rationalisierenden Zugriff“ der Kultusadministrationen zu Personal und Rahmenbedingungen unterworfen seien. Daneben wird von Autoren insbesondere das Rollenverhalten von Auszubildenden thematisiert: Ein Hindernis für klare Ziele und Kriterien läge demnach in der Abgabe von „Deutungsmacht“ (Meder 2002, S. 86), Festlegungen würden als Beschränkung von Handlungsfreiheit gesehen (Vogel o.J., S. 3). Nach Lenhard (2005, S. 47) würden Ausbilder zudem überhöhte Selbstansprüche und „Qualitätskriterien“ anlegen, mit der Tendenz zur „Idealisierung“. Hinzu käme eine „Fehlinterpretation“ der Rolle: In Form „fürsorglicher Verantwortungsübernahme“ würden sie „kindliche Wunschhaltungen und Projektionen“ vornehmen, an die sich die Referendare wiederum anpassten („elterliche Übertragung“, „An-die-Hand-nehmen“; vgl. ebd.). Die Selbstentwicklung der Referendare werde so nicht gefördert, vielmehr entstünde die Gefahr „persönlicher Kränkungen“, weil die Asymmetrie nicht aufgehoben werden könne (ebd.). Arnold und Schiefner-Rohs (2014, S. 47) bezeichnen die Konstellation Referendar-Ausbilder überdies als vorherrschendes „Schüler-Meister-Verhältnis“ und Terhart (2000, S. 17) formuliert, dass sich die zweite Phase „[...] zu sehr am Konzept schulischen Unterrichts orientiert.“. Letzter schlägt daher eine Erwachsenenbildung vor, die als „Selbstbildung unter Anregungen konzipiert werden“ sollte. Was das konkret bedeuten soll, lässt er offen.

Aber auch Positives wird markiert. In Studienseminaren wären eine „Vielzahl didaktischer Modernisierungsinitiativen erkennbar“, man könne aktuelle Lernanlässe aufgreifen und Bewertung sowie Selektionsprozesse gehörten grundsätzlich „zum Berufsprofil Lehrer“ dazu (Lenhard 2005, 46-49). Die Verfasser des Länderberichtes der OECD zur Qualifizierung von Lehrenden bewerten außerdem die „Orientierung in der zweiten Phase“ positiv, wenngleich sich dabei eher auf ihr Potenzial bezogen wird:

„Die zweite Phase liefert eine einzigartige Gelegenheit zum „Lernen im Beruf“, d.h. zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen in der alltäglichen Schulpraxis. Sie bietet zudem Möglichkeiten für erfahrene Lehrkräfte, zur Heranbildung neuer Lehrer beizutragen und vereint auf diese Weise theoretische und praktische Ausbildung. Die zweite Phase kann auch die wichtigen Funktionen erfüllen, die neuen Anwärter in den Lehrberuf einzuführen.“ (Halász et al. 2004, S. 32⁶¹).

Dieserart positiver wie vor allem negativer Einschätzungen sollen jetzt nicht weiter vertieft werden. Zum einen scheint das nicht nötig, weil solche Theorie zum Teil aus unbelegten Behauptungen besteht

⁶¹ Daneben wird dort kritisch zum Ausbildungsinhalt in den Seminaren formuliert, dieser wäre „häufig nicht hinreichend praxisorientiert, und was die Referendare [...] in diesen Programmen lernen, weist nur selten einen Bezug zu den von ihnen persönlich gemachten konkreten Schulerfahrungen auf.“ (Halász et al 2004, S. 32).

(„Postulate-Pädagogik“, Gruschka 2005), die dem Referendariat „jede Rückständigkeit undifferenziert“ anlasten würden (Lenhard 2005, S. 46) und dies überdies „individuell geprägt und emotional eingefärbt“ täten (Böhner 2012, S. 192). Zum anderen lassen sich an diesen Aussagen beispielhaft und deskriptiv bereits drei konkrete Problemstellen zusammenfassen, die Empirie erforderlich machen:

- unklare Lern- oder Leistungssituation;
- Rollenkonflikte;
- inhaltlich-konzeptionelle Unterdeterminiertheit.

Neben diesen Erkenntnissen finden sich theoretisch-konzeptionelle Beiträge. Sie betreffen Lehrerbildung, -ausbildung und auch spezifisch Unterrichtsnachgespräche.⁶² Dass also wie aufgeführt so zahlreich und ohne empirische Belege negativ über Praxis-Strukturen im Referendariat geschrieben wird, kann überraschen.

Vielen der Modelle gemein ist überdies, dass sie die Kategorie *Reflexion* als eine zentrale Größe einbeziehen: Im Mentoring als „konstruktivistische Reflexion“, in Kombination mit Sozialisierungs-, Erziehungs- und Netzwerk-Maßnahmen (Niggli 2006); auch als kognitive Zielgröße für eine „Hilfe zur Selbsthilfe“-Beratung in „Unterrichtsbesprechungen“ (Lange 2007, S. 1) oder als „reflexives Subjekt“ für eine „kooperative Beratung“ (Mutzek 1999, S. 231), oder als „Reflektieren ihrer Erfahrungen und Konzepte“ darin (Bovet 2010, S. 6). Thematisiert wird im Letztgenannten die „Reflexion des eigenen Lehrer- und Erziehverhalten sowie der Methoden / Medien und Phasen(abweichungen)“, wozu eine „Rückmeldung zur Reflexion“ durch den Ausbilder erfolge (Lange 2007, S. 3f.). Reflexion stellt darin also keine Praktik von Aushandlung und Ko-Konstruktion dar, sondern eine Größe, die nicht näher definiert wird. Niggli et al. (2008) untersuchen (empirisch) „Unterrichtsbesprechungen“ auch als „reflexives Praxisgespräch“. Reflexion diene der „Differenzierung des Erklärungs- und Begründungswissens“. Studierende wünschten sich demnach zum Beispiel in starkem Maße „Reflexion über die Handlung“ (ebd., S. 146). Kattmann formuliert das Ziel einer „Unterrichtsreflexion“ und zwar für didaktische Rekonstruktionen, die drei Aufgaben enthalte: fachliche Klärung, Erfassung der Lernerperspektive und didaktische Strukturierung (ebd.). Er behauptet, dass es gelingen müsste, „die Nachbereitung [...] des fachlichen Lernens in der Unterrichtspraxis auf eine methodisch gesicherte reflexive und intersubjektive Basis zu stellen.“ (2004, S. 45). Bühren (2016, S. 28-42) führt überdies Modelle der „Unterrichtsreflexion“ an, um zu klären, wie man Beobachtungskriterien und „messbare

⁶² Dazu zählen etwa Mutzek (1999) zu kooperativer Beratung für eine „subjektbezogene Professionalisierung“; Kattmann (1996, 2004, 2005, Kattmann et al. 1997) und das „Modell der Didaktischen Rekonstruktion“, Bühren (2016) zu kollegialer „Reflexion“ und „Feedback“. Für die „Berufseingangsphase“ entwirft Niggli (2006) ein Mentoringkonzept, das Beratungs- und Reflexionsansätze fokussiert, aber auch „Unterrichtsbesprechungen“ (Niggli et al. 2008). Direkt zu Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat geht Bovet (2010) auf Beratung, Supervision und Coaching ein, Kattmann (s.o.) überträgt sein Modell hierauf, Lange stellt eine „Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen“ vor (2007). Außerdem sei auf die Zeitschriftenreihe „Seminar“ von und für Ausbilder in Deutschland hingewiesen, in der zahlreiche Konzeptionierungen zu finden sind; zum Beispiel Ausgabe 2014 zu „Erwachsenenbildung“ mit konzeptionellen Bearbeitungen von Fischer zu „Anerkennung“ im Referendariat, Renkel zu „theoretischen Konzepten und Prinzipien“ und Weis zur „Neugestaltung der Einführungsphase“; u.a. (Der Verein Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. umfasst in 2015 400 Ausbildungsinstitutionen und 1.900 Mitglieder, die Zeitschrift „Seminar“ kann also als ein Sprachrohr von Ausbildenden verstanden werden).

Indikatoren“ entwerfen könne (ebd., S. 43-68). Reflexion wäre demnach Bestandteil von Unterrichtsbeobachtungen, das Gespräch bezieht er jedoch auf Feedback.

Insgesamt zeichnet sich vor diesem Hintergrund einerseits ein negatives Bild von der Lehrerausbildung im Referendariat ab, andererseits deuten Modellierungen und eine Ausbilder-eigene Zeitschrift eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und inhaltlichen Konzeptionen der Praxis an. Diese Eindrücke sollen nachfolgend um Befunde ergänzt werden: Welche Realitäten rekonstruiert die Empirie dazu?

2.3.2.2 Empirische Befunde

Bezogen auf Empirie stelle die Lehrerforschung „zumindes in der Deutschdidaktik, nach wie vor ein Desiderat dar.“ (Kunze 2004, S. 481). Spezifisch zum Referendariat vor dem Jahr 2000 lässt sich mit Schulte (2008, S. 21) eine disziplinübergreifende „Defizitdiagnose“ stellen:

„Größer angelegte repräsentative Studien zur Ausbildung im Studienseminar hat es seit Ende der 1970er Jahre nicht gegeben. Die Zahl der Forschungsprojekte, die sich mit diesem Teil der Ausbildung befassen, hat sich in den letzten Jahren zwar erhöht, sie sind methodisch allerdings oft eindimensional angelegt und der Komplexität des Untersuchungsgegenstands nicht angemessen. Es fehlt vor allen Dingen an fundierter qualitativer Forschung, die die Mechanismen und die Logik der Ausbildung im Studienseminar offen legt.“ (Schulte 2008, S. 11).

Aber auch in Bezug auf quantitative Untersuchungen zu Kompetenz und Wissen wird resümiert, „dass für die Phase des Vorbereitungsdienstes kein einziger standardisierter Test oder auch nur ein testähnliches Instrument vorliegt“ (Böhner 2012, S. 201). Anders formuliert, existiere also keine „wissenschaftlich abgesicherte Basis über den Zustand der Lehrerbildung.“ (Terhart 2000). Zuvor behandelte theoretische Fokussierungen würden demzufolge also vielfach einer empirischen Grundlage entbehren, was die normativ wertenden und als solche ungekennzeichneten Arbeiten dazu in Frage stellt. Die Forschung habe sich aber mittlerweile weiterentwickelt⁶³ und es lassen sich Tendenzen zu einer fortschreitenden Empirie erkennen, wie in Sammelbänden und Dissertationen⁶⁴. Übersichten zu Empirie bieten überdies Bräuer und Winkler (2012) zu empirisch-rekonstruktiven Forschungen (Fragebögen, Vignetten, u.a.); Košinár (2014, S. 107) mit einer Durchsicht von über „100 Berichten, Studien und Evaluationen“, Schäfers (2002) mit einer Bilanz zur „Übersicht der neueren empirischen Studien“, sowie Merzyn (2004) mit einer Metastudie, die Befunde zur Lehrerausbildung für einen Zeitraum von knapp 90 Jahren (1917 bis 2004!) zusammenträgt und „Stellungnahmen“ und „Befragungen“ von Beteiligten liefert⁶⁵. Weiter geben Anderson-Park und Abs (2020) eine Übersicht über Empirie wie Theorie bis heute.

⁶³ Vgl. Speck 2006, S. 326; Böhner 2009, S. 443; Kunze 2014, S. 44; Wieser 2015, S. 17.

⁶⁴ Sammelbände z.B. Blömeke 2004; Gogolin 2003; Herrmann 2002; Seifried 2006; Dissertationen z.B. Dzengel 2013; Schulte 2008; Mönig 2012; Wischmann 2015; vorliegende Arbeit.

⁶⁵ Merzyns Meta-Studie wird nicht tiefergehend behandelt, sie bestätigt Ausgeführtes zu Schlagworten wie „falsche Autoritätsansprüche“, „auf zwei Jahre ausgedehnte Prüfungssituation“, „Niedergeschlagenheit“, „unaufrichtige Gefolgschaft“, hohes „Arbeitspensum“, „Überforderung“ einerseits und verweist auf positive Einschätzungen der Referendare zum Erhalten von Hinweisen für den Unterricht andererseits (2004, S. 135-138). Augenfällig ist daran überdies eine Vielfalt (nicht zwingend: Differenziertheit) negativer gegenüber einer Pauschalität positiver Wertungen.

Sie (2020, S. 337) attestieren für das Referendariat allgemein eine „Fallstudien- oder Survey-Forschung“, zu der Interventionsstudien fehlten. Böhner (2012) erstellt daneben eine Übersicht unter anderem zu internationalen Vergleichsstudien, der Qualität sowie der Beratungs- und Bewertungspraxis im Referendariat. Übersicht zu erziehungswissenschaftlicher Empirie liefert zudem Schulte (2008). Auch empirisch basierte Praxiskonzeptionierungen existieren, so von Carmesin (2014) zur Lernwirksamkeit in Referendariat und Studium. Das Referendariat bildet also keinen „blinden Fleck“ (Lipowsky 2003, S. 8) mehr ab oder würde „vergessen“ werden (Frech und Reichwein 1977; Terhart 2000, S. 17). Jedoch überwiegt die Erforschung von subjektiven Theorien, zum Beispiel in Form von Befragungen (z.B. Lersch 2006, Reintjes 2006, Menck und Schulte 2006). Das ist problematisch, weil subjektive Blickwinkel von Beteiligten keinen zwingenden Rückschluss auf ‚objektiv‘ bestehende Strukturen zulassen, wenngleich sie wertvolle Einblicke in Sichtweisen Einzelner bieten. Kunze (2014) schließt daraus, dass aktuelle Empirie zur Ausbildungspraxis weiter auf Vermutungen angewiesen sei, Bräuer und Winkler grenzen zudem eine Forschung „im Labor“ von einer Forschung „im Feld“ ab (2012, S. 76). Wie die konkrete Praxis beschaffen ist, ist demnach nach wie vor weitestgehend offen.

Nachfolgend werden deshalb zentrale empirische Erkenntnisse spezifisch zu interaktionsbezogenen Strukturen in Referendariat (2.3.2.2.1) und in Unterrichtsnachgesprächen (2.3.2.2.2) zusammengetragen, die den empirischen Schritt zum Schließen dieser Forschungslücke unternehmen.

2.3.2.2.1 Ausgewählte Befunde zu interaktionsbezogenen Strukturen im Referendariat

Hier werden zuerst Befunde dargestellt, die andere Lernformate des Referendariats fokussieren als Unterrichtsnachgespräche, so mit Košinár (2014a), Fischer (2014), Kunze (2014) und Dzengel (2013).

Passungserfahrungen im Referendariat

Košinár (2014a) untersucht *Passungserfahrungen* im Referendariat. Dafür modelliert sie berufsbiographisch das Bearbeiten von Professionalisierungsverständnissen als Entwicklungsaufgabe. Narrative Interviews mit Referendaren wertet sie mit der dokumentarischen Methode aus und kommt auf zwei Verständnistypen. Der „eingeschränkte“ würde Nicht-Passungen positiv umdeuten oder vermeiden. Vorgefertigte und fehlende Vorstellungen von Beruf und Professionalisierung (ebd., S. 37) führten zum Auslassen von Entwicklungsaufgaben, es komme zu „diffuse[n] Passungserwartung[en]“ an Ausbilder, die den „Wunsch nach [...] Angenommen-Sein oder [...] Fürsorge“ ausdrückten (ebd., S. 35f.). Der Typus „mit Vorverständnissen“ überprüfe „krisenhafte Erfahrungen“, der mit „fremderwartungszentrierten“ Verständnissen fühle sich dagegen fremd in der Domäne Schule und könne Nicht-Passungen nicht auflösen. Košinár resümiert, dass das aktive Bearbeiten der Verständnisse Voraussetzung für die Professionalisierung im Referendariat darstelle (ebd., S. 41) und fordert Standards dafür ein (ebd., S. 38).

Die Untersuchung zeigt die Relevanz von der Auseinandersetzung mit eigenen Verständnissen von Professionalisierung auf. Es wird verdeutlicht, dass gute Lernbedingungen allein nicht für Professionalisierung ausreichen, was indirekt die Rolle eines aktiven Lernalers betont (vgl. Hasselhorn und Gold 2017). Ihre Typenbildung kann zudem Vergleichsmomente für Praxis (Selbstvergleich) und Theorie (Anschlussforschung) bilden.

Anerkennung in Studienseminaren

Eine Studie von Fischer (2014) an einem Studienseminar für Sonderpädagogik in Niedersachsen (Lüneburg) diagnostiziert per Befragung verschiedene Arten von *Anerkennung im Studienseminar*. Demnach sei emotionale Anerkennung, insbesondere Solidarität zwischen Mentor und Referendaren sowie untereinander vielfach gegeben, moralische Anerkennung dagegen oft nicht (so das Gefühl, ernst genommen zu werden, zum Beispiel bei der Mitbestimmung von Rahmen). Positionale Anerkennung wird unterschiedlich eingeschätzt, so eher negativ zu Leistungsdruck und Rollenfindung sowie positiv zu sukzessivem Arbeitseinstieg. Fischer liefert in einem Folge-Artikel (2013) überdies eine Rangfolge in der *Wahrnehmung von Solidarität bei Personengruppen*: Anwärter erreichen darin 100%, gefolgt von Mentoren (86%), Seminarleitern (73,5%), Kollegen (63%) und Schulleitung (59%). Es zeige sich ihrer Ansicht nach, dass die Eigenwahrnehmung von Rolle, Leistung und anderem oft negativer ausfalle als von anderen Personen.

Gewinn ihres Ansatzes ist die differenzierte Darstellung von Arten der Anerkennung und auch die Besonderheit der Differenz von Eigen- und Fremdwahrnehmung. Emotionale und positionale Anerkennung scheinen demnach eine wichtige Rolle zu spielen, es lassen sich daraus also insbesondere Werte auf der Beziehungsebene wie Respekt und Wertschätzung ableiten.

Zu Interaktionsstrukturen in Seminaren der Studienseminare

Zwei Arbeiten eines Projektes („Lehrerbildung als Interaktion: Zur Ausbildungskultur im Referendariat“) liefern Kunze (2014) und Dzengel (2013, Dissertation). Sie bearbeiten mit Hilfe der objektiven Hermeneutik strukturtheoretisch Interaktionsstruktur in Studienseminar-Seminaren. Analysiert werden 12 Haupt-, 6 Fachsitzungen in Deutsch sowie 8 Seminarsitzungen in Mathe in 9 Bundesländern.

Dzengel (2013) rekonstruiert Fall-bezogen zwei „Ausbildungsstile“, zum einen die problemerschließende Auseinandersetzung, zum anderen die die Hierarchie betonende Aufrechterhaltung von Asymmetrie zwischen Akteuren. Sie handelten dabei im „Spannungsfeld aus instruktiver Belehrung und diskursivem Austausch“, was traditionellem Schulunterricht ähnele (ebd., S. 149, 154ff.). Gleichzeitig bestünde eine auf Konsens zielende Haltung der Auszubildenden, die durch Aufforderungen zur Auseinandersetzung aber verworfen würde und zu inhaltlicher Beliebigkeit führe (ebd.). Es erfolge einerseits eine „überfürsorgliche Haltung“ bei „Infantilisierung der Referendare“, andererseits die „Einnahme einer wertkonservativen Lehrerrolle“, mit der ein Führungsanspruch betont geltend gemacht würde.⁶⁶ Ursachen sieht sie auf struktureller Ebene, weil Studienseminare institutionell vorgeformt-instruktiv

⁶⁶ Befunde zu Infantilisierungen von Referendaren bestätigen auch andere Ansätze (vgl. Etzold 1997, S. 1; Schäfers 2017, S. 18; Fischer 2014, S. 1). Ein Abgleich eines Fürsorge-Wunsches von Referendaren (Košinár 2014a, S. 35f.) mit dem hier besagten des Handelns als Überfürsorge durch Ausbilder (Dzengel 2013, S. 154) bietet dabei einen wertvollen Forschungsanlass. So könnte man beides auf ihre Ebenen und Komplementarität überprüfen, wie es sich auch aus dem Ansatz von Fischer (2014) zu Anerkennung ableiten ließe. Ein passendes Instrument könnte die *Transaktionsanalyse* von Psychotherapeuth Eric Berne (1988) darstellen. So könnte die Hypothese von Eltern-Ich- gegenüber Kind-Ich-Praktiken in der Interaktion überprüft werden, um daraus Rückschlüsse auf hergestellte Rahmenbedingungen von Lernen zu ziehen. Dazu wären aber zuerst der disziplinierte Blickwinkel, das Übertragungspotenzial und die Praktikabilität zu prüfen.

wären und eine Ambivalenz aus „Asymmetriezwang“ und Auseinandersetzung mit Handlungsproblemen erzeugten (ebd.). Nach Dzengel verhindere dies die Erreichung der anvisierten Lernziele.

Kunze (2014) daneben fokussiert anhand eines Fallbeispiels „deprofessionalisierende Tendenzen der [...] Interaktion“ (Kunze 2014, S. 44). Sie spricht den Handelnden eine diskursive Auseinandersetzung mit Inhalten ab. Statt Perspektiven und Prämissen offenzulegen, „sind wir [...] mit einer Bewegung des kollektiven Einschwörens auf eine Haltung des „Sich-nicht-irritieren-Lassens“ konfrontiert.“ (ebd., S. 55). Es ginge „in hohem Maße“ darum, „die eigene Ausbildungspraxis als solche zu konstituieren.“ Inhaltliche Auseinandersetzung gerate tendenziell zu Instruktion (ebd., S. 46). Was Dzengel als Ausbilder-Typ-Problem bearbeitet, bezieht Kunze auf die Referendare. Diese passten sich dem an („Anschmiegun^g“), was zu einer „kollektiv verbürgte[n] Dominanz dieses Hinwendungsmodus“ führe (ebd., S. 54). Auch wird in der Stellung zwischen Studium und Beruf eine besondere Anforderung gesehen, weil die Zuständigkeit für theoretische oder praktische Anteile ungeklärt sei (ebd., S. 47). Als Lösung schlägt sie die „reflexive Bearbeitung“ von „Problemstellen“ für einen „reflexiven Habitus“ vor. Die Professionalisierung von Auszubildenden bezeichnet sie dazu als „ein eigenes Problem“ (ebd., S. 56).

Daraus lassen sich Tendenzen in der Interaktion zwischen Ausbildern und Referendaren herausfiltern, die diese Ebenen betreffen: System (institutionelle Vorgeformtheit; unklarer Fokus auf Theorie oder Praxis), Interaktion (Instruktion statt Austausch, Asymmetrie durch z.B. Aufforderungen) und Beziehung (Infantilisierung, Hierarchie-Betonung gegenüber Anpassung; Asymmetrie als Selbstzweck und Zwang).

2.3.2.2.2 Befunde zu Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat

Zu Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat liegen in dieser Arbeit vier empirische Ansätze vor⁶⁷, und zwar mit Bremerich-Vos und Boettcher (1986); Göltzer (1999, 2002); Schulte (2008) und Schäfers (2017). Befunde daraus werden jetzt vorgestellt.

Bremerich-Vos und Boettcher – strategisches Herstellen der Situation

Bremerich-Vos und Boettcher (1986) widmen sich in Nordrhein-Westfalen einer nicht ausgewiesenen Anzahl an „Unterrichtsnachbesprechungen“ und schildern Erkenntnisse aus Fortbildungen. Sie orientieren sich dazu an Prinzipien der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse (ebd., S. 257ff.). Die Gespräche wären spezifisch in Typ und Kontext (ebd., S. 245) und etablierten ein „Modell strategischen Handelns“ (ebd., S. 250). Referendare verstünden Auszubildende darin als strategische Gegenspieler, weil sie „auch als Beurteiler wahrgenommen werden, so dass Referendare [...] ihr 'Problem' strategisch exponieren.“ (ebd., 248), so durch „Bagatellisierung“ (ebd., S. 257). Ausbilderseitig inszeniert sei das Gespräch als zwangsverpflichtende Beratung mit Bewertungs- und Kritikelementen. Sie rekonstruieren dazu am Material schlagwortartig diese Praktiken: „Vorwurf-Rechtfertigung-Kommunikation“; „Rechtfertigungsstrategie Typ ‚Sündenbock‘“ (ebd., S. 252); „Beschwichtigungs-

⁶⁷ Untersuchungen zu Unterrichtsnachgesprächen im Studium (Praktika) dagegen existieren viele, z.B. von Niggli et al. (2008), Schübach (2007); Strong und Baron (2004); Kreis (2012); z.T. Schnebel (2012); Hennissen et al. (2008); Führer (2020).

versuche“, Relevanz-Herabstufung in Korrektivsequenzen; „Versicherung von Symmetrie“, „Imagepflege“ (ebd., S. 253); „Angriff und Beschwichtigung“-Schema (ebd., S. 254). Image, Kritik und Bewertung hingen demnach zusammen: Für die Kooperation und das Image als Berater herrsche eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen „Herrn [und] Knecht“, wobei der Anspruch „ein guter Berater zu sein“ die Bestätigung des Referendars benötige (ebd., 254). Beide würden sich dabei als „Opfer einer Institution erleben oder [dies] zumindest strategisch fingieren.“ (ebd., S. 259).

Theoretisch wie empirisch werden Aspekte der Gesprächskonstitution und -konstellation erarbeitet. Gewinn ist einerseits die Erkenntnis eines strategischen Handelns der Beteiligten, andererseits sind es die dargestellten Einzelpraktiken.⁶⁸

Gölitzer (1999, 2002) – Weitergabe impliziten Wissens

Die Dissertation von Gölitzer (1999) und der sie zusammenfassende Artikel (2002) kommen anhand der objektiven Hermeneutik zu einem Unterrichtsnachgespräch im Grundschullehramt zu diesem Ergebnis: „Wer souverän mit seiner Praxis umgehen kann, tut es, wer es nicht kann, lernt es auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung nicht.“ (Gölitzer 1999, S. 170). Attestiert wird dazu eine „Praxisferne“, die gestützt werde durch Vorgaben und „leerformelhafte[s] Reden über Deutschunterricht“ (ebd., S. 183). „Vorstellungen zum guten Unterricht“, Bewertungen und ihre Maßstäbe blieben implizit, würden aber als normative „Normalmodelle“ behandelt. Sie inszeniert dafür zum einen eine Handlungsdynamik: Gezeigte Unterrichtsstunden stünden Modell für „guten Unterricht“ („Vorführstunden“), weil sie unter die vom Ausbilder implizierten Normative fallen würden. Der unbeobachtete Unterricht würde Referendaren daher „defizitär“ erscheinen. Zudem erkennt sie eine Überformung durch Bewertung, weil Referendare die implizit vorausgesetzten Vorstellungen von Unterricht nicht kennen und intuitiv versuchen müssten, Deutungen davon anzustellen, die sie für gefordert hielten (ebd., S. 183). Das Verhältnis von Bewertung und Beratung wertet sie dafür als „ungeklärt“ (ebd., S. 171) und widersprüchlich, genauso die Logik von „Intuition-Reflexion“ (ebd., S. 183).

Ogleich das von Gölitzer vorgenommene affektiv-normativ anmutende Pauschalurteil über die „zweite Phase“ relativiert werden muss –Datengrundlage ist *ein* analysiertes Gespräch– liefern die von ihr identifizierten Problemstellen wertvolle Ansatzpunkte für weitere Forschung zum Moment eines impliziten und normativen Austausches im Referendariat.

Schulte (2008) – Zur Sicht von Referendaren

Schulte analysiert in ihrer Dissertation die „Unterrichtsnachbesprechung“ in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern (Gymnasium und Gesamtschule).⁶⁹ Sie wählt leitfadengestützte themenzentrierte Interviews in einem ethnographischen Zugang. In 120 Interviews von 45 Referendaren

⁶⁸ Einzelne Erkenntnisse lassen sich empirisch mit Schäfers (2017) partiell bestätigen. Das ist bemerkenswert, weil es sich um Aspekte handelt, die sich also über 30 Jahre später in ähnlicher Form in einem anderen Bundesland wiederfinden lassen: So das Symmetrie-Bestreben, strategisches Herstellen der Situation, Kritik, Wertung und Beschwichtigung dessen.

⁶⁹ Ihre Dissertation untersucht Ausbildungsmodelle anhand von verschiedenen Formaten, um zu klären, inwiefern Wissen in Studienseminaren vermittelt wird. Ihre Arbeit leistet also in der Breite mehr als in meinem Zuschnitt dargestellt wird.

äußern sich 38 zu „informellen“, 35 zu „offiziellen“ Unterrichtsnachbesprechungen, 33 zur „Nachbesprechung der Prüfungsstunde“. Qualitativ ausgewertet werden sie über Reporte und Normalsatzmethode (N = 10.300 Normalsätze) und Codierungen (Schulte 2008).

In *informellen* Unterrichtsnachbesprechungen ginge es demnach um Würdigung, Fehlerbenennung, Verbesserungstipps und Nennungen von Alternativen (Schulte 2008, S. 101). Für die *offiziellen* Gespräche wird Beratung und Benotung als „Widerspruch“ rekonstruiert, Referendare befürchteten hierbei einen Zusammenhang (ebd., S. 105). Schulte druckt dazu den Kommentar einer Referendarin ab: „wenn man hinterher Tipps kriegt [...], ist es schon eine Beratung, aber je mehr Tipps man kriegt, desto schlechter die Beurteilung.“ (ebd., S. 104). Zudem würden Kriterien für das „Kritisieren und Beurteilen“ als intransparent erlebt (ebd., S. 105) und die „Nachbesprechung der Prüfungsstunde“ diene nicht mehr der Ausbilder-„Rückmeldung“, sondern der „Stellungnahme des Referendars“ (ebd., S. 107). Diese Dynamik kategorisieren Referendare als „Rechtfertigung“. Gefordert würden darin: Begründungen von Planungs-Abweichungen, didaktische Entscheidungen zu Unterricht und der Unterrichtsreihe sowie die „Reflexion“, ob Lernziele erreicht wurden. Referendare schätzen vor allem „Fehler“-Nennungen als sehr relevant ein, „weil sonst würde man vorgeworfen kriegen, man wäre nicht selbstkritisch oder könnte nicht reflektieren. [...]. Je mehr Fehler man selber entdeckt hat, desto besser.“. Davon würde ihrer Ansicht nach die Benotung abhängen (ebd.). Bei allen Formaten wird zudem die Person des Ausbilders als zentral eingeschätzt. Von ihr hänge das Erleben des Widerspruches aus Beratung und Beurteilung und der Offenlegung von Kriterien ab (ebd., S. 108). Bei ihr als „Tätigkeiten“ kategorisierte *Anweisungen* der Ausbilder und *Erfahrungen* der Referendare nähmen dabei einen klaren Verlauf: Anweisungen nähmen mit jeweiligem Format ab, Erfahrungen gegenläufig zu; im Prüfungsformat stellten insbesondere „Reflexion“ und „Erfahrungen“ die Haupttätigkeiten der Referendare dar (vgl. Schütte 2008, S. 142).

Hervorzuheben ist hieran einerseits, dass die gefilterten problematischen Einzelfacetten als von der Person des Ausbilders abhängig eingeschätzt werden (Benotungs-Beratungs-Paradigma, Nicht-Offenlegung von Kriterien, direktives Handeln wie Anweisungen). Andererseits ist beachtlich, dass eine indirekte Rollenzuweisung von Referendaren an sich selbst vorgenommen zu werden scheint, wenn sie andeuten, bestimmte Muster bedienen zu müssen und inhaltlich-strategisch dazu verfahren würden (Fehler-Aufzeigen und korrelativ dazu die Tipp-Vermeidung).

Schäfers (2017) – Normative Interaktion in Unterrichtsnachgesprächen

Als Beitrag zur Professionalisierung (Person) und Optimierung (System) der Lehrerbildung wurde ein Unterrichtsnachgespräch in Niedersachsen zur Herstellung von Lernformat und normativen Praktiken untersucht (Schäfers 2017). Aufgezeigt werden darin „die konzeptionelle Ambivalenz dieser institutionellen Gesprächssituation [...]“ (Hauser und Luginbühl 2017, S. 9). Für die Gesprächsanalyse entwickelt wurden Reflexion und Beratung als Praktiken sowie vier Normtypen nach Feilke (2014, 2015). Der jeweilige Normtyp läge „dem Handeln handlungsleitend zu Grunde (Art der Norm), die spezifische Konstitution dieser Norm/en wird erst durch das Handeln [...] hergestellt (Inhalt der Norm) und daran rekonstruierbar.“ (Schäfers 2017, S. 223f.).

Institutionelle Bedingungen beeinflussen demnach die Praxis durch Beratungszwang, konzeptionelle Unterdeterminiertheit und Asymmetrie. Im Gespräch setze der Ausbilder implizite Normen (ebd., S. 252), die die Referendarin befolge (ebd., S. 240). So entstünde eine „absolute Asymmetrie“, die eine Deutungshoheit des Ausbilders auf *allen* Ebenen etabliere. Unklar hergestellt würde dabei ein Verhältnis aus Lernen und Leisten, Kriterien und späterer Benotung (ebd., S. 248ff.). Praktiken wie (inhaltsbezogene) Bevormundung, künstliche Symmetrie-Erzeugung und strategisches Handeln werden rekonstruiert. Sie beruhen auf einem Mechanismus, in dem sich „institutionelle Normsetzung und individuelle Normerfüllung [...] gegenseitig bedingen“, weil der Ausbilder für die Formatlegitimation sowie für seine Rolle darin beraten müsse (ebd., S. 250). Das könne zu „künstlichen“ Bedarfen führen, da auch ohne Bedarf „Beratung“ stattfinden muss (ebd., S. 253), so

„als Folge der institutionell-impliziten Normsetzung (Gesprächs- und Beratungszwang): Bei der Referendarin zu vermuten anhand strategischen Handelns (Beratungs*suche*) mit dem Ziel erfolgreicher Gesprächsbewältigung für eine nachfolgende Benotung (Leistungssituation), beim Ausbilder zu vermuten anhand strategischen Handelns (Beratungs*angebot*) mit dem Ziel der [...] Gesprächslegitimation. Beide Verhaltensweisen bedingten und legitimierten gleichzeitig die jeweilige(n) Rolle(n).“ (Schäfers 2017, S. 240).

Es handele sich um eine „untypische Beratungssituation“, die drei mögliche Lehrfunktionen eröffne:

- Wahrnehmungsschulung: Erkennen-Können bestimmter Probleme;
- Handlungsschulung: Handeln-Können zu bestimmten Problemen (z.B. durch Routinen);
- Reflexionsschulung: Rekonstruktion von und Metakommunikation über Problemlöseprozesse(n), Perspektiven, Themenbearbeitungen (Schäfers 2017, S. 251).

Reflexion als Praktik wäre darin „rudimentär“ erkennbar, mit geringem Anteil an Metakommunikation und eher einem „Einüben bestimmter Routinen“, wofür „Tipps“ als abgeschwächte Ratschläge erteilt werden. Das führe zu einer „widersprüchlichen [...] Praktik“ als „unklare Lern- und Leistungssituation“ (ebd., S. 251-253).

Gewinn daraus ist, der Entwurf von *Reflexion als interaktive Praktik* und eine *Praxismodellierung im heuristischen „Reflexionsprozessmodell“*. Überdies werden Normen als *methodisches Analyseinstrument* aufbereitet, so dass implizite Normen des Ausbilders als wesentlich für die Situation rekonstruiert werden können und ein strategisches Verfahren sowie ein künstliches Herstellen des Formats durch die Akteure möglich sind. Die *Ableitung von drei konkreten Lehr-Lernfunktionen der Praxis* bildet einen empirischen Hinweis auf eine - bewusst oder unbewusst angelegte- Konzeption der Gespräche.

2.3.3 Zwischenfazit

Mit dem Kapitel wurden Unterrichtsnachgespräche als Untersuchungsgegenstand eingeführt. Um sie als solcher legitimieren zu können, wurden zuerst immanente Lernpotenziale eruiert. Als zentral kann das Potenzial für Referendare identifiziert werden, direkt und professionell über eigenen Unterricht sprechen zu können. Dies und konkrete Optionen für einen Kompetenzerwerb für ein Lehrerhandeln *in* der Situation sowie *über* die Situation begründen ein sehr hohes Lernpotenzial der Situation für die

Lehrerausbildung im Referendariat. Weitere Begründungsmomente liefern auch die zuvor in der Arbeit behandelten Arbeiten zur Lehrerprofessionalisierung.

Der Forschungsstand zum Referendariat und jeweiligen Formaten setzt sich dazu aus theoretischen Einschätzungen und Konzeptionen sowie empirischen Analysen zusammen. Einerseits werden konzeptionelle Unterdeterminiertheit und widersprüchliche Bedingungen hervorgehoben, andererseits bestimmte Lern- und Lehr-Praktiken, die sowohl die Institutions- als auch die Inhalts- und die Beziehungsebene betreffen können und instruktive Momente betonen. Insgesamt zeichnet sich nach dortigen Aussagen ein prekäres Bild von bestimmten Ausbildungsstrukturen im Referendariat ab und ähnliches insbesondere auch zu bestimmten Aspekten der Gestaltung von Unterrichtsnachgesprächen und anderen Formaten wie Seminaren.

Dabei muss für *theoretische* Arbeiten zwischen tendenziell affektiv aufgeladenen Postulaten auf der einen Seite und theoretisch-wissenschaftlichen Betrachtungen auf der anderen Seite unterschieden werden. Beide Seiten können dabei außerdem je normative und deskriptive Positionen einnehmen. Beachtlich ist, dass auch hier die Größe Reflexion in Konzeptionierungen angeführt wird und also von der Forschung als relevant erachtet wird.

Der *empirische* Stand zu Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat ist wiederum begrenzt und liefert wenige Befunde, weshalb weiter von einem Desiderat gesprochen werden kann. Die vorliegende Empirie deutet aber konstitutive Merkmale und Praktiken auf bestimmten Ebenen an. Auf institutioneller Ebene werden Bedingungen wie Zwangsetablierung von der Kennzeichnung von Hilfe- oder Klärungs-Bedarfen, konzeptionelle und inhaltliche Unterdeterminiertheit sowie rollengebundene Asymmetrie rekonstruiert. Unterrichtsnachgespräche werden weiter in die Nähe von Beratung gerückt, in der Praxis jedoch davon anscheinend abweichend hergestellt. Es werden ihnen sowie anderen Seminartypen vor allem Formen von Instruktion, Belehrung und normativ geprägtes Rollenhandeln sowie je strategische Interaktionsverfahren zugeschrieben. Konkrete interaktionale Praktiken werden dazu etwa so beschrieben (schlagwortartig, ohne Ordnung und Zuordnung von Rollen oder Ebenen): *Opferrolle fingieren; Bagatellisierung; Sündenbock-Rechtfertigungsstrategie, Beschwichtigungsversuche; Relevanz-Herabstufung in Korrektivsequenzen; Versicherung von Symmetrie; Kommunikation zur Imagepflege; Fehlernennung und Alternativen aufzeigen für gute Benotung (auch bezeichnet als „Reflexion“, „Stellungnahme“, „Rechtfertigung“); Handlungsschemata wie Angriff-und-Beschwichtigung sowie Vorwurf-Rechtfertigung-Kommunikation; implizite Maßstäbe als normative Normalmodelle; Beratung-Bewertung-Paradigma (Ambivalenz, Widerspruch, u.a.); Intuition versus Reflexion; „Vorführstunden“ als Modell für guten Unterricht; Handeln für eine Formatlegitimierung durch Selbstlegitimierung in der Rolle; Einüben bestimmter Routinen; „künstliche“ Beratung.* Dazu werden zudem auf Handlungsebene zu Interaktion, Inhalt und Beziehung vor allem implizite Vorstellungen von Unterricht, Implizitheit von Ausbilder-Normen und -Vorstellungen sowie instruktive Verfahren zu Routine-Einübungen gekennzeichnet. Reflexionsformen werden dagegen nicht festgestellt, außer in Verbindung mit Rechtfertigungen oder Wertungen. Insgesamt wird Professionalisierungsbedarf neben dem institutionell vorgesehenen für Referendare in der Forschung auch für Auszubildende (Person) sowie Optimierungsbedarf (System) der institutionellen Rahmenbedingungen ausgewiesen.

Diese Annahmen, Befunde und eruierten Praktiken sind zu überprüfen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern sie und andere in Konstellationen in der Praxis rekonstruiert werden können. Dieses zum Teil bestehende Desiderat wird mit dieser Arbeit auf spezifische Weise weiter aufgearbeitet. Ziel ist es, einen differenzierten Ist-Zustand von der Lernsituation Unterrichtsnachgespräch an zwei Studienseminaren in zwei Bundesländern qualitativ zu rekonstruieren (Hessen und Niedersachsen). Dafür werden jetzt nachfolgend zuerst die institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet, im Speziellen zu Vorgaben für Unterrichtsnachgespräche. Ein Zuschnitt erfolgt daran jeweils auf die untersuchten Studienseminare.

3 Theorie: Gesprächsrahmen

Das vorige Kapitel hat die Ausgangslage für die Arbeit geschaffen. Da mit Unterrichtsnachgesprächen als Untersuchungsgegenstand eine ‚reale Praxis‘ analysiert werden soll, wird in diesem Kapitel ihr institutioneller Rahmen konkretisiert⁷⁰. So wird die Arbeit der Tatsache gerecht, dass die „Ausformung kommunikativen Handelns“ in Institutionen sowohl vom Grad der Professionalisierung (Person) als auch von dem der Ausdifferenzierung des institutionellen Apparates (System) abhängt (Hoffmann und Nothdurft 1989, S. 118).

Theoretisch wird dem jetzt das Rahmen-Konzept von Goffman (1977) zu Grunde gelegt (3.1), woran sich die Betrachtung der institutionellen Rahmen von Unterrichtsnachgesprächen anschließt (3.2).

3.1 Theorie von Gesprächsrahmen (nach Goffman 1977)

Die Rahmen-Analyse nach Goffman (1977, nachfolgend zitiert aus der 1. Auflage von 1980) bildet den theoretischen Grund für das Weitere: Zum einen -hintergründig- als Fundament für die zu entwickelnde Methodik zur Analyse von Unterrichtsnachgesprächen (Kapitel 5 und 6), zum anderen -vordergründig- als theoretisches Moment für das Beschreiben ihrer Rahmenbedingungen (Kapitel 3.2).

3.1.1 Einführung: Ziele, Funktionen, Begriffe

Umfangreiche Rezeptionswerke zu Goffmans Konzept liefern Willems (1997) und Knoblauch (2006). Daneben existieren Bezugnahmen in der Soziologie von Hettlage (1991), Linguistik von Soeffner (1986), Mathematikdidaktik von Krummheuer (1983; 1984; 2004), Krummheuer und Naujok (1999) sowie in der Deutschdidaktik von Bräuer (2010, 2011, 2015).

Goffmans Rahmen-Analyse (1977) stellt aus soziologischer Sicht Kategorien zur Verfügung, mit deren Hilfe Gespräche und ihr Rahmen beschreibbar gemacht werden können:

⁷⁰ Für die analytische Trennung von Gesprächen und ihren Bedingungen existieren verschiedene Begriffspaare in Sprecherziehung, Psychologie und Linguistik: Etwa Geissner (1981, S. 61-63) unterteilt in „innere“ und „äußere Situation“ oder „Rede-“ und „Handlungslage“, Lepschy (1995) in „Struktur“ und „Prozess“, Pawlowski und Riebensahn (2003, S. 25) in „Gesprächsrahmen“ und „-verlauf“. Statt der je konzeptionellen Spezifik folgt ihnen die Arbeit mit der allgemeinen Trennung in ein Äußeres und Inneres, also in Bedingungen und Gestaltung der Situation. Dazu wird der *Gesprächsrahmen vom Gespräch* unterschieden. Die Begriffsdoppelung *Gespräch* wird dabei also in Kauf genommen und in Zweifelsfällen explizit gemacht.

„Talk is performance, a form of acting on and interacting with what is, and [...] what is going on around us. Also, it is a form of activity that is peculiarly human, and social in character. This gives it central importance as subject-matter for the kind of sociological analysis Goffman took as his special concern.“ (Burns 1991, S. 301).

Der Ansatz wird dazu eher als Konzept denn als Theorie betrachtet. So nennt Manning (1992, S. 16) es ein „Meta-Schema“ zur Beschreibung von Ordnungen in der Interaktion, Park (1990, S. 238) eine „meta-sociology“ und Goffman selbst (1980, S. 16) spricht von einem „System“, auf das man „zurückgreifen kann“, um sich eine Interaktion zu erklären. Es scheint dabei keiner Forschungstradition zu folgen und bleibt methodisch offen, seine Arbeiten kämen „scheinbar von nirgendwo“ (Willems 1996, S. 438)⁷¹. Er verfolge stattdessen mit „einer Art soziologischer Tiefenhermeneutik“ die Dekonstruktion sozialer Wirklichkeiten, in der die Rahmen-Analyse „den systematischen Höhepunkt des Goffman’schen Dekonstruktivismus“ beschreibe (Willems 2009, S. 46). Wegen beider Aspekte –*methodischer Neutralität (ohne Tradition) und thematischer Spezifik (Interaktionsbezug)*– eignet sich Goffmans Konzept insbesondere als Grundlage für eine sprachbezogene Methodik zur Untersuchung von Interaktion und damit für diese Arbeit.⁷² Der Gedanke der Dekonstruktion von Interaktion wird dafür konzeptionell offen als Rekonstruktion aufgenommen.

Goffmans Rahmen-Analyse fußt auf einem von Simmel (1903) entworfenen und von Bateson (1981) weiterentwickelten Rahmenbegriff. Goffman geht davon aus, dass Menschen gemäß

„sozialen Ordnungsprinzipien für Ereignisse [...] und für unsere [...] Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich "Rahmen". Das ist meine Definition von "Rahmen".“ (Goffman 1980, S. 19)

Statt psychologisch ist Goffman demnach soziologisch an dessen *Aufbau, Logik und Bestimmung* interessiert, anders ausgedrückt an dessen *Form und Funktion* und *unserem Verhältnis dazu*. So differenziert er „primäre Rahmen“⁷³ als natürliche oder soziale Rahmen, die sich in ihrer Ursache unterscheiden. Während *natürliche Rahmen* unbeabsichtigt entstünden (ebd., S. 31), lieferten *soziale Rahmen* dagegen „einen Verständnishintergrund für Ereignisse, an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen“ beteiligt wären (ebd., S. 32). Das hinge mit Regeln und Konventionen zusammen, denn

⁷¹ Autoren kritisieren darin eine traditionslose methodische Offenheit: „Für die Soziologie sind diese bedeutenden Autoren immer ein wenig ärgerlich. Sie gehen so unpräventiös an die Grundlagen der Disziplin, daß man daran zu zweifeln beginnen könnte, ob diese Disziplin denn nun den literarischen oder den exakten Wissenschaften zuzuordnen ist“ (Dahrendorf 1969, S. IX). Es handelt sich aber nur um *scheinbare* Kritik und eher um Zuspruch von Anerkennung, denn das Zitat entstammt dem Vorwort zu Goffmans „Wir alle spielen Theater“ und charakterisiert das Werk als positive Ausnahme. So wäre zu hoffen, „dass diese modische Disziplin [Soziologie] ein paar Schritte weiter kommt auf einem Weg, wie ihn Goffman weist.“ (ebd.).

⁷² Goffman würde eine *Konversationsanalyse* vermutlich als „Systemanalyse“ ablehnen (Willems 2009, S. 48). Und auch dieser Arbeit geht es in der Untersuchung nicht um das isolierte Abbilden von Mustern und Ähnlichem, sondern um die Rekonstruktion von Praktiken zur Herstellung von Lerninteraktionen (vgl. Kapitel 5 und 6).

⁷³ Ein *sekundärer* Rahmen wird nicht entworfen, stattdessen aber der Begriff der Rahmung (siehe nachfolgend).

„der Handelnde ist „Maßstäben“ unterworfen, sozialer Beurteilung seiner Handlung [...]. Die Folgen lösen ständig Korrekturen aus, [...], wenn die Handlung [...] blockiert oder in eine andere Richtung gelenkt wird, so daß [...] Korrekturbemühungen nötig werden.“ (Goffman 1980, S. 32).

Zugleich erfordere dies Erfahrungen und Wahrnehmungen, die bei Goffman zwei aneinander gebundene Kategorien darstellen. Denn zum einen erklärt er die „Rahmen-Analyse“ zu einer „Kurzformel für die [...] Analyse der Organisation der *Erfahrung*.“ (ebd., S. 19). Zum anderen meint er: „Man tendiert dazu, Ereignisse im Sinne primärer Rahmen *wahrzunehmen*, die bestimmte Beschreibungen der Ereignisse liefern.“ (ebd., S. 35). Beide Momente bilden bei ihm also zentrale Bestandteile von Interaktion.

In diesem Zusammenhang entwirft Goffman den zweiten Begriff, den der *Rahmung*. Darunter versteht er durch Sozialisation erlernte *Erfahrungsschemata*, die helfen würden, Situationen als sinnhaft zu begreifen und jeweiligen Sinn erst herzustellen (ebd., S. 376). Sie erinnern daher etwa an Wahrnehmungsschemata (vgl. Bromme 1992; Combe und Kolbe 2004) oder psychologische Konzepte wie „Skripte“ und „Framing“ (vgl. Hasselhorn und Gold 2017). Ein rein passiv-rezeptives Verständnis eines Interpretierens wird von Goffman aber überstiegen, denn bei ihm betreffen Rahmungen auch das aktive Handeln: „Die Rahmung mache das Handeln für den Menschen sinnvoll.“ (Goffman 1980, S. 376). Das bedeutet bei ihm, wie Akteure ihre subjektive soziale Wirklichkeit interpretieren *und* interaktional herstellen. Sie stünden daher in jedem Gespräch als erstes vor der Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ (ebd., S. 16) und richteten dann als zweites ihr Handeln daran aus. Handeln sei folglich „orientiert“ (ebd., S. 32), wobei ein Rahmen dazu führe, dass Menschen „sprachlich und physisch“ aktiv werden, er „schafft auch Engagement“ (ebd., S. 376). Rahmen bilden demnach also einen *Verständnishintergrund* sowie einen *Auslöser* für Handeln, Rahmungen stehen für jeweilige *Verstehens- und Verständigungsprozesse*, die aktiv *Sinn* herstellen.

Goffmans Rahmen-Konzept beschreibt zusammenfassend also zum einen das Verhältnis aus einer *bestehenden Realität*, einer *angenommenen Realität* und einer daraus *zu schaffenden Realität*, die durch subjektive Deutungen und gemeinsames Handeln die Situation in einem bestimmten Rahmen konstituieren. Zum anderen liefert sein neutrales Konzept Kategorien für die Analyse dessen und wird deshalb in dieser Arbeit dafür zu Grunde gelegt. Dazu werden die beiden Termini *Rahmen* und *Rahmung* jetzt enger gefasst. Denn zum einen werden sie für die Betrachtung des äußeren Rahmens von Unterrichtsnachgesprächen benötigt (Kapitel 3.2), zum anderen gleichsam als potenzielle Parameter für eine gesprächsanalytische Methodik bedacht (Kapitel 5).

3.1.2 Vertiefung: Konstitution von Rahmen und Rahmung

Goffman koppelt seine Begriffe an eine soziale Dimension, ein Sinnkonzept (Goffman 1980, S. 376; 443f.). Demnach stifte ein Rahmen sozialen Sinn und die jeweilige Rahmung beschreibe dazu einen sinnherstellenden und -aktualisierenden Vorgang. Dieses Verständnis orientiert sich an Vorarbeiten, deren Gedanken jetzt einbezogen werden, um die Begriffe zu operationalisieren.

So beschreibt Simmel (1903 und 1983) als erster den Rahmen-Begriff als Sinnkonzept in einer Bilderrahmenmetapher (vgl. Willems 1997, S. 30). Rahmen übernahmen bei ihm zum einen Funktionen

der sozialen Abgrenzung und zum anderen der Eingrenzung und Identitätsstiftung (Simmel 1983, S. 226). Bateson (1981, S. 252-257) hat das modifiziert, aber eine Bilderrahmenmetapher als „viel zu konkret“ ausgeschlossen (ohne auf Simmel zu verweisen). Stattdessen entwickelte er einen psychologischen Rahmenbegriff, der „weder physisch noch logisch“ sei und dessen „Veräußerlichungen“ sich stattdessen in Analogien zeigen würden (vgl. Bateson 1981, S. 253). Weil auch Goffman auf diese Konstitution von Rahmen zurückgreift, wird sie hier verdeutlicht. Rahmen bildeten sich nach dieser Sicht aus einem *System aus Prämissen*. Nach Bateson müsse man davon ausgehend von der eigenen eine abweichende Perspektive erkennen können. Er erklärt dies trotz expliziter Ablehnung einer Bilderrahmenmetapher mit einer Bilderrahmenmetapher. Dazu beschreibt er eine „doppelte Rahmung“, sie sei

„nicht bloß eine Angelegenheit von ‚Rahmen im Rahmen‘, sondern ein Hinweis darauf, dass geistige Prozesse der Logik ähneln, indem sie einen äußeren Rahmen benötigen, um den Grund abzugrenzen, vor dem die Figuren wahrgenommen werden sollen.“ (Bateson 1981, S. 254f).

Rahmen seien auf diese Weise zum einen „inklusive“ und „exklusive“, da sie ein- und ausgrenzten, was zu ihnen gehöre und was nicht und zum anderen implizit oder explizit „metakommunikativ“, da sie „Anweisungen“ dazu geben würden, wie sie zu verstehen wären (ebd.). Daraus ergeben sich Funktionen und Eigenschaften von Rahmen (vgl. ähnlich Bräuer 2010, S. 148f.). Sie

- *kennzeichnen Grenzen*: Möglichkeiten ein- (inklusive) und ausschließen (exklusive);
- *tragen und generieren Bedeutung*: Vorannahmen zu ihnen werden nötig;
- *‚orientieren‘ Interaktion (und verweisen dabei auch auf sich selbst)*: implizit oder explizit metakommunikative Anweisungen legen den Rahmen fest;
- *entstehen ‚relational‘ und schaffen neue Rahmen*: Aussagen können weitere Rahmen schaffen, indem sie etwas über andere Aussagen aussagen.

Rahmen stiften also Sinnpotenziale und stellen auf diese Weise Ordnung und Orientierung in Gesprächen her. Dabei schließen sie Perspektiven ein und aus und machen es überdies erforderlich, diese *erkennen* und *signalisieren* zu können, um an der Interaktion teilnehmen zu können. Benötigt wird dazu ein bestimmtes Wissen. Gesprächsteilnehmer

„rekurrieren dabei ganz selbstverständlich auf ein zwar individuell erworbenes, aber immer schon als kollektiv verfügbar und wirksam unterstelltes implizites Wissen über das, was ‚man‘, wann, wo, mit wem, tut, reden und verabreden kann oder nicht kann.“ (Soeffner 1986, S. 76).

Beide Seiten, die Komponente des Gegebenen und die des zu Schaffenden erinnern daher an die „Dualität der Struktur“ von Giddens (1988): Zum einen bestünden bereits kontextuelle Muster, zum anderen würden Wissensbestände erst sozial hergestellt. In der Situation wird dieses Wissen somit zu einer interaktionistischen Größe (vgl. Deppermann 2015), die normativ konstituiert sein muss, weil sie indirekt darüber bestimmt, wer auf welche Weise an der Interaktion teilnehmen kann:

„Vor allem aber ist es ein Wissen darum, dass ohne die Beigabe von Deutungshinweisen oder -vorschriften konkrete, situativ für alle Beteiligten gültige Bedeutungszuschreibungen zu Handlungen oder Äußerungen nicht möglich sind.“ (Soeffner 1986, S. 76).

Deshalb berührt das sprachliche Zeigen und Deuten auch implizite Normen wie Gebrauchsnormen (vgl. Feilke 2014 bzw. 2015), die stetig durch die Beteiligten ausgehandelt werden (vgl. Kapitel 5.1). Mit Goffman gesprochen handelt es sich bei diesen Verfahren also um ein gemeinsames Gestalten von Sinn auf der Basis der eigenen und fremden Hinweise sowie ihrer Wahrnehmung in einem bestimmten Rahmen. Soeffner (1986, S. 74) beschreibt die Interaktion dazu folglich treffend als „wechselseitige Wahrnehmung und Handlungsorientierung“.

Konstitution und Verständnis von Rahmen und Rahmungen nach Goffman und Bateson sind damit abgeklärt. Als Parameter eignen sie sich wie beschrieben explizit für die Analyse interaktioneller Dynamiken auf Handlungsebene. Sie können aber auch für eine ‚Rahmen-Analyse‘ auf Institutionsebene relevant werden, da mit ihnen Formen kollektiven Wissens, Grenz- und Bedeutungsmarkierungen einhergehen sowie Kontexte angesprochen sind. Für diese Eignung erfolgt deshalb jetzt ein kurzer Zuschnitt, der die anschließende Übertragung auf Unterrichtsnachgespräche ermöglicht.

3.1.3 Zuschnitt: Rahmen und formale Prozeduren (mit Foucault 1971)

An dieser Stelle wird eine Erweiterung des Rahmen-Konzeptes vorgenommen, weil Rahmen über eine Interaktion im Gespräch hinausgehen *müssen*. Das ist so, weil mit jedem Rahmen und jeder Rahmung, die im Gespräch hergestellt werden, auch zwangsläufig ihre ‚objektiven‘ Bedingungen, das heißt ihre Kontexte als implizite oder explizite Bezugsmomente angesprochen sind. Genau diesbezüglich erfolgt jetzt der Zuschnitt für die sich anschließende Übertragung.

Dazu eröffnet sich ein Blickwinkel, der sich mit Hilfe von Foucaults *Ordnung des Diskurses*⁷⁴ konkreter fassen lässt. Dessen Diskursbegriff meint die „Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören“ (1999, S. 56), womit also eine Art Rahmen angesprochen wäre. Anders als Goffman interessieren Foucault jedoch nicht die *sozialen Ordnungsprinzipien*, sondern ihre *formalen Prozeduren*. Er erörtert sie mit der „Verknappung der sprechenden Subjekte“ (ebd. 1991, S. 25f.). Demnach können nur Diskursteilnehmer die Regeln des Diskurses beeinflussen, andersherum –und das ist das hier entscheidende–, können auch nur diejenigen, die um diese Regeln wissen, sie erkennen, verstehen und anwenden und am Diskurs teilnehmen. Es ginge dabei darum, den Sprechern

„Regeln aufzuerlegen und so zu verhindern, daß jedermann Zugang zu den Diskursen hat: Verknappung [...] der sprechenden Subjekte. Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist.“ (Foucault 1991, S. 25f.).

Während also Ausschluss- und Zutrittsprozeduren bei Foucault deshalb vor allem auch mit Macht in Verbindung gebracht werden, indem sie also den Zugang zu Informationen regeln können⁷⁵, geht es

⁷⁴ Original 1971, zitiert wird aus der deutschen Übersetzung von 1991 und dem Foucault-Reader von 1999.

⁷⁵ Machtmechanismen konstituieren demnach jede Interaktion, vor allem durch Sprache: „Kommunikationsbeziehungen implizieren zielgerichtetes Handeln [...], und die Tatsache allein, daß sie das Informationsfeld der Partner verändern, lösen Machtwirkungen aus. Die Machtverhältnisse [...] werden in sehr bedeutendem Umfang durch [...] den Austausch von Zeichen ausgeübt; sie sind auch kaum vom [...] Handeln zu trennen [...]“ (Foucault 1999, S. 189). Das gelte insbesondere in Institutionen wie der Schule (ebd.).

demgegenüber bei Goffman um das Verstehen und Zuschreiben von Sinn durch Erkennen und Herstellen bestimmter Rahmen und Rahmungen. Das kann durch Zeige- und Interpretationshandlungen und über Normen ermöglicht werden (vgl. Kapitel 3.1.2). *Auf Handlungsebene* muss diese Abhängigkeit aus Erkennen und Gestalten von den Beteiligten durch Kooperation eingelöst werden, da sonst –mit Foucault gesprochen und auf Goffmans Konzept bezogen– folglich Ausschließungen von Rahmen drohen könnten. *Auf Kontextebene* muss daher geklärt werden, welche realen Bedingungen vorliegen, auf die sich bezogen werden kann beziehungsweise, an dem sich ein Handeln orientieren kann. Es stellt sich folglich nicht nur die Frage nach dem Handeln *in der Situation*, sondern auch nach Zielen, Themen, Regeln, Abläufen und Beteiligungsrollen *für die Situation*, die im Vorfeld festgelegt wurden und die darin bearbeitet werden. So kann grundsätzlich zwischen *formalen Rahmenbedingungen* auf der einen Seite und *situativen Rahmungen* auf der anderen Seite unterschieden werden (äquivalent zu Gesprächsrahmen und Gespräch), wenngleich zweite in der Bedeutung rekursiv an erste gebunden sind.

Goffmans Rahmen-Konzept eignet sich also für eine Analyse von Interaktion und liefert dafür speziell sprachbezogene Parameter. Zugleich verweist es unter Erweiterung mit Foucaults Kategorien -als Hybrid- auf einen formalen Rahmen und dessen zwingende Relevanz für das Handeln in der Situation durch Grenzmarkierung (Einschluss und Ausschluss von Optionen), bedeutungstragende Bezugsfunktion und Handlungsorientierung, was unmittelbare formale Prozeduren herstellt. Welcher *formale* Rahmen liegt also konkret für Unterrichtsnachgespräche vor? Das wird im Folgenden geklärt.

3.2 Der Rahmen von Unterrichtsnachgesprächen

In diesem Kapitel wird der formale Rahmen von Unterrichtsnachgesprächen rekonstruiert. Er betrifft drei übergeordnete Bezugsbereiche: Geschichte, System (hier spezifisch: Institution) und Person⁷⁶. Insbesondere der geschichtliche ist zu berücksichtigen, denn Unterrichtsnachgespräche haben

„[...] einen spezifischen, von der Institution Lehrerbildung geprägten Kontext [...]. Die Lehrerbildung selbst hat sich unter bestimmten – [...] politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen – Verhältnissen entwickelt und wurde den jeweiligen Voraussetzungen und Zielvorstellungen [...] verändert und angepasst (sic!). Die Ausbildung von Lehrern war deshalb kaum je „ideal“, sondern entsprach jeweils einer historisch [...] bedingten Situation.“ (Schüpbach 2005, S. 677).

Da eine eindeutige Zuordnung von Einzelkomponenten zu den genannten Bereichen aufgrund von vielschichtigen Überschneidungen nicht sinnvoll erscheint, bilden sie nachfolgend ein übergeordnetes Bezugssystem im Hintergrund. Im Vordergrund folgt die Darstellung stattdessen einer Zweiteilung aus einem *allgemeinen* (3.2.1) und einem *spezifischen* Rahmen (3.2.2). Beide stehen in fester -aber nicht trennscharfer- Beziehung zu den drei Bereichen. Der *allgemeine* Rahmen beschreibt dazu die Grundzüge des Referendariats, der *spezifische* fokussiert ausgewählte Aspekte zu Institution, Institutionsvertretern und

⁷⁶ Für die Schweiz werden ähnliche Faktoren für die Qualität der Lehrerausbildung verantwortlich gemacht (vgl. Criblez 2001, S. 437): *System* (z.B. Inhalte, Verfahren, Orte, Zeiten, Institutionen, u.a.), *Institution* (z.B. Werte-Profil, Praxisbezug, Persönlichkeitsbildung), *Person* (z.B. Voraussetzungen, Prüfungen, Aufgaben, Pflichten).

⁷⁷ Bei ihm in Bezug auf Gespräche in Schulpraktika.

institutionellen Vorgaben für Unterrichtsnachgespräche. Beide Rahmen werden je konkret auf die zu untersuchenden Bundesländer und Studienseminare bezogen (Hessen und Niedersachsen).

3.2.1 Allgemeiner Rahmen

Das Kapitel dient der sach- und problembezogenen Offenlegung von Praxisstrukturen im Referendariat. Abgeklärt werden dafür zuerst historische Aspekte (3.2.1.1), im zweiten Schritt folgt die Darstellung von Aufbau und Bestandteilen des Referendariats bezogen auf Hessen und Niedersachsen (3.2.1.2).

3.2.1.1 Geschichte: Entwicklung zum heutigen System

„Entstanden ist das Referendariat vor über 100 Jahren aus der Einsicht, daß ein Hochschulstudium allein als Vorbereitung auf den Lehrerberuf nicht ausreicht.“ (Merzyn 2004, S. 133). Dabei handele es sich zum einen um einen „uneinheitlichen und widersprüchlichen Entwicklungsprozess“ (Terhart 2000, S. 77f.), der zum anderen diese Eigenschaften hervorbringe:

„Unter bildungshistorischen Gesichtspunkten kann die Entwicklung der Lehrerbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts als eine Wachstums- und Akademisierungsgeschichte beschrieben werden, in deren Verlauf die institutionelle Qualität, die zeitliche Dauer, die wissenschaftliche Fundierung, die Prozedur des Prüfens und der Grad der Integration in „den Staat“ immer stärker ausgebaut und ausdifferenziert worden ist.“ (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2000, S. 16).

Die Eckdaten zur Entstehung der „zweiten Phase“ an Studienseminaren sind diese: 1810 wurde eine einphasige Ausbildung in Deutschland etabliert („Edikt wegen einzuführender Prüfung der Schulamts-Candidaten“), die 1826 mit der „Anordnung eines Probejahres“ ihre Zweiteilung an höheren Schulen hervorbrachte (Schützenmeister 2002, S. 149f.). Dieses so genannte „preußische Probejahr“ diente der Charakterprüfung und Berufsvorbereitung. Es wurde 1890 durch ein „Seminarjahr“ inhaltlich ergänzt (Mandel 1989). 1917 folgte die Einführung einer Abschlussprüfung, die ab etwa 1924 an „Bezirksseminaren“ absolviert wurde. Ihre Vertreter waren Seminar- und Fachleiter, zweite in den Schulen zusammen mit Mentoren (ebd.). 1954 erfolgte der Kultusministerkonferenz-Beschluss zum Einrichten von „Studienseminaren“, der Prüfungsleistungen wie Lehrproben, Hausarbeit und mündliche Prüfung vorsah, aber deren Organisation den Bundesländern überließ (Schützenmeister 2002, S. 149f.). Es wurden also die heutigen Grundzüge des Referendariats angestoßen, die sich trotz Kriegs- und Nachkriegszeit sowie einer Neustrukturierung in den 1970ern halten konnten (vgl. Sandfuchs 2004, S. 14-37).⁷⁸ Folge daraus ist, dass Studienseminare staatliche Einrichtungen sind und heute den „dienstvorgesetzten“ Schulämtern (ehemals Bezirksregierungen) der Bundesländer unterstehen⁷⁹. Insgesamt existieren nach Angaben des Deutschen Bildungsservers derzeit 136 Studienseminare für das gymnasiale Lehramt in Deutschland (Deutscher Bildungsserver 2021). Davon sind es in Hessen zehn, in Niedersachsen achtzehn.⁸⁰

⁷⁸ Struktur-Ausnahmen existierten, zum Beispiel eine einphasige Ausbildung in den 1970ern in Niedersachsen (Oldenburg).

⁷⁹ Vgl. detailliert in Terhart 2000, S. 57-83, 113-125 und 2004, S. 39; Lenhard 2004, S. 276; KMK 2002.

⁸⁰ Auf der Website des Deutschen Bildungsservers wird keine Anzahl genannt, sie lässt sich allein aus einer Zusammenstellung von Links zu Studienseminarübersichten der Bundesländer rekonstruieren: <http://www.bildungsserver.de/Institutionen->

Dieser geschichtliche Rahmen zeigt drei Besonderheiten auf. Erstens sind Studienseminare staatlich eingesetzte Einrichtungen, ihre Inhalte und Strukturen unterliegen dem Zugriff von Staatsverwaltungen, anders als formal zum Beispiel in Universitäten⁸¹. Zweitens geht dies hervor aus einer Entwicklung seit über zwei Jahrhunderten und ist mit Etablierung der Studienseminare seit knapp 70 Jahren strukturell stabil. Es sind also für das Referendariat überdauernde Strukturen in Bezug auf Zeit und systemische Voraussetzungen annehmbar. Drittens ist das Studienseminar nicht die einzige Ausbildungsinstitution, denn Hospitation und Unterricht finden an Ausbildungsschulen statt. Daraus ergibt sich eine besondere Anforderung, und zwar zeitlich, räumlich und inhaltlich, die sich so beschreiben lässt:

„Das Studienseminar ist als Scharnier zwischen diesen beiden Ausbildungsorten [Schule und Universität], eine Instanz, die aufgrund ihrer Zwischenstellung besonders vor die Herausforderung gestellt ist, theoretische und praktische Ausbildungsanteile vermittelnd zu bearbeiten.“ (Dzengel 2013, S. 142).

Die institutionelle Bezeichnung „Unterrichtsbesuche“ verweist daneben auf eine weitere Sicht darauf. Mit ihr können Studienseminare als *externe* und Ausbildungsschulen als *interne* Ausbildungsinstitution kategorisiert werden, um zwischen der Kernaufgabe eines Lehrers in der Schule (Unterrichten) und einem externen Zugriff von Auszubildenden darauf zu unterscheiden (Unterricht besuchen, Ausbilden). Dieses konstruierte Gegensatzpaar (intern - extern) verweist einerseits auf die Schwierigkeit, die Institution Studienseminar eindeutig verorten zu können und andererseits auf schwierige Praxisanforderungen aufgrund von unterschiedlichen Bezugsrahmen. Ausgewiesen als besondere Anforderung sind hiermit also neben der Vermittlungsaufgabe die Besonderheiten von Kontext, Konstitution sowie Perspektive auf die Institution Studienseminar und ihre Aufgaben.⁸² Dem wird sich jetzt allgemein (Kapitel 3.2.1.2), dann spezifisch gewidmet (Kapitel 3.3.2).

3.2.1.2 System: Aufbau und Bestandteile des Referendariats

In diesem Kapitel werden die zentralen Bestandteile des Referendariats beschrieben. Dazu zählen Zeiten, Formate, (Dienst-) Verhältnisse der Akteure zueinander sowie Aufgaben.

Das Referendariat dauert je nach Bundesland 12, 18, 21 oder 24 Monate, Abschlussleistungen und Organisation variieren. In Niedersachsen sind es 18, in Hessen 21 Monate, es schließt mit dem zweiten Staatsexamen ab (Niedersächsisches Kultusministerium 2016; HLbG 2011, § 38). Referendare werden als Beamte auf Widerruf angestellt, Seminarleiter sind Vorgesetzte und Ausbilder „weisungsbefugte“, was als „ständige Vertreter“ der Seminarleiter praktisch gleichbedeutend mit Vorgesetzten ist (vgl. APVO-

der-zweiten-Phase-der-Lehrerausbildung-632.html. Für die Bundesländer sind dies konkret: Niedersachsen: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.php?menid=58>; <https://www.statistik.niedersachsen.de/download/156398> (08.02.2021); Hessen, <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/lehrausbildung/studienseminare2/lehramt-an-gymnasien> (08.02.2021).

⁸¹ Dort gilt das Recht zur Selbstverwaltung, die „Akademische Freiheit“. Aber auch ‚autonome‘ Universitäten unterliegen der Aufsicht der für Wissenschaft und Hochschule zuständigen Ministerien (Halász et al. 2004, S. 32). Die Bedeutung des Begriffes *Freiheit* ist in diesem Kontext also mehrdeutig.

⁸² Die Besonderheit steht dabei zur Disposition, weil eine Zweiteilung demgegenüber in Ausbildungsberufen von Ausbildungsbetrieb und -schule üblich ist. Es führt also stattdessen zu der Frage, inwiefern das Referendariat als Ausbildung begriffen werden dürfte, könnte oder sollte.

Lehr 2010, § 5; HlbG 2011, § 39 und § 40). Auszubildende und Referendare stehen somit in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die Ausbildung unterteilt sich weiter in Abschnitte, in Niedersachsen und Hessen in vier Halbjahre, Hessen schaltet zudem eine dreimonatige Einführung vor⁸³. Während Niedersachsen vier „Ausbildungshalbjahre“ unterteilt, benennt Hessen spezifisch eine Einführungsphase sowie zwei Haupt- und ein Prüfungssemester. Das lässt sich über die modulare Struktur erklären, so unterliegen den Semestern Module, die „Kompetenzen, Standards und Inhalte“ vorgeben (Modulkonzept 2011 und 2012, S. 2-4; dazu Kapitel 3.2.2).

Hauptsächlich müssen Referendare pädagogische und fachdidaktische Haupt- und Nebenseminare besuchen, Hospitieren sowie „angeleiteten“ und „eigenverantwortlichen Unterricht“ halten, den die Mentoren über Planung und Nachbereitung unterstützen können. Dazu müssen in bestimmter Art und Anzahl Unterrichtsnachgespräche erfolgen, in Niedersachsen sind dies:

- Unbestimmte Anzahl an Unterrichtsbesuchen vom Fachausbilder („UB“) (APVO-Lehr 2010, § 7; APVO-Lehr-DB 2010, § 5, Satz 2.4),
- Mindestens ein gemeinsamer Unterrichtsbesuch von Fach- und pädagogischem Ausbilder („GUB“) (APVO-Lehr 2010, § 14; APVO-Lehr-DB 2010, § 7, Satz 5),
- Besondere Unterrichtsbesuche („BUB“) (ebd.),
- Besprechung des Prüfungsunterrichts („PU“) (APVO-Lehr 2010, § 14; APVO-Lehr-DB 2010, § 14).

In Hessen sind dies:

- Zwei Unterrichtsbesuche und oder gemeinsame Unterrichtsbesuche je Modul (HLbGDV 2011, § 44; § 52, Satz 6),
- „Erörterung“ der Prüfungslehrprobe (Unterrichtspraktische Prüfung) (HLbGDV 2011, § 50).

Beteiligt sein können daran Fach- und pädagogische Ausbilder sowie Schulleiter, Seminarleiter, Mentoren und Mitreferendare. Für eigenen Unterricht muss weiter ein Stundenentwurf eingereicht werden, über die Unterrichtsbesuche ist eine „Niederschrift“ anzufertigen (APVO-Lehr-DB 2010, § 7, Satz 5.5).

Im Kern müssen Referendare also Seminare besuchen, Unterrichten und über ihren und fremden Unterricht sprechen. Die Auszubildenden wiederum müssen die Referendare „beraten“ (HLbG 2011, § 51, Satz 7; APVO-Lehr-DB 2010, § 7, Absatz 5.1) und ihnen die Möglichkeit bieten, in ihrem Unterricht hospitieren zu können (APVO-Lehr-DB 2010, § 5). Kernanforderungen für Referendare bilden neben Theorieerwerb also das Unterrichten, das Beobachten von Unterricht und das Darüber-Sprechen.

⁸³ *Einführungsphase in Hessen*: Einwöchige Einführung aus Hospitationen, angeleitetem Unterricht und Veranstaltungen. Für Dienstantritt, Verteidigung und Einführung sind darin 10 Wochenstunden angesetzt. Die Einführungsphase dauert drei Monate (HLbG 2011, § 38; HLbGDV 2011, § 51); *Einführungsphase in Niedersachsen*: Etwa eine Woche mit Veranstaltungen, danach erfolgen Hospitationen. Eigenverantwortlicher Unterricht kann direkt mit Einstieg ins Referendariat erfolgen (APVO-Lehr-DB 2010, § 6 und § 7).

3.2.2 Spezifischer Rahmen

Auf der Grundlage der Bestimmungen des *allgemeinen Rahmens* von Unterrichtsnachgesprächen kann jetzt der *spezifische Rahmen* bestimmt werden. Das betrifft die Institution (Studienseminar) und ihre Vertreter (Ausbilder) (3.2.2.1) sowie die institutionellen Vorgaben (Länderbestimmungen) (3.2.2.2).

3.2.2.1 Institution (Studienseminar) und Agenten (Ausbilder)

Das Kapitel behandelt den Gesprächsrahmen aus Institution und seiner Vertreter. Dafür wird erst der Begriff Institution theoretisch abgeklärt, um ihn auf Studienseminare (3.2.2.1.2) und ihre „Agenten“ (3.2.2.1.3) übertragen zu können.

3.2.2.1.1 Theoretische Bestimmung: Institution

Studienseminare bilden Institutionen, in denen Referendare ausgebildet werden. Deshalb erfolgt hier eine Begriffsbestimmung, zumal Ausdruck und Sache von Institution eine „besonders breite Divergenz“ unterliegt (Ehlich und Rehbein 1994, S. 289f.).

Allgemein reicht das Verständnis von Institutionen vom Aufstellen von Normen bis hin zu „Einrichtung, Anweisung, Unterricht“ im „Dienst der Allgemeinheit“ (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache 2020⁸⁴). Das Wörterbuch der Soziologie bestimmt sie weiter als „kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende, durch Sitte und Recht öffentlich garantierte Ordnungsgestalt [...]“ (Bernsdorf 1972, S. 371). Die darin anklingenden Grundmerkmale lassen sich für eine gezielte Begriffsbestimmung nutzen und zuerst mit Ehlich und Rehbein (1994, S. 297ff.) in drei Auffassungen unterteilen:

1. Institution als Grundkategorie und kollektives Ordnungssystem: notwendig für soziales Handeln und seine Beschreibung;
2. Institution über Rollen und Regeln: „Aggregate von [...] Handlungen“, die institutionell eingeschränkt werden; Basis für Rollentheorien und Normkonzepte (Parsons 1972, S. 227);
3. Institution über Zweckgerichtetheit: Institution als Vermittlerin von gesellschaftlichen Vorstellungen wie philosophisch-rechtliche (z.B. Sittlichkeit), gesellschaftlich-ökonomische (z.B. Familie), gesellschaftlich-ideologische (z.B. schichtenspezifisches Handeln) (Wunderlich 1983).

Ehlich und Rehbein subsumieren unter die dritte Position zudem einen Aspekt, der sich aus sprachbezogener Perspektive als eigene Möglichkeit aufnehmen lässt:

4. Institution als *Sprache*: Vermittlerin in eigener Sache. Erkennbar zum Beispiel am Sprechakt des Versprechens (Searle 1969).

Dieser Ansatz lässt sich an das Konzept des sprachlichen Handelns anbinden, das es als zweckgebunden definiert (Ehlich und Rehbein 1994, S. 315; vgl. Kapitel 5.1.2). Mit Maas (1974, S. 194) läge dann eine „symbolische Verselbstständigung“ von Sprache vor und Ehlich (1992, S. 49) spricht äquivalent von

⁸⁴ Online: <http://dwds.de/?view=1&qu=Institution> (Zugriff am 06.06.2020).

„versprachlichten“ Institutionen wie der Schule. Von dieser Typisierung ausgehend definiere ich einen Institutionsbegriff in dieser Arbeit daher so:

Institutionen stellen zweckgebundene Bedeutungseinheiten dar, die über sprachliches Handeln hergestellt werden können. Sprachliches Handeln wird dabei über Mechanismen wie Normen reguliert und kann selbst zur Institution werden.

Zweck, Sprache und Normen bilden somit die drei Kernkomponenten des Handelns in einer Institution. In welcher Beziehung diese drei zusammenlaufen, wird jetzt geklärt.

Sprachliches Handeln von Institutionenvertretern ist dadurch gekennzeichnet, dass „sie aus dem System sprachliche Formen in der Annahme auswählen, dass sie damit spezifische Wirkungen erzielen [...]“ (Felder und Gardt 2015, S. 18). Eine Institution schafft so einen „spezifischen Handlungsraum“, der weitere Handlungsräume beinhalten kann (Ehlich und Rehbein 1994, S. 319). Zum Bewältigen wiederkehrender Aufgaben und Probleme können daraus Handlungsmuster entstehen, die auch als Zweck-Mittel-Konfigurationen bekannt sind (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 101). An ihnen können „sich Sprecher orientieren [...], um bestehende Wissens- und Situationskonstellationen [...] in gewünschter Weise zu transformieren.“ (Hoffmann 1997, 101). In Institutionen folgen sie deren Zwecken und generieren in ihr durch musterhafte Wiederholung sprachlichen Handelns eine *Entlastungsfunktion* (Ehlich 1992, S. 49). Für den Handlungsraum legt die Institution dabei die *Handlungsmöglichkeiten* ihrer Agenten und Klienten fest (Ehlich und Rehbein 1994, S. 317). Sie münden dadurch in *sozialen Rollen*, die die Summe der Erwartungen an das Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation ausdrücken (Dahrendorf 2006, S. 37). Die Rollen als Agent und Klient führen folglich dann zu einem Handeln *im Auftrag der Institution (Agent)* oder zu einem Handeln durch *Inanspruchnahme der Institution (Klient)*. Dazu wird Agenten ein Status mit „institutionseigenem Wissen“ und Klienten ein „Laienstatus“ in Bezug darauf zugesprochen. Der „Expertise-Erwerb“ eines solchen Wissens entstünde dabei „langsam und diffus“, weil sich Handlungspotenziale nur langfristig verschöben (Ehlich 1992, S. 49). Auf der einen Seite lässt sich dies kritisch auslegen, weil in Institutionen „Aufforderungen [...] zu Anweisungen [...], [...], Versprechen zu [...] Verpflichtungen“ werden können (Wunderlich 1975, S. 38). Außerdem können bei Fehlverhalten Normverstöße geltend gemacht werden und zu Sanktionen führen (Hartung 1977, S. 11; Gloy 2012a, S. 8; Hummel und Bloch 1987, S. 192). Auf der anderen Seite entstehen dadurch positive Eigenschaften wie die der Entlastungsfunktion und Handlungsoptionen. Sprachnormen bilden dafür schlussendlich also das „Scharnier zwischen systeminduzierter Festigkeit und gebrauchsgestützter gradueller Flexibilität“ (Felder und Gardt 2015, S. 20), das im Handeln seinen Ausdruck findet.

Zusammengefasst bilden Rollen und Handlungsräume zentrale Variablen ab, die die eruierten Kernkomponenten einer Institution –*Zweck, Sprache, Normen*– in der Praxis aufeinander abstimmen. Sie stellen somit im Sinne Goffmans einen Rahmen für die Handlungssituation her beziehungsweise - kombiniert mit Foucault- einen bestimmten Rahmen aus formalen Prozeduren (vgl. Kapitel 3.1). Dieser kann somit jetzt an der Institution Studienseminar begründet nachvollzogen werden.

3.2.2.1.2 Institution Studienseminar: Zwecke

Nachfolgend geht es um die Klärung der institutionell übergeordneten Funktion von Studienseminaren und ihre Zweckgebundenheit (zu konzeptionell-inhaltlichen Rahmenbedingungen vgl. Kapitel 3.2.2.2). Auf Websites von Studienseminaren finden sich dazu keine ausgewiesenen Angaben⁸⁵, ebenso wenig in Länderbestimmungen⁸⁶. Deshalb wird dafür auf Angaben von Forschung und Kultusministerium zurückgegriffen.

Grundlegend lässt sich zusammenfassen: Der Staat tritt auf der einen Seite für die gesellschaftlichen Interessen ein und übt auf der anderen Seite Macht aus (Reinhard 2003, S. 122). Als staatliche Einrichtung verfolgt die Institution Studienseminar also Staatsinteressen. Spezifisch meint das die organisierte Ausbildung von Staatsdienern für ihre Funktion, hier die Qualifikation von Lehrern. Das macht Studienseminare zu Sekundärinstitutionen. Während *primäre* wie die Schule gesellschaftlich relevantes Wissen vermitteln, übernehmen *sekundäre* also deren „zweckmäßige Prozessierung“. Dazu zählt auch die Professionalisierung der Agenten (Ehlich 2009, S. 331). Für die Praxis vorgesehen ist

„die möglichst hohe professionelle Qualität angehender Lehrkräfte, die durch ihre Ausbildung so auf die einzelnen Anforderungen der Berufswirklichkeit vorbereitet werden, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl für das Lernen und den Prozess der Erfahrungsbildung der *Schüler* wie auch für die Weiterentwicklung der Qualität von *Unterricht* und *Schule* eingesetzt werden können.“ (KMK 2004a, S. 6).

Das Ausbilden einer „professionellen Qualität“ muss an eine Form von Wissensvermittlung gebunden sein, hier wird sie also als Kompetenzvermittlung angelegt. Die Ausbildung

„im Vorbereitungsdienst gründet auf den im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen. Sie dient der Weiterentwicklung von den [...] formulierten Kompetenzen für das Berufsfeld [...].“ (KMK 2012, S. 2).

Es geht demnach nicht um ‚neue‘ Kompetenzen, sondern um eine Weiterentwicklung von ‚alten‘ Kompetenzen des Studiums. Aussagen zum staatlichen Zweck eines Studienseminars belaufen sich bis hierher somit auf eine „Berufsvorbereitung“ für „professionelle Qualität“ durch „Erfahrungsbildung“ und „Weiterentwicklung von Kompetenzen“ der Referendare.

Das Referendariat beinhalte nach Ansicht von Meder daneben eine „psychohygienische Funktion“ (2002, S. 31). Seine Einschätzung wird hier deskriptiv-neutral als *Selektionsfunktion* übersetzt. Für ein Überprüfen von Eignungen in Deutschland behauptet er weiter eine Belastungssteigerung im Verlauf des Referendariats sowie Lehrproben, die „an die psychischen Grenzen führen sollen“ (ebd., S. 34). Das entspräche also deskriptiv-neutral übersetzt einer *psychologischen Eignungsprüfung*. Während sich dafür keine

⁸⁵ In dortigen „Leitbilder“-Aussagen können zwar Ziele und Zwecke eingeschrieben sein. Sie werden hier aber ausgelassen, da ein beliebiges Herausgreifen keine Verallgemeinerung zuließe und eine Sichtung der Angaben *aller* Studienseminare eines Bundeslandes oder mehrerer Bundesländer den Rahmen sprengen würde. Die in dieser Arbeit untersuchten Studienseminare scheiden dafür ebenso aus, sie sollen anonym bleiben.

⁸⁶ Zwar werden Ziele des Vorbereitungsdienstes angesprochen, aber nicht explizit die der *Institution* Studienseminar.

empirischen Belege anführen lassen,⁸⁷ ist die *inhaltliche* Selektionsfunktion aber aufgrund der Existenz von Abschlussprüfungen ein Fakt.

Zusammengefasst dient die staatliche Sekundär-Institution Studienseminar also der Primär-Institution Schule. Hauptzwecke sind erstens die Weiter-Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrern (Berufsvorbereitung) sowie zweitens die Überprüfung der Maßnahme (Selektion durch Prüfung). Auf dieser Basis können jetzt der rollengebundene Handlungsraum Studienseminar (vgl. auch 3.2.2.1.1) und mit ihm seine Agenten betrachtet werden.

3.2.2.1.3 Institutionsvertreter Ausbilder: Aufgaben und Anforderungen an die Rolle

Der Zweck der Institution Studienseminar bedingt Aufgaben und Rollen des Ausbilders. Sie werden daher bestimmt. Dazu wird auf *organisationale* Rollenanforderungen eingegangen, *inhaltlich-konzeptionelle* Anforderungen werden anhand der Länderbestimmungen betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

3.2.2.1.3.1 Rolle als Staatsdiener: Zweckbezogene Aufgaben eines Ausbildenden

Ausbilder erfüllen über ihre Rolle institutionelle Zwecke (Qualifizierung und Selektion, vgl. zuvor). Diese Staatsfunktion wird personell gebunden durch das „Dienst- und Treueverhältnis (Beamtenverhältnis)“ (Beamtenstatusgesetz 2009, § 3 und § 33). Dieser Bindung werden für die Lehrerausbildung praktische Folgen zugeschrieben:

„In ihnen offenbart sich die nahezu noch uneingeschränkte Souveränität des ‚modernen Nationalstaats‘, dessen Akteure ihre Kompetenzen [...] durch gesetzliche und administrative Entscheidungen zumindest formal durchsetzen. Diese betreffen [...] die Ausbildung seiner Lehrer.“ (Mitter 2002, 137).

Hier wird also auf der einen Seite ein Formalitäts-Paradigma hervorgekehrt, das Ausbilder umsetzen müssten. Auf der anderen Seite kommt den Ausbildern eine inhaltliche Funktion für die (Weiter-)Qualifizierung von Lehrern zu. Beide Funktionen –Dienen und Ausbilden– prägen folglich dessen Rolle und deshalb unmittelbar dessen Handlungsraum.⁸⁸ Denn dadurch können entweder starre (Strukturfunktionalismus, Parsons 1991) oder dynamische Rollen (symbolischer Interaktionismus, Mead 1934) eingenommen werden. Diesen Findungsprozess hat Turner (1956) mit „role-taking“ und „role-making“ beschrieben.⁸⁹ Der Umgang mit Vorgaben und Freiheitsgraden hängt somit einerseits weiter

⁸⁷ Ältere Untersuchungen sprechen aus Sicht von Referendaren von hoher Arbeitsbelastung oder davon, dass sie das Referendariat als zweijährige Prüfungssituation erleben würden (Frech 1976, S. 96; Giesbrecht 1983, S. 328; Andelfinger und Vogt 1986, S. 3). Auch die Kommission der Kultusministerkonferenz (1999) spricht eine Warnung dazu aus und Merzyn liefert eine Meta-Studie, die zwar ein negatives aber kein eindeutiges Bild hierzu abzeichnet (2004, S. 133-140; vgl. Kapitel 2.3). Diese Untersuchungen bilden jedoch allein Blickwinkel der Akteure dazu ab und können also keine ‚objektiven‘ Befunde zur ‚realen‘ Praxis aufweisen, zumal sie für einen älteren Forschungsstand stehen. Aktuellere Befunde zu psychologischen Aspekten liegen für diese Arbeit nicht vor; für Empirie zum Referendariat siehe Kapitel 2.3.

⁸⁸ Zu institutionellem Handeln und diesbezüglich empirischer Methodologie vgl. Koerfer (2013).

⁸⁹ Nach Habermas (1968) fußen solche Rollentheorien auf drei Merkmalen: Integrationstheorem (Erwartungen, Verhalten und Bedürfnisbefriedigung verlaufen komplementär), Identitätstheorem (Rollendefinition und -interpretation verlaufen kongruent) und Konformitätstheorem (institutionalisierter Werteorientierung entspricht internalisiertem Motiv, Normen

von den Kernkomponenten einer Institution ab (Zweck, Sprache, Normen), andererseits von konkreten Anforderungen an die Rolle. Zweite werden deshalb jetzt betrachtet, zuerst anhand der „Ausbildung“ zum Ausbilder, das heißt der *Rollenübernahme* als erste Anforderung.

3.2.2.1.3.2 *Rollenübernahme: Ernennung statt Ausbildung zum Ausbilder*

Ausbilder sind Lehrer. Mit ihrer Berufung zum Ausbilder erhalten sie an ihrer Schule Stundenentlastungen. In den Studienseminaren können sie als Fachleiter, -bereichsleiter oder Lehrbeauftragte fungieren und verantworten Fach- und pädagogisch-psychologische Ausbildung („Funktionsstellen“). Leitung und Stellvertretung obliegt Hauptamtlichen. Potenziell jeder Lehrer kann zum Ausbilder ernannt werden, sie müssten „ihre Qualifikation meist in einem Bewerbungsverfahren nachweisen“ (Lenhard 2004, S. 276). Wie dies konkret aussieht und warum Lenhard von „meist“ sprechen könnte, wird am konkreten Beispiel von Niedersachsen und Hessen beleuchtet.

Niedersachsen nutzt drei Prüfungsbausteine für eine „unbefristete Beauftragung mit Stellenzulage“: das Halten einer Unterrichtsstunde; eine „Beratung“ eines Referendars zu dessen Unterricht; ein „Auswahlgespräch“ (Schule und Recht in Niedersachsen 2012⁹⁰). Beim „Verfahren zur Übertragung von besonderen Funktionen“ ist dagegen ein „Assessmentverfahren“ vor einer Kommission aus Studienseminar- und Landesschulbehörde-Vertretern vorgesehen. Eine Beauftragung ist fünf Jahre gültig und kann dann neu beantragt werden (ebd.). Geprüft würden

„Kenntnisse über Strukturen, Rechtsgrundlagen und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung [...]. Die Aufgabenstellungen sind [...] einzeln sowie in der Gruppe mündlich zu bearbeiten. Elemente [...] sollen ein stellenbezogenes Gespräch, ein Fallbeispiel, ein standardisiertes Interview, eine Teamübung sowie bei mehr als zwei [...] Bewerbern eine Gruppenübung sein.“ (ebd.).

Demgegenüber lassen sich zu „[...] Auswahlverfahren zur Besetzung von Stellen“ in Hessen, zitiert aus dem *Hessischen Amtsblatt*⁹¹, diese Angaben finden. Das Verfahren sei

„[...] auf eine vergleichende Wertung angelegt. Grundlage des Auswahlverfahrens, das der Feststellung von Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung dient, sind das spezifische Anforderungsprofil sowie der für die Entscheidung bedeutsame Inhalt der Personalakten, die dienstlichen Beurteilungen [...]“ (Erlass 2017, Abschnitt A, Absatz 5.1).

werden in der Interaktion erfüllt). Diese Theoreme beruhen seiner Meinung nach aber auf einer Fehlannahme: Sie würden den „Normalfall“ annehmen, stellten aber stattdessen einen „pathologischen Grenzfall“ dar, dessen Ambivalenzen durch die Praxis nicht aufgelöst werden könnten.

⁹⁰ Bezugnahme auf den Erlass vom 01.08.2012: „Beauftragung von Lehrkräften als [...] Leiter von fachdidaktischen und pädagogischen Seminaren an den Studienseminaren der Lehrämter (Funktion mit Stellenzulage)“. Quelle: <http://schure.de/> (Zugriff 06.02.2021).

⁹¹ Bezogen wird sich auf den Erlass vom 24. November 2017 („Gült. Verz. Nr. 3214“, „Z.1 – 050.0 01.0 01-165-“). Auffindbare Quellen mit Vorgaben zu einer Ausbilder-Ausbildung an Studienseminaren in Hessen sind: https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/plugins/pdf-viewer/stable/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/online_pdf/pdf_2018/01_2018.pdf sowie allgemein: <https://kultusministerium.hessen.de/ueberuns/stellenangebote/bewerbungsverfahren/befoerderungsstellen-oberstudienrats-und-funktionsstellenbesetzungsverfahren-schulen-und> (Zugriff jeweils am 06.02.2021).

Die „dienstliche Beurteilung“ sei dabei „maßgeblich“ (ebd.). Es stellt sich also die Frage nach der Gewichtung von *fachlicher Qualifikation* gegenüber „*dienstlicher Beurteilung*“ und *Einträgen in der „Personalakte*“. Sie wird so beantwortet:

„Sofern sich aus der Aktenlage keine eindeutige und nachvollziehbare Begründung für die Auswahlentscheidung ergibt, ist zur Sicherung der vergleichenden Wertung sowie der Bestenauslese das Ergebnis eines Überprüfungsverfahrens einzubeziehen.“ (ebd.).

Eine Prüfung ist demnach nicht obligatorisch, stattdessen wird vormaligen dienstlichen Beurteilungen -mit hier unbekanntem Inhalt- Vorrang vor fachlicher Qualifikation gewährt. Es lässt sich daher zugespitzt formulieren: *„Akteninhalt geht vor Fachexpertise“*. Etwaige „Überprüfungsverfahren“ beinhalten dann laut Verordnung diese Bausteine: Ein Gespräch zur Feststellung von Fähigkeiten (Absatz 5.1.1), *gegebenenfalls* „weitere Aufgabenstellungen aus dem schulischen bzw. aus dem ausbildungsfachlichen Alltag“ (Absatz 5.1.2) sowie: Eine Prüfung „für Funktionsstellen an Studienseminar (sic!) schließt ausbildungsrelevante Teile ein.“ (Absatz 5.1.2). Ob „Aufgabenstellungen“ und „ausbildungsrelevante Teile“ als eigene Formate oder Bestandteile des gleichen Gespräches zu verstehen sind, bleibt darin offen.

Eine „Ausbildung“ als begleiteter Lernprozess über einen längeren Zeitraum mit einer Verlaufsprüfung existiert in Hessen und Niedersachsen demzufolge nicht. Das träfe nach Walke bundesweit zu (2007, S. 28). Auch Auszubildende bestätigen dies: „Eine wirkliche Eingangsqualifizierung ist flächendeckend [...] ein Desiderat“ (Pabst 2007, S. 1; auch: Ahrens und Kleinespel 2012⁹²). Wie eruiert liegt stattdessen entweder eine *punktueller Prüfung* vor oder *keine*, wenn *allein* oder zuerst *nach Aktenlage* über eine Ernennung entschieden wird. Inhaltliche Auswahlkriterien bleiben somit -von außen betrachtet- intransparent. Die Eignung von Prüfungen für ihren Zweck wird zudem von der dafür berufenen länderübergreifenden Kultusminister-Kommission und bereits im Jahr 2000 bezweifelt:

„Die tradierten, [...] unterschiedlichen Auswahlverfahren zur Rekrutierung von Hauptseminar- und Fachleitern werden [...] als ungeeignet eingeschätzt. Die Kommission hält es für unabdingbar, dass die systematische Vorbereitung zukünftiger Ausbilder [...] als fortlaufende Qualifizierung geschehen soll.“ (Terhart 2000, S. 121).

Es ist keine empirische Forschung nötig, um aus Vorherigem deskriptiv zu schlussfolgern, dass unter diesen Bedingungen keine qualitätsgesicherte und vergleichbare Ausbildung der Auszubildenden erfolgen kann. Mitunter normativ wird das vor Jahrzehnten als „Nicht- und Kaum-Ausbildung“, „mangelnde Ausbildung“ (Meder 2002, S. 30; Frech 1976, S. 263) oder als „Learning by doing“ (Walke 2007, S. 28) bezeichnet. Empirie zu dieser Art „Ausbildung“ der Ausbilder liegt in Deutschland nicht vor und auch in der Schweiz ist „wenig Systematisches“ bekannt (vgl. Criblez 2001, S. 437). Es handelt sich also um ein Forschungsdesiderat. Fehlende Ausbildung, punktuelle oder optionale Prüfung bei Vorrang von dienstlicher Beurteilung (*Akteninhalt vor Fachexpertise*) bilden demnach also die Grundlage für eine

⁹² Seminar ist die Zeitschrift des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter, das heißt auch von und für Auszubildende/n in Deutschland. Zur Qualifizierung vgl. Ausgabe 2007 zur „Ausbildung neuer Ausbilder“, 2012 zur „Qualifizierung junger Ausbilder/innen“.

Ernennung von Ausbildenden. Eine prozesshafte und dabei fundierte, vergleichbare Qualifizierung wird anhand dieser Parameter bemessen also nicht hergestellt.⁹³

3.2.2.1.3.3 *Rollenanforderungen: Zuschreibungen und Befunde*

Anforderungen an die Rolle von Ausbildenden sind vielfältig. Forschung dazu beläuft sich auf deskriptive, normative und affektive Einsichten und wenige empirische Befunde (vgl. Kapitel 2.3.2). Daher werden stellvertretend drei spezifische Anforderungsmomente als Beispiele ins Zentrum gestellt: *Rollenübernahme*, *Rollendoppelung* und *Rollenerwartung*. Mit ihnen geht kein Anspruch auf Vollständigkeit einher, vielmehr lassen sich daran Spezifika der Rollenforderungen an Ausbildende begründet kennzeichnen und rollentheoretisch reflektieren.

Eine *Rollenübernahme* meint hier den Wechsel vom Lehrer zum Ausbilder. Streng genommen handelt es sich dabei um eine Rollenerweiterung⁹⁴, da Ausbilder weiter als Lehrer arbeiten und für die neue Rolle nicht ausgebildet, sondern nur *geprüft* und *ernannt* werden (vgl. zuvor). Ein solcher Wechsel ließe sich mit Schütz dabei als Übertritt von einem Sinnbereich in einen anderen und daher als „Schock“ konstruieren (1971, S. 266; „Praxisschock“ bei Frech 1976). Es finden sich daneben auch normativ-pauschale Einordnungen: So werden etwa zum einen Akzeptanzprobleme im Lehrerkollegium gegenüber der Ausbilderrolle und Ausbildenden dann konkret „Inkompetenz- und Ausgrenzungsgefühle“ zugewiesen. Zum anderen käme es nach dieser Meinung im Studienseminar zu schneller Anpassung, denn dort gelte die „unbewusste Kompromissformel [...]: Keiner mischt sich beim Anderen ein [...]. Dem neuen Kollegen wird geholfen, wenn er sich anpasst.“ (Meder 2002, S. 32). Für diese Behauptungen liegen keine empirischen Befunde vor. Deskriptiv können daraus aber *Rollen-Sozialisation* und Umgang mit *Rollenerwartungen* als zentrale Anforderungen in Schule und Studienseminar für Ausbildende abstrahiert werden. Hierzu existieren wiederum empirische Befunde, so zu *situativen* Rollenforderungen in Ausbilder-Referendar-Interaktionen, die einen prekären Umgang mit impliziten Normen belegen (Kapitel 2.3.2). Spezifisch in Unterrichtsnachgesprächen gehen zum Beispiel bestimmte Asymmetrien widersprüchlich einher mit Beratungszwang. Hieran zeigt sich eine *mehrfache Rollendoppelung* der Ausbildenden als Berater, Vorgesetzte und spätere Prüfer, wofür in der Empirie vor allem negative Folgen für die Praxis besprochen werden, sowohl für die Rolle („strategische Gegenspieler“, Bremerich-Vos und Boettcher 1986) als auch für ihre institutionell vorgesehene Funktion (negative Auswirkung auf zielgerichteten und transparenten Kompetenzerwerb; Schulte 2008, Schäfers 2017). Diese Anforderungen betreffen also die Rollengestaltung im Sinne des *role-taking* und *role-making*. Genau dafür bildet in Institutionen die Definitionsmacht von Agenten einen entscheidenden Rahmen, wofür Goffman (1973, S. 356f.) für Experten-Klienten-Gespräche die Gefahr vom „Pervertieren einer Dienstleistung“ in

⁹³ Dies kann nicht nur aus inhaltlicher, sondern auch aus ethischer Sicht als prekär eingeschätzt werden, da die an Ausbildende verliehene Kompetenz für Referendare abgesehen von der Relevanz für die Qualität der Ausbildung (Qualifikation für eine Lehrertätigkeit) auch einhergehen mit einem beruflich-existenziellen Charakter (Abschluss).

⁹⁴ Vgl. dazu auch Konzepte wie „Job-Enlargement“ oder „Job-Enrichment“ in der Wirtschaft bzw. aus Sicht des Personalwesens, d.h. einer Aufgaben- oder Verantwortungserweiterung mit gleichem oder höherem Anforderungsniveau.

eine „totale Herrschaft“ beschreibt. Sie könne zur Entmündigung von Klienten führen, wofür er zwei grundlegende Maximen eruiert:

- Zum ersten das *Beschützerprinzip*, wenn der Experte stellvertretend Maßnahmen für Klienten ergreift, weil diese Lösungen nicht erkennen oder umsetzen können;
- zum zweiten das *Gefahren-Mandat*, das dem Experten zugesteht, passende Maßnahmen zu wählen und unpassende abzuwehren.

Goffman versteht die Ursache dessen je als *strukturelles* Problem (Fehl-Mechanismus der Institution), nicht als *personelles* (Fehlverhalten der Person) (ebd., S. 361). Eine dritte Maxime lässt sich dazu ergänzend anhand von Ergebnissen aus der Empirie entwerfen (Kapitel 2.3.2). Sie nimmt Bezug auf eine mögliche „Überfürsorge“, „Bevormundung“ und „absolute Asymmetrie“ in Kombination mit Rollenerwartungen der Klienten. So würden Referendare auf der einen Seite „Anerkennung“ und „Fürsorge“ suchen (Beziehungsebene) (ebd.), auf der anderen Seite erwarteten sie von Ausbildenden Beispiele für „reflektiertes Unterrichten“ und selbstkritische Prüfung dessen (Inhaltsebene) (Lenhard 2005, S. 47). Die dritte Maxime *als Rollenanforderung an Ausbildende* als „Experten“ ließe sich daran angelehnt deshalb so eruieren (vgl. auch Schäfers 2017):

- Ein *Anpassungsprinzip* auf Klienten-Seite, mit Hilfe dessen versucht wird, die Rolle des Agenten zu bestätigen, um die Situation als solche erfolgreich zu bedienen und speziell rollenbedingt zu bestehen. Dazu zählen rollenstabilisierende sowie die Unterlassung von rollengefährdenden Handlungen.

Zusammengefasst müssen Ausbildende also institutionellen und situativen Anforderungen an ihre Rolle in Sozialisation und Interaktion gerecht werden. Somit sind sie auf allen persönlichen, organisationalen und inhaltlichen Ebenen gefordert. Mit der Sozialpsychologie gesprochen bringen diese Anforderungen automatisch *Rollenkonflikte* hervor, die sich in Inter- (zwischen Rollen: Prüfer, Vorgesetzter, Berater), Intra- (zwischen Rolle und Erwartungen, z.B. der Klienten) und Rolle-Selbst-Konflikte (zwischen Rolle und Persönlichkeit oder Werten, z.B. in Überzeugungen zum Format) kategorisieren lassen (vgl. Frey und Bierhoff 2011, S. 214). Die spezifisch mit *Rollenübernahme, -doppelung und -erwartungen* skizzierten drei Anforderungstypen stellen also einen Handlungsrahmen für die Praxis her. Konkrete Anforderungsmomente darin bilden zudem die drei Maximen des *role-taking* und *role-making*: *Beschützerprinzip*, *Gefahren-Mandat der Agenten* (Goffmann), *Anpassungsprinzip der Klienten* (Schäfers). Eine fehlende Ausbildung zum Ausbilder erscheint speziell vor diesem Hintergrund prekär, da damit auch eine professionelle und vergleichbare Vorbereitung auf diese Anforderungen fehlt. Zugleich verstärken diese Einsichten die Relevanz einer Sichtung institutioneller Vorgaben (Kapitel 3.2.3.2). Ergänzend wird jetzt eine begleitende Qualifizierung von Ausbildenden während ihrer ‚Rollenausübung‘ geprüft.

3.2.2.1.3.4 Zur Weiter- und Fortbildung von Ausbildern

Es lässt sich resümieren: Es sind keine Aussagen über Quantität oder Qualität von Fort- und Weiterbildung von Ausbildern möglich, weil keine empirischen Daten aufgefunden werden können.⁹⁵ Eine Recherche im Internet lässt dazu zudem für Niedersachsen keine Angaben finden, für Hessen nennt die Lehrkräfteakademie (Hessisches Kultusministerium) ein „Kursvolumen [von] in der Regel 14 bis 19 Veranstaltungstage im Jahr.“⁹⁶ Rechtsvorschriften sind nicht auffindbar, das Hessische Amtsblatt, das diese enthalten könnte, kann jeweils nicht oder nicht kostenfrei eingesehen werden. Über Art, Qualität und Wirkung von Ausbilder-Weiterbildungen lassen sich also keine validen Aussagen treffen. Walke (2007) erklärt für Deutschland zum einen, dass Fortbildungsangebote „in den seltensten Fällen vorlaufend oder obligatorisch“ erfolgen (ebd., S. 26), zum anderen aber besucht würden: „Fast alle Kultusministerien geben an, dass die Seminaerausbilder an [...] Veranstaltungen der [...] Landesinstitute [...] teilnehmen.“ (ebd., S. 28).

Für *Lehrerfortbildungen* liegt daneben Empirie *-außerhalb Deutschlands-* vor⁹⁷. Ergebnisse sind aber mehrdeutig und hängen von Sichtweisen von Befragten ab, die auch negativ zu sein scheinen (so zu Angebot-Bedarf-Passung, OECD 2009, S. 48; kein linearer Zusammenhang von Zufriedenheit und Wissenszuwachs, Lipowsky und Rzejak 2012, S. 3).⁹⁸ Variablen gelten dafür als unklar, weil „fast unauflösbare Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge.“ vorherrschten (Herrmann 2003, S. 625). Blömeke (2004, S. 62) spricht von der „Krise der fehlenden Daten“.

Kurzum: Weder für Lehrer- noch für Ausbilderfort- und -weiterbildungen scheint Empirie für Deutschland vorzuliegen. Inwiefern also eine nachträgliche, aufgabenbegleitende Qualifizierung von Auszubildenden stattfindet, kann nicht beurteilt werden und liefert Anlass zu empirischer Forschung.

⁹⁵ Eine ältere Übersicht liefert Schaefers (2002). Daneben sei auf Untersuchungen aus der Praxis hingewiesen, die die fehlende Empirie an sich selbst nachholt, wie ein Studienseminar für berufsbildende Schulen in Rheinland-Pfalz (vgl. Fastner und Saldern 2011). Inwiefern weitere solcher Arbeiten vorliegen, ist unbekannt.

⁹⁶ Kultusministerium, Bildungsserver, Rechtsserver für Niedersachsen: <https://www.mk.niedersachsen.de/>; <http://schure.de/>; <https://www.bildungsserver.de/Qualifikationswege-im-paedagogischen-Berufsfeld-8743-de.html> (Zugriff je 06.02.2021). Für Hessen: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/lehrausbildung/weiterbildung>; <https://hessisches-amtsblatt.de/>; Zugriff 06.02.2021.

⁹⁷ Talis-Studie 2009, „bifie-Report“ 2010, Österreich; Iterative Best Evidence Synthesis, Neuseeland, Timperley 2008. Die Talis-Videostudie *Deutschland* (2017-2019) befragt 85 Klassen zu Lehrer- und Schülerverhalten (Mathematik). Sie ist zu unterscheiden von der internationalen TALIS-Studie ohne Deutschland. Sie ist Bestandteil des Indikatorenprogrammes der OECD zu Lernqualität und -bedingungen anhand von Befragungen zu Wirkungen und Haltungen der Beteiligten.

⁹⁸ Lipowsky und Rzejak (2012) erstellen einen qualitativen Faktoren-„Katalog“ für die Wirkung von *Lehrerfortbildungen*: z.B. Reaktionen (in Bezug auf Kompetenz, Erwartung, Motivation); Lernzuwachs; Entwicklungen der Schüler; Dauer und Zeit der Fortbildung; Vertiefung von diagnostischem Wissen; Wirkungen eigenen Handelns; u.a.

3.2.2.2 Institutionelle Bestimmungen zu Unterrichtsnachgesprächen

Konstitutive Merkmale des Rahmens von der Institution Studienseminar und ihrer Vertreter sind bestimmt, jetzt folgt die Fokussierung auf Unterrichtsnachgespräche und ihre konzeptionell-inhaltlichen Rahmen. Dazu werden eine Recherche zu offiziellen Bezeichnungen von *Unterrichtsnachgesprächen* in Deutschland vorgestellt, dann die Bestimmungen in Hessen und Niedersachsen konkret betrachtet.

3.2.2.2.1 Bezeichnungen und Funktionszuweisungen (bundesweit)

Unterrichtsnachgespräche sind Ausbildungsformate. Es stellt sich die Frage nach der für sie vorgesehenen Form und Funktion. Dafür wurden von mir in einer Recherche die im Internet verfügbaren Länderbestimmungen aller Bundesländer gesichtet⁹⁹. Es handelt sich um juristische Bestimmungen, die die Grundlage für die Praxisüberlegungen bilden. Sie sind daher unumgänglich für die Bestimmung dieses Rahmens. Nachvollzogen wurde, welche Bezeichnung oder Funktion den Gesprächen darin explizit zugewiesen wird. Es wird dazu davon ausgegangen, dass „Unterrichtsbesuche“ das Format Unterrichtsnachgespräche automatisch integrieren, da sie in den meisten Bestimmungen nicht gesondert aufgeführt werden. Ergebnis der Recherche ist, dass sich insbesondere fünf Bezeichnungen finden lassen. Einige Länder nutzen mehrere Zuschreibungen, daraus resultieren deshalb Mehrfachangaben:

1. „*Beratung*“: 9 Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen, Niedersachsen);
2. „*Besprechung*“: 3 beziehungsweise 4 Bundesländer (Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland);
3. „*Reflexion*“: 1 beziehungsweise 4 Bundesländer (Sachsen-Anhalt, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg);
4. „*Beurteilung*“: 1 beziehungsweise 2 Bundesländer (Sachsen, Hessen);
5. „*Rückmeldung*“: 1 Bundesland (Rheinland-Pfalz).

Eine Bestimmung lässt sich im Internet nicht finden (Berlin) und drei enthalten keine explizite Angabe, auch nicht zu „Unterrichtsbesuchen“ (Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern). Diese vier Bundesländer fallen in der Übersicht daher unter „keine Angabe“ (Abbildung 3). Ein Bundesland nennt Unterrichtsbesuche ohne Funktionsbezeichnung, spricht aber an anderer Stelle von „Reflexion von Unterricht“ (Mecklenburg-Vorpommern); ein weiteres nennt keine Unterrichtsbesuche, aber „Reflexion“ bezogen auf Seminarveranstaltungen (Bremen); eines nennt benotete Gespräche spezifisch bezogen auf Lernentwicklungen darin (Hessen). Diese „Sonderfälle“, die aber aufgrund ihrer Vielzahl den Normalfall darzustellen scheinen, werden in der Angabe zur Anzahl in der Graphik aufgenommen. In Klammern notiert wird die Anzahl der expliziten und eindeutig auf Unterrichtsnachgespräche bezogene Nennung. Inwiefern die Länder über weitere Dokumente konzeptionelle Überlegungen anstellen, ist unbekannt.

⁹⁹ Berücksichtigt wird die je auffindbare juristische Hauptbestimmung (Ländergesetz, -verordnung). Die Ergebnisse der Recherche können als Orientierung und Vergleichsmoment für weitere Analysen dienen. Vgl. Quellen im Literaturverzeichnis.

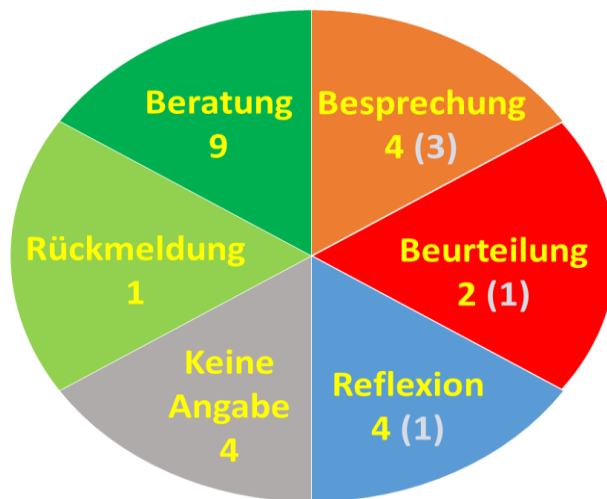


Abbildung 3: Funktionsbezeichnungen der Unterrichtsnachgespräche in Deutschland (nach Anzahl der Bundesländer)

Als Ergebnisse bleiben drei Momente auffällig: Zum ersten die unterschiedliche Anzahl der Verteilung und Art der Bezeichnungen, zum zweiten, dass mehrere Bezeichnungen parallel vorgenommen werden, zum dritten, dass bis zu vier Bundesländer entweder gar keine Unterrichtsbesuche und Unterrichtsnachgespräche nennen, oder, wenn doch, ihnen weder direkt noch indirekt eine Funktion zuweisen. Zusammengefasst werden in den gesichteten Bestimmungen also keine näheren Angaben zum Verständnis der Bezeichnungen vorgenommen, Bezeichnungen selbst liegen nur zum Teil vor, das heißt Funktionen werden nicht explizit als solche genannt und müssen aus Formulierungen und Bezeichnungen erschlossen werden. Zudem kommt es zu begrifflichen Doppelungen. Es lassen sich hieran somit keine validen Aussagen zu einer Konzeption der Gespräche treffen. Überdies stellt sich die Frage nach der ihnen zugeschriebenen Relevanz, wenn zum einen nur 12 von 16 Bundesländern Angaben dazu -im Internet- veröffentlichen und diese zum anderen teilweise mehrdeutig sowie anscheinend indirekt unter „Unterrichtsbesuche“ subsumiert werden. Auf der anderen Seite werden in neun Bundesländern Unterrichtsnachgespräche mit „Beratungen“ assoziiert, was zwar nicht zwingend für eine bestimmte Vorstellung davon sprechen muss, aber zumindest eine begriffliche Tendenz ausdrückt. Da Erklärungen in allen Fällen fehlen, bleibt das Resümee das gleiche: Die Bezeichnungen und ihr Verwendungskontext geben keinen Aufschluss über Formen und Funktionen der Praxis.

Interessant ist in Ergänzung dazu ein verkürzter Abgleich mit Zuweisungen aus der Forschung. Unterrichtsnachgespräche werden dort äquivalent wie in den Bestimmungen vor allem mit „Beratung“ assoziiert (vgl. Kapitel 2.3). Mit Reflexion dagegen werden die Gespräche zwar forschungstheoretisch fest verbunden (vgl. Kapitel 2.2), aber in den Länderbestimmungen als feste Bezeichnung für die Gespräche in der Anzahl nur gering und indirekt angesprochen¹⁰⁰. Auch Beurteilungen bilden in allein

¹⁰⁰ Denkbar wäre auch eine *implizite* Anlehnung an die für sie verbindlichen Vorgaben der Kultusministerkonferenz. So wird Reflexion undefiniert an Bildungsstandards angebunden, im Referendariat stünden die „Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum [...]“ (KMK 2004, S. 4).

zwei Bundesländern eine konkrete Nennung, in der Forschung wird demgegenüber ein Beratung-Benotung-Paradigma sowie die prekäre Rollendoppelung der Ausbilder vielfach besprochen (ebd., Kapitel 2.3; 3.2.2.1.3). Besprechungen oder Rückmeldungen scheinen in der Forschung in Bezug hierauf nicht ausgewiesenermaßen zum (Begriff-) Gegenstand gemacht zu werden (ebd.). Die recherchierten Angaben liefern folglich keine klaren Bezeichnungen, die Formen oder Funktionen von Unterrichtsnachgesprächen näher bestimmen könnten. Die Analyse der Länderbestimmungen am konkreten Fall ist vor diesem Hintergrund also angezeigt. Deshalb werden dieser Rahmen und Handlungsraum für die Beteiligten in Niedersachsen und Hessen jetzt eruiert.

3.2.2.2.2 Länderbestimmungen zu Unterrichtsnachgesprächen in Niedersachsen und Hessen

Gespräche in Niedersachsen und Hessen bilden den empirischen Untersuchungsgegenstand, deshalb werden ihre institutionellen Bestimmungen untersucht. Weil es sich um rechtliche Vorgaben handelt, sind sie nicht mit didaktisch-methodischen Konzeptionen gleichzusetzen, *müssen* aber aus drei Gründen einbezogen werden: Erstens stellen sie Bundesland-übergreifend eine Vergleichsmöglichkeit dar. Zweitens sind sie Bundesland-intern für alle Studienseminare verbindlich. Drittens bilden sie die einzige offizielle Grundlage für daraus abzuleitende Überlegungen für die Praxisgestaltung. In Ergänzung dessen wird je in einem zweiten Schritt auf Handreichungen der Studienseminare dazu eingegangen. Ziel ist es, zu beschreiben, ob und welche Parameter (zum Beispiel Ziele, Zwecke, Methoden, Aufgaben, Regeln) auf welche Weise den spezifischen Rahmen dieser Gespräche bilden können.

3.2.2.2.2.1 Bestimmungen für Niedersachsen

Zuerst werden Länderbestimmungen, dann Studienseminar-Angaben (Handreichung) von Niedersachsen in Bezug auf Unterrichtsnachgespräche geprüft.

3.2.2.2.3.1.1 Länderbestimmungen

Für diese Arbeit liegen zwei Länderbestimmungen für Niedersachsen vor¹⁰¹: Die „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst“ (APVO-Lehr 2010) und die „Durchführungsbestimmungen zur APVO-Lehr“ (APVO-Lehr-DB 2010). Zweite sind als verbindliche Umsetzungshinweise der Verordnung zu verstehen.

Kompetenzen und (keine) Standards in Niedersachsen

In Niedersachsen soll die Qualifizierung von Lehrern durch Kompetenzvermittlung und „Befähigung“ zur Forderung und Förderung von Schülern erfolgen (APVO-Lehr 2010, § 2). Das muss nachgewiesen werden: „Am Ende der Ausbildung sollen Lehrkräfte [...] Kompetenzen nachweisen, die professionelles Lehrerhandeln [...] ermöglichen.“ (APVO-Lehr-DB 2010, Allgemeines). Kompetenzen gelten also als

¹⁰¹ Der Server für *Schule und Recht in Niedersachsen* stellt Gesetze, Verordnungen und Informationen zur Lehrerbildung zur Verfügung (www.schule.de), der *Niedersächsische Bildungserver* vom *Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung* bietet Inhalte für Lehrerweiter- und -fortbildung (<http://nibis.ni.schule.de/nibis.php>). Auf die Kultusministerkonferenz-Website und dortige Veröffentlichungen sei ebenfalls verwiesen (<https://www.kmk.org>).

Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln. Demzufolge ist also nicht professionelles Handeln nachzuweisen, sondern die *Voraussetzung* dessen. Kompetenzen werden dazu in fünf Bereiche eingeteilt:

- Unterrichten;
- Erziehen;
- Beurteilen, Beraten und Unterstützen, Diagnostizieren und Fördern;
- Mitwirken bei der Gestaltung der Eigenverantwortlichkeit der Schule und Weiterentwickeln der eigenen Berufskompetenz;
- Personale Kompetenzen (ebd., Anlage zu § 2).

Sie würden „vergleichbare Standards für einen Handlungsrahmen“ der Beteiligten bilden (ebd., Allgemeines). Damit fokussiert die Kultusministerkonferenz ein „Verfügen“ über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen:

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (KMK 2004, S. 4).

Standards stehen demnach für Anforderungen an das Handeln, Kompetenzen bilden die Grundlage für ihre Bewältigung. Dem Handeln wird dabei keine explizite Rolle zugewiesen und das Verhältnis von *Anforderung – Kompetenz – Handeln* bleibt offen. Außerdem wird die Art der Standards nicht definiert, etwa als Mindest-, Regel-, oder Maximalstandard (vgl. KMK 2004). Stattdessen finden sich dazu allein Angaben auf Schule und Schüler bezogen (vgl. KMK 2005, S. 9; KMK 2012a, S. 5) sowie ein Rückverweis auf Standards im Dokument von 2004 (vgl. KMK 2012), in dem solche Angaben gänzlich fehlen (s.o.). Auch die Länderbestimmungen treffen keine Aussagen dazu (vgl. APVO-Lehr 2010 und APVO-Lehr-DB 2010). *Für die Ausbildung im Referendariat in Niedersachsen werden die Art der Standards also nicht definiert, aber diese undefinierten Standards als Vorgabe eingeführt.* Der Behauptung „vergleichbarer Standards“ fehlt folglich die Grundlage. Kompetenzen werden demgegenüber ausführlich in Kompetenzbereichen dargestellt, aber auch sie liefern keine eindeutigen Angaben für eine Praxis. So formulieren sie einerseits sogenannte Operatoren (z.B. *Referendare reflektieren, beraten, erkennen, unterstützen*), andererseits gehen damit mehrdeutige Beschreibungen einher, die sich ohne erkennbare Ordnung auf beobachtbare und nicht-beobachtbare¹⁰² Phänomene beziehen (vgl. Sicht- und Tiefenstrukturen in Kapitel 5.1). So etwa sollen Referendare ohne nähere Erklärungen und Verweise „ihr Handeln als Vorbild reflektieren“ oder ein eigenes „Erziehungskonzept“ verfolgen (APVO-Lehr-DB 2010, Anlage zu § 2).¹⁰³ Kriterien für eine Konstitution und Praxis-Übertragung lassen sich nicht finden, sie erfordern also stattdessen ein subjektives Füllen der Kompetenzbeschreibungen und stehen deshalb im krassen Widerspruch zu einer

¹⁰² Z.B. personale Kompetenzen stünden nach Schneider und Bodensohn (2008) für *innere* Dispositionen.

¹⁰³ Zu Bestimmungen der KMK (v.a. 2005) zu Standards und Kompetenzen, die sich auf den Schulbetrieb und nicht auf die Ausbildung beziehen, kommt Böttcher zu diesem Fazit: „Hier fällt nicht nur die Vagheit der Bestimmungen auf, auch dürften die Ansprüche überzogen sein. [...]. Die Kompetenzanforderungen [...] beschränken sich nicht [...] [auf] Unterricht [...].“ (Böttcher 2008, S. 198).

messbaren Vergleichbarkeit als Merkmal von behaupteten aber undefinierten Standards. Kompetenzen und Standards bilden also eine mehrdeutige Grundlage für den damit avisierten Handlungsrahmen.

Dessen konzeptionelle Beschaffenheit bleibt ebenfalls offen. So wird Kompetenzerwerb zwar an *professionelles Lehrerhandeln* und *guten Unterricht* angelehnt, aber beide bleiben ungeklärt. So heißt es: Referendare „wirken bei der Entwicklung der Qualität von Unterricht [...] *auf der Basis eines begründeten Verständnisses von gutem Unterricht* [...] mit.“ (ebd., Anlage zu § 2.1.1, 4.1.2). Worauf dieses Verständnis beruhen soll, bleibt offen, auch, in welchem Format und wie diese „Entwicklung“ erfolgen kann. Für das *Lehrerhandeln* wird mehrdeutig formuliert, dass es sich an „Erfordernissen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ausrichtet.“ Ziel wäre es, ein „Berufsethos zu entwickeln“, das „Reflexionsvermögen, Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen“ beinhalte, sowie „eine wertschätzende Grundhaltung und das Verständnis für die eigene Vorbildfunktion“ (APVO-Lehr-DB 2010, Allgemeines). Hier werden also allgemein und abstrakt erwünschte Haltungen, Fähigkeiten und Wille postuliert, deren Bedeutung jeweils unkonkret bleibt.

Festzuhalten bleibt vor diesem Hintergrund: Qualifikationsziel des Referendariats ist das Ausbilden von Kompetenzen als *Voraussetzung* für professionelles Handeln. Ein Kompetenznachweis bildet dafür *das* Prüfungsmoment und Selektionskriterium. Professionelles Handeln wird dazu nicht näher bestimmt, Standards werden daneben behauptet, aber nicht definiert. Auch ein postulierter Handlungsrahmen bleibt mehrdeutig-abstrakt. Bereits theoretisch erscheint deshalb ein Vergleich zwischen erbrachter Leistung, das heißt eine nachgewiesene Befähigung, und undefiniertem Standard als problematisch. Unvermeidlich ist so, dass das für die Praxis erforderliche Auslegen der Verständnisse von Kompetenzen, Teilkompetenzen oder Kompetenzniveaus je Studienseminar und Ausbilder subjektiv-individuell erfolgen muss. Die Länderbestimmungen bleiben damit für die Praxis mehrdeutig und zugleich verpflichtend. Vertiefend wird jetzt spezifisch auf Unterrichtsnachgespräche eingegangen. Zu klären ist, inwiefern Kompetenzen darin gelehrt und gelernt werden sollen.

Kompetenzvermittlung in Unterrichtsnachgesprächen – Beratung und Besprechung?

Unterrichtsnachgesprächen wird in Niedersachsen erstens kein eigener Paragraph gewidmet, sondern sie werden partiell subsumiert unter „Ausbildungsunterricht, Unterrichtsbesuche“ (vgl. APVO-Lehr, § 7 und APVO-Lehr-DB 2010, zu § 7). Das lässt annehmen, dass Unterricht, Unterrichtsbesuche und Unterrichtsnachgespräche als zusammengehörig betrachtet werden. Zweitens dienen sie demnach einer „Beratung“. Neutrale Beschreibungen liegen für sie nicht vor oder können darauf bezogen werden, so etwa die Bezeichnung „Besprechung“ (vgl. APVO-Lehr-DB, 5.5; zu „Reflexion“ verhält es sich anders, s.u.). Aufgrund der Begriffsspezifik von Beratung lässt sich auch eine konzeptionelle Spezifik vermuten, zumal es sich um juristische Vorgaben handelt, die nicht notwendigerweise konzeptionell bedeutungstragende Format-Bezeichnungen verwenden müssten (neutrale Format-Bezeichnungen wie Besprechung, Austausch, Sitzung, Gespräch, o.ä. wären möglich). Eine Motiviertheit für die Wahl der Bezeichnung lässt sich also begründet annehmen. Das wird jetzt näher überprüft.

Die Bezeichnung als *Beratung* geschieht durch Zuweisung: „Zur *Beratung* der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst führen [...] Auszubildende [...] mindestens einen Unterrichtsbesuch durch.“. Auch Schulleitung, Mentoren und Mitreferendare können daran „teilnehmen“ (APVO-Lehr-DB 2010, § 7, Absatz 5.1). Unterrichtsbesuche bestehen aus Unterricht und Nachgespräch. Nachgesprächen wird also indirekt eine Funktion als Beratung zugesprochen (Beratung während des Unterrichts wird hier als Option vernachlässigt). Damit lässt sich die Annahme einer spezifischen Konzeption untermauern, denn es wird nicht von „die Beratung“ (Typbezeichnung) gesprochen, sondern von „zur Beratung“ (Funktionszuweisung). Subsumiert unter *Unterrichtsbesuche und Ausbildungsseminare* lässt sich weiter annehmen, dass die Beratungsfunktion an Zwecke und Inhalte der Unterrichtsbesuche oder Ausbildungsseminare gebunden sein kann. Das würde erklären, wieso Nachgespräche nicht eigens aufgeführt werden. Genau hieran entsteht aber eine relevante Unschärfe, denn Beratung und Unterrichtsbesuche werden an anderer Stelle als gleichberechtigt, jedoch als anscheinend voneinander *getrennte* Elemente behandelt (vgl. ebd., § 5, Absatz 2.4 und 2.5):

„Die Ausbildung in einem pädagogischen Seminar umfasst Unterrichtsbesuche und Beratungen. Die oder der Auszubildende koordiniert die Ausbildung des von ihr oder ihm geleiteten pädagogischen Seminars mit den jeweiligen fachdidaktischen Seminaren. [...]. Die Ausbildung in einem fachdidaktischen Seminar umfasst die Didaktik und Methodik eines Fachs auch unter Berücksichtigung fachübergreifender Aspekte. Die oder der Auszubildende berät die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und besucht sie im Unterricht.“

Auszubildende sollen die Referendare demnach also *zum einen in ihrem Unterricht besuchen* und *zum anderen beraten*. Sind also verschiedene Formate und Funktionen angesprochen oder verschiedene Formate bei gleicher Funktion oder gleiche Formate bei gleicher Funktion oder ist anderes gemeint? Die Bestimmungen geben hierüber keinen Aufschluss, auch nicht unter den Angaben zu Seminar-Funktionen (vgl. APVO-Lehr-DB 2010, § 6, Absatz 2.3 und 2.4). Überdies bleibt das Verhältnis zwischen Unterricht, Unterrichtsbesuchen, Unterrichtsnachgesprächen und Seminaren unbestimmt. Beratung wird dem Format also explizit und verbindlich, aber konzeptionell ungeklärt und indirekt als Funktion zugewiesen. Es erfolgt überdies eine Bezeichnung als „Besprechung“ (ebd., § 7, Absatz 5.5). Mit ihr werden dann Indizien für die vorgesehene *Kompetenzüberprüfung* geliefert:

„Der Unterricht wird [...] mit den Lehrkräften [...] besprochen. Qualität und Mängel des Unterrichts sind eingehend unter Berücksichtigung des Kompetenzzuwachses zu erörtern. Eine Benotung findet nicht statt.“ (APVO-Lehr-DB 2010, § 7, Absatz 5.4)

Die Gespräche sind offiziell also unbenotet, es müssen aber „Qualität und Mängel“ des Unterrichts sowie der „Kompetenzzuwachs“ von den Beteiligten „besprochen“ und „erörtert“ werden. Besprechungen werden also funktional an Wertungen und mehrdeutige Erörterungen gebunden. Wie dies konkret geschehen soll, bleibt unbestimmt, auch die damit präsupponierte Idealvorstellung, an der dies bemessen werden könnte. Prekär ist, dass zudem das Anschlussgespräch an den benoteten Prüfungsunterricht ebenfalls „Besprechung“ heißt (vgl. APVO-Lehr-DB 2010, zu § 14, Abschnitt 12). Es liegt also erneut eine Begriffsdoppelung vor. Unklar ist auch hier, ob konzeptionell Gleiches oder Verschiedenes gemeint sein kann, beispielsweise Benotung oder wertende Einschätzung.

Kompetenzvermittlung geschieht in Niedersachsen zusammengefasst bei unklarer Konzeption und Form von Unterrichtsnachgesprächen. Ihre Bezeichnungen als *Beratung* und *Besprechung* werden dazu je als Funktion eingeführt (sprachliche Funktionszuweisung statt Typbezeichnung), wobei Wertungen in den Gesprächen vorgesehen sind. Dazu bleiben die Bestimmungen in jeder Weise inhaltlich-konzeptionell mehrdeutig. Den Funktionsbezeichnungen werden zudem ungünstige Begriffsdoppelungen in je unterschiedlichen Kontexten unterlegt. In den Kompetenz-Bestimmungen nimmt darüber hinaus ein weiterer Begriff eine anscheinend wichtige Rolle ein, der des „Reflektierens“. Dem wird jetzt Rechnung getragen.

Unterrichtsnachgespräche, Kompetenzbestimmungen und Reflexion

„Reflektieren“ wird in den Bestimmungen nicht in direktem Bezug auf Unterrichtsnachgespräche genannt, bildet aber offenbar eine zentrale Kompetenz, die dafür benötigt sein und ausgebildet werden soll. Denn zum einen wird „Reflexionsvermögen“ als Basis für professionelles Lehrerhandeln definiert (s.o.), zum anderen nimmt „Reflektieren“ in den Kompetenzbestimmungen eine zentrale Rolle ein. So wird es erstens in *allen* Kompetenzbereichen *mehrfach* genannt und zweitens eingebunden in *bestimmte Kontexte*. Referendare sollen demnach das Folgende „reflektieren“ können (APVO-Lehr-DB 2010, Anlage zu § 2): ihren Unterricht, sich selbst, ihr Handeln, ihre Rolle, ihre „Leistung“, ihr „Erziehungskonzept“, „Beratungstheorien“, „Beratungsmodelle“, „Beratungsinstrumente“ sowie fremdes Handeln. Aus „dem“ „Reflexionsprozess“ sollen sie überdies mit Kollegen Rückschlüsse zum Verbessern ihres Unterrichts ziehen. Ihre „eigene Leistung“ wäre dabei bemessen an den „Lernaktivitäten und am Lernfortschritt“ der Schüler zu reflektieren. Daneben sollen Referendare die „Evaluation“ und „Reflexion“ ihres Handelns „dokumentieren“ (ebd.). Genannt werden hiermit also mehr als 12 Bezugsmomente. Laut den Angaben herrscht demnach neben einer *Evaluationspflicht* und *Dokumentationspflicht*¹⁰⁴ also auch eine *Reflexionspflicht*. Die Bestimmungen beschreiben dazu zwei Formen: Reflektieren als Selbstreflexion aber auch als Austausch mit anderen. So heißt es zu Unterricht in „Kompetenzbereich 1“, die Referendare „reflektieren ihn, auch mit [...] Kollegen [...]“ (ebd.). Welche Kollegen gemeint sind, bleibt unklar (z.B. Lehrer oder Mitreferendare oder Auszubildende). Für die Vielzahl an potenziellen Funktionen, Formen und Gegenständen von Reflexion stellt sich in der Folge die generelle Frage: In welcher Weise soll damit eine Lernfunktion erfüllt werden und oder eine Leistungsfunktion? Denn es könnte sowohl der *Kompetenzerwerb* als auch der *Kompetenznachweis* im Fokus stehen. Eine eindeutige Zweckmäßigkeit wird nicht ausgewiesen. Überdies lässt sich nicht daraus ableiten, wie Reflektieren erlernt, umgesetzt und nachgewiesen oder erkannt und benotet werden soll und kann.

¹⁰⁴ Die Aufnahme von ‚Dokumentieren‘ in diesem Kompetenzkanon ist bemerkenswert. Erstens dürfte Dokumentieren dank eines Studiums z.B. in Form von Ergebnisprotokollen als beherrscht angenommen werden. Zweitens ist unklar, inwiefern „Dokumentieren-Können“ als eine *zentrale Kompetenz* für das „Weiterentwickeln der eigenen Berufskompetenz“ gelten kann, dem sie untergeordnet wird. In diesem Punkt liegt daher die Vermutung nahe, dass eher die Funktion eines Leistungskataloges vorliegen könnte, der Pflichtaspekte für Prüfung und Benotung auflistet, unabhängig davon, ob sie lerntheoretische Relevanz besitzen.

Formate und Gestaltung werden stattdessen ungeklärt und explizit dem „Seminarprogramm“ der Studienseminare überlassen (vgl. APVO-Lehr 2010, § 2, Absatz 1).

Ziel des Referendariats in Niedersachsen ist die Ausbildung von Kompetenzen als *Voraussetzung* für professionelles Handeln. Die Länderbestimmungen bilden dafür zusammengefasst eine konzeptionell mehrdeutige Grundlage. So lässt sich -deskriptiv- eine Unterdeterminiertheit in Bezug auf alle behandelten Ebenen und Inhalte feststellen:

- behauptete Standards werden nicht definiert;
- Kompetenzen werden bestimmt, aber ihre Beschreibungen sind für Kompetenzerwerb, -vermittlung und -nachweis in Zweck und Ebene nicht trennscharf (unklarer Zweck: Lernhilfe oder Leistungskatalog; unklare Ebene: beobachtbare und nicht-beobachtbare Merkmale);
- ein behaupteter Handlungsraum für Akteure wird nicht näher ausgewiesen;
- Inhalte werden nicht ausgewiesen (sie können anhand von Kompetenzbeschreibungen partiell hergeleitet werden, bleiben dort aber mehrdeutig oder unbestimmt, s.o.);
- Verhältnisse zwischen den Variablen, wie zum Beispiel zwischen Kompetenzen, professionellem Handeln und Standards bleiben unbestimmt;
- es erfolgen keine Angaben zu Möglichkeiten oder Arten eines Kompetenznachweises;

Ähnliches lässt sich im Spezifischen auch für Unterrichtsnachgespräche diagnostizieren, für die dieser Rahmen bindend ist. Die Funktionszuweisung als Beratung und Besprechung bleibt dafür begrifflich mehrdeutig und konzeptionell unterdeterminiert. Sie wird sowohl mit Beratung als auch mit Wertungen verknüpft. Aus den Kompetenzbestimmungen leitet sich zudem eine Reflexionspflicht ab. Reflexion bildet dazu eine zentrale Zielgröße, Kompetenz oder Teilkompetenz ab, die in *allen* Kompetenzbereichen explizit ausgewiesen wird. Sie muss also für Unterrichtsnachgespräche Geltung tragen. Jedoch erfolgt auch für ein Reflektieren keine konkrete konzeptionelle Bestimmung, es wird stattdessen vor allem als nicht-beobachtbares kognitives Phänomen angelegt oder allgemein gehalten. Offen ist somit, in welchem Format, mit wem und auf welche Weise und in Bezug worauf dann ein Reflektieren als Lern- oder Leistungsbestandteil dienen kann.

Das Referendariat sowie im Speziellen die Unterrichtsnachgespräche erfahren durch den institutionellen Rahmen in Niedersachsen also eine konzeptionelle Unterdeterminiertheit und Mehrdeutigkeit in Bezug auf ihr ausgewiesenes Ziel (Kompetenzvermittlung).

3.2.2.3.1.2 Studienseminar-Handreichung

Vom Studienseminar in Niedersachsen liegt zu Unterrichtsnachgesprächen eine Handreichung „Reflexion über Unterricht“ vor (nachfolgend: Reflexionsbogen). Der Reflexionsbogen diene nach mündlicher Aussage der Auszubildenden als „Orientierung für die Referendare“, und zwar in Unterrichtsnachgesprächen sowie in Seminaren. Ihm wird also eine generelle Bedeutung als Orientierung zugesprochen. Deshalb wird er näher betrachtet.

Der Bogen trägt neben der Überschrift die Unterschrift „Qualitätsmerkmale für die Einschätzung von Unterricht, die bei der Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden sollten“. Dazu werden neun Stichpunkte aufgelistet (in Tabelle 1 im Wortlaut wiedergegeben¹⁰⁵). Die Unterschrift zu

Tabelle 1: Handreichung zu Unterrichtsnachgesprächen am Studienseminar in Niedersachsen

<p>Reflexion über Unterricht</p> <p>Qualitätsmerkmale für die Einschätzung von Unterricht, die bei der Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden sollten:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lerngruppe (Aktivierung, Aktivität, Selbstständigkeit, Interaktion, Arbeitshaltung);2. Kompetenzförderung (Funktionalität der getroffenen Maßnahmen);3. Stundenziel(e) (Erreichung, Lernniveau, Progression, Lerngewinn);4. Fachdidaktische Überlegungen sowie daraus abgeleitete methodische Entscheidungen (inhaltliche Schwerpunktsetzung, Reduktion, Funktionalität der eingesetzten Methoden, Sozialformen und Medien, Differenzierungsmaßnahmen);5. Zeitökonomie (Nutzung der zur Verfügung gestellten Lernzeit);6. Eigener Entwicklungsschwerpunkt bzw. Beobachtungsschwerpunkt;7. Abweichungen von der Planung und ihre Begründungen;8. Abwägen von Alternativen;9. Abschließende Einschätzung von Vorzügen und Mängeln.
--

„Qualitätsmerkmalen“ präsupponiert, dass es sich um Kriterien handle, die eine bestimmte Qualität von Unterricht ausweisen würden. Im Umkehrschluss müsste dazu also eine Idealvorstellung von Unterricht zu Grunde liegen. Der Bogen diene weiter der „Einschätzung von Unterricht“, womit indirekt eine Funktion von Reflexion angesprochen wird, denn die an diesen Kriterien orientierte Einschätzung „sollte“ in „der Reflexion“ berücksichtigt werden. Daraus resultieren zwei Aspekte: Erstens erfährt Reflexion so einen potenziell *wertenden* Charakter, wenn mit ihr *Qualitätsmerkmale* kriterienorientiert eingeschätzt werden sollten. Zweitens ist unklar, ob es sich bei dem Bogen um eine freiwillige oder obligatorische „Orientierung“ für Referendare handelt. Überdies bleiben dessen Inhalte unklar. So ist erstens die Reihenfolge und das Verhältnis der Aspekte zueinander ungeklärt (zum Beispiel ungeordnete, kausale oder chronologische Reihenfolge von Merkmalen?). Zweitens fällt auf, dass einige Spiegelstriche Unterasspekte enthalten (in der Auflistung in Klammern notiert), andere nicht (Ein-Wort-Aspekte enthalten Unterasspekte, Phrasen nicht). Drittens ist für einen Merkmalskatalog ungewöhnlich, dass ein „eigener [...] Beobachtungsschwerpunkt“ (Aspekt 6) aufgeführt wird, da er als offene Variable kein definiertes „Qualitätsmerkmal“ darstellt. Auf Nachfrage bei Auszubildenden wäre dies so zu verstehen: Referendare könnten Wunschthemen äußern, die dann von den Auszubildenden beobachtet und später besprochen würden. Dabei bleibt ungeklärt, auf welche Weise und wann dies jeweils konkret geschehen

¹⁰⁵ Hier weicht die Formatierung vom Original ab: Die Aufzählung wird für bessere Bezugnahmen nummeriert und mit Semikolon abgegrenzt, im Original nicht; fehlerhafte Orthografie wird ebenfalls korrigiert.

soll. Daneben scheinen „Abweichungen von der Planung und ihre Begründungen“ und das „Abwägen von Alternativen“ (Aspekt 7, 8) eine nachträgliche Begründungspflicht einzuführen, wobei mit einem Abwägen von Alternativen auch zukünftige Handlungsmöglichkeiten gemeint sein können. In beiden Fällen wird der Grund für Wertungshandlungen im Gespräch gelegt.

Der Bogen legt zusammengefasst Einzelaspekte für das kriteriengeleitete Einschätzen von Handeln fest, das als „Reflektieren“ bezeichnet wird. Hierzu können erst einerseits *die Art der Bearbeitung* im Unterrichtsnachgespräch und andererseits eine *Bezugnahme auf konkrete Inhalte* den „Kriterien“ Bedeutung verleihen und ihnen dadurch eine Lernfunktion (Erwerb, Lernhilfe) oder Leistungsfunktion (Leistungsnachweis, Benotungskriterien) zuweisen.¹⁰⁶ Wenn überdies generelle „Qualitätsmerkmale“ gemeint sein sollten, bliebe offen, inwiefern *immer* und *alle* Kriterien zu berücksichtigen wären. Es liegt hieran also eine ungeklärte Mehrdeutigkeit zum Einbezug vor sowie eine konzeptionelle Unterdeterminiertheit, wenngleich daraus Wertungen als ein konkreter Rahmen für die Handlungspraxis festgeschrieben werden. Unklar bleibt außerdem, ob und in welchem Zusammenhang der Bogen zu den Konzepten Beratung und Besprechung stehen könnte, die in den Länderbestimmungen zur Vorgabe gemacht werden. Denn im Bogen werden sie nicht genannt. Zur jeweiligen Unterdeterminiertheit der Angaben besteht also zudem -von außen rekonstruiert- eine Unklarheit hinsichtlich ihres Verhältnisses zueinander. Offen bleibt somit weiter, wie Kompetenzen gelehrt und gelernt werden sollen und wie sie konkret erkannt und später geprüft werden können.

Niedersächsische Unterrichtsnachgespräche erfahren also anhand von Länderbestimmungen sowie einer Handreichung des Studienseminars keine eindeutige beziehungsweise keine erkennbare Konzeption.

3.2.2.2.2 Bestimmungen für Hessen

Für Hessen sind zwei Länderbestimmungen verfügbar, die die gesamte Lehrerbildung regeln: Das „Hessische Lehrerbildungsgesetz“ (HLbG 2011) und die „Verordnung zur Durchführung des hessischen Lehrerbildungsgesetzes“ (HLbGDV 2011). Darüber hinaus existieren ein Modulkatalog mit „Module[n] für den Vorbereitungsdienst“ (Modulkonzept 2012) sowie der „Hessische Referenzrahmen“, der ergänzen soll, „was unter ‚guter Schulqualität‘ zu verstehen ist.“ (HR 2011, S. 3). Wie in Niedersachsen liegt auch hier eine Handreichung für Unterrichtsnachgespräche vor („Leitsätze zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen“). Überdies wird auf einen juristisch verbindlichen Studienseminarbeschluss (2015) zugegriffen, der Gültigkeit für mehrere Seminare besitzt¹⁰⁷.

Als erstes werden die Länderbestimmungen gesichtet, als zweites die Handreichung des Studienseminars.

¹⁰⁶ Es konnte empirisch an einer Gesprächsstelle belegt werden, dass ein Ausbilder den Bogen sprachlich als Leistungsnachweis behandelt und ihn als inhaltliche Lernhilfe ausschließt („Notenreflexionsbogen“; Schäfers 2017, S. 248).

¹⁰⁷ Die Anonymität des Studienseminars bleibt gewahrt, deshalb erfährt das Papier in dieser Arbeit keine Quellenangabe.

3.2.2.2.2.1 Länderbestimmungen

„Professionalität“ und „Kompetenzen des pädagogischen Personals“ sind laut des Hessischen Referenzrahmens zentral für Schul- und Unterrichtsentwicklung (HR 2011, S. 18). Das habe dort Tradition (Lauer 2012, S. 147). Mit überarbeiteten Bestimmungen (HLbG 2011 und HLbGDV 2011) und einer Systematisierung durch den Modulkatalog wäre zudem nach offizieller Angabe „der Vorbereitungsdienst reformiert“ worden (Modulkonzept 2012, S. 1). Die Kompetenzorientierung in der Ausbildung in Hessen scheint also mit Inhalten und Standards vernetzt zu sein. Dabei aber von einer *Reform* zu sprechen, erscheint im Vorfeld zumindest anhand des Modulkatalogs unberechtigt, da dieser wenige und allenfalls stilistische Veränderungen aufweist¹⁰⁸. Lauer (2012, S. 147f.) attestiert den alten Verordnungen¹⁰⁹ zum einen Implizitheit bei Zusammenhängen und zum anderen ein Verständnis von Lernen als Prozess. Ob sich Ähnliches zu vorliegenden Bestimmungen sagen lässt, muss geprüft werden.

Zielvorgaben in den Hauptbestimmungen

In Hessen dient die Lehrerausbildung der Befähigung zur „Mitgestaltung der Bildung und Erziehung“ (HLbG 2011, § 1, Absatz 1), gemeint ist Kompetenzvermittlung: Sie „vermittelt [...] erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen.“ (ebd., Absatz 2). Vier Kompetenzbereiche werden unterteilt:

- unterrichten;
- erziehen, zu beraten, zu betreuen;
- diagnostizieren, zu fördern, zu beurteilen;
- Mitgestalten der „Entwicklungsprozesse der Schule“ (HLbGDV 2011, § 49, Absatz 1).

Sie ähneln denen in Niedersachsen, formulieren aber keine „personalen Kompetenzen“ (vgl. APVO-Lehr-DB 2010, Anlage zu § 2). Als übergreifende Zielbereiche tragen sie Geltung für Unterrichtsnachgespräche. So sollen Inhalte des Studiums „in engem Bezug zum erteilten Unterricht so vertieft und erweitert werden, dass die [...] Kompetenzen im Handeln der Lehrkraft [...] sichtbar werden.“ (HLbGDV 2011, § 49, Absatz 2). In der Praxis sei „das zu erreichende Niveau der Kompetenzentwicklung [...] abhängig davon, in welchem zeitlichen und organisatorischen Zusammenhang die Modularbeit im Ausbildungsprozess einer Lehrkraft [...] stattfindet.“ (Modulkonzept 2012, S. 3).

Zwei Aspekte fallen auf. Erstens wird Kompetenzerwerb an Studieninhalte angebunden. Zweitens sollen die Kompetenzen noch während des Referendariats und „im Handeln sichtbar“ werden. Angenommen wird also, *dass* Kompetenzen anhand des Handelns erkennbar wären. Lernen geht zudem mit einem

¹⁰⁸ Dort wird der Titel „Module für den Vorbereitungsdienst“ zu „Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst“. Inhaltlich bleiben die Dokumente unverändert, d.h. sie sind *gleich* (vgl. Version 2011 und 2012).

¹⁰⁹ Er bezieht auf ein Semesterprogramm des Studienseminars Frankfurt von 2009 die ältere Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (APVO 1977 bis 2006) und ihre Durchführungsbestimmungen („Richtlinien für die Pädagogische Ausbildung für Lehrämter“, RIVO 1982), das hessische Schulgesetz (HSchG 2002) und die Vorläufer-Länderbestimmung der heutigen HLbG (2004). Keinen Einbezug findet bei ihm dagegen das Modulkonzept in der Fassung von 2011.

Leisten einher: Jedes Modul wird benotet (HLbG, § 41, Absatz 4), ausgenommen die Einführungsphase (HLbG, § 38, Abschnitt 1). Zum einen geschieht das in „einer Lehrprobe. Die Modulprüfung wird aufgrund von Planung, Durchführung und Erörterung einer Unterrichtsstunde [...] bewertet.“ (HLbGDV 2011, § 52, Absatz 8), Prüfer ist ein Ausbilder (Modulkonzept 2012, S. 3). Zum anderen bildet der *Lernzuwachs der Referendare* einen expliziten Bewertungsgegenstand:

„Zur Feststellung der Leistung in der [...] Unterrichtstätigkeit [...] finden in jedem Modul [...] zwei Unterrichtsbesuche statt. [...]. *Der Verlauf der Lernentwicklung ist in die abschließende Leistungsbewertung einzubeziehen.* Insgesamt wird in jedem Modul eine Bewertung [...] aufgrund von Planung, Durchführung und Erörterung für die Leistung in der praktischen Unterrichtstätigkeit erteilt. *Diese Bewertung ist [...] Grundlage der Modulbewertung.*“ (HLbGDV 2011, § 52, Absatz 6).

Neben dem *Erkennen von Kompetenzen anhand von Handeln* machen die Bestimmungen also auch das *Erkennen von Lernverläufen* zur Auf- und Vorgabe für Ausbilder. Woran dies differenziert zu verschiedenen Zeitpunkten erkennbar sei, bleibt unbestimmt. Dazu liefert ein internes juristisches Dokument eine klare Stellungnahme (Quellennachweis erfolgt nicht zur Wahrung der Anonymität des Studienseminars¹¹⁰): Demnach existiere keine „Objektivierung“ der Lernverläufe, stattdessen wird von „pädagogischer Freiheit“ und „Beurteilungsspielraum“ der Ausbildenden gesprochen, „den sie nutzen müssen“. Die Unterdeterminiertheit der juristischen Vorgabe wird also explizit der Praxis zugewiesen, die diese somit subjektiv-individuell je Studienseminar und Ausbilder füllen muss.

Unterrichtsnachgespräche und ihre Inhalte können dabei immer bewertet werden, denn „Grundlage der Leistungsbewertung in den Modulen sind die praktische Unterrichtstätigkeit sowie die mündlichen, schriftlichen und sonstigen Leistungen. [...]“ (HLbG 2011, § 41, Absatz 2). Diese „sonstigen Leistungen“ werden in der gesamten Bestimmung aber nicht definiert, sie wären somit auf verschiedene Formate übertragbar. Und weil daneben auch „nicht bewertete Ausbildungsveranstaltungen“ undefiniert bleiben (vgl. HLbG 2011 und HLbGDV 2011), können *sonstige Leistungen* potenziell für *jedes* Format geltend gemacht werden. Unterrichtsnachgespräche und darin gezeigte Lernzuwächse der Referendare können also *zu jeder Zeit* von Ausbildenden und *auf unbestimmte Weise* benotet werden. Es handelt sich folglich stets um eine Lern- und eine prinzipielle Leistungssituation.

Inhalte des Modulkonzepts in Bezug auf Kompetenzerwerb und -vermittlung

Das Modulkonzept lege „Kompetenzen, Standards und Inhalte“ fest (Modulkonzept 2012, S. 3) und soll „Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Überprüfbarkeit von Ausbildungsinhalten [...] gewährleisten.“ (Hessische Lehrkräfteakademie 2017; HLbG 2011, § 38, Absatz 2). Genauer bestimme es, „mit welchen fachdidaktischen, methodischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Wissens-elementen die [...] Kompetenzen und Standards erreicht bzw. gefördert werden können.“ (Modulkonzept 2012, S. 3). Kompetenzen erkenne man zum einen *am Handeln* (s.o.), zum anderen befördere man sie somit durch *Wissenselemente*. Das Modulkonzept unterteilt dafür acht Module in vier Gruppen, die sich an den Kompetenzbereichen orientieren:

¹¹⁰ Zitate werden so verkürzt, dass keine Zuweisung möglich ist. Überschneidungen mit anderen Texten wären zufällig.

- 4 Module Unterrichten in den Fächern oder Fachrichtungen;
- 1 Modul Erziehen, Beraten, Betreuen;
- 1 Modul Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen;
- 2 lehramtsspezifische Module (HLbGDV 2011 § 52 Abs. 2).

Die Module enthalten „Kompetenzen“, die durch „Standards“ beschrieben werden. Standards meinen stichpunktartige Kompetenzbeschreibungen und sind demnach nicht mit eigentlichen ‚Standards‘ zu verwechseln. Überdies werden Inhalte „Inhaltsfeldern“ zugeordnet. Diese Zusammenhänge werden jetzt beispielhaft aufgedeckt, um etwaig enthaltene Vorstellungen zum Kompetenzerwerb näher zu ergründen.

Kompetenzen, „Standards“ (Kompetenzbeschreibungen) sowie „Inhaltsfelder“ und Inhalte

Zur ersten Modulgruppe „Unterrichten in den Fächern oder Fachrichtungen“ werden zwei „Kompetenzen“ formuliert, denen „Standards“ zugeordnet werden (Modulkonzept 2012, S. 4): „Die Lehrkräfte [...] planen, realisieren und reflektieren Unterricht fach- und sachgerecht“ (Kompetenz 1) und sie „unterstützen durch [...] Unterricht ganzheitliches Lernen“ (Kompetenz 2). Dortige „Standards“ werden an dieser Stelle stellvertretend für die Modulgruppen betrachtet, da sich offenbar Grundsätzliches daran verallgemeinern lässt (gleichwohl ersetzt diese Betrachtung keine vollständige Analyse des Dokuments, dies mag an anderer Stelle erfolgen). Denn ihnen gemein ist die daran erforderlich werdende Ausdeutung für die Praxis. So werden zwar -wie in Niedersachsen- Operatoren wie *beobachten, analysieren, planen, gestalten, erproben, reflektieren* (Kompetenz 1) oder *berücksichtigen, wecken und stärken, nutzen, vermitteln und fördern, transparent praktizieren* (Kompetenz 2) verwandt, deren zugehörige Ausführungen bleiben aber weitestgehend mehrdeutig, zum Beispiel: „*Diagnose- und Entwicklungskonzepte*“; „*Bildungsauftrag*“¹¹¹, „*Konzepte für innovative Unterrichtsgestaltung*“; „*vor dem Hintergrund von Planung, Verlauf, Ergebnissen den eigenen Unterricht reflektieren*“ (Kompetenz 1); „*Rahmen für Lernprozesse transparent gestalten*“; Lern- und Leistungsbereitschaft „*wecken und stärken*“; „*Lernarrangements*“ gestalten; „*nachhaltige Lern- und Arbeitsstrategien*“; u.a. (Kompetenz 2). Die Abstraktheit und dadurch Offenheit vieler Nennungen verhindern eine gegebenenfalls mit ihnen angestrebte Vergleichbarkeit. Sie wird allein formal durch die unbegründete Auswahl von Aspekten hergestellt. Standards müssen hier daher als zu interpretierende subjektive Handlungsspielräume gedeutet werden, die es den Auszubildenden in den Studienseminaren überlassen, welche Vorgaben sie für die Referendare daraus ableiten und auch, welche Kriterien der Benotung sie dafür anlegen. Diese „Standards“ bilden dennoch die explizite Bewertungsgrundlage für die Modulprüfung (vgl. HLbG 2011, § 41, Absatz 2). Nicht ausgewiesen wird darin überdies, in welchem Verhältnis Handeln, „Wissenselemente“ und „Standards“ stehen.

Acht „Inhaltsfelder“ ergänzen diese „Standards“ und bilden einen Katalog mit Oberthemen (Modulkonzept 2012, S. 5), dem je Fach Inhalte zugeordnet werden. Für das Fach Deutsch werden zwei „Module“ (A und B) mit Inhalten unterschieden (ebd., S. 9). Sie seien „gleichwertig“ und würden „keine Reihenfolge“ vorgeben (ebd., S. 3). Ihre Aufteilung erfährt keine Begründung, sie lässt sich auch nicht

¹¹¹ Ohne Verweis darauf wird der Bildungsauftrag in den „Inhalten“ des Modulkonzeptes genannt; dort abstrakt als „Teilhabe am literarischen und kulturellen Leben“ (vgl. „Inhalte, Modul B“, Modulkonzept 2012).

daraus ableiten. So kann zweierlei konstatiert werden. Einerseits bleiben die Inhalte unkonkret, mit abstrakten Nennungen wie „Planung und Durchführung kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben“; „Lehr- und Lernkonzepte und -prinzipien“; „Leitperspektiven des Faches Deutsch“. Sie klären nicht die Unbestimmtheiten der „Standards“ auf. Andererseits erfolgen eindeutige Eingrenzungen, wie beim Festlegen von Funktionen: „Leitperspektiven des Faches [...] in Hinblick auf die kommunikativen und ästhetischen Funktionen von Sprache und Literatur sowie Handlungs- und Produktionsorientierung, Lese- und Sprachkompetenzmodelle, Prozessorientierte Schreibdidaktik“. Ihre Auswahl sowie das Klären von „Leitperspektiven“ obliegt in diesem Beispiel aber weiter der Praxis. *Inhaltsfelder und Inhalte* lesen sich auf diese Weise ähnlich wie kerncurriculare Bestimmungen für die Schule: Es werden inhaltliche Bereiche auf einem mittleren bis sehr hohen Abstraktionsgrad formuliert, deren Auslegungen der Praxis überlassen werden.

Daraus lassen sich verschiedene Rückschlüsse ziehen. Was Lauer (2012) zu den Vorläufer-Bestimmungen konstatierte – Implizitheit der Bezüge zwischen Kompetenzen, Inhalten und Indikatoren sowie, dass Ausbildungspläne

„unrealistisch viel Stoff enthalten und unrealistisch hohe, [...] kaum erreichbare Ziele anstreben. [...] Was weiter fehlt, ist eine konkrete Darstellung der [...] zentralen (Kern-) Kompetenzen sowie der Indikatoren, an denen die Betroffenen [...] deren Beherrschung festmachen können [...].“ (Lauer 2012, S. 152)-

kann mit dem aktuellen Modulkonzept (2012) durch Zuordnung von Inhalten zu Inhaltsfeldern und durch Indikatoren möglicherweise partiell kompensiert werden. Nicht hergestellt werden aber weiter die expliziten Bezüge zwischen Kompetenzen. Zudem bleiben die genannten Beschreibungen offen und mehrdeutig. Dass auf dieser Basis eine Bewertung an sichtbarem Handeln vorgenommen werden soll, aber gleichzeitig ungeklärte „Wissenselemente“ ein Lernen befördern sollen, ist als Vagheit für die Praxis einzustufen. Denn klare Kriterien und Zusammenhänge stehen hierfür aus. Daran bleibt auch der konzeptionelle Zielfokus unklar, die Art der Ausführungen verhindert eine eindeutige Auslegung der Zweckmäßigkeit. So ist wie in Niedersachsen auch in Hessen unklar, ob es sich um eine Lernhilfe oder einen Leistungskatalog mit Kriterien für die Benotung handelt. Gesteigert problematisch kann dies vor allem sein, da die Benotung direkt an Lernverläufen ausgerichtet wird und subjektiv zu füllende Kriterien die Grundlage dessen bilden. Es lässt sich weiter festhalten, dass ein Lernen durch die Modularisierung als Prozess angelegt wird (Lernentwicklung), der gleichsam Bewertungen unterliegt. Im Vergleich zu Niedersachsen liegt also formal eine komplexere Bestimmung vor (modularer Aufbau von Bereichen, Gegenständen und Zusammenhängen), die funktional ähnliche Mehrdeutigkeiten und Unterdeterminiertheit der darin angeführten Gegenstände und ihrer Beziehungen zueinander aufweist.

Unterrichtsnachgespräche – als Beratung oder Reflexion?

Auch in Hessen werden Unterrichtsnachgespräche mit „Beratung“ assoziiert: Als Bestandteil von „Ausbildungsveranstaltungen“ können „auch Unterrichtsbesuche mit dem Ziel der Beratung durchgeführt werden“. Ihre Beschreibung obliegt den Studienseminaren (HLbGDV 2011, § 53, Absatz 1, 3). Zum einen werden aber Unterrichtsbesuche auch ohne Beratung gelistet (HLbGDV 2011, § 52, Absatz 1, 4), zum anderen findet sich noch eine andere Veranstaltung mit dem Titel „Beratung und

Reflexion der Berufsrolle“ (vgl. HLbGDV 2011, § 53, Absatz 2.2). Es kommt also zu einer begrifflichen Doppelung, die die Frage aufwirft, ob es sich um unterschiedliche oder gleiche Beratungsformen handelt. Überdies erhalten die Ausbilder undifferenziert eine *generelle* Rolle als Berater zugesprochen, denn es ginge um einen Ausbilder, der Referendare „kontinuierlich während der gesamten pädagogischen Ausbildung berät.“ (HLbGDV 2011, § 51, Absatz 7). Beratung wäre demnach personengebunden und käme prinzipiell für alle pädagogischen Formate in Frage (und wäre grammatisch streng genommen zeitlich ununterbrochen auf eineinhalb Jahre angelegt). Inwiefern die drei Beratungsbegriffe zusammenlaufen oder sich unterscheiden, bleibt anhand der Dokumente ungeklärt.

Für den Abgleich mit Niedersachsen sei darauf verwiesen, dass die Kompetenzbeschreibungen ebenfalls dem *Reflektieren* eine zentrale Rolle einräumen, ohne Konzeption, Form und Format dafür zu konkretisieren (vgl. Modulkonzept 2012, Kompetenz 1, Titel sowie Absatz g, S. 4; Module: S, 29; 31; 32; 33). So sollen die Referendare in Hessen etwa „Werthaltungen“, „Erziehungsziele“, „eigener Unterricht“, die „Rolle als [...] Lehrer mit Blick auf die [...] gewonnenen Erfahrungen“, „Ziele von Unterrichts- und Schulentwicklung“ und auch „die rechtlichen Rahmenbedingungen“ reflektieren. Auch hier liegt also Mehrdeutigkeit und Unklarheit in Bezug auf Konstitution und Einbezug von Reflexion vor.

Abschließend lässt sich festhalten, dass für die Kompetenzvermittlung ein Lernen als *Entwicklungsprozess* angelegt wird. Kompetenzen und Lernzuwächse anhand des Handelns in Planung, Unterricht und Auswertung bewerten zu müssen, ist dazu Aufgabe der Ausbilder. Sie erfordert das Ausdeuten oder Entwerfen geeigneter Kriterien und Stellen, an denen sie sich überprüfen ließen. Die Bestimmungen stellen sowohl für die Erkennung sowie Vermittlung von Kompetenzen als auch für ihre Bewertung und Benotung mehrdeutig auslegbare Anforderungen an Auszubildende sowie unklare Lern- und Leistungsbedingungen für Lernende, also die Referendare dar. Insbesondere Zweites ist normativ aufgeladen, weil Lernentwicklungen der Referendare prinzipiell den Leistungsbewertungen unterliegen. Auch Unterrichtsnachgespräche als Lern- und Leistungssituationen werden so von vorneherein mit normativ aufgeladenen Spannungen unterlegt, die sich als Widersprüche deuten lassen. Denn

„während die Lernsituation also in besonderem Maß auf die Erarbeitung eines Sachbereichs oder Problemzusammenhangs gerichtet ist, fordert die Leistungssituation den Nachweis, dass man über das in der Lernsituation Erarbeitete souverän verfügt. Während es also z.B. den Fehler in der Leistungssituation zu vermeiden gelte, sei er in der Lernsituation produktiv und damit ein Erkenntnismittel.“ (Köster 2003, S. 1).

Die hessischen Vorgaben schaffen also ein unklares und widersprüchliches Fundament für Unterrichtsnachgespräche als Lern- und Leistungssituationen.

3.2.2.2.2.2 Studienseminar-Handreichung

Für das Studienseminar aus Hessen liegt zu Unterrichtsnachgesprächen eine Handreichung mit dem Titel „Leitsätze zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen“ vor. Augenfällig ist am Titel, dass die Gespräche mit „Rückmeldung“ assoziiert werden. Im Untertitel wird dies als Funktion konkretisiert: „Zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen hält die Seminarleitung [...] das folgende Verfahren für geboten, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen“. Die Stichpunkte würden demnach zu einem Rückmelde-Verfahren anhand von Leitsätzen führen können. Titel und Untertitel deuten daneben darauf hin, dass die Gespräche eine eigene Funktion tragen, denn es werden keine Bezüge zu einem Veranstaltungskontext angegeben, in dem sie offiziell stehen könnten. Die Handreichung enthält zehn Spiegelstriche (wie in Niedersachsen wird hier eine Nummerierung vorgenommen).

Tabelle 2: Handreichung zu Unterrichtsnachgesprächen am Studienseminar in Hessen

Leitsätze zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen

Zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen hält die Seminarleitung in Übereinstimmung mit dem Seminararrat das folgende Verfahren für geboten, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen:

1. Nach der Unterrichtsstunde ist [...] [den Referendaren] ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Reflexion zu gewähren.
2. Die Erörterung hat dialogischen Charakter und orientiert sich an gemeinsam festgelegten Schwerpunkten. Sie reduziert sich nicht auf eine Wiedergabe des Unterrichtsgeschehens.
3. Stärken und Schwächen werden dabei angemessen berücksichtigt; eine primär defizitorientierte Beratung wird vermieden.
4. Die Erörterung wird in der Regel von einer Ausbildungskraft moderiert.
5. Die aus der Erörterung entwickelte Beratung mündet in der Entwicklung einer einsichtigen Ausbildungsperspektive.
6. Eine mögliche schriftliche Reflexion nimmt diese Ausbildungsperspektive problemorientiert in den Blick; die schriftliche Reflexion beschränkt sich nicht auf die Wiedergabe des Beratungsgesprächs.
7. Im Anschluss an die Beratung benennen die Ausbildungskräfte einen gemeinsam getragenen Notenbereich zur groben Einschätzung der in Planung, Durchführung und Erörterung gezeigten unterrichtspraktischen Leistung.
8. Kriterien der Einschätzung sind die Kompetenzen und Standards des jeweiligen Moduls sowie der bis dahin mögliche Ausbildungsstand.
9. Auf die Angabe einer Punktzahl wird dabei verzichtet, um eine zusammenschauende Leistungsbewertung für das betreffende Modul nicht zu erschweren.
10. Die Gesprächsdauer sollte insgesamt 45 Minuten nicht überschreiten (Reflexion, Erörterung, Beratung).

Es wird jetzt überprüft, inwiefern das Dokument eine Konzeption der Gespräche anlegt. Dazu wird textimmanent nachvollzogen, inwiefern es sich um „Leitsätze“ handelt und sie ein „Verfahren“ beschreiben.

Ein Verfahren im Sinne einer Handlungsreihenfolge deutet sich über sprachliche Marker in Form von Zeitangaben an: „Nach“, „Zeit zur Vorbereitung [...] gewähren“, „dabei“, „mündet in“, „im Anschluss“, „dabei“. Sie deuten auf eine Abfolge von Handlungen hin, die drei Bezeichnungen ausweisen: Reflexion,

Erörterung, Beratung. Hinzu kommt eine „Einschätzung“ des „gemeinsam getragenen Notenbereichs“ für die „unterrichtspraktische Leistung“. Diese Bestandteile scheinen in einer Reihenfolge vorgesehen zu sein, sie könnten somit potenziell Gesprächsphasen abbilden. Der letzte Leitsatz (Aspekt 10) fasst aber nur die drei erstgenannten potenziellen Phasen zusammen und lässt die Noten-Einschätzung aus. Auch gibt er die Dauer der Gespräche vor, 45 Minuten sollen nicht überschritten werden. Begründungen und Erklärungen werden nicht genannt.

Die Listenpunkte lassen sich weitestgehend den drei Begriffen zuordnen, deshalb werden sie zuerst hergeleitet. Gesprächsorganisatorisch wird eine Moderation der „Erörterung“ durch eine „Ausbildungskraft“ vorgesehen (Leitsatz 4). Ob *Erörterung* das gesamte Format meint oder einen Abschnitt darin bleibt unklar. Neu ist die Angabe einer „möglichen“ schriftlichen Reflexion (Leitsatz 6). Das dafür postulierte „problemorientierte“ Beziehen auf „diese Ausbildungsperspektive“ knüpft an die Zielvorgabe einer „einsichtigen Ausbildungsperspektive“ für die Beratung an (Leitsatz 5). Abgegrenzt wird die schriftliche Reflexion dabei von einer „Wiedergabe des Beratungsgesprächs“, was das Format oder nur einen Bestandteil dessen als Beratung kennzeichnet. Die Leistungs- und Noteneinschätzung scheint sich an eine eventuell vorliegende Beratungsphase anzuschließen (Leitsatz 7), womit die schriftliche Reflexion folglich keinen Platz zugewiesen bekäme. Es stellen sich anhand dessen zwei Fragen, zum einen, wieso sie gerade hier aufgelistet wird, zum anderen welche Funktion sie erfüllen soll. Auch unklar ist, wer darüber bestimmt, ob eine schriftliche Reflexion angefertigt wird.¹¹²

Die anderen Angaben im Dokument werden nachfolgend in der Reihenfolge der eruierten Begriffe betrachtet: Reflexion, Erörterung, Beratung, Benotung. Zuerst erfolgen Angaben zur Reflexion. Hervorsticht die Formulierung „ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Reflexion zu gewähren“ (Leitsatz 1). Sprachlich wird also zwischen einer Reflexion und ihrer Vorbereitung unterschieden. Es erfolgen keine konzeptionellen Angaben dazu. Anders verhält es sich zur Erörterung, ihr wird ein „dialogischer Charakter“ zugeschrieben (Leitsatz 2). Dabei solle sie sich an „gemeinsam festgelegten Schwerpunkten“ orientieren. Wer diese wann und wie festgelegt, wird nicht genannt. Abgegrenzt wird die Erörterung dabei von einer reinen Wiedergabe des Unterrichtsgeschehens. Der nächste Leitsatz lässt sich zwar nicht eindeutig Erörterung oder Beratung zuschreiben (Leitsatz 3), legt aber den Gesprächen eindeutig einen wertenden Charakter zu Grunde: „Stärken und Schwächen werden [...] berücksichtigt“. Auch ist explizit eine „defizitorientierte Beratung“ möglich, denn sie soll nur „primär“ vermieden werden. Wie beschrieben ist für die Moderation der Erörterung ein Ausbildender vorgesehen, und zwar „in der Regel“ (Leitsatz 4). Wann diese Regel eintritt, ist offen, auch was unter Moderation genauer verstanden werden kann. Leitsatz 5 bespricht das Verhältnis von Erörterung und Beratung, aus der Erörterung soll sich eine Beratung „entwickeln“. Wie dies geschehen kann, ist offen. Es wird demgegenüber ein Ergebnis von

¹¹² Theoretisch ist auch offen, wer sie anfertigen soll: Vermutlich sind die Referendare dafür vorgesehen, aber denkbar ist dies auch für Ausbildende, um zum Beispiel über bestimmte Perspektiven der Ausbilder sprechen zu können und anhand der schriftlichen Reflexion eine gesicherte Grundlage zu haben.

Beratung festgelegt. Sie „mündet in der Entwicklung einer einsichtigen Ausbildungsperspektive“. Das Wort „einsichtig“ lässt sich dafür auf mindestens drei Weisen deuten:

- auf Perspektiven bezogen als *einsichtig (aus einer Sicht)*;
- auf die Haltung einer Person bezogen als einsichtig (Argumenten gegenüber zugänglich sein oder sich-überzeugen-lassend);
- auf die Sache bezogen als verständlich (leicht zu verstehen).

Keine dieser Deutungsmöglichkeiten kann explizit ein- oder ausgeschlossen werden. Da Nachgespräche Lernsituationen für eine Kompetenzvermittlung darstellen, wäre insbesondere die Verengung von mehreren „Ausbildungsperspektiven“ auf eine Sichtweise bemerkenswert. Der nächste Leitsatz (Leitsatz 6) wurde behandelt (s.o.), ihm scheint kein Platz in einer Reihenfolge der gegebenenfalls vorliegenden Phasen zugewiesen zu werden. Die Leistungs- und Noteneinschätzung schließt sich explizit an die Beratungsphase an (Leitsatz 7). Die Ausbildenden sollen dafür „einen gemeinsam getragenen Notenbereich zur groben Einschätzung der [...] gezeigten unterrichtspraktischen Leistung“ nennen. Was unter „grober Einschätzung“ und unter „Notenbereich“ verstanden werden kann, wird nicht expliziert. In Leitsatz 9 heißt es weiter, es solle keine Punktzahl genannt werden, „um eine Zusammenschau ohne Leistungsbewertung für das betreffende Modul nicht zu erschweren.“. Konkretisiert wird also, was die Ausbildenden nicht tun sollen, nicht konkretisiert wird dagegen, was sie tun sollen. Die Auslegung dessen bleibt somit subjektiver Deutungsspielraum der Ausbildenden. Ein klarer Bezug wird demgegenüber zum Modulkonzept (2012) hergestellt. Kriterien für die Noteneinschätzung wären demnach „die Kompetenzen und Standards des jeweiligen Moduls“ sowie „der bis dahin mögliche Ausbildungsstand“. Es wird also eine im Dokument unbestimmte Idealvorstellung angesetzt, anhand der ein „Ausbildungsstand“ bemessen werden können muss. Dass in den genannten Bestimmungen keine konkreten Angaben gemacht werden, egalisiert diese Verweise und ändert nichts an der Mehrdeutigkeit der damit in Verbindung stehenden Aussagen. Gleichwohl wird hiermit also der Modulkatalog als Leistungskatalog bestimmt, nicht als Lernkatalog.

Zusammengefasst enthält das Dokument mehrere Aussagen zu unbestimmten und mehrdeutigen Bezeichnungen des Formats oder Teilen davon als Reflexion, Beratung, Erörterung und Rückmeldung. Sie lassen sich hypothetisch als Gesprächsphasen deuten, die ergänzt werden um eine Leistungseinschätzung (Beurteilung). Auf der Basis aller ausgewerteten Dokumente sind konkrete Abgrenzungen aber weder zwischen Phasen noch Bezeichnungen oder etwaigen Konzeptionen möglich. Subjektiv Ausdeutungen aller Bestimmungen bleiben somit notwendig und der Praxis überlassen.

Als Resümee lässt sich zweierlei ziehen. Zum einen werden in den Länderbestimmungen theoretische Bestimmungen vorgenommen, die eine Modularisierung der Ausbildung ermöglichen. Insbesondere das Verständnis von Lernen als Prozess wird darin ausgewiesen. Prekär erscheinen die zum Teil fehlenden Bezüge zwischen Lernbausteinen wie Kompetenzen, Inhalten und Standards sowie die konzeptionelle Mehrdeutigkeit in den Bestimmungen zu Ausbildungsformaten wie den Unterrichtsnachgesprächen. Zum anderen lässt sich ein ähnliches Resümee für den Rahmen der Praxis ziehen. Er ist mehrdeutig und unterdeterminiert. Am Beispiel der Handreichung für das Studienseminar lässt sich lediglich hypothetisch

eine Reihenfolge bei in Funktion und Form ungeklärten Bezeichnungen annehmen. Sie legt dafür die Modul-Vorgaben als Kriterien für eine Beurteilung fest, was gegen eine Deutung als Lernhilfe spräche.

Spezifisch auf Unterrichtsnachgespräche bezogen lässt sich ferner feststellen: Die analysierten Bestimmungen und Dokumente sind unterdeterminiert, mehrdeutig und weisen fehlende Bezüge untereinander auf.¹¹³ Es bleibt den Studienseminaren und ihren Ausbildenden überlassen, inwiefern und welche Deutungen und Gestaltungen der Praxis sie dazu herstellen.

3.2.4 Zwischenfazit zum Rahmen der Praxis

Welche Rahmen lassen sich also für Unterrichtsnachgespräche und ihre Gesprächsbeteiligten zusammenfassen? Mit dem *allgemeinen Rahmen* konnten strukturelle Grundzüge des Referendariats herausgearbeitet werden. Es ist festzuhalten, dass geschichtlich gewachsene, zeitlich stabile und gesellschaftliche Veränderungen überdauernde Strukturen bestehen, an denen mehrere Institutionen beteiligt sind, die Abläufe und Veranstaltungen etablieren (Ausbildungsschule und Studienseminar). Für Referendare bedeutet das im Kern erstens das Besuchen von Seminaren, Unterrichten, zweitens das Sprechen über eigenen und fremden Unterricht sowie drittens das Hospitieren im Ausbilderunterricht. Für Auszubildende bedeutet das demgegenüber erstens ein „Beraten“ der Referendare, zweitens ein Werten und Bewerten von Unterricht bzw. Kompetenzen -d.h. ein Benoten explizit ohne konkrete Kriterien dafür- sowie drittens ein in Funktion ungeklärtes ‚Vorführen‘ eigenen Unterrichts.

Hieran bilden sich konkrete Anforderungsstrukturen des *spezifischen Rahmens* aus. Denn der institutionelle Zweck der Ausbildung liegt in der Kompetenzvermittlung, um professionelles *Handeln* ermöglichen zu können. Dies geht mit institutionellen Handlungs- und Rollenvorgaben und -findungen einher. So müssen Ausbilder Bestimmungen durchsetzen (institutionelles Handeln als Agent), daran Kompetenzen ausbilden (Ausbilden) und entweder während des Ausbildungsverlaufes oder spätestens zum Abschluss prüfen, das heißt bewerten und benoten (Selektion). Rollenkonflikte (wie intra- oder interpersonal) müssen dazu automatisch im Sinne des *role-taking* und *role-making* bearbeitet werden. Sie erwachsen aus breit angelegten Anforderungen zu *Rollenübernahme*, *mehrfacher Rollendoppelung* sowie *Rollenerwartungen* und können überdies spezifisch mit Dynamiken aus Experten-Klienten-Anforderungen einhergehen (Maximen: *Beschützer-Prinzip*, *Gefahren-Mandat*, *Anpassungs-Prinzip*). Hervorzuheben ist dabei die mehrfache Rollendoppelung als *Berater*, *Prüfer* und (*stellvertretender*) *Vorgesetzter*. Für diese Rolle(n) werden Auszubildende aufgrund von fehlender Ausbildung nicht ausgebildet, sondern gegebenenfalls *einmalig* oder auch *nicht* geprüft (bzw. primär nach ‚Aktenbewertung‘ eingesetzt, vgl. Hessen), was in Bezug auf eine einheitliche, inhaltlich-systematische Lehrerprofessionalisierung prekär anmutet. Zugleich lässt sich durch fehlende Forschungsdaten zu Ausbilder- und -weiterbildung (auch zu Lehrerweiterbildung) einerseits ein Forschungsdesiderat attestieren, andererseits fehlen damit genauso wissenschaftliche Daten zur

¹¹³ Sie stellen juristische Vorgaben dar, die sicher korrekt sein werden. Bescheinigt wird ihnen an dieser Stelle allein und deskriptiv eine fehlende konzeptionelle Eindeutigkeit für die Praxis als Lehr- und Lernsituation, was als dahinterstehender Anspruch anhand der spezifischen Nennungen in den Dokumenten suggeriert wird.

Fundierung aber auch Einschätzung der Praxis. Handlungsräume für die Akteure in den Unterrichtsnachgesprächen schafft die Institution der Lehrerbildung über Länder- und Studienseminarbestimmungen (Rahmen). Auch sie bilden Anforderungen an die Auszubildenden, da diese sie als Institutionenvertreter umsetzen müssen. Im Wesentlichen können dazu nachfolgende Aspekte festgehalten werden.

Gemeinsam haben Niedersachsen und Hessen eine bestimmte Anzahl an verpflichtenden Unterrichtsnachgesprächen sowie, dass Formatangaben zu Bezeichnung, Form, Funktion und Konzeption unterdeterminiert sind. In beiden Bundesländern nimmt zudem ein „Reflektieren“ in den Kompetenzbestimmungen als mögliche Kompetenz, Gesprächs- oder Denkform eine zentrale Stellung ein. Es bleibt daran aber unklar, inwiefern ein Reflektieren konkret Ziel, Medium oder Gegenstand der Ausbildung und der Unterrichtsnachgespräche sein soll (Funktion), auch welche Form (mündlich, schriftlich) es dafür annehmen und auf welcher Ebene es angelegt sein soll (kognitiv, interaktional). Sicher ist dagegen, dass eine Reflexion in beiden Bundesländern für die Unterrichtsnachgespräche konstitutiv angelegt *ist*. Daneben wird Beratung als feste und hauptsächliche *Funktionsbezeichnung* in beiden Bundesländern explizit genannt.

In den Kompetenzformulierungen und Formatvorgaben zu Unterrichtsnachgesprächen unterscheiden sich beide Länder dann. In Niedersachsen geht es um das Fördern von Kompetenzen als Voraussetzung für professionelles Handeln. Das meint dort ein „Verfügen“ über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, so dass nicht das Handeln als Nachweis im Fokus stehen kann, sondern Kompetenzen als *Voraussetzung* dessen. Dazu werden beobachtbare und nicht-beobachtbare Kompetenzbeschreibungen verpflichtend vorgegeben. Sie werden dafür zwar als Standards bezeichnet, aber die dafür notwendige Bestimmung der Art von Standards wird nicht vorgenommen. In Hessen werden zum einen umfassend (Modulkatalog), zum anderen ähnlich mehrdeutig Kompetenzbeschreibungen formuliert, wenngleich dies dort durch Zuordnungen geschieht. Deren Inhalte werden dabei nur partiell in Beziehung zueinander gesetzt. Kompetenzen würden demnach über „Wissenselemente“ gefördert werden und wären anhand des Handelns sichtbar. Es deutet sich daran demnach latent die Annahme eines Wissen-Können-Transfers an, der nicht näher ausgeführt wird. Grundsätzlich unklar sind die Kompetenzformulierungen sowie die Handreichungen beider Studienseminare in ihrer Zweckgebundenheit. So können sie je insgesamt oder auch partiell sowohl Lern- als auch Leistungskataloge darstellen. Während in Niedersachsen die Unterrichtsnachgespräche offiziell unbenotet sind, werden in Hessen explizit Lernentwicklungen darin bewertet. Für eine Bewertung existieren aber keine Kriterien, stattdessen wird in juristisch verbindlichen Angaben dazu auf die „pädagogische Freiheit“ verwiesen, die die Auszubildenden „nutzen müssen“ (siehe 3.2.2.2.2.1). Lern- und oder Leistungselemente bleiben also unbestimmt und sind von den Beteiligten in der Praxis subjektiv zu füllen.

Länderbestimmungen, Handreichungen und interne Bestimmungen nehmen auf dieser Basis Zuschreibungen an die Gespräche vor. In Niedersachsen dienen die Gespräche in erster Linie einer konzeptionell ungeklärten Beratung. Daneben werden sie als Besprechung bezeichnet und mit Wertungshandlungen und Reflexion in Verbindung gebracht. Es kommt dabei zudem zu

Begriffsdoppelungen, die auch die Zuordnung von den mehrdeutigen Andeutungen und Formaten diesbezüglich gänzlich verhindern.¹¹⁴ Länderbestimmungen und Handreichung weisen dazu ebenfalls keine eindeutigen Bezüge zueinander auf, im Gegenteil, die Länderbestimmungen fokussieren *Beratung* (und *Besprechung*), die Handreichung des Studienseminars demgegenüber *Reflexion* anscheinend im Sinne einer wertenden Einschätzung von Unterricht. Darin werden weiter „Qualitätsmerkmale“ formuliert, die jedoch keine solchen darzustellen scheinen, weil sie mehrdeutig bleiben und individuelle Ausdeutungen erforderlich machen. Dem muss vielmehr eine implizite Idealvorstellung von Unterricht zu Grunde liegen, wenn sie als Qualitätskriterien Geltung erlangen sollen.

In Hessen lässt sich ähnlich einschätzen: Länderbestimmungen fokussieren eine unbestimmte *Beratung* (ebenfalls mit Begriffsdoppelungen), Studienseminarbestimmungen eine Rückmeldung, die eine mögliche Reihenfolge aus ungeklärten Bausteinen wie *Reflexion*, *Erörterung* und *Beratung* zu Grunde legt. Hinzu kommt dort optional noch schriftliche *Reflexion* sowie eine Leistungseinschätzung des Ausbildungsstandes, wofür keine Kriterien genannt werden. Grundsätzlich können alle als solche gedeuteten Lernentwicklungen in Unterrichtsnachgesprächen benotet werden. Augenfällig ist weiter, dass in Hessen in den Gesprächen eine nicht näher bestimmte „einhellige Ausbildungsperspektive“ entwickelt werden soll. In beiden Bundesländern sollen die Ausbilder unabhängig vom Format darüber hinaus in einer generellen aber konzeptionell ungeklärten Rolle als *Berater* fungieren. Insbesondere die vielen, doppelten und konzeptionell unterdeterminierten Bezeichnungen und Zuweisungen als *Beratung*, *Reflexion*, *Besprechung* oder *Rückmeldung* schaffen einen für die Praxis ungeklärten Handlungsrahmen, der dort verpflichtend hergestellt werden muss.

4 Theorie: Lernen und Interaktion

Ziel ist es in diesem Kapitel lerntheoretische Grundlagen für eine sprachbezogene Methodik zu schaffen. Das ist deshalb nötig, weil Unterrichtsnachgespräche eine Interaktionssituation darstellen, in der etwas gelernt und gelehrt werden soll, aber zum einen keine Praxis-Konzeption vorliegt, wie dies geschehen soll (Kapitel 3.2) und zum anderen das Verhältnis von Lernen und Interaktion abgeklärt sein muss, um begründet eine sprachbezogene Methodik dafür entwickeln zu können. Daher werden jetzt ausgewählte Erkenntnisse aus Psychologie (Kapitel 4.1) und Deutschdidaktik (Kapitel 4.2) aufbereitet.

4.1 Lerntheoretische Annahmen zu Lernen und Interaktion

Nachfolgend werden lerntheoretische Annahmen herausgearbeitet. Eine erschöpfende Darstellung wird nicht angestrebt, stattdessen werden Erkenntnisse für einen sprachbezogenen Ansatz fokussiert.

¹¹⁴ Der Begriff Beratungsgespräch für Unterrichtsnachgespräche ist laut Boettcher (2004, 10) "vieldeutig" und könne daher zu „Missverständnissen“ in der Lehrerbildung führen. Die mehrdeutigen und unterdeterminierten Länderbestimmungen lassen eine solche Einschätzung begründet plausibel erscheinen.

4.1.1 Lernen aus kognitions- und sozialpsychologischer Sicht

Die Disziplin Psychologie beschäftigt sich traditionell mit Lernen. Mit kognitions- und sozialpsychologischer Sicht werden deshalb zwei Ansätze gewählt, die Aussagen zu Lernen und Interaktion ermöglichen können. Bezugnahmen aus Pädagogik und Deutschdidaktik werden integriert.

4.1.1.1 Lernen durch Erfahrungen als Änderung im Verhaltenspotenzial

Stellvertretend für die Lern- und Kognitionspsychologie und als Standardwerk in den Bildungswissenschaften wird der Ansatz von Hasselhorn und Gold behandelt (2017; Erstausgabe 2006).

Der dort ausgewiesene Lernbegriff fußt auf Befunden „einer [...] über 100-jährigen psychologischen Lernforschung. Die Perspektive, aus der wir unsere Antworten entwickeln, ist dabei die des erfolgreich Lernenden.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 33). Die Autoren fassen vier Grundarten des Lernens zusammen: assoziatives Lernen, Lernen zur Verhaltensänderung sowie als Erwerb deklarativen (was), prozeduralen (wie) und konditionalen (warum) Wissens sowie als individuelle Konstruktionsleistung. In ihrem Modell unterscheiden sie dazu zwei Komponenten, den *Lernprozess* und das *Lernergebnis*, das ihn konserviere. Für zweites führen sie das Gedächtnis als entscheidende Größe an (ebd., S. 36).¹¹⁵ Lernen wird darin definiert als „Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrung kommt“ (ebd., S. 35). Mit einer „überdauernden Änderung“ wird also offengelassen, ab wann von Lernen gesprochen werden kann und welche Erfahrungen dafür notwendig sind. Auch sei ein Resultat des Lernens nicht am Verhalten sichtbar, sondern bliebe als „Potenzial“ unsichtbar. Dafür nennen die Autoren Faktoren, die „erfolgreiches Lernen“ kennzeichneten und durch individuelle Voraussetzungen geprägt seien:

- Kognition (z.B. selektive Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Vorwissen, Metakognition),
- Motivation (z.B. Erfolgszuversicht, Ursachenzuschreibungen, Selbstkonzept),
- Volition (Handlungsorientierung oder Lageorientierung),
- Emotion (z.B. Freude; zur Aktivierung der genannten Aspekte) (ebd., S. 65-125).

Ein erfolgreiches Lernen wäre dabei als kognitiver Verstehens- und Behaltens-Prozess zu verstehen: „[...] Der Erfolg des Lernens macht sich daran fest, wie gut etwas verstanden und wie vollständig es behalten wurde.“ (ebd., S. 126). Das beträfe auch die Schule, was sich dort aber „nur bedingt als Summe isolierter Lernprozesse beschreiben“ ließe (ebd., S. 126). Bis hier bearbeiten die Autoren also allein „unsichtbare“ Forschungsgegenstände. Weiter nehmen sie Kompetenzen als „Produkte“ auf:

„Zum Wesen menschlicher Lernvorgänge gehört ihr kumulativer Charakter. Die lernende Person verändert sich in diesem kumulativen Lerngeschehen. Der Erfolg des kumulativen Lernens zeigt sich am Ende darin, dass neue Kompetenzen entstehen.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 126).

¹¹⁵ Diese Zweiteilung findet sich auch in früheren Ansätzen, die Lernen noch als „aus der Erfahrung resultierende Verhaltensänderungen“ definieren (z.B. Lefrancois 1994, S. 209).

Das deckt sich mit der im Bildungssystem heute verankerten Kompetenzorientierung. Für ein solches Lernen sei dann ein Transferwissen entscheidend: „Die gelingende Übertragung [...] von Kenntnissen und Fertigkeiten auf neuartige, von der ursprünglichen Lernsituation verschiedene Anforderungen, ist ein wichtiges Erfolgskriterium des Lernens.“ (ebd., S. 154). Es bleibt also weiter offen, woran sich „Lernergebnisse“ -außerhalb von Gedächtnis und Gehirn- konkret zeigen würden und ab wann ein „Lerntransfer“ erfolgreich gewesen wäre. Andere Autoren stellen fest: „Sehen kann man eine Verhaltensänderung, der ein Lernen allenfalls zugrunde liegt, aber nicht das Lernen selber.“ (Herzog 2014, S. 131), denn „Learning is invisible and cannot be seen in the activity [...].“ (Nuthall 2005, S. 922). Die Beschaffenheit kognitiver Repräsentationen sei daneben „[...] at this point only a matter of speculation“ (Tomasello et al. 1993, S. 498).

Ein kognitionspsychologischer Lernbegriff ermöglicht also zwar mit der Unterteilung in *Prozess* und *Ergebnis* eine begriffliche Operationalisierung. Konzeptionell scheint er für eine sprachbezogene Untersuchung aber keinen geeigneten methodischen Zugriffspunkt bereitzuhalten, wenn Verstehen und Behalten als kognitive Kategorien im Fokus stehen.

4.1.1.2 Lernen in der Schule durch „Unterrichtsqualität und -wirkung“

Nachfolgend werden Aussagen zu Lernen und Interaktion in Bezug auf Unterricht ergänzt, auch aus Überlegungen anderer Fachbereiche in Bezug darauf.

Da in den Bildungswissenschaften vielfach der kognitionspsychologische Lernbegriff unterleget wird, bildet dieser weiter den Ausgangspunkt: „Das Auslösen und Optimieren von Lernprozessen ist das Ziel des Lehrens, insoweit ist es dem Lernen zweckrational vor- und untergeordnet zugleich.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 217). Implizites Bezugsmoment dessen bildet für die Autoren die *Unterrichtsqualität und -wirkung*. Die Ebenen Kognition und Handeln werden bei ihnen dafür implizit in einen *Begründungszusammenhang* gestellt, was sich exemplarisch zeigt: „Methodenübergreifend werden Prinzipien und Idealformen unterrichtlichen Handelns dargestellt, die geeignet sind, verständnisvolles Lernen zu befördern.“ (ebd., S. 221). Das kann zum einen deshalb prekär sein, weil dieser Lernbegriff in den Bildungswissenschaften oft zu Grunde gelegt wird und andersherum, weil die Autoren dortige Ausführungen explizit wiederum ihren eigenen Erklärungen zu Grunde legen: „Aussagen zur Wirksamkeit der Lehrmethoden und -strategien stützen sich [...] auf Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung.“ (ebd., S. 217). Dies kann Zirkelschlüsse begünstigen. Zum anderen wird dieser Zusammenhang vage gehalten. So definieren sie „lernrelevante“ Tiefenstrukturen mit Kunter und Voss (2011) sowie Oser und Baeriswyl (2001) so: Sie betreffen die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen und ließen „sich durch ganz unterschiedliche Oberflächenmerkmale, aber auch weitgehend unabhängig von diesen realisieren.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 239) (detailliert in Kapitel 5.1.3). Dazu zählen sie „kognitive Aktivierung“, „konstruktive Unterstützung von Lernprozessen“ und „effiziente Klassenführung“. Zum ersten heißt es:

„Durch herausfordernde Fragen und [...] geschickte Auswahl von Aufgaben [...] wird zum vertieften Nachdenken angeregt. Solche Herausforderungen befördern die aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. »Aktiv« meint [...] eine

mentale kognitive Aktivität im Sinne einer guten Informationsverarbeitung und nicht eine nur verhaltensbezogene Aktivität.“ (ebd., S. 240).

Es wird hierin ein Kausalbezug zwischen Gesagtem (Interaktion) und Wirkungen auf der kognitiven Ebene (Nachdenken anregen, Kognition) behauptet, wenngleich abgeschwächt von einem „befördern“ gesprochen wird. Woran jedoch „herausfordernde Fragen“ erkennbar wären und ab wann eine Auswahl von Aufgaben „geschickt“ wäre oder wie festgestellt werden könnte, dass sie zum „vertieften Nachdenken“ anregen würden, bleibt an dieser Stelle offen. Die Autoren kommen zu dem Schluss: „In welchem Maße den Lehrern die kognitive Aktivierung ihrer Schüler im Unterricht gelungen ist, lässt sich letztlich nicht direkt beobachten [...]“ (ebd., S. 240). Das führt zu zwei Entwicklungen. Auf der einen Seite kommt es zur Erforschung von Lernbedingungen, wie es in Deutschdidaktik und Erziehungswissenschaften zahlreich zu Lernaufgaben geschieht¹¹⁶. Auch diese Ansätze stützen sich dabei implizit oder explizit auf nicht näher bestimmte ‚Lern-Wirkungen‘ von Aufgaben. Zu Empirie in der Disziplin meint Bremerich-Vos (2000, S. 55) vor diesem Hintergrund:

„Wenn ich recht sehe, dann haben Deutsch-[...]didaktiker den Befunden, [...], bislang wenig an die Seite zu stellen. Sie sind vornehmlich in der Rezipientenrolle, müssen sich derzeit vor allem an den Resultaten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung orientieren.“

Winkler schätzt dies 2018 ähnlich ein, wenngleich sie empirische Arbeiten hervorhebt. Aber auch sie verdeutlicht Überschneidungen mit „psychometrischen Testverfahren“, so dass hier weiter kognitive Größen als Untersuchungsgegenstände der Deutschdidaktik angesprochen sind. Zur „kognitiven Aktivierung“ (z.B. Ruven 2013; Hanisch 2018) führt Hlebec (2019) in der Disziplin aus: Zum einen läge kein „einheitliches Konzept“ vor, zum anderen sei „bedenkenswert“, dass fachdidaktische Arbeiten die „Unabhängigkeit von didaktischen Konzeptionen“ hervorheben würden. Auf der anderen Seite existiert eine pädagogisch ausgerichtete „Wirkungsforschung“¹¹⁷, deren Erkenntnisse kritisch eingeordnet werden. So könne sie weder eindeutige noch valide Ergebnisse zu Unterrichtsqualität und Einfluss von Persönlichkeitsanteilen aufzeigen, viele „Wirkungsmodelle [...] [sind] nicht zufriedenstellend [...]“ (Oser 2004, S. 192) und: „Fraglich ist, ob das in dieser Form jemals möglich sein wird.“ (Blömeke 2004, S. 75).

Solche Vagheit transportieren partiell auch wiederum Hasselhorn und Gold (2017, S. 242ff.). Sie empfehlen etwa „angemessenes Unterrichtstempo“ oder „geduldiges“ Vorgehen im Unterricht, was sich als „relevant“ erwiesen habe. Für eine „effiziente Klassenführung“ als „die Lernbedingung schlechthin“, müsse er überdies „flüssig“, „anregend“ und „interessant“ gestaltet werden (auch Bromme 1992 belegt „flüssigen Unterricht“ mit einem positiven Wert). Was das je konkret bedeuten kann und welche Prämissen dem unterliegen (z.B. Warum müsse Unterricht „flüssig“ ablaufen und woran lässt sich dies festmachen?), wird nicht expliziert. Auf dieser mehrdeutigen Grundlage und unter der Gefahr von

¹¹⁶ Heins (2014, 2017); Steinmetz (2016) Winkler (2004, 2005, 2010, 2011, 2017); Zabka (2010), Kleinknecht (2009); Hoppe und Metz (2013) sowie Ball und Angst (2003); Abraham und Müller (2009); Astleitner (2008); Anant und Stanat 2015; Bohl et al. 2012; Bohl 2009; Bremerich-Vos et al. (2008); Feilke und Baurmann (2004); Funk (2006); Girmes (2003); Hufeisen (2006); Kleinknecht et al. (2013); Neuweg (2008); Bromme et al. (1990); Bloemen et al. (2010, S. 200f.).

¹¹⁷ Vgl. Oser und Oelkers 2001; Terhart 2004; Blömeke 2004; Kraler 2007; Helmke 2011; Handbuch von Terhart et al. 2011.

Zirkelschlüssen bestimmen die Kognitionspsychologen dann „guten Unterricht“¹¹⁸, der die beschriebene Vagheit auf Basis eines dafür angenommenen Wirkungszusammenhanges¹¹⁹ manifestiert als

„[...] Unterricht, in dem es der Lehrperson gelingt, das Lernangebot so zu gestalten, dass es möglichst viele Schüler an bzw. aufnehmen (nutzen) [...]. Solcher Unterricht lässt sich durch ein geschicktes Ausbalancieren der [...] Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität gut beschreiben, also durch eine effektive Klassenführung und ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung, verbunden mit einer besonderen Aufmerksamkeit und wertschätzenden Rücksichtnahme für die Verständnisprobleme beim Lernen, also eine konstruktive Unterstützung der individuellen Lernprozesse. Das Ergebnis bezeichnen manche Lehr-Lern-Forscher dann als adaptiven Unterricht¹²⁰.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 245).

Zusammenfassend lässt sich also dreierlei sagen: Erstens, dass Lernen als kognitives Phänomen (Änderungen im Verhaltenspotenzial) nicht beobachtbar und beschreibbar ist; zweitens, dass Lernbedingungen in der Forschung oft auf genau diese nicht-sichtbaren Prozesse implizit oder explizit bezogen werden; drittens, dass sie dabei ungünstig mit Wirkungsannahmen in Bezug auf Handeln und kognitive Effekte unterlegt zu werden scheinen.¹²¹ Anhand der hier herausgearbeiteten Blickwinkel und Forschungsgegenstände für die Fachdidaktik Deutsch kann daneben auch eine weitere Diskussion über das Selbstverständnis der Disziplin angezeigt sein.

Somit lässt sich anhand dieser Aussagen kein sinnträchtiger Ansatzpunkt für eine sprachbezogene Betrachtung von Lernen und Interaktion eruieren. Deshalb wird dafür ein weiterer Blickwinkel ergänzt, der aus der Sozialpsychologie stammt.

4.1.1.3 Lernen durch soziale Interaktion

Für ein Lernen wird sozialpsychologisch ein Zusammenspiel von Umwelt und Verhalten angenommen, was auch in der Kognitionspsychologie so gesehen wird:

„Ohne das Erlernen kultureller Fertigkeiten, [...] Verhaltensnormen sowie spezifischer Sachverhalte und Überzeugungen wäre es dem Menschen nicht möglich, sich erfolgreich an die Erfordernisse einer Gesellschaft [...] anzupassen. Die Fähigkeit zum Lernen ist deshalb das entscheidende Potenzial des Menschen, sich aktiv mit seiner Umwelt und Umgebung auseinander zu setzen.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 33)

¹¹⁸ Zu Merkmalen von „gutem Unterricht“: z.B. Becker et al. (2007); Gruschka (2007); Springer et al. (2000); Bremerich-Vos (2000); Meyer (2004); Meyer und Wendt (2011); Haenisch (1999, 2000, 2007); Fendt (1994); Unruh und Peterson (2002); Helmke und Schrader (2008); Helmke (2006, 2010, 2015). Siehe auch Hattie (2009/Neuaufgabe 2014), dessen Meta-Studie zu einem „Visible Learning“ zudem u.a. affektiv-positiv (Beywl und Zierer 2014, X; Mansell 2008; Brühlmann 2013, 21) oder kritisch (Herzog 2014, 130-140) aufgenommen wird.

¹¹⁹ Gruschka (2007) erkennt einen Forschungstrend von „guter Schule“ in den 1980ern hin zu „gutem Unterricht“ heute, den er negativ bewertet. Seine Kritik richtet sich an Meyers (2004) „zehn Merkmale guten Unterrichts“ und an Helmkes (2003, 2015) „Angebot-Nutzung-Modell“. Er sieht darin Widersprüche und unbegründete Behauptungen, weshalb er von „Referate von Forschungsreferaten“ (sic!), „Meinen von Meinungskundigen“, „Verallgemeinerungen“ und „Postulate-Pädagogik“ spricht. Den Modellen attestiert er Tautologien und Zirkularität: „Guter Unterricht ist, wenn die Wirkfaktoren für guten Unterricht zutreffen; wenn die Wirkungen zutreffen, ist guter Unterricht.“ (Gruschka 2007, S. 35). Ähnlich resümiert Mühlhausen (2011, S. 48): „Empirische Evidenz für die behauptete Erfolgsträchtigkeit dieser Merkmale gibt es bis heute nicht – für sie sprechen [...] dieselben Plausibilitätserwägungen, die schon vor einem halben Jahrhundert angeführt wurden.“

¹²⁰ Vgl. Brühwiler 2014, Beck et al. 2008; Wember 2001.

¹²¹ Fehlende und unklare lerntheoretische Begriffe werden schon Anfang des Jahrhunderts kritisch eingeschätzt (vgl. Becker-Mrotzek 2002, S. 60).

Tomasello et al. (1993) und ergänzend Tomasello et al. (andere Forscherkombination: 2005) liefern einen Erklärungsansatz, der drei Faktoren von Lernen bespricht und indirekt die Interaktion in den Fokus rückt, und zwar zu *Perspektivenwechseln*, *Intersubjektivität* und *Verstehen*. Anhand dessen inszenieren sie mit Bandura (1986) Lernen als „cultural learning“, das heißt durch soziale Einflüsse. Sie bestimmen: „It is learning in which the learner is attempting to learn not from another, but through another.“ (ebd. 1993, S. 496). Fokussiert wird also nicht ein Lernergebnis, sondern der *Lernprozess*, der ein Lernen ‚voneinander‘ von einem Lernen ‚durch den anderen‘ unterscheidet. Das sei möglich, weil Menschen

„are able [...] to take the role of the other (Mead 1934), to take the perspective of the other (Piaget 1932), to attribute mental states to the other (Premack 1988), to stimulate the mental states of the other (Harris 1991), to engage in joint attention with the other (Bruner 1983), to engage to mindreading of the other (Whiten 1991), [...] or to participate with the other intersubjectivity (Trevorthen 1979b).“ (Tomasello et al. 1993, S. 496).

Die ausgewiesenen Theorie-Einflüsse münden bei den Autoren in drei Grundformen des Lernens:

- Lernen durch Imitation („imitative learning“, auch bekannt als *Lernen am Modell*);
- Lernen durch Instruktion („instructed learning“);
- Lernen durch Kooperation („collaborative learning“) (ebd., S. 495).

Ihnen gemein ist, dass Interaktion für sie eine Voraussetzung bilden muss, wenn von Gesprächen ausgegangen wird. Dazu besprechen die Autoren Perspektivenwechsel in einer Schlüsselstellung für das Herstellen von Intersubjektivität und grenzen beide Größen wie folgt voneinander ab:

„We will speak of „perspective-taking“ when the learner is attempting to see the situation from another person’s point of view and of intersubjectivity when both the learner and the other person are doing this simultaneously and reciprocally.“ (Tomasello et al. 1993, S. 496).

Diesen Größen zu Grunde läge die „Mindestbedingung des Verstehens“ (Tomasello et al. 1993 und Tomasello et al. 2005), so dass sich von einem *verstehenden Lernen* sprechen ließe.¹²² Während Verstehen demnach eine für alle Lernarten notwendige Bedingung darstelle, bliebe die Rolle von Perspektivenwechseln darin unterschiedlich. Imitatives Lernen erfordere zum einen allein vom Lerner eine Lernaktivität, die Autoren nennen das „monologisch“. Mit instruktivem und kooperativem Lernen lägen zum anderen „dialogische“ Interaktionsformen des Lernens vor (ebd., S. 496).¹²³ Dies würde sich auf bestimmte Weisen zeigen. Am Lernen durch Instruktion geschehe dies, wenn der Lehrer instruiere und der Lerner sich zu verstehen bemühe. Beim kooperativen Lernen erfolge der Lernprozess dagegen *durch Perspektivenwechsel*, also „through the other“ (ebd., S. 197). Daraus sei zu schlussfolgern, dass *Intersubjektivität nur durch instruktives und kooperatives Lernen hergestellt werden könne, wofür also interaktiver Austausch als notwendig angesehen wird.*

¹²² Tomasello et al. schreiben auch für ein Imitationslernen, dass es „clearly requires some understanding of what the adult is perceiving and intending because without such [...] the child cannot know which aspects of the adult’s behavior are relevant or irrelevant.“ (1993, S. 498).

¹²³ Die Autoren unterscheiden zudem „Anstrengungen“ der Gesprächspartner, die „symmetrisch“ oder „asymmetrisch“ beschaffen seien. Woraus sich diese Beschaffenheit ergibt, lässt sich daraus nicht ableiten, deshalb wird dieser Gedanke ihrer Theorie hier vernachlässigt.

Der Ansatz erörtert zusammengefasst drei *soziale Lernarten*, die wesentlich mit Interaktion zusammenhängen: *Imitation, Instruktion, Kooperation*. Auch nach diesem Ansatz wird Lernen zwar als kognitives Element begriffen, wenn es als „verstehendes Lernen“ entworfen wird. Aber anders als in der Kognitionspsychologie lassen sich daran mitunter konkrete Interaktionsformen festmachen. So hänge Lernen demnach von *Perspektivenwechseln, Intersubjektivität* und *Verstehen* ab, die eine -zunächst- undifferenzierte Mischung aus kognitiven und interaktiven Facetten abbilden. Daraus lassen sich aber Ansatzpunkte für eine heuristische Ebenen-Unterscheidung von Kognition und Interaktion ableiten, die an der Interaktion ansetzen kann. Denn um die Sicht eines anderen verstehen zu können, muss man die Sicht zunächst kennen, was interaktiv-sprachlich ausgetauscht wird. Darüber würde eine Beschreibung von Lernprozessen in und durch Interaktion potenziell möglich und Interaktion könnte zum Lerngegenstand erwachsen.

Andere Ansätze, die die Interaktion für ein oder beim oder als Lernen in den Fokus der Betrachtung rücken, finden sich in der Deutschdidaktik. Daher schließen sich diese jetzt an.

4.1.2 Lernen aus deutschdidaktischer Sicht

Einen anerkannten *disziplineneigenen Lernbegriff* hat die Deutschdidaktik bisher nicht hervorgebracht. Sie bezieht sich stattdessen vor allem auf solche der Psychologie und auf Aussagen zu Lernbedingungen aus den Erziehungswissenschaften (vgl. Kapitel 4.1.1.2). Nachfolgend wird daher dargestellt und falls nötig, rekonstruiert, welche lerntheoretischen Aussagen die Deutschdidaktik zu Lernen und Interaktion trifft.

4.1.2.1 Lernen durch Vermittlung

Die erste Bezugnahme aus der Deutschdidaktik stammt von Karg (1999), die sich methodische Annahmen aus Diskurslinguistik und Literaturtheorie zu Nutze macht. Dafür wird vorab eine Unterscheidung zu Grunde gelegt, hervorgehend aus einem Forschungsdiskurs. So wird gemeinhin ein *geplantes, zielgerichtetes und gesteuertes Lernen* von einem *zufälligen und ungesteuerten Erwerb* abgegrenzt. Das erste fände angeleitet statt, etwa im Schulunterricht, der Erwerb dagegen verlief eher ungeplant und unbemerkt, ähnlich einer Sozialisation. Diese Unterscheidung findet sich auch im Zweit- und Fremdsprachenerwerb (z.B. Krashen 1988; Ahrenholz 2010, S. 10). Mit Hilfe dessen lässt sich Kargs Ansatz betrachten, da sie Inhalte „aus der Vermittlungsperspektive“ betrachtet (ebd., S. 6) und dafür *Vermittlung* und *Kommunikation* als Vergleichsmomente entwirft (ebd., S. 14-16). Vermittlung geschehe zielgerichtet und beabsichtigt. Das meine „mehr als Kommunikation.“ und bedinge eine

„didaktische Komponente: sie hat einen Gegenstand [...], der vermittelt werden soll. Sie will gezielt und absichtsvoll Informationen, Einsichten, Erkenntnisse, Lernzuwachs und damit verbunden Veränderungen beim Adressaten hervorrufen. Anvisiert ist [...] ein Erkenntnisgewinn oder ein Lernvorgang mithilfe oder über einen Gegenstand [...].“ (Karg 1999, S. 14f.).

Es ginge also verkürzt übersetzt um das *Unterscheiden eines Vermittelns gegenüber dem eines Mitteilens*. Auf dieser Basis bespricht Karg eine „gelingende Vermittlung“, deren „Erfolg“ als „Wissenstransfer“, „Lernerfolg“

und „Erkenntnisgewinn“ definiert wird und in einer „Erfolgskontrolle“ überprüfbar wäre (ebd., S. 16-17). Der deutschdidaktische Zugriffspunkt zeigt sich dann so:

„Die Beschreibung und Analyse von Vermittlung wird sich demnach [...] um die explizite der Angebote [sic!], den Erfolg und die Vermittlungsinstrumente kümmern, was ihr stets auch eine [...] normative und vor allem didaktische Komponente verleiht.“ (Karg 1999, S. 15).

Karg stellt also weder einen psychologischen Lernbegriff in Frage, noch folgt sie ihm explizit. Sie rückt stattdessen über einen Vermittlungsgegenstand einen *interaktionalen Lerngegenstand* ins Zentrum, und zwar in Form „generierten Wissens“ durch Austausch und mit Hilfe von Praktiken:

„Betrachtet man für die Beschreibung und Analyse von Vermittlung eine didaktische Komponente als bedeutsam, so heißt dies, dass durch Vermittlung „Wissen“ transferiert wird. Beim Adressaten stellt sich demnach, wenn etwas vermittelt wird, ein Lerneffekt oder ein Wissenszuwachs ein. Wissen ist aber [...] stets „generiertes Wissen“ – [...] in diskursiven Praktiken [...].“ (Karg 1999, S. 17).

Dafür wird ein offener Diskursbegriff angelegt, der „jede Art von Kommunikaten“ als Wirk- und Beziehungsgefüge beschreibt, ohne dass diese explizit sein müssten (ebd., S. 18). Und so seien „sowohl Sprache als auch Literatur [...] nicht nur Gegenstände von Vermittlung, sondern [...] auch Medien von Vermittlung.“ (ebd., S. 20). Denn, „dass kein Gegenstand und kein „Wissen“ über einen Gegenstand selbstverständlich ist, erfordert gerade die Analyse der diskursiven [...] Grundannahmen [...].“ (ebd., S. 21). Es geht ihr folglich um das Untersuchen dessen, *was* interaktiv vermittelt wird und *wie* dies geschieht.

Problematisch erscheinen in diesem Ansatz drei Aspekte. So scheint die begriffliche Abgrenzung von Vermittlung und Kommunikation nicht trennscharf zu sein, da jede Kommunikation zur Vermittlung erklärt werden kann, wenn in ihr Vermittlungsabsichten unterstellt werden können. Andersherum stellt sich die Frage, wie intendierte Vermittlungen zu bewerten wären, für die sich kein Lerngegenstand rekonstruieren ließe. Weiter ist unklar, ab wann ein Lerngegenstand als gelernt angesehen werden kann. Denn Kargs Entwurf nennt zwar „Vermittlungserfolge“ und „Erfolgskontrollen“, aber weist nicht aus, woran diese erkennbar wären. Die behauptete Messbarkeit wird also nicht bestimmt.

Entgegen dieser Unschärfen macht der Ansatz grundsätzlich deutlich, dass mit *Sprache* ein fachdidaktisch-linguistisches Moment besteht, über das ein Zugang zur Beschreibung von interaktiven Lernprozessen möglich sein kann. Das heißt in diesem Fall, dass nicht das Lernen, sondern der interaktive Lerngegenstand („Vermittlungsgegenstand“) den Forschungsgegenstand bilden würde (*Was* und *Wie*). Damit wird das interaktionale Moment von Lernen betont, was anschlussfähig an Überlegungen ist, die interaktive statt kognitive Lernbedingungen untersuchen (vgl. Kapitel 4.1.1.3).

4.1.2.2 Lernen durch geteilte Rahmungen

Bräuer (2010) verfolgt in seiner Doktorarbeit die Modellierung eines „Können-Begriffes“ in Bezug auf professionelles Handeln und Lesekompetenz. Auf einen Lernbegriff zielt er dabei nicht direkt ab, vielmehr folge er einem pädagogisch-psychologischen Wissensbegriff als „praktisch-professionelles Wissen“. Dazu wird bei ihm auf

„Erwerbstheorien eingegangen; diese [...] basieren [...] auf Konzepten eines selbstregulierenden [...] Individuums – die Rolle [...] der Lehrkraft für Erwerbsprozesse tritt hinter die Selbstregulation [...] des lernenden Individuums zurück, ihr kommt die Aufgabe zu, das Lernumfeld zu bereiten, nicht [...] dessen Lerngegenstände zu gestalten.“ (Bräuer 2010, S. 140).

Diese Sichtweise schließt also an Diskurse zu Lernbedingungen und Lehrkompetenzen an. Interessant ist für diese Arbeit dabei die Aufnahme von Goffmans Rahmen-Konzept. Goffman beschreibt, welche Vorstellung wir von einer Interaktionssituation entwickeln und wie wir uns darüber verständigen (1980, S. 376; vgl. Kapitel 3.1, 5.2.2). Bräuer (2010, S. 145) kombiniert diesen Ansatz mit dem von Lewis (1970, S. 5) und entwirft Handeln als *Koordinationsproblem*. Er erklärt es zu „konventionalisierter Koordination“, denn es „werden nicht nur eine Bedeutung oder eine Situation definiert, sondern auf die Handlungen konstituiert, die in diesem Rahmen dann als erwartbar gelten.“ (Bräuer 2010, S. 145). Mit Hilfe der methodischen Vorarbeit von Krummheuer (1992) entwirft er dann die „Unterrichtsrahmenanalyse“, die mit Goffman „die Organisation von der Wahrnehmung und die Ausrichtung von Erfahrung“ rekonstruiert (Bräuer 2010, S. 149). Hierbei stehen „Rahmungskongruenzen“ im Zentrum, ihr Gegenteil wären Rahmungsdifferenzen (ebd., S. 152). Zweite können konstruktives oder destruktives Potenzial besitzen (zu Arten von Rahmungsdifferenzen vgl. Krummheuer 1992, S. 96ff.), indem sie entweder in eine gleiche Vorstellung münden oder nicht. Erstes ermögliche nach Bräuer ein Lernen, zweites würde einen Lernerfolg unmöglich machen (2010, S. 152-150). Mit Krummheuer stellt er fest: „Interaktion ist nicht Medium, sondern Konstituente des Lernens“ (Krummheuer 1992, S. 30). Wenngleich das Ziel seiner Arbeit nicht explizit das Bestimmen eines Lernbegriffes darstellt, lässt sich das Herausgestellte dafür heranziehen. Denn Bräuer (2010, S. 157) nutzt in Bezug auf das Handeln beim Teilen von Rahmungen den soziologischen Begriff des „kollektiven Lernprozesses“ nach Miller (1986) und beschreibt drei Rahmungsebenen, die in Abhängigkeit zueinander stünden. Verkürzt meint das *Gegenstand*, *Interaktion* und *institutionellen Rahmen*. Es ginge demnach darum, wie man über einen Gegenstand spricht, welche konventionellen Verfahren man dafür etabliert sowie welche institutionellen Regeln diesen Prozess beeinflussen. Auf diesen Ebenen dienen Interaktionsmuster dann dazu, gleiche Vorstellungen vom Gegenstand sicherzustellen (Rahmungskongruenz), was Lehr-Lern-Prozesse darstellen würde. Funktioniert oder scheitert dies auf einer Ebene, könnte dies Störungen beim Entwickeln des Gegenstandes nach sich ziehen.

An dieser verknüpften Zusammenschau werden zwei Aspekte deutlich. Erstens wird Interaktion als fester Bestandteil eines Lernens angelegt. Zweitens wären Lernbedingungen und -prozess von einem gegenseitigen Sich-Verständlich-Machen von Rahmungen abhängig. Demzufolge ließe sich daran angelehnt ein Lernen auch direkt mit Interaktion verknüpfen und also potenziell methodisch aufbereiten.

4.1.2.3 Lernen durch Normen

Ein weiteres deutschdidaktisches Konzept, das indirekt einem Lernbegriff folgt, ist das von Feilke (Vortrag 2014, Publikation 2015). Er entwirft einen didaktischen Normbegriff anhand von vier Normtypen. Da Normen in seinem Konzept im Zentrum stehen, wird diese Kategorie einfürend erklärt.

Normen regulieren das Miteinander von Menschen. Sie beschreiben „die Verpflichtung etwas [...] zu tun oder zu unterlassen“ (Gloy 2012a, S. 8), wobei das „Wissen um Normen und die wechselseitige Einhaltung“ entscheidend für das Gelingen von Kommunikation sei (Fix et al. 2003, S. 183). Das ist in Institutionen relevant, denn dort erhalten Normen Geltung durch Befolgung oder Verstöße und ihre Konsequenzen (Hummel und Bloch 1987, S. 192). Ob Normen präskriptiv oder obligatorisch oder anders funktionieren, kann aber erst anhand der Praxis eruiert werden, da sie auf situativen Zuschreibungen beruhen (Gloy 2012a, S. 8 und 22). Sie beeinflussen also Handeln und Erwartungen von Personen als zwei zentrale Funktionen, woraus weitere erwachsen können wie Orientierung, Ordnung und Entlastung des Handelns (vgl. Hartung 1977, S. 16). Normen seien dabei nicht „wahrnehmbar; sie erfüllen also keine Eigenschaften physischer Gegenstände und sind [...] nicht-empirische Gegebenheiten.“ (Gloy 2012, S. 25). Auch stellten „Normformulierungen“ nicht die Norm selbst dar (Feilke 2015, S. 127). Zusammengefasst lässt sich daraus dieser Normbegriff definieren:

„Normen sind ein sozial-konzeptueller Sachverhalt, der nur situativ erschlossen werden kann. Er ist auf diese Weise in expliziten Verhaltensvorschriften, Regeln und Konventionen stets implizit angelegt. Transformationen sind dabei möglich: Implizite Normen können in Gesprächen explizit gemacht werden, indem Normeinhalten oder Normverletzungen durch Metakommunikation festgestellt [...] werden.“ (Schäfers 2017, S. 222).

Den Zusammenhang von Normen, und Blickwinkel der Fachdidaktik Deutsch erklärt Feilke dazu so:

„Die Aufgabe einer Didaktik ist es, [...] Lerngegenstände als Zielgrößen für Lernprozesse [...] zu begründen und zu formulieren und die darauf bezogenen Zusammenhänge von Lernen und Lehren zu erforschen. Auf jeder der beteiligten Ebenen: Formulierung von Bildungszielen, Auswahl und Begründung dafür geeigneter Lerngegenstände und Entwicklung geeigneter Methoden, spielt Normativität eine essenzielle Rolle.“ (Feilke 2014, S. 5).

Auch ihm geht es somit um *Lerngegenstände* wie Karg. Dabei sei Normativität „nicht als [...] Verhinderer des Wissens, sondern als dessen praktische Erfahrungsgrundlage tief in die didaktische Expertise [...] eingebaut.“ (ebd., S. 6). Feilke unterscheidet vier Normtypen: Satzungs-, Gebrauchs-, Individual- und transitorische Normen. Präskriptive Satzungsnormen entsprächen Vorschriften (Feilke 2015, S. 124), deskriptive Gebrauchsnormen trügen im Gespräch „praktisch implizit“ Geltung. Sie wären die „stets in Bewegung befindliche Basis für die Abstraktion von Satzungsnormen“ und könnten ihnen auch durch Sprechweisen widersprechen (ebd.). Damit beeinflussen sie also die Art der Interaktion. Individualnormen bildeten daneben den subjektiven Sinn für Einzelne ab und orientieren sich am sozialen Sinn der Situation. Feilke definiert sie als „Zielerwartung“ von Lernern, die die „Kontrolle des Handlungserfolgs ermöglicht“ (ebd., S. 126f.).

Auf dieser Basis würde ein für Lernsituationen spezifischer Normtypus relevant, den Feilke transitorische Normen nennt. Sie dienen als „Anleitung“ für Kompetenzerwerb und wären „präskriptiv, weil sie ein bestimmtes Handeln, und die dafür erforderlichen Dispositionen bei [...] Lernern ja erst bilden sollen.“ (2015, S. 129). Legitimation erführen sie durch Bezug zum Lernprozess. So würden diese „handlungsleitenden Normen didaktisch für den Erwerbsprozess konstruiert.“. Es ginge also „nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm etwas zu lernen.“ (ebd.). In der Konsequenz stellen Normen also entweder ein Lernmedium dar, um einen Lerngegenstand vermitteln zu können oder sie werden selbst zum Lerngegenstand. In Schäfers (2017) wird dieser theoretische Entwurf methodisch

aufbereitet und auf eine Lernsituation angewandt. Zum einen kann so in Interaktionen zwischen Normtypen unterschieden werden. Zum anderen lässt sich daran ihre Konstitution bestimmen und klären, wie Wissensvermittlung und -erwerb angelegt sein können: „Jeder Gesprächssituation liegen also bestimmte Normtypen zu Grunde [...], deren Konstitution erst anhand des Handelns der Beteiligten sichtbar und daran rekonstruierbar wird.“ (Schäfers 2017, S. 222).

Konkret beschreibbar wird an Feilkes Konzept folglich, *was* und *wie* in einer Lernsituation potenziell gelernt werden kann. Damit liefert es auch eine Grundlage dafür, um die von Karg (1999) aufgeworfenen Fragen nach impliziten und expliziten Vermittlungsgegenständen (‘Was’) und Vermittlungsarten (‘Wie’) beantworten zu können. Für diese Arbeit liefert es also methodisch eine brauchbare Grundlage.

4.1.2.4 Lernen durch Lernleistungen: Abgrenzung zwischen Lernsituation und Leistungssituation

Abschließend wird ein Blickwinkel konstruiert, der sich aus Beiträgen der Deutschdidaktik und den Erziehungswissenschaften eruieren lässt. Er folgt also keinem Einzelkonzept. Ziel ist es, heuristisch *Merkmale einer Lernsituation* herzuleiten, um bisherige Ansätze und ihre Verbindungen von Lernen und Interaktion weiter operationalisieren zu können. Dafür wird ein *Vergleich zwischen Lernsituation und Leistungssituation* als Hilfskonstruktion genutzt. Sie ist auch deshalb geeignet, weil insbesondere Unterrichtsnachgespräche einer unklaren Ausrichtung dazu unterliegen (vgl. Schäfers 2017; Kapitel 3.2).

Die Forschung grenzt beide Situationen so voneinander ab: Lernsituationen unterschieden sich von Leistungssituationen darin, dass Leistungen nicht nachgewiesen werden müssten, sondern dass sie stattdessen Gegenstand des Lernens seien und also ‚gelernt‘ werden sollen (vgl. Köster 2003). Leistungen können dabei als „Prozesse und Ergebnisse einer Lerntätigkeit“ verstanden werden (Bos et al. 2008), wobei sich der Begriff Prozess auf Unterschiedliches beziehen kann, wie Lernen, Interaktion, Gesprächsverlauf oder Fähigkeiten. Der Begriff Ergebnis sei daneben noch „nicht genauer verortet worden [...] – sieht man einmal von Beschreibungen verschiedener Ergebnisdarstellungsformen wie Tafelergebnis [...] ab.“ (Bennewitz et al. 2016, S. 3). Lernnachweise können also sowohl als Bestandteil eines *Lernprozesses* als auch als *Leistungsergebnis* interpretiert werden. Wenngleich Prozesse und Ergebnisse in dieser Hinsicht praktisch wie theoretisch schwer voneinander abgrenzbar bleiben, lassen sie sich dennoch in einem Aspekt klar unterscheiden. Denn in Leistungssituationen ginge es über einen Lern-Nachweis hinaus darum, „Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden.“ (Weinert 1999, S. 33). Es reiche dabei aus, dass sich Beteiligte subjektiv in einer Leistungssituation wähnen. Während also Fehler und Fehleinschätzungen zu Lernsituationen dazu gehörten (Abraham und Müller 2009, S. 5), träfe dies demnach bei Leistungssituationen nicht zu. In Lernsituationen kann es folglich um ein Lernen neuer Inhalte, Wissensergänzungen und besseres Verstehen der Lernsituation gehen (Köster 2003, S. 19). Anhand dieser Überlegungen kann eine grundlegende Unterscheidung getroffen werden:

- Lernsituationen dienen demnach also der Erarbeitung eines Lerngegenstandes, Leistungssituationen demgegenüber dem Nachweis eines Wissens darüber.

Der Vergleich macht deutlich, dass eine Bestimmung von Lernsituationen nur als sinnvoll erachtet werden kann, wenn sie erlaubt, die dargestellte Prozessdynamik zu beschreiben. Gemeint ist damit der situative Umgang mit *Fehlern, Wissen und Erfolg*. Das heißt, es wäre zu beschreiben, wie und als was Lernprozesse und -ergebnisse in Bezug darauf hergestellt werden. Rekonstruiert werden müsste folglich der interaktive Umgang mit den *Leistungen* und ihre situative Bedingungs-aushandlung beziehungsweise davon, was unter Erfolg, Fehler, Wissen verstanden wird, woran es erkennbar wäre und wer diese Einordnung vornimmt. Dieser Ansatz weist also das Bestimmen eines Lernbegriffes der Rekonstruktion der Praxis zu, das heißt der Interaktion als notwendiges Beobachtungselement.

4.2 Zwischenfazit

Das Ziel des Kapitels war es, lerntheoretische Grundannahmen bisheriger Forschung herauszuarbeiten, um Ansatzpunkte für eine sprachorientierte Methodik daraus generieren zu können. Dazu wurden Lernbegriffe und ihre Beziehung zu Interaktion aus der Psychologie und Deutschdidaktik und ergänzend aus den Erziehungswissenschaften überprüft. Zentrale Bezugsmomente daraus bilden diese:

- Lernen als Änderung von Verhaltenspotenzial;
- Lernen als soziales Lernen durch Perspektivenwechsel, Intersubjektivität und Verstehen;
- Lernen *durch* und *in* und auch *als* Interaktion;
- Lernen durch bestimmte oder unter bestimmten Lernbedingungen;
- Lernen durch Vermittlung und anhand von Vermittlungsgegenständen (interaktiv);
- Lernen von und anhand von Normen (vor allem transitorische Normen) und Rahmungen (Rahmungskongruenzen);
- Lernen anhand des interaktiv hergestellten Umgangs mit Leistungen (in Bezug auf die Variablen Erfolg, Fehler, Wissen).

Die Momente lassen sich wie beschrieben allgemein in Verbindung zu *Lernbegriffen* wie Lernprozess, Lernbedingungen, Lerngegenstand, Lernmedium, Lernleistung und Lernergebnis stellen. Daraus resultieren für einen sprachorientierten Untersuchungsansatz einerseits günstige und andererseits hinderliche Aspekte: So lässt sich mit einem kognitionspsychologischen Lernbegriff zwar ein Lernen bestehend aus kognitivem Prozess und Ergebnis und abhängig von Erfahrungen definieren, aber zwangsläufig nicht eindeutig anhand von Interaktion beschreiben.¹²⁴ Das stellt sprachorientierte Analysen vor methodische Schwierigkeiten. Und auch Ansätze zu Lernbedingungen müssen ein Verständnis von Lernen zu Grunde legen. Wenn dies *implizit und ungeklärt* als ein ‚unsichtbares Lernen‘ geschieht, lassen sich in der Folge also weder Lernprozesse noch Lernergebnisse messen oder sinnvoll beschreiben. Das wiederum kann maximal zu theoretischen Überlegungen führen; Gruschka (2007) spricht in solchen Fällen kritisch-wertend von „Meinungen“ und „Postulate-Pädagogik“. Gleiches gilt für Beschreibungen von Handeln und Interaktion sowie Rückschlüsse daraus auf ein kognitives Lernen, so wie es auch in den Länderbestimmungen der Lehrerbildung angelegt wird (demnach sollen unter anderem kognitive Fähigkeiten gelehrt werden, die sich anhand des Handelns, also auch in Interaktionen, auf unbestimmte

¹²⁴ Vgl. ergänzend entwicklungspsychologisch Kamiloff-Smith 1992 zu der Rolle von Sprache beim Lernen.

Weise zeigen sollen; vgl. Kapitel 3.2). Die zwei Ebenen *Interaktion und Kognition* müssen deshalb miteinander in Beziehung gesetzt werden, um das Verhältnis von *Lernen und Interaktion* zu bestimmen oder als unbestimmt auszuweisen.

In dieser Arbeit wird dazu festgestellt, dass eine analytische oder praktische Trennung beider Ebenen mit Hilfe der genannten Forschungen dazu an dieser Stelle nicht möglich ist. Die behandelten Ansätze eröffnen aber methodische Zugriffsmöglichkeiten auf die Beschreibung von einem *Lernen in und durch Interaktion*. So behandeln die sozial-psychologischen Ansätze kommunikative Mittel, die für die drei dort ausgewiesenen sozialen Lernarten (Imitation, Instruktion, Kooperation) notwendig seien, nämlich Intersubjektivität und Perspektivenwechsel. Beide werden als *notwendige* Formen gegenseitigen Verstehens (kognitiv) und Verständigens (interaktiv) eruiert. Weiter liefern die deutschdidaktischen Ansätze zum Teil implizite aber eindeutige Fokusse auf Interaktion. So fragt Karg (1999) nach Vermittlungs-, also Lerngegenständen (Was) und der Art ihrer Vermittlung (Wie), was sich der Problematik einer (Kognitions- und Interaktions-) Ebenen-Vermischung prinzipiell entzieht –das ist der theoretische Vorteil–, was demgegenüber aber nichts Konkretes über Lernprozesse und bei ihr behauptete Lernerfolge und -ergebnisse aussagt -das wäre der Nachteil-. Es fehlen dem Ansatz somit konkrete methodische Schritte, wie Lerngegenstände in einer Interaktion identifiziert werden können. Zum Beispiel das Normenkonzept von Feilke (2015) könnte sie liefern. Er umgeht wie Karg einen psychologischen Lernbegriff und ebnet stattdessen eine interaktionsorientierte Herangehensweise. Normen könnten demnach als Lernmedium und -gegenstand in Interaktionen genutzt und beschrieben werden, so dass Kargs Fragen sich mit der Analyse von interaktivem Umgang mit Normtypen beantworten ließe. Eine Übersetzung des theoretischen Normenkonzepts (Gegenstand: *Art der Norm*) in ein methodisches Analysekonzept (Gegenstand: *Inhalt der Norm*) ist bereits an Unterrichtsnachgesprächen vollzogen worden (Schäfers 2017). Auch Krummheuers (1992) Vorarbeit und Bräuers (2010, 2011) Ansatz in Anlehnung an Goffmans Rahmenkonzept (1977) spiegeln die Möglichkeit wider, über Rahmungsebenen interaktive Parameter nutzbar machen zu können, um solche Lern- und Vermittlungsprozesse in und durch Interaktion beschreiben zu können. Die abschließend eigens entworfene Vergleichskonstruktion zum Beschreiben von *Lernleistungen* und *Lernergebnissen* ermöglicht dazu einen methodischen Zugriff anhand der Variablen *Fehler, Wissen und Erfolg*.

Geht man also für eine Gegenstandsbestimmung von diesen Sichtweisen auf Lernprozesse aus, ergeben sich diese Vor- und Nachteile: Einerseits bleibt das Verhältnis von Lernen und Interaktion unscharf, so etwa, wenn Verhaltensänderungen im Handeln Lernergebnisse repräsentieren sollen. Andererseits bieten sich daran konkrete Beschreibungsmomente an, welche Definition von Leistungen die Beteiligten in Bezug darauf in der Praxis vornehmen. Das heißt, anhand des Handelns würde beschreibbar werden, wie hypothetische oder mögliche Lernprozesse gestaltet würden und, ob die Situation als Lern- oder Leistungsprozess hergestellt wird. Wenn auch keine theoretische Trennschärfe darin besteht und bestehen kann -aufgrund der in der Forschung angelegten Verbundenheit der Ebenen Kognition und Interaktion-, lässt sich daran die Rekonstruktion von Interaktionen mit konkretem

Beschreibungsmoment begründet vorschlagen. Denn diese kann man über den interaktiven Umgang mit *Lerngegenständen* sprachlich rekonstruieren.

Die Ansätze und Ansatzpunkte der Forschung bieten im Kern demnach zwei Erkenntnisse. Erstens hängen Kognition und Interaktion *untrennbar* zusammen. Zweitens muss dieses Verhältnis in der Forschung noch aufgearbeitet werden, um eine valide Methodik entwickeln zu können, die beiden Seiten gerecht wird. Verkürzt lassen sich anhand der behandelten Ansätze gleichwohl diese Gegenstände als Schlüsselemente für eine sprachorientierte Methodik-Entwicklung zur *Analyse von interaktiven Lernsituationen* bestimmen:

- interaktiv transportierte Gegenstände (Was);
- interaktive Herstellung der Situation im Umgang mit Gegenständen (Wie);
- Betrachtung von interaktiven Gegenständen als Leistungen, die zu einer Lern- und oder Leistungssituation führen können (Umgang mit Erfolg, Fehlern, Wissen sowie mit Normen);
- Umgang mit und Herstellung von interaktiven Bedingungen und ‚interaktiven Lernmedien‘ wie Normen, Perspektivenwechseln und Rahmungen.

Diese Schlüsselemente werden deshalb nachfolgend für die Arbeit als Ansatzpunkte zu Grunde gelegt, um eine dem Untersuchungsgegenstand angemessene Methodik entwickeln zu können. Dabei kann es also in der Folge nicht darum gehen, das in der Forschung nicht hinreichend aufgeklärte Verhältnis von Kognition und Interaktion vollständig und eindeutig zu bestimmen. Das ist mit einer einzelnen Arbeit nicht möglich. Stattdessen muss es ein sprachorientierter Ansatz demgegenüber lediglich schaffen, das Beziehungsgefüge zwischen diesen beiden Ebenen so aufzuklären, dass er begründet die Interaktion zum Ausgangspunkt beziehungsweise Zielmoment der Betrachtung machen kann. Das ist bis hier also theoretisch bereits angelegt und geschieht nachfolgend abschließend mit dem Entwurf einer für den Gegenstand passgenauen sprachbezogenen Methodik.

Gleichzeitig sei mit den hier herausgearbeiteten Ansätzen, Gegenständen und Perspektiven ein Denkraum zur weiteren Selbstverortung der Disziplin Deutschdidaktik hinsichtlich Konstitution und Ausrichtung eröffnet, der also explizit an die bisherige Diskussion anschließt (vgl. Sammelband Bräuer 2016; Beiträge in Zeitschrift Didaktik Deutsch seit 2013 sowie in Kapitel 2.2.1.1.1).

5 Methodik: Beschreibung von Lerninteraktionen (ein sprachbezogener Ansatz)

Interaktion, die darauf abzielt, Lernprozesse zu initiieren, heißt hiermit *Lerninteraktion*. Um sie untersuchen zu können, wird jetzt ein sprachbezogenes Beschreibungssystem entwickelt, das die bisherige Theorie in eine Methodik überführt. Integriert werden Aussagen zur Interaktion als Medium und Gegenstand des Lernens, die auf Unterrichtsnachgespräche anwendbar sind. Dafür werden zuerst linguistische Grundlagen erarbeitet (Kapitel 5.1), um darauf aufbauend Beschreibungsinstrumente von Lerninteraktionen zu entwerfen (Kapitel 5.2).

5.1 Beschreibung von Interaktionen: Grundlagen

Für die methodische Analyse von Lerninteraktionen muss geklärt sein, auf welcher Grundlage dies geschehen kann. Da die Forschung Wechselbeziehungen von Interaktion und Kognition beschreibt (Kapitel 4), bedarf dieses Verhältnis einer ausgewiesenen Differenzierung. Dem wird hier nachgekommen, anvisiert wird ein sprachbezogener Ansatz.

5.1.1 Bedeutung, Verstehen und Wissen untersuchen als interaktionale Kategorien

Lernen als kognitives Moment ist nicht beobachtbar. Lernen in Form von Lernbedingungen und deren Gestaltung dagegen prinzipiell schon. Gegenstand und Medium dessen bildet die Interaktion. Sie ist das Untersuchungsfeld der Linguistik, die mit der Gesprächsforschung konkrete Beschreibungsparameter generiert.

Eine Gesprächsforschung -frei von Traditionen gemeint- entwickelt sich seit über 50 Jahren unter dem Einfluss verschiedener Disziplinen. Ihr Gegenstand lautet verkürzt, wie Interaktion ‚stattfindet‘¹²⁵, was sprachliche und nicht-sprachliche Strukturen betrifft (vgl. Heller und Morek 2016; Deppermann 2015). Dazu wird eine Struktur- und Handlungsebene unterschieden¹²⁶, die hier als *Makro- und Mikroebene* berücksichtigt wird. Auf Makroebene untersucht die Forschung Organisationsformen und thematische Prozesse, Henne und Rehbock beschreiben dafür drei Ebenen (1982, S. 20ff.):

- Gesprächsphasen (Eröffnung, Kern, Beendigung);
- Gesprächsorganisation (Turns, Sequenzen, u.a.);
- Sprachliche Einheiten (Syntax, u.a.).

Die Analyse thematischer Prozesse erfolgt daneben zur Themenentfaltung (Brinker und Hagemann 2001). Beide Ebenen lassen sich nicht isolieren, wie sich anhand von Themen wie Beziehungsgestaltung (Holly 2001), Emotionsbearbeitung (Fiehler 2001), Gesprächssteuerung (Tittula 2001), Bewertungsprozessen (Hartung 2000), „Forcieren“ (Kallmeyer und Schmitt 1995) oder Macht und Asymmetrie (Brock und Meer 2004) erkennen lässt. Methodisch entscheidend ist dafür das Verständnis einer *Form- und Funktionsanalyse*, bei der von der Form ausgehend die Funktion untersucht wird oder andersherum. Das betrifft ursächlich die Grammatik (z.B. Köller 1997; Klotz 1995), heute auch die thematische Ebene (z.B. Felder 2006, 2016; Morek 2011; Schäfers 2017). Während sich zuerst in Konversationsanalysen dafür auf Gesagtes konzentriert wurde (z.B. Ethnomethodologie¹²⁷, Garfinkel

¹²⁵ Ausführungen von methodischen Prinzipien und Methodologie der Arbeit erfolgen in Kapitel 6.1.4. Zur Forschungsgenese von Gesprächsforschungen siehe z.B.: Henne und Rehbock (1982); Brinker et al. (2000 und 2001); Maas und Wunderlich (1974); Wunderlich (1975); Hundsnurscher und Fritz (1994); Rehbein 1977; Busch und Stenschke (2008); Deppermann (2008); Kindt (2009); Brinker und Sager (2010); Mroczynski (2014).

¹²⁶ Die Forschung zeigt, dass die analytische Trennung der Ebenen Struktur und Handlung unzureichend erfolgen muss. So liegen viele unterschiedliche Unterteilungen vor, die Überschneidungen aufweisen können (z.B. Prozess und Ergebnis, Verfahren und Struktur, Rahmen und Situation). Differenziert dazu siehe Brinker und Hagemann (2001) und Henne und Rehbock (1982). Zu Struktur und Gesprächsrahmen siehe Kapitel 2 und 3.

¹²⁷ Mit Bergmann (2001, S. 921) lässt sich die Position einer ethnomethodologischen Konversationsanalyse so beschreiben: „Die Frage nach der Genese von sinnhafter Ordnung wird von der Ethnomethodologie also nicht „kognitiv“ verkürzt, ihr geht es nicht um die Rekonstruktion eines [...] inneren Verstehens im Sinn einer Nachvollzugshermeneutik, sondern

1967, S. 38ff.; Display-Konzept, Schegloff 1991, S. 49ff.; Sacks et al 1974, S. 728f., kritisch Deppermann 2000), werden seit den 1970ern auch implizite Phänomene betrachtet (in der Philosophie früher, vgl. Frege 1892, 1918). Dazu zählen indirekte Sprechakte, Propositionen, Intentionen, Präsuppositionen (Searle 1971; 1979), Implikaturen¹²⁸ sowie Wissen und Bedeutung¹²⁹, auch Normen (Feilke 2014, 2015).

Damit sind bereits Parameter einer Mikroebene angesprochen. Wenn man Interaktion als aufeinander bezogene Äußerungen versteht, die auf Verständigung abzielt und nicht auf ihre sinnlose Aneinanderreihung, bedingt dies Kooperation (außer z.B. im Fall von Täuschungen; Goffmann 1977; Kapitel 3.1). Für sie zählt in Psychologie wie Linguistik Verstehen als entscheidendes Moment. Nach einer sozial-psychologisch definierten Art des Verstehens „[...] the foundational skill is understanding intentions.“ (Tomasello et al. 2005, S. 675). Und zwar, „because it provides the interpretive matrix for deciding precisely what it is that someone is doing in the first place.“ (ebd.). Menschen agierten demnach also, indem sie Vorannahmen über Absichten und Handeln des Gegenübers trafen. Das zitierte „doing“ führt gleichsam zur linguistischen Einschätzung. Dort zählt Verstehen als „prozessualer Gegenstand interaktiver Aushandlung in Sequenzen, die sich durch Nachfragen, Korrekturen, Präzisierungen, Erläuterungen etc. bilden“ (Deppermann 2010, S. 13). Das meint vor allem das wechselseitige Zeigen und Einfordern von

Verständnis¹³⁰, was über das sprachliche Zeigfeld und grammatikalische Mittel der Personal-, Sozial-, Zeit- und Ortdeixis realisiert wird (*ich-jetzt-hier-Origo*, Bühler 1934; vgl. Abbildung 4). Zudem spielen Bezugnahmen eine bedeutende Rolle, denn „der Identifizierung der Referenten kommt [...] ein großes Gewicht zu. Erst



wenn die Referenz klar ist, Abbildung 4: Ich-Jetzt-Hier-Origo (nach Bühler 1934), eigene Darstellung kann auch die darauf

bezogene Prädikation verstanden werden.“ (Bublitz 2000, S. 1333). Das wiederum kann geprägt sein von *Metakommunikation*, einer Kategorie, die für eine sprachbezogene Interaktionsanalyse wesentlich sein muss. Denn zum einen steht sie dafür, Verständnis in und von Situationen interaktional abzusichern. Funktional

um die Analyse von Sinnindikatoren und -offenbarungen, um Techniken des Verstehens-und-sich-verständlich-Machens, die den Handelnden in ihren Äußerungen [...] dem Interaktionspartner als Verstehenshilfen mit auf den Weg geben.“

¹²⁸ Vgl. Grice 1975, 1979; Horn 2004; Carston 2004; Levinson 2000; Meibauer 2006.

¹²⁹ Vgl. Sammelband Felder und Gardt 2015, darin Busse, Konerding, Felder; Deppermann 2006, 2015, 2015a; Deppermann et al. 2010.

¹³⁰ Vgl. Sacks et al. 1974; Clark 1996; Schegloff 2007; Deppermann 2010.

meint das sowohl das Stützen von Inhalten als auch das Gewährleisten des Verstehens davon. Zum anderen geschieht dies, indem mit ihr implizite Phänomene expliziert und verfügbar gemacht werden (vgl. Techtmeier 2001, S. 131; in Bezug auf Normen Hartung 1977, S. 16f. und Rühl 2006, S. 43; in Bezug auf Reflexion und etwaige Versprachlichung impliziter Gegenstände, Schäfers 2017, S. 222, 229).

Während die Psychologie also primär kognitive Strukturen untersucht, bezieht sich die Linguistik auf die Sprache in der Interaktion. Das lässt sich an der Kategorie Intersubjektivität verdeutlichen, bei der die Linguistik von einem Adressatenzuschnitt ausgeht („recipient design“, Sacks et al. 1974). Mit ihm wird die Interaktion als Ausgangspunkt festgelegt:

„Recipient design is a key constituent of intersubjectivity in interaction. Recipient design of turns is informed by prior knowledge about and shared experience with recipients. Designing turns in order to be maximally effective for the particular recipient(s) is crucial for accomplishing intersubjectively coordinated action.“ (Deppermann 2015a, S. 63).

Das heißt, „Anzeige und Aushandlung von Wissen sind [...] eng mit der Selbst- und Fremdpositionierung der Interagierenden und der Konstitution sozialer Beziehungen verknüpft.“ (Deppermann 2015, S. 12). Äquivalent wird auch vom Herstellen von Bedeutung gesprochen, die nicht vor- oder gegeben sei (ebd. 2006, S. 12). Überdies schließt das

explizit Implizites ein, denn Bedingung sei ein „verstehens- und bedeutungsrelevantes Wissen“ (Busse 2015, S. 34), das „Voraussetzung, Gegenstand und Produkt von Verständigungsprozessen für die Organisation von Gesprächen ist.“ (Deppermann 2015, S. 2). Es müsse von beiden Seiten geteilt werden, um Kooperation zu gewährleisten (ebd., S. 11). Das Herstellen von Verstehen und Bedeutung beruht demnach auf

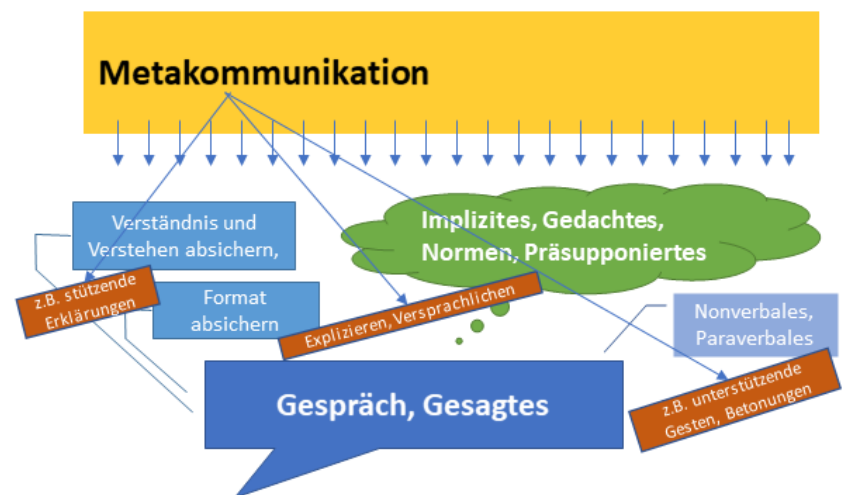


Abbildung 5: Metakommunikation (Quellenbezüge im Fließtext), eigene Darstellung

geteiltem Wissen. Hierin liegt eine Schnittstelle und zugleich die Abgrenzungsstelle zwischen Psychologie und Linguistik, denn benötigt werde ein Wissen als gemeinsame Grundlage dafür („common ground“,

¹³¹ Techtmeier (2001, S. 1453) definiert Metakommunikation „als Kommunikation über den laufenden Kommunikationsvorgang [...]“. Es meint für sie dabei mehr, als über Kommunikation zu sprechen, so gehörten *Nonverbales* und *Paraverbales* dazu (ebd., S. 1451f.). Meta-Äußerungen begründet sie deshalb *funktional* und *propositional* zum Stützen von Inhalten und zum Gewährleisten von Verstehen. Das hänge ab von der Nutzung (Stellung und Sprache: *An welcher Stelle im Gespräch geäußert; welche Sprache dafür genutzt*) sowie von Kontext und Konstellation (*Institution* und *Rollen*). Zu Emotion und nonverbalen Signalen, insbesondere zur Mimik vgl. daneben Keltner und Cordaro 2017.

Clark und Schaefer 1989, S. 261ff.; Clark 1992; Gumperz 2002) sowie eines, um Beziehung und Status herzustellen (Sacks et al. 1974, S. 727). Die Linguistik betrachtet Wissen dafür sozialkonstruktivistisch als

„Teilnehmerkonstrukt. Wir betrachten seine Wirksamkeit in der Interaktion [...] anhand dessen, wie sich Interaktionsteilnehmer an der Relevanz von Wissensbeständen in ihrem Handeln erkennbar orientieren. Wissen in diesem Sinne ist eine Ressource der Interaktionsorganisation, im Unterschied zur mentalistischen Sicht, nach der es Voraussetzung und Ergebnis [...] ist.“ (Deppermann 2015, S. 4).

Bei einem Verständnis von Wissen als Voraussetzung und Ergebnis dessen sei überdies auf die Gefahr von Zirkelschlüssen hingewiesen. Nach Deppermann müssten alle zuvor behandelten Facetten in einer „Theorie der Bedeutungskonstitution“ berücksichtigt werden. Denn sie müsse

„(methodologisch) davon ausgehen und (konzeptionell) beschreiben und erklären, wie Ausdrücke in der Kommunikationspraxis von den an ihr Beteiligten interpretiert werden - denn jenseits der Interpretation durch Subjekte ist die Rede von Sinn und Bedeutung sprachlicher Zeichen hinfällig.“ (Deppermann 2006, S. 12).

Dies definiert er daher als Prozess, der sprachliche und nicht-sprachliche Elemente enthalte, es „interessieren die Prozeduren und Ressourcen, aufgrund derer Bedeutungen zustande kommen.“ (Deppermann 2006, S. 12). Somit geht es zwar auch um ein nicht-sichtbares, aber *prinzipiell aus der Interaktion herleitbares Konstrukt*. Verstehen, Bedeutung und Wissen stehen folglich schwer abgrenzbar voneinander für eine ähnliche Entität, die *interaktiv* hergestellt wird. Dies geschieht durch das Moment *Sprache*, worüber Bezugsmomente und Kontexte interaktiv generiert werden können.

Darauf aufbauend fokussiert diese Arbeit sichtbare und durch Sprachanalyse erschließbare Konstrukte und Bezugsmomente der Interaktion. Für die weitere Fundierung einer Methodenkonzeption wird dazu nachfolgend „der“ Handlungsbegriff eruiert.

5.1.2 Ergänzung: Zu Handlungsbegriff und Praktiken

Bei der Untersuchung von Interaktion wird oft auf einen *Handlungsbegriff* zurückgegriffen, der zunehmend vom Konzept der *Praktik* abgelöst zu werden scheint¹³². Er bildet aber weiter und auch in dieser Arbeit eine Grundlage, um sprachliche Aktivitäten in Interaktionen untersuchen zu können. (Ur-) Überblicke zu Handlungstheorien geben Rehbein (1979), Langner (1984 a, b, c), Kummer (1975, „Handlungslogik“) und Brüner (2005). Die Linguistik¹³³ beschreibt vor allem Sprachhandlungen und Handlungsmuster¹³⁴, die auf Sprechakttheorie und Pragmatik zurückgehen¹³⁵. Einen typologischen Ansatz zu Sprachhandlungen entwerfen Felder und Gardt (2015, Handbuch). Damit einher gehen Kategorien wie

¹³² Vgl. Ehlich 1986, S. 54; Fiehler et al. 2004; Fiehler 2009; Deppermann 2008, 2015a; Karg 1999; Stein 2011; Wrana 2006, 2012; Reckwitz 2003; Heller 2012; Heller und Morek 2015, 2019; Morek 2011; Quasthoff und Prediger 2017; Bleiker 2013.

¹³³ Vgl. Philosophie und Psychologie zur "Erklären-Verstehen-Kontroverse" (von Wright 1974/1971), Handlungsregulationstheorie, psychologische Kybernetik, sowjetische Tätigkeitstheorie (Miller et al. 1973; Volpert 1983, 1980; Hacker 1973; Leontjew 1973, 1984).

¹³⁴ Vgl. Hoffmann 1997; Ehlich 1972; Rehbein 1977; Maas und Wunderlich 1974.

¹³⁵ Vgl. Austin 1962, Searle 1965, 1972; Grice 1975; Rehbein 1977; Hindelang 1994; Wagner 2001; Wunderlich 1975.

Implikaturen, Präsuppositionen und sprachliches Zeigen (Deixis) (vgl. Kapitel 5.1.1).¹³⁶ Vor diesem Hintergrund werden jetzt handlungstheoretische Merkmale von Sprache eruiert, die für vorliegende Untersuchung von Interesse sind.

Für Handlungsbegriffe zentral ist die Abgrenzung von Verhalten: Während Verhalten abhängig von Situationen sei, wäre Handeln „auf einer gewissen Ebene“ davon unabhängig (Maas 1974, S. 193). Das meint, dass es für sich selbst stehen könne, während Verhalten eine Reaktion auf eine Situation darstelle. Maas (1974, S. 193) formuliert das so:

„Handeln ist [...] dadurch bestimmt, dass es sich selbst kontrolliert. Das setzt voraus, dass es in gewisser Weise über den Handlungszusammenhang verfügt, in dem es geschieht. Dazu muss sich der Handlungszusammenhang gegenüber der Ereignissituation verselbstständigen. Diese Verselbstständigung ist dadurch möglich, dass er symbolisch gebunden wird.“

Die symbolische Bindung dessen ist dann „die Leistung von Sprache“ (ebd.). Sie bedinge eine fortlaufende Auswahl an Handlungen, der Aktant lege „einen Weg zurück. Die Verfolgung eines Weges macht [...] eine Reihe alternativer [...] Wege unmöglich.“ (Rehbein 1977, S. 18). Aus Handlungen und Folgehandlungen gingen demnach Wahlmöglichkeiten hervor, anhand derer Entscheidungen für weiteres Handeln nötig würden. Daraus kann hergeleitet werden, dass sprachliches Handeln¹³⁷ prinzipiell bewusst und zielgerichtet geschehen müsste. Eine in der Wissenschaft populäre Definition führt diese Aspekte des Diskurses zusammen:

„Sprachliches Handeln [...] wird verstanden als eine spezifische, auf Verständigung gerichtete Form menschlichen Handelns. Handlungen sind – im Unterschied zum Verhalten – zielgerichtete und geplante Veränderungen der sozialen oder natürlichen Umwelt“ (Becker-Mrotzek 2009, S. 68).

Die Annahme eines bewussten Handelns ist in dieser Definition durch „geplante“ Veränderungen indirekt angelegt. Dass ein sprachliches Handeln stets *bewusst* geschehe, sowie, dass es *nachträglich vollständig und grundsätzlich begründbar* wäre, sei hier aber ausdrücklich angezweifelt, wofür zum Beispiel spontanes Handeln und Aufmerksamkeitsfokusse oder kognitive Behaltensleistungen angeführt werden können. Andere Erklärungen stufen in diesem Zusammenhang Handlungsergebnisse als „mental repräsentiert“ und Automatismen als „bewusstseinsfähig“ ein (vgl. Brünner 2005, S. 63). Trotz veränderter Bezugsmomente -Ergebnis statt Akt sowie Potenzial statt Zustand- müssen diese Einordnungen weiter zu hypothetischen Annahmen führen, wie es auch im Diskurs zu implizitem Handlungswissen der Fall ist (vgl. Kapitel 2.2.1.1.3). Verfolgt wird hier deshalb stattdessen mit Ehlich und Rehbein (1979a) der linguistische Fokus der *Geformtheit von Handeln (Form)* einerseits und der *Zweckgerichtetheit (Funktion)* andererseits. Denn diese Ausrichtung lässt sich gezielt an die Institutionstheorie zu Handlungsräumen anbinden (Kapitel 3.2.2.1) sowie an *Form-Funktions-Analysen* von Interaktion (Kapitel 5.1.1). Diese Perspektive integriert dazu die

¹³⁶ Zur theoretischen Aussagekraft von Sprechakten vgl. Grammatik der Deutschen Sprache (Hoffmann 1997, S. 103) sowie Kindt (2009, S. 290ff.). Kritisch für ihre Bestimmung wären uneinheitliche und nicht trennscharfe Bedingungen und Kriterien, auch in Bezug auf Handlungen und Muster. Beim Abwägen von Forschungsnutzen und -aufwand wird insbesondere zweites angeführt (ebd.). Dem lässt sich die methodische Notwendigkeit von Beschreibungsparametern entgegenhalten, die je nach Fall mit den genannten Formen erst möglich werden.

¹³⁷ Rehbein (1977, S. 18) beschreibt auch körperliche und mentale Handlungen, die damit in Wechselbeziehung stünden.

Betrachtung von interaktiven Dynamiken, Konventionen und Mustern. Praktisch „bieten [Form und Funktion] dem Handelnden spezifische Handlungswege für die Wirklichkeit, um sie zu verändern.“ (Ehlich und Rehbein 1979a, S. 249). Theoretisch steht folglich im Zentrum, was interaktional passiert und was sich anhand von Sprache daran rekonstruieren lässt. Damit geht dieser Ansatz einher mit sprachlich beschreibbaren Konzepten wie Handlung und Handlungsmuster (vgl. Rehbein 1977; Ehlich und Rehbein 1979a; Maas 1974), Zweck-Mittel-Konfigurationen (Zifonun et al. 1997), Großformen des Sprechens (Rehbein 1984), kommunikativen Maximal-einheiten (Bühlig und van Tije 2005) und Form-Funktions-Korrelationen (Felder und Gardt 2015). Hoffmann (1997, S. 102) schlägt zur Differenzierung dessen vier „Ebenen funktionaler Sprachanalysen“ vor, die hier zur beispielhaften Veranschaulichung einer diesbezüglichen Kategorisierung aufgenommen werden (Abbildung 6).



Abbildung 6: Ebenen funktionaler Sprachanalyse (vgl. Fließtext)

Vor diesem Hintergrund werden Größen wie sprachliches Handeln und Muster als Hilfsgrößen für die Untersuchung verstanden, weil man in Gesprächsanalysen davon ausgeht, „daß die gesellschaftlichen Zwecke in „Ganzheiten“ unterschiedlicher sozialer Kategorie organisiert sind: Muster, Handlungen, Wissensstrukturen, [...] Institutionen [...] sowie deren Kombinatorik.“ (Rehbein 2000, S. 933). Die Komponenten dieser Kombinatorik werden deshalb in diese Arbeit systematisch integriert, dazu zählen vor allem *Handlungen, Muster, Wissen, Bedeutung, Normen* (Kapitel 2; 3.2; 5.1.1; 5.2; 6). Sie laufen zusammen in der Kategorie der sozialen¹³⁸ beziehungsweise diskursiven¹³⁹ *Praktik*. Unter sozialen Praktiken versteht man „konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung häufig wiederkehrender kommunikativer Ziele und Zwecke. [...]. Eine Praktik zu realisieren heißt, einen je spezifischen Komplex von Aufgaben zu bearbeiten.“ (Fiehler 2009, S. 25). Sie integrieren hiermit also einen enger ausgerichteten Handlungsbegriff und können mit diskursiven Praktiken als Handlungsweisen erweitert werden, „in denen Wahrheit als Relationierung von Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten performativ hergestellt wird“ (Wrana 2012, S. 196). Damit werden also die zuvor dargestellten Grundlagen zur Beschreibung von Interaktion, insbesondere ihre Bedingungen wie implizite und explizite Regelhaftigkeiten sowie situative Kontexte (Kapitel 5.1.2) mit den hier aufgezeigten handlungstheoretischen Prinzipien und Merkmalen methodisch fruchtbar in der Kategorie *Praktik*

¹³⁸ Vgl. Ehlich 1986, S. 54; Fiehler et al. 2004; Fiehler 2009; Reckwitz 2003; Deppermann 2008, 2015; Deppermann et al. 2016; Stein 2011.

¹³⁹ Vgl. Wrana 2006, 2012; Heller 2012; Heller und Morek 2015, 2019; Quasthoff und Prediger 2017.

zusammengeführt (vgl. weiterführend Kapitel 6.1.4). Dies wird zudem an das Verständnis der „Dualität der Struktur“ nach Giddens (1988) angelehnt, weil mit ihr „die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren“ darstellen (ebd., S. 77). Aufgenommen werden¹⁴⁰ damit das *Wechselspiel aus situativem Handeln, organisationalen Rahmenbedingungen und den geschaffenen situativen Gesprächsstrukturen (auch rekursiv als Ergebnis von Handlungen)*. Diese Bestimmung verschränkt also die Forschungsaussagen zur Bedeutungskonstitution in Interaktionen, das strukturtheoretische Verständnis von Gesprächsstrukturen sowie das Rahmen-Konzept (Kapitel 2; 3.1; 5.1.1).

5.1.3 Abgrenzung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen

Zum einen konnte festgestellt werden, dass eine nicht ausgewiesene Vermengung der Ebenen Kognition und Interaktion problematisch ist (Kapitel 4), zum anderen, dass Gesprächsanalysen über die dargestellten Kategorien auch sprachlich bedingtes Implizites analysieren können (Kapitel 5.1.1; 5.1.2). Beides muss für einen sprachorientierten Ansatz zusammengeführt werden. Das geschieht jetzt durch die Differenzierung der Begriffe *Tiefen-* und *Sichtstruktur*. Angeschlossen wird damit explizit an meine Vorarbeit im „Reflexionsprozessmodell“ (Schäfers 2017, S. 227-231).

Die beiden Begriffe werden in den Bildungswissenschaften genutzt (linguistisch: Rehbein 2000, S. 933), jedoch unterdeterminiert und unter Vermischung der Ebenen Kognition und Interaktion. Dortige Modellierung wird daher vorangestellt, um sie zu einer sprachbezogenen umzudeuten und daran terminologische Klarheit zu gewinnen. *Ziel ist es, die Ebenen für die Untersuchung analytisch voneinander trennen zu können, um sie am Einzelfall begründet ausweisen zu können.* Mit den zwei Kategorien wird an dieser Stelle also nichts Neues über interaktive Lernarten und -prozesse ausgesagt, sondern die Bedingung dafür geschaffen, eine klare Abgrenzung zwischen den in Interaktionen beteiligten Ebenen vornehmen zu können.

Beide Strukturen wurden von Aebli als „Grundformen des Lehrens“ (1961) eingeführt, von den Pädagogen Oser und Baerswyl (2001) in „Sichtstrukturen“ und „Basismodelle“ überführt und in der pädagogischen Psychologie als „Sicht- und Tiefenstrukturen“ modifiziert (Hasselhorn und Gold 2017; Kunter und Voss 2011; vgl. Kapitel 4). Nach dortiger Auffassung wären sie zwar zu unterscheiden, was aber nicht immer trennscharf möglich sei (Kunter und Voss 2011, S. 87), da sie „wesentlich“ miteinander zusammenhängen (Schön 1983; Hasselhorn und Gold 2017; Plöger und Scholl 2014). Überdies könnten sie unabhängig voneinander variieren (Veenman et al. 2000, S. 281-302; Kunter und Trautwein 2014, S. 66f.). Aus diesen Aussagen ergibt sich eine mehrdeutige Grundlage. Sie zeigt sich auch in Aussagen zur Konstitution: So würden Sichtstrukturen sich auf „Organisationsmerkmale der Interaktion“ beziehen, Tiefenstrukturen auf den „direkten Lehr-Lern-Prozess“, was Kunter und Trautwein als „Umgang mit dem Lernstoff“ zusammenfassen (2014, S. 65). Zu Sichtstrukturen zählten dann Lehrmethoden und

¹⁴⁰ Struktur definiert Giddens (1988, S. 73 und 77) als rekursiv organisierte Menge von „Regeln und Ressourcen oder Mengen von Transformationsbeziehungen, organisiert als Momente sozialer Systeme“. Angesprochen wird bei ihm damit die Sozialkonstitution von Gesellschaften und ihre Regelhaftigkeit.

Organisationsformen wie Unterrichtsgespräche, Methoden zur Lernstandserhebung wie „formatives Vorgehen“ und weiter die „Verwendung von Lernmedien“. Tiefenstrukturen betreffen dagegen die „Qualität der Lehr-Lernprozesse“. Sie könnten durch Oberflächenmerkmale -die dort zu Sichtstrukturen zählen- und auch ohne sie realisiert werden. Für sie werden kognitive Aktivierung, Unterstützung der Lernprozesse und effiziente Klassenführung angeführt (vgl. Hasselhorn und Gold 2017, S. 246; Kunter und Trautwein 2014, S. 65f.). Während die Sichtstrukturen demnach den Lernrahmen bedingten, kämen Tiefenstrukturen bei der Beschreibung von Lernprozessen in Betracht (vgl. Hattie 2009). Qualität von Unterricht hänge dann von beiden Strukturen ab, wenngleich Merkmale von Tiefenstrukturen als „Dimensionen der Unterrichtsqualität“ hervorgehoben werden (vgl. Clausen 2002; Klieme 2006; Helmke 2015).

Aus diesen Ansätzen resultieren drei Eigenschaften, die in Kombination ein Kernproblem verursachen. Erstens erfolgt die Unterscheidung der Strukturen uneinheitlich; zweitens ist sie aufgrund zahlreicher Parameter komplex; drittens werden darin kognitive und interaktionale Phänomene ungeklärt miteinander verwoben. Daraus folgt, dass die Kategorien theoretisch unscharf abgrenzbar sind, was sie methodisch unbrauchbar macht. Die Ursache dessen liegt meines Erachtens darin, dass sich das Bezugsmoment der Annahmen auf mehrere Gegenstände sowie auf nicht ausgewiesene Ebenen beläuft. Dazu zählen zum Beispiel Wirkung und Qualität von Unterricht, „Organisationsmerkmale“ von Interaktion, „Verwendung“ von Medien sowie pauschal Lehr-Lernprozesse und Gespräche oder mehrdeutige Größen wie ‚kognitive Aktivierung‘ (Kapitel 4.1.1.2).

Um diese ungeklärte Mehrdeutigkeit zu beseitigen, wird jetzt eine Vereinfachung vorgenommen. Ihre Funktion ist es, ein einziges und eindeutiges Bezugsmoment zu schaffen. In das Zentrum gestellt wird dazu die *Unterscheidung zwischen dem Gesagten und dem Nicht-Gesagten*, denn an diesem Moment lässt sich eine begriffliche Unterscheidung sinnhaft einführen: *Es werden grundsätzlich Sichtstrukturen als interaktive Strukturen definiert, Tiefenstrukturen als kognitive Strukturen*. In Schäfers (2017, S. 229) wird das generisch so gefasst: „Der vorliegende linguistisch-fachdidaktische Beitrag behandelt sichtbare Phänomene (Handeln) und überlässt unsichtbare der Psychologie (Denken)“. Das heißt, alle über Sprache hergestellten und darin zu verortenden Praktiken fallen unter Sichtstrukturen. Dazu zählen folglich auch alle impliziten, aber *sprachbezogenen* Phänomene wie Präsuppositionen, Normen und interaktional hergestelltes Wissen. Denn in diesen Fällen bezieht sich das Gesagte auf Nicht-Gesagtes im Sinne des linguistischen Co-konstruierten Kontext- beziehungsweise Wissens- und Bedeutungsbegriffes (vgl. Kapitel 5.1.1 und 5.1.2). Tiefenstrukturen meinen demgegenüber alle kognitiv-unsichtbaren Phänomene wie das Denken, Wissen und Lernen ‚im Kopf‘ als Voraussetzung oder Ergebnis, etwa in Form von Behaltensleistungen. Zur Abgrenzung beider Kategorien muss folglich nach dem Bezugsmoment in der Interaktion gefragt werden, um darüber Ursache und Konstitution als Sicht- oder Tiefenstruktur bestimmen zu können.¹⁴¹ Die Begriffe bilden somit zwei Grundlagenbegriffe für eine gesprächsanalytische Bezugnahme-Methodik.

¹⁴¹ Auch handlungsbezogene Konstrukte wie eine „Strukturlogik“ (zu Strukturtheorie vgl. Kapitel 2) lassen sich damit folglich näher beschreiben.

5.2 Beschreibung von Lerninteraktionen: Lerndimensionen als interaktionales Bezugssystem

Um rekonstruieren zu können, inwiefern Beteiligte Lerninteraktionen herstellen, entwirft dieses Kapitel *Lerndimensionen* als Parameter eines sprachbezogenen Beschreibungssystems. Es handelt sich um ein auf den Untersuchungsgegenstand zugeschnittenes methodisches Konzept, das die Einsichten zu Institution, Lernen, Handeln (Praktiken), Sichtstrukturen und Gesprächsanalyse-Parametern miteinander vereint (v.a. Kapitel 3; 4; 5.1).¹⁴² Dafür werden jetzt Begriff, Konstitution und methodische Vorteile von Lerndimensionen aufbereitet (5.2.1), um sie im zweiten Schritt konkret zu entwerfen (5.2.2).

5.2.1 Lerndimensionen: Einführung in das methodische Konzept

Das methodische Konzept existiert noch nicht, daher werden Begriff (5.2.1.1), Konstitution und methodische Vorteile (5.2.1.1) von Lerndimensionen in dieser Reihenfolge eingeführt.

5.2.1.1 Zum Begriff *Lerndimension*

Der Begriff *Lerndimension* enthält zwei Komponenten: Lernen und Dimension. *Lernen* wurde in feste Beziehung zu *Interaktion* gesetzt; Nicht ein Lernen als unsichtbares kognitives Konstrukt wird untersucht, sondern die Interaktion als Sichtstruktur, die darauf abzielt, ein solches oder ein interaktives oder ein anders geartetes Lernen zu ermöglichen. Sie erfüllt damit also eine Lernfunktion und heißt deshalb *Lerninteraktion*. Betroffen sind davon sowohl Verständigung und Verstehen im interaktiven Handeln als auch Lernprozesse darin (Kapitel 4.1.3, 5.1). Für ihre Beschreibung werden jetzt *Dimensionen* eingeführt.

Eine *Dimension* steht für ein Größensystem und das „Ausmaß einer Sache“ (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache 2021, Suchbegriff „Dimension“). Diese Arbeit versteht daran angelehnt darunter ein *übergeordnetes Bezugssystem*, dem Teilaspekte zugeordnet oder die mit ihm in Beziehung gesetzt werden können. Anders als geschlossene Systeme mit definierten Bestandteilen und Rändern, besitzt eine Dimension somit zwar einen (Bezugs-) Kern, aber *offene* Ränder. Eine Untersuchung anhand von Dimensionen ermöglicht so zum einen einen offenen Materialzugang, mit dem also nicht eng vordefinierte Kategorien ‚nachvollzogen‘ werden. Zum anderen kann damit der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Sicht- und Tiefenstrukturen anhand ihrer Bezugsmomente –das heißt explizite und implizite Phänomene der Kognition oder der Interaktion– begründet erkannt, unterschieden, zugeordnet oder in-Beziehung-gesetzt werden können. Das Ziel ist es dabei, interaktive Bezugsmomente anhand von Sprache in den Fokus zu stellen (Kapitel 5.1.3). Entsprechend definiere ich hiermit:

In Lerninteraktionen wird das Ziel verfolgt, interaktives, kognitives oder andersgeartetes Lernen durch Aushandlungsprozesse gezielt zu ermöglichen und herbeizuführen. Lerndimensionen stellen dazu ein interaktionales Bezugssystem bereit, mit dem sie sprachbezogen beschrieben sowie hergestellt werden können.

¹⁴² Methodische und methodologische Analyseprinzipien werden darüber hinaus in Kapitel 6.1.4 aufbereitet.

Lerndimensionen als interaktionales Bezugssystem ermöglichen somit rekonstruktiv Aussagen über (un-) bearbeitete *interaktive Lerngegenstände (was)*, *-formen (wie)* und *-funktionen (wozu)* einer Lerninteraktion und stellen dafür das analytische Beschreibungsinstrumentarium bereit.¹⁴³

5.2.1.2 Zu Konstitution und methodischen Vorteilen von Lerndimensionen

Für die Konstitution von *Lerndimensionen* werden zwei übergeordnete Arten von Dimensionen entworfen, denen sich interaktive Bezugsmomente zuordnen lassen: auf der einen Seite *formatungebundene*, auf der anderen Seite *formatgebundene Lerndimensionen* (Abbildung 7). Zweite werden spezifisch aufgrund des



Abbildung 7: Arten von Lerndimensionen (als interaktionales Bezugssystem)

institutionellen Rahmens von Unterrichtsnachgesprächen eruiert. Weil die Beschreibung anhand von sprachlichen Bezugsmomenten erfolgt (Sichtstrukturen), kann die zu entwickelnde Untersuchungsform als *interaktionale Bezugnahme-Methodik* bezeichnet werden. Die Dialektik aus den zwei Komponenten *formatgebunden* und *formatungebunden* erfährt dafür ihre Legitimation aus den lern- und institutions-

theoretischen Annahmen und Rahmenbestimmungen (Kapitel 3 und 4), linguistische Beschreibungskategorien bilden ihre Grundlage (Kapitel 5.1).

Die Entwicklung der Untersuchungsparameter bedingt die Operationalisierung von verschiedenartigen Ansätzen und Kategorien, die zudem verschiedene Ebenen betreffen können. Sie sind durch die institutionellen Vorgaben bedingt und beeinflussen die Praxis in Format, Form und Funktion, auch wenn sie dazu keine eindeutigen Aussagen treffen (vgl. Kapitel 3.2). Zum einen ist das hiermit gewählte methodische Vorgehen also notwendig, weil es diese Vorgaben berücksichtigen muss. Zum anderen wird einem dadurch gegebenenfalls drohenden Eklektizismus mit ausgewiesener Bewusstheit darüber begegnet sowie überdies mit einer Methodenspezifität, die eine ungeplante Ebenen-Vielfalt verhindert und stattdessen auf einen gemeinsamen Nenner bringt. Statt Willkür eröffnet das Vorgehen demzufolge *Bewusstheit, Fokus und Systematik*. Auf diese Weise kann das Feld immanent beschrieben werden, wie es auch Deppermann für eine solche Gesprächsanalyse positiv konstatiert (2008, S. 7-20). Aus der Dialektik

¹⁴³ Sie lassen sich prinzipiell genauso für die *Planung* von Lerninteraktionen nutzen. Als Bezugssystem eröffnen sie also sowohl ein Theorieinstrument (wissenschaftliche Analyse) als auch ein Praxisinstrument (Planung und Analyse), für zweites überdies eine Grundlage für das Ableiten von Handlungsmaximen (Handeln). Das Konzept kann somit als rekursives und iteratives Kreislaufmodell in die Praxis transferiert werden, da es dafür die drei notwendigen Hauptparameter bedient: Planung – Handlung – Analyse.

der zwei prinzipiell zusammengehörenden Komponenten (formatungebunden und formatgebunden) resultieren somit drei methodische Vorteile:

- *Generalität*: Die *formatungebundenen* Dimensionen lassen sich prinzipiell für die Untersuchung aller Lerninteraktionen jedweden Formats anwenden;
- *Spezifik*: Die *formatgebundenen* Dimensionen stellen die Gegenstandsspezifität der Methodik sicher, indem sie den institutionellen Rahmen berücksichtigen;
- *Offenheit*: Statt der Überprüfung eng determinierter und starrer Analysekatoren (z.B. Codierungen in sozialwissenschaftlichen Methodiken wie etwa der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2010) bleiben Lerndimensionen ethnographisch offen für ‚tatsächliche‘ Untersuchungsgegenstände und -realitäten.

Auf der Basis dieses Grundverständnisses werden jetzt die einzelnen Dimensionen eruiert. Gesprochen wird dabei von Lerndimensionen oder verkürzt von Dimensionen.

5.2.2 Lerndimensionen: Entwurf der methodischen Parameter

Zuerst werden jetzt die formatungebundenen Lerndimensionen (5.2.2.1) als Untersuchungsparameter entworfen, dann die formatgebundenen (5.2.2.2).

5.2.2.1 Formatungebundene Lerndimensionen: Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenz

Zu den formatungebundenen Lerndimensionen zählen *Perspektivenwechsel* (5.2.2.1.1) und *Rahmungskongruenzen* (5.2.2.1.2). Sie werden jetzt entwickelt.

5.2.2.1.1 Perspektivenwechsel als Bestandteil einer Lerndimension

Perspektivenwechsel werden als Kategorie hergeleitet aus dem Rahmenkonzept (Soziologie; Goffman 1977), der kulturellen Lerntheorie (Sozialpsychologie; Tomasello et al. 1993) sowie den linguistischen Parametern zur Untersuchung von Aushandlungsprozessen (vgl. Kapitel 3.1, 4.1.1.3, 5.1). Demnach können sie als *zentrales Mittel zum interaktiven Herstellen von Verständnis, Verstehen, Lernen, Bedeutung und Sinn* gelten und werden deshalb als grundlegende Untersuchungsparameter für Lerninteraktionen eingeführt. Dazu wird zuerst die theoretische Grundlage vertieft, im zweiten Schritt folgt die methodische Nutzbarmachung.

5.2.2.1.1.1 Theoretische Grundlage: Begriffsklärungen und Forschungsstand

Ziel ist es, Ansätze zu rekonstruieren, die zum einen die Relevanz von Perspektivenwechseln für Lerninteraktionen weiter belegen können und mit Hilfe derer sich diese zum anderen sprachbezogen beschreiben lassen. Auf Basis vorfindlicher Forschung dazu werden erst Bestimmungen zu *Perspektive*, dann zu *Perspektivenwechseln* dargestellt.

5.2.2.1.1.1.1 Forschung zu „Perspektive“

Perspektiven sind Gegenstand der Literaturwissenschaft, Linguistik, Deutschdidaktik, Soziologie, Psychologie, Rechtswissenschaften, Kunstwissenschaft und anderer Disziplinen. Die Forschung bringt dennoch oder gerade deswegen keine einheitliche Kategorie dazu hervor. Einzig gemeinsamer Nenner scheint der darin angenommene Zusammenhang zwischen situativen Bedingungen und kognitiven

Voraussetzungen zu sein. Benötigt wird gegenüber einer solch vagen Eingrenzung aber eine *abgrenzbare* und zugleich *sprachbezogene* Bestimmung. Deshalb werden jetzt Erklärungen aus drei Disziplinen ausgewählt, die dafür brauchbar erscheinen: Literaturwissenschaften, Psychologie und Linguistik.

5.2.2.1.1.1.1.1 Zur Perspektive in den Literaturwissenschaften

In den Literaturwissenschaften meinen Perspektiven *Erzähl*perspektiven (vgl. Stanzel 1979). Dort wird die Leitfrage gestellt: *Aus welcher Sicht wird erzählt?* Das Verfahren zum Eruiieren eines solchen Standpunkts heißt „Perspektivierung“ oder „Fokalisierung“ (Martinez und Scheffel 2007, S. 63). Indem Standpunkte voneinander abgegrenzt werden, werden auch Bezugspunkte geschaffen. Perspektiven werden hier folglich durch einen Vergleich und seine Bezugsmomente erzeugt. Dafür werden Ebenen und Begriffe unterschieden wie Erzähl- (Autor und Figur), Innen- und Außenperspektiven (Erzählsituationen), Erzählwinkel (Stanzel 1979), Erzählerstandpunkt (Weimann 1962), „point of view“ (Lubbock 1966) sowie „Modus“ und „Distanz“ (Genette 1994).

5.2.2.1.1.1.1.2 Zur Perspektive in der Psychologie

Perspektiven meinen in der Psychologie *kognitive Strukturen*, mit deren Hilfe Situationen, mentale Zustände und Informationen bewertet würden¹⁴⁴. Sie gelten daher als „mental state“ (Wu und Keysar 2007, S. 600). Auch wird ihnen eine Beziehung zu Wahrnehmungen zugewiesen (Köller 2004, S. 6), denn bemerkt würde nur das, was eine Bedeutung für das Subjekt trage (Glatzel 1985, S. 211). Perspektiven seien zudem bedeutungskonstitutiv: „Die Perspektive, aus der ein Gegenstand wahrgenommen [...] wird, bestimmt deren (sic!) Bedeutung“ (ebd.). Während die Literaturwissenschaften also *Erzähl-Standpunkte* bestimmt, lässt sich für die Psychologie äquivalent vom Bestimmen *kognitiver Standpunkte* sprechen.¹⁴⁵ Die Sozialpsychologie ergänzt dieses Verständnis, indem es Perspektiven auf Verhalten und Erleben in Interaktionen bezieht. Beides gilt darin als *untrennbar mit Sprache verknüpft, jeder kognitiven Perspektive entspreche eine sprachliche*. Deshalb wären alle sozialen Situationen „*perspektivisch strukturiert*“ (Sommer und Graumann 1989, S. 5). Diese Strukturiertheit zeige sich durch ein sprachliches „Setzen“ und „Nehmen“ von Perspektiven:

„Verbale Interaktion ist [...] ein dynamisches und reziprokes Wechselspiel zwischen dem Setzen und Nehmen einer Perspektive. Durch die Wahl spezifischer semantischer und syntaktischer Merkmale „setzt“ der Sprecher eine Perspektive, die der Hörer übernehmen soll.“ (Sommer und Graumann 1989, S. 5).

¹⁴⁴ Vgl. Graumann 1960, 1990; Geulen 1982; Edelstein 1975; Edelstein und Keller 1982.

¹⁴⁵ Hierzu ließe sich auch *Perspektivität* anführen, wie sie Bühler (v.a. Sprachtheorie 1934) -verstanden als Schnittmenge aus Sprachwissenschaft und Denkpsychologie- bestimmt: „In der Perspektivität zeigt sich die Art [...] des Bezugs eines Subjektes auf ein Objekt oder ein Alter Ego nicht weniger als der Aufbau des intentionalen Beziehungsgefüges.“ (ebd. 1985, S. 224). Für Boeree (1998, S. 3) folgt daraus, „dass der Kontrast zwischen Objektivität und Subjektivität nicht länger so [...] bedeutsam ist: Man kann letztlich nur eine Perspektive einnehmen [...]. Wenn man die Gesamtheit der Realität verstehen möchte, muss man alle möglichen Perspektiven zusammennehmen. Das ist [...] unmöglich [...]. Und damit wir uns dem Verstehen nähern können, müssen wir der Vielfalt der Perspektiven [...] Respekt entgegenbringen, weil eben jede zu unserem Verständnis des Ganzen beitragen kann [...]“. Zentral wäre demnach also ein Verstehen, wofür unterschiedliche Perspektiven benötigt werden würden.

Graumann und Sommer (1986; 1988) nennen diese empirisch untersuchte Form „*sprachliche Perspektivität*“. Strukturiertheit von Interaktionen entstünde demnach durch das Aushandeln von Perspektiven über das sprachliche Zeigen und Deuten dessen.

Perspektivität betrifft also die Beziehung von kognitiven und sprachlichen Perspektiven einerseits und stellt andererseits das durch Sprache rekonstruierbare Element dar, mit dem sich eine analytische Trennung begründen ließe, so anhand von *Zeige- und Deutungsbehandlungen* (sprachliche Perspektivität).

5.2.2.1.1.1.3 Zur Perspektive in der Linguistik

Mit der sprachlichen Ebene dessen beschäftigt sich näher die Linguistik, so in Pragmatik, Semantik und Textlinguistik. Perspektiven existieren hier als „funktionale Satzperspektive“ (Beaugrande und Dressler 1981, S. 87), Sprachanalysekategorie literarischer Texte (Sandig 1991), Mittel narrativer Diskursmuster (Quasthoff 1987), deiktische Perspektive¹⁴⁶, „Perspektivik“ zu Zeitformen (Harweg 1987), räumlich-visuelle „Vogelperspektive“ und „partnerbezogene Raumreferenz“¹⁴⁷ sowie als strukturelle Perspektive (Hartmann 1984, 1987). Überdies existieren „Substitutionsperspektiven“ zu Ko-Referenz und Textprogression (Tschader 1987) sowie „perspektivische Operationen“ wie „Perspektivenabschottungen“ -ähnlich einer Praktik- (Keim 1996, S. 192).¹⁴⁸ Für Interaktionen definiert zum Beispiel Keim Perspektiven als „die Realisierung einer konkreten, an bestimmte soziale Zuständigkeit eines Akteurs gebundene Sichtweise auf einen Sachverhalt.“ (ebd., S. 194). Aus diesen Ansätzen hergeleitet ginge es also neben Erzähl- und kognitiven Standpunkten jetzt um *sprachliche beziehungsweise interaktional hergestellte Standpunkte*. Sie lassen sich anhand von Äußerungen erkennen, die die Perspektive an die jeweilige Situation anbindet, auch normativ:

„Erstens sind sie [die Äußerungen] nur aus der durch diesen Standpunkt bedingten Perspektive richtig oder angemessen, und zweitens – und das ist die Kehrseite [...] – indizieren solche Äußerungen, zumindest solange sie richtig bzw. ernst gemeint sind, diesen Standpunkt.“ (Canisius 1987, S. XII).

Mit Lindemann (1987, S. 11) lässt sich dazu deshalb dazu eine *Perspektivenstruktur* aus drei Elementen eruieren: Dem sprachlichen Anzeigen einer Perspektive („das Perspektivierende“), einem „mitverstandenen Kontrast“, also der Verweis auf die Existenz von Alternativen, sowie einer „Wissensstruktur“, die garantiere, dass die anderen Elemente sich auf etwas bezögen. Diese Struktur ergebe sich aus einem Prozess „perspektivische[r] Oberflächenrealisationen [...] eines ‚tiefer‘ liegenden Gleichen“.

Neben *inhaltlicher Logik* (zum Beispiel bei Themenentfaltungen) und *sozialer Logik* (zum Beispiel bei Normenbearbeitungen) träte demzufolge mit dem Herausarbeiten eines Standpunktes auch eine Art *perspektivische Logik* ein. Denn anhand von Standpunkten einer Perspektive können sich der Theorie nach Äußerungen zu ihr in Beziehung setzen lassen und als *logisch, richtig und angemessen* bewertet werden.

¹⁴⁶ Vgl. Fillmore 1972; Miller und Johnson-Lard 1976; Ehlich 1979, 2007; Zhou 1987.

¹⁴⁷ Vgl. soziopsychologisch: Graf 1994; Herrmann und Grabowski 1994; Herrmann et al. 1995; linguistisch: Hartmann 1987.

¹⁴⁸ Augenfällig ist der zum Teil ältere Forschungsstand: Aktuelle Untersuchungen zu Perspektiven liegen nicht vor. Dies verwundert, da Perspektiven demnach wesentlich für jede Interaktion und also auch Analyse sein müssten.

5.2.2.1.1.1.4 Zusammenfassung: Erkenntnisse aus der Forschung zur Perspektive

Unter sprachbezogenem Fokus lässt sich das Folgende zusammenfassen. Es wird in den Forschungsansätzen eine Äquivalenz von sprachlichen und kognitiven Perspektiven angenommen. Sie bildeten in Interaktionen Standpunkte heraus, die sprachlich über ein *Setzen* und *Nehmen* von Gegenständen hergestellt würden. In der Folge wären sie bedeutungskonstitutiv, da sich mit ihnen Logik, Inhalte und Angemessenheit von Äußerungen markieren und überprüfen ließen. Das betrifft folglich inhaltliche, soziale und normative Strukturen in der Interaktion. Ein Modell fixiert dazu konkrete Elemente einer Perspektive. Es könnte ermöglichen, Standpunkte einer Perspektive zu beschreiben und in Beziehung zu den genannten Faktoren zu setzen (Prozess der *perspektivischen Logik*). Nachfolgend wird diese Grundlage um Aussagen zu Perspektivenwechseln erweitert.

5.2.2.1.1.1.2 Forschung zu „Perspektivenwechsel“

Perspektivenwechsel spielen eine zentrale Rolle für ein Lernen in und durch Interaktionen (Kapitel 4). Es werden daher spezifisch Ansätze geprüft, die dieses Moment behandeln (Synonym in der Forschung: „Perspektivenübernahmen“). Neben der Deutschdidaktik, die wenig Erkenntnisse liefert, werden Aussagen aus Fremdsprachen-, Geschichtsdidaktik, Psychologie und Linguistik hinzugezogen. Ihre Auswahl beruht auf vorfindlicher Theorie, die für die sprachbezogene Sicht relevant sein kann.

5.2.2.1.1.1.2.1 Zu Perspektivenwechseln in Deutsch- und Fremdsprachendidaktik

In der Deutschdidaktik werden Perspektivenwechsel wie in der Literaturtheorie zu Figuren- und Erzählperspektiven und in der Leseprozessforschung (vgl. Genette 1998; Köster 2002; Buhl et al. 2009, S. 75) sowie auch mit *Empathie* beim Lesen literarischer Texte assoziiert (vgl. Olsen 2011). In einem fremdsprachendidaktischen Ansatz wird überdies eine „weitgehende“ Entsprechung mit dem „kognitiven Ansatz der Empathie“ behauptet, die als Fähigkeit einem „Intermisunderstanding“ dienen würde. Grundlage dessen wäre die „Einsicht in die Perspektivengebundenheit aller Wirklichkeitserfahrung“ (vgl. Nünning 2000, S. 108).

5.2.2.1.1.1.2.2 Zu Perspektivenwechseln in der Geschichtsdidaktik

In der Geschichtsdidaktik werden Perspektivenübernahmen als *Fähigkeit* definiert, wofür das Prinzip der „Personifizierung“ (Bergmann 1997) zentral zu sein scheint. Gemeint wäre damit, „Gedanken, Gefühle, Einstellungen der historischen Akteure nachzuvollziehen und probeweise ihren Standpunkt einzunehmen“ (Conrad 2011, S. 2). Das würde „vornehmlich als eine kognitive Kompetenz verstanden [...], und nur am Rande mit [...] Empathie, [...] oder Identifikation in Verbindung gebracht [...]“ (Hartmann 2008, S. 16). Methodisch werden in Bezug darauf Rollenspiele und schreibdidaktische Verfahren wie Tagebucheinträge angeführt (vgl. Memminger 2007; Pandel 2010; Sauer 2011).

5.2.2.1.1.1.2.3 Zu Perspektivenwechseln in der Psychologie und der Psycholinguistik

Perspektivenwechsel spielen in entwicklungs- und sozialpsychologischen sowie psycho-linguistischen Ansätzen eine Rolle. Zum Teil überschneiden sich diese oder lassen sich aufeinander beziehen, weshalb sie aufeinander aufbauend in zwei Schritten betrachtet werden.

5.2.2.1.1.1.2.3.1 Perspektivenwechsel in entwicklungs- und sozialpsychologischen Untersuchungen

Erkenntnisse aus dieser Sicht lassen sich nur indirekt für einen sprachbezogenen Ansatz fruchtbar machen, werden aber als theoretischer Grund für das Nachfolgende benötigt. Perspektivenübernahmen gelten hierin als „Voraussetzung zum Verständnis von Verhaltensweisen, [...] Standpunkten, Gedanken und Emotionen anderer“ (Dimitrova und Lüdmann 2014, S. 3). Mit ihnen würde darauf abgezielt, Perspektiven zu antizipieren (Nückles 2001), was automatisch (Geulen 1982) und unter Beteiligung „höherer“ Strukturen geschehe: „The ability to take a different perspective is central to a tremendous variety of higher level cognitive skills.“ (Ryskin et al. 2015, S. 898). Daher seien sie für Gespräche entscheidend (ebd.), bei Streit (Camerer 2003) wie bei Kooperation (Schelling 1960). Assoziiert wird mit ihnen weiter die Genese von Fähigkeiten, so etwa zu Denkstrukturen¹⁴⁹.

Es werden vordringlich drei Arten von Perspektivenwechseln ausgewiesen, die visuell-räumliche, konzeptuelle sowie affektive¹⁵⁰. Diese Arten werden auch in Wirtschaftspsychologie („Sozialperspektivität“; Strack 2004, S. 1ff.) und Studien aufgegriffen, die nahelegen, dass von ihnen positive Einflüsse auf die Entwicklung sozial-kognitiver Eigenschaften ausgingen, was aber kritisch konnotiert wird.¹⁵¹ Ähnliches lässt sich zu Ansätzen der *Theory of Mind*¹⁵² feststellen¹⁵³ (Sodian 2007, S. 44; zu konzeptuellen Perspektivenübernahmen daneben: vgl. Barnes-Holmes et al. 2004, S. 15). Zudem liegen Studien vor, die Verbindungen zwischen Gedächtnis, Perspektivenwechseln und geteiltem Wissen in Interaktionen nachzuweisen versuchen (vgl. Fussell und Krauss 1991, 1992; Ryskin et al. 2015). Interaktion und kognitiv aufgefasste Perspektivenwechsel werden darin also als Einheit angesehen. Ein Zusammenhang zwischen Perspektivenwechseln und Gedächtnisleistung lässt sich hierzu bereits aus der Tatsache ableiten, dass eine antizipierte Perspektive des Gegenübers während des Abgleichens mit der eigenen sowie des Sprechens *behalten* werden muss.

Statt dieser kognitionsbezogenen werden jetzt Ansätze erarbeitet, die zwar an Vorheriges anschließen können, aber einer sprachorientierten Untersuchung von Lerninteraktionen direkt dienlich sind.

¹⁴⁹ Zur Entwicklung sozialen Verstehens empirisch Selman (1976, 1984), Selman und Jaquet (1979) und Keller (1976). Theoretisch Piaget und Inhelder (1947), Geulen (1982, Sammelband) sowie Kohlberg (1969) und Piaget (1983) zu einer Struktur von Perspektivenübernahmen (Stufen: 1. Erkenntnis der Subjektivität von Perspektiven; 2. Entstehen reflexiven Verständnisses der Subjektivität; 3. Wissen um wechselseitige Perspektivenübernahme; 4. Fähigkeit zur Übernahme einer Perspektive eines „generalisierten Anderen“ (Mead 1969)). Adalbjarnardóttir (2001) hat das Modell modifiziert.

¹⁵⁰ Vgl. Steins und Wicklund 1993; Geulen 1982; Piaget und Inhelder 1971; Edelstein und Keller 1982, S. 10; Edelstein 1975; Eckensberger und Silbereisen 1980.

¹⁵¹ So zu Empathie (Roberts und Strayer 1996), prosozialem Verhalten (Johnson 1975), Moral (Walker 1980) und sozialer Problemlöse-Fähigkeit (Marsh et al. 1980). Aber: Zum einen wären die Befunde „widersprüchlich und ungeklärt“, zum anderen gelte Ähnliches für „Bedingungen, die Perspektivenübernahme[n] beeinflussen“ (Steins und Wicklund 1993, S. 226; kritisch: Steins 2000, S. 706f., Batson et al. 1997).

¹⁵² Astington (2000); Flavell (2000); Frith et al. 1994; Barnes-Holmes et al. (2004); Hasselhorn et al. (2005), Perner (1991, 2000); Sodian (2005); Sodian und Thoermer (2006); Silbereisen und Ahnert (2002), Wellman (2002). Eine umfassende Übersicht liefert das Handbuch von Förstl (2007).

¹⁵³ Kritisch: „At worst, ToM [Theory of Mind] has been characterized as a description rather than an explanation of the psychological processes involved in perspective-taking. At the same time, behavioral psychology has had very little to say about perspective-taking, and has played virtually no role in the ToM research [...]“ (Barnes-Holmes 2004, S. 23 und 24).

5.2.2.1.1.1.2.3.2 Perspektivenwechsel in psycholinguistischen Untersuchungen

Einen Fokus von psycholinguistischen Ansätzen bildet die *interaktive Aushandlung von Perspektivenübernahmen* zwischen Erwachsenen. Sommer und Graumann (1989)¹⁵⁴ unterscheiden dafür *Perspektivenkonvergenz* und *-divergenz*, die interaktiv hergestellt würden. Das eine meint Perspektivenangleichungen, das andere -abweichungen¹⁵⁵. Untersuchungen zeigen dazu, dass Sprecher Sprachhandlungen auf das vermutete Wissen beim Gegenüber anpassten, so zu Vollständigkeit, Wortanzahl und -wiederholungen¹⁵⁶. Dabei wären Perspektivenübernahmen notwendig, denn Äußerungen hingen „davon ab, was der andere [...] weiß; wir versetzen uns also an seine Stelle [...]“ (Piaget 1959, S. 261). So würden Menschen zwischen Personen und Situationen Relationen herstellen und dadurch ihren Platz in den Relationen koordinieren (ebd., S. 277). Perspektivenübernahmen wären demzufolge auch ein Mittel der *Interaktionskoordination*, wenngleich bei Piaget als kognitives Moment entworfen. Mit Schütz (1932, S. 125) „Kundgabe-Kundnahme-Handeln“ hieße das: „Wir entwerfen also das fremde Handlungsziel als Ziel unseres eigenen Handelns und phantasieren nun den Hergang unseres an diesem Entwurf orientierten Handelns.“. Genau diesen Ansatz übersetzt Geulen (1982) handlungstheoretisch. Nicht nur zum *Verstehen* des anderen werden Annahmen getroffen, es ginge um *das Rekonstruieren von dessen Perspektiven* anhand des Handelns sowie das von den *Bedingungen* der Situation. Interaktion unterliege deshalb einer Handlungsorientierung, bei der das Handeln stets

„auf die Erreichung beziehungsweise Verwirklichung eines „Zieles“ ausgerichtet ist. Damit meinen wir einen von uns gewünschten Zustand der Realität [...], der [...] noch nicht erreicht, aber prinzipiell durch eine bestimmte Tätigkeit unsererseits erreichbar scheint und so von uns antizipiert wird.“ (Geulen 1982 S. 46).

Situationsdeutungen und Handlungspläne wären dabei nicht zwingend bewusst (Edelstein und Keller 1982a, S. 21; 1982; Toulmin 1974), Ziele wären vielmehr das „Ergebnis sozialen Handelns“, aus denen die notwendigen „Mittel“ resultierten (Geulen 1982 S. 46). Etwa dann, wenn zwei Personen gleichzeitig eine Tür durchschreiten wollten und Annahmen zum Handeln des anderen dazu trafen. Bedingung wäre also, dass Menschen fremde Perspektiven wahrnehmen, indem sie die Situation anhand ihrer *Bedingungen* und *Handlungen* darin interpretierten. Das ließe sich sowohl an Goffmans Rahmenbegriff anschließen (Kapitel 3.1) als auch an die Handlungstheorie (Kapitel 5.1.1, 5.1.2). Entsprechend wird der Blickwinkel auf das Erkennen und Deuten von Handeln, Normen, Rollen und Mustern im Gespräch betont:

„Als „Definition der Situation“ wird hier das Sinnverständnis der Beteiligten von den [...] Gegebenheiten, insbesondere von sich selbst und den anderen bzw. von ihren Rollen sowie von der Art ihrer zu entwickelnden Interaktion bezeichnet“ (Geulen 1982, S. 58).

¹⁵⁴ Elf Forschungsprojekte von 1989 bis 1996 in Psychologie und Linguistik zu „Sprache und Situation“ an den Universitäten Heidelberg, Mannheim und dem Institut für Deutsche Sprache (vgl. Psychologisches Institut Universität Heidelberg, Online verfügbar unter: <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/sfb245/> (26.09.2017).

¹⁵⁵ Erstes würde demnach in Argumentationen durch sprachliches Verfolgen der eigenen Perspektive bewirkt, Zweites oft durch den Versuch der Perspektivenänderung des Gegenübers als „Boomerang-Effekt“ verhindert. Vgl. weiterführend: Graumann 1992, 1993, 1997; Rettich et al. 1993; Sommer et al. 1995.

¹⁵⁶ Vgl. Ratner und Rice 1982, S. 339, Fussell und Krauss 1991, 1992; Ryskin et al. 2015.

Dieser Prozess bilde daher eine „*Struktur der Perspektivenübernahme*“ (ebd., S. 59), für die er interaktive Eigenschaften herausstellt (ebd., S. 50). Ziel wäre das situative Interpretieren des „gemeinsamen Handlungsfeldes“, wofür aber auch Kognition nötig wäre (Geulen 1982, S. 51 und 54f.). Bezogen wird sich somit zum einen auf *Kognitives (Erkennen, Verstehen, Interpretieren)*, zum anderen auf *Sprachlich-Interaktionales (Handlungsorientierung durch sprachliches Zeigen und Deuten)*. Die von Geulen formulierte Theorie definiert Perspektivenwechsel in der Folge als Fremdverstehen im Sinne einer

„[...] Konstruktion der Handlungsorientierung des anderen [...] auf der Grundlage von Daten, die der objektiven Situation entnommen sind [...]. Sie verknüpft [...] die Gegenstandsebene mit der subjektiven Ebene und der Intersubjektivität. [...]. Diese Lösung beruht auf der Annahme einer bestimmten Art mentaler – [...] logischer – Operation der Umstrukturierung der Daten, der Perspektivenübernahme.“ (Geulen 1982, S. 55f.).

Ein solcher Ansatz ist also einer, der sowohl Sicht- als auch Tiefenstrukturen miteinander verbindet und dabei vor allem handlungstheoretische Zugänge ermöglicht.

5.2.2.1.1.1.2.4 Zusammenfassung: Erkenntnisse aus der Forschung zu Perspektivenwechseln

Perspektivenwechsel werden synonym zu Perspektivenübernahmen verstanden. Verbunden werden damit sowohl kognitive als auch interaktive Momente in der Interaktion, die als Einheit beschrieben werden. Augenfällig ist, dass neben der Psychologie und Psycholinguistik auch die Fachdidaktiken auf kognitionsbezogene Konzepte zurückgreifen. Es erfolgt zusammengefasst auf der einen Seite die Assoziation von Perspektiven und -wechseln mit

- Fähigkeiten wie Empathie oder der Identifikation mit Personen, mit ihrem Verständnis als Filter von Wahrnehmungen, mit der Einnahme von Standpunkten, als Voraussetzung für das Verständnis von Handeln und Standpunkten, als Genese-Faktor für Denkstrukturen und für die Entwicklung sozial-kognitiver Eigenschaften, als Mittel für unbewusste Situationsdeutungen und Handlungspläne sowie als Mittel des Fremdverstehens.

Auch werden Verbindungen zwischen Gedächtnis, Perspektivenwechseln und geteiltem Wissen in Interaktionen angenommen. Auf der anderen Seite werden mit ihnen

- interaktive Aushandlungen von Perspektiven, „sprachliche Perspektivität“, interaktiv hergestellte Perspektivenkonvergenz und -divergenz, das Verständnis als notwendige Interaktionsgrundlage, als Mittel der Interaktionskoordination, als handlungstheoretische Kategorie, als Prozess zur Herstellung eines gemeinsamen Handlungsfeldes bestehend aus interaktiven Eigenschaften sowie der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen anhand einer Struktur der Perspektivenübernahme verbunden.

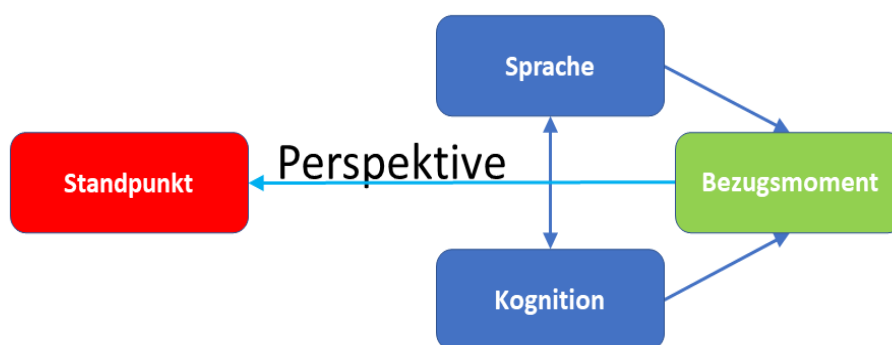
Bezogen wird sich also einerseits auf *kognitive* (Erkennen, Verstehen, Interpretieren), andererseits auf *sprachliche* Elemente (Handeln, Aushandeln und Handlungsorientierung durch sprachliches Zeigen und Deuten), die in der Interaktion zusammenlaufen. Entscheidend ist dabei das darin angelegte handlungstheoretische Verständnis, dass Interaktion einer *Handlungsorientierung* unterliege. Handlungsziele wären demnach weniger kognitiv zu deuten als vielmehr als Bestandteile des Handelns, das die notwendigen Mittel ‚im Handeln‘ hervorbrächte. Dazu erscheinen die Konzeptionen von *Perspektivenwechseln als interaktive Aushandlungen, die zu Perspektivenkonvergenz und -divergenz* führen können, brauchbar für einen sprachbasierten Untersuchungsansatz. Sie werden daher bei der methodischen Operationalisierung der Forschungserkenntnisse zu Perspektiven und Perspektivenwechseln integriert.

5.2.2.1.1.2 Methodische Operationalisierung: Perspektiven und Perspektivenwechsel als sprachbezogene Analyseparameter für Lerninteraktionen („Das Perspektivenfischmodell“)

Aus den Forschungsbefunden werden jetzt die zentralen Inhalte methodisch aufbereitet. Gezeigt hat sich im Kern, dass ohne Perspektivenwechsel in Interaktionen keine Verständigung möglich ist. Erst aus Perspektivendivergenzen können dabei Perspektivenkonvergenzen interaktiv hergestellt und zur gemeinsamen Handlungsorientierung genutzt werden, um einen Handlungsraum zu schaffen. *Interaktiv hergestellte Perspektivenwechsel müssen daher auch Bestandteil einer Lerninteraktion beziehungsweise Lerndimension sein.* Auf dieser Basis wird jetzt ein Modell entwickelt, das es ermöglicht, dieses Moment in der Interaktion untersuchen zu können.

Zur Konstitution einer *Perspektive* konnten *Standpunkte* als grundlegendes Merkmal identifiziert werden, so als *erzählerischer, kognitiver oder interaktionaler Standpunkt, der über Sprache hergestellt wird.* Für die Methodik dieser Arbeit stehen spezifisch die *interaktional durch Sprache hergestellten Standpunkte* im Fokus, die sich abgeleitet aus der Forschung nur theoretisch von kognitiven Standpunkten trennen lassen. In Anlehnung an die Forschung wird dazu nachfolgend eine Perspektivenstruktur modelliert, die ursächlich aus vier Strukturkomponenten besteht: Zum Herstellen von *Bezugsmomenten* einer Perspektive werden *Sprache* als Medium, Gegenstand und Bedeutungsmoment sowie *Kognition* als für die äquivalenten mentalen Strukturen (Denken, Vorstellungen, usw.) benötigt. Über diese Bezüge auf ein oder mehrere Bezugsmomente kann folglich auf einen *Standpunkt* geschlossen werden, der deshalb das vierte Moment abbildet. Dies lässt sich graphisch so darstellen (siehe Abbildung 8).

„Das Perspektivenfisch-Modell“ oder kurz „Der Perspektivenfisch“ heißt das Modell deshalb, weil es zum einen graphisch der 2D-Ansicht eines Fischkörpers ähnelt und weil es zum anderen auch als Allegorie dafür funktioniert. Der Fischkopf mit zwei Flossen oder Kiemen kann darin für die *Sprache* und *Kognition* je als Produzent, Antrieb und Filter („Verselbstständigung“ von Sprache sowie



„Wahrnehmungsfiler“) von Inhalten stehen, deren *Bezugsmomente* das Fischmaul ‚frisst‘. Der Fischschwanz lenkt den gesamten Fisch auf die Bezugsmomente zu und spiegelt so rückwirkend (reflexiv) den *Standpunkt* wider, der die Art und Ausrichtung ihrer Bearbeitung bestimmt. Dafür wesentlich ist das

Abbildung 8: Strukturmodell einer Perspektive ("Der Perspektivenfisch"), eigene Darstellung

den Fisch umgebende Wasser, was also den jeweiligen *Kontext* abbildet.

Mit Hilfe dieses *Strukturmodells* können Perspektiven und ihre Standpunkte methodisch rekonstruiert werden. Geklärt werden muss dazu folglich in einer Interaktion, *welche Bezugsmomente auf welcher Ebene* vorliegen (WAS) und *welche Zuschreibungen sie in welchem Kontext* erhalten (WIE). Da die Untersuchung allein Sprache in der Interaktion als Beschreibungsmoment fokussieren kann und soll -und nicht Kognition und ihr zuzurechnende Merkmale (z.B. mentale Strukturen wie das Gedächtnis)-, wird das Modell jetzt

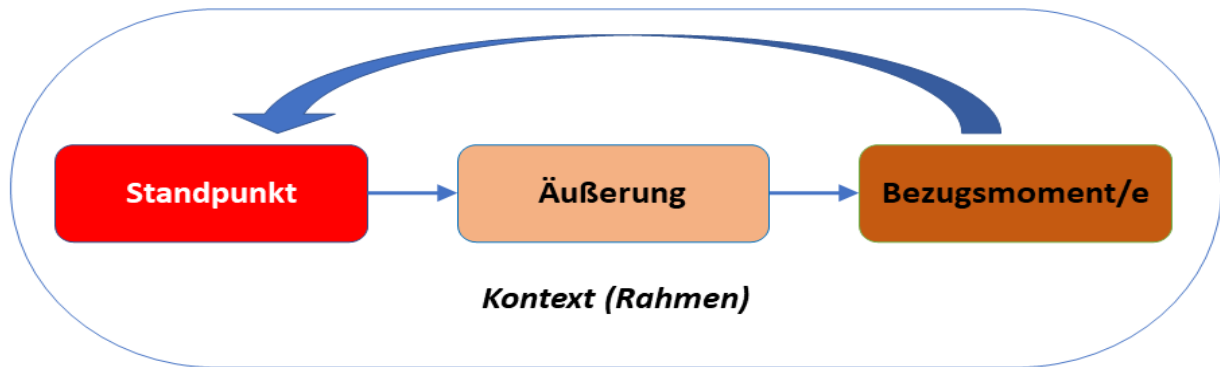


Abbildung 9: Genesemodell einer sprachlich hergestellten Perspektive, eigene Darstellung

auf eine *Drei-Komponenten-Struktur* zugeschnitten, die die Bestandteile des *interaktiven Entstehungsprozesses einer sprachlich hergestellten Perspektive* verdeutlicht (Abbildung 9). Die daraus erwachsende Struktur soll hiermit *Perspektivenstruktur* heißen. Sie wird ab hier konzeptionell dem Verständnis einer Perspektive unterlegt und bildet deshalb ein festes Untersuchungsparameter zur Analyse von Perspektiven in Lerninteraktionen. Elemente wie Wissen, Bedeutung, Verstehen werden dabei wie dargestellt als Teilnehmerkonstrukt behandelt und als Bestandteil von Sichtstrukturen, auf die sich diese Perspektiven beziehen können und anhand derer sie entstehen (Kapitel 5.1; Deppermann 2015). Die Kognition wird als Faktor also nicht ignoriert, sondern bewusst und begründet ausgeklammert, um sich gezielt der Interaktionsebene zuwenden zu können.

Ebenso lassen sich mit dem Perspektivenstruktur-Modell Perspektivenwechsel als Aushandlungsprozess beschreiben.

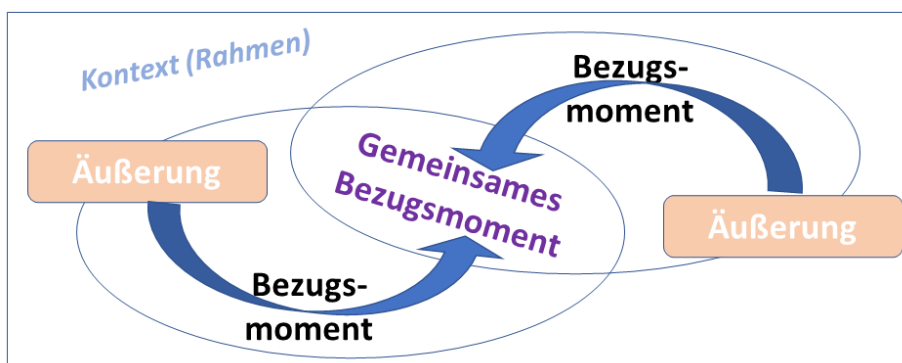


Abbildung 10: Momentaufnahme eines Perspektivenwechsels, eigene Darstellung

Von Perspektivenwechseln wird gesprochen, wenn in einer Interaktion eine andere Perspektive erzeugt oder von anderen Personen in der Interaktion sprachlich übernommen wird. Dieser Prozess geht also logisch von mindestens zwei Perspektiven aus, die der eigenen und der des

Gegenübers, die jeweils eigene und gemeinsame *Bezugsmomente* herstellen. Dies kann sich überschneiden (*Perspektivenkonvergenz*) oder voneinander unterscheiden (*Perspektivendivergenz*). Ein Perspektivenwechsel entsteht also nicht automatisch, wenn zwei Perspektiven hergestellt werden. Eine Struktur als Prozess-Momentaufnahme eines Perspektivenwechsels ließe sich etwa so darstellen (Abbildung 10). Unter dem erweiterten Blick träte zu diesen interaktionalen Bezugsmomenten also noch ein *kognitiv* angenommenes Fremd-Bezugsmoment hinzu und streng genommen auch noch die Bezugsmomente, von denen wir annehmen, dass der Gegenüber diese bei uns annimmt (Abbildung 11).

Ein *Standpunkt* einer Perspektive manifestiert sich in der Interaktion schlussendlich also anhand von Sprache¹⁵⁷ und lässt sich anhand der Bearbeitung eines Bezugsmomentes oder mehrerer Bezugsmomente erkennen, über die sprachlich eine Perspektive eingenommen wird. Bei der Beschreibung von Perspektiven und -wechseln ist deshalb stets zu fragen, *worauf sich eine Aussage bezieht (WAS)* und *wie das Bezugsmoment bearbeitet wird (WIE)*. Dies kann sowohl das explizite Gesprächsthema betreffen als auch die impliziten Sichtstrukturen. Einzubeziehen ist dabei zwingend der *Kontext als referentielle Größe (Ressource)* und *als potenzieller Einflussfaktor (Rahmen)* (siehe dazu tiefergehend Rahmungen und Rahmungskongruenzen in diesem Kapitel).

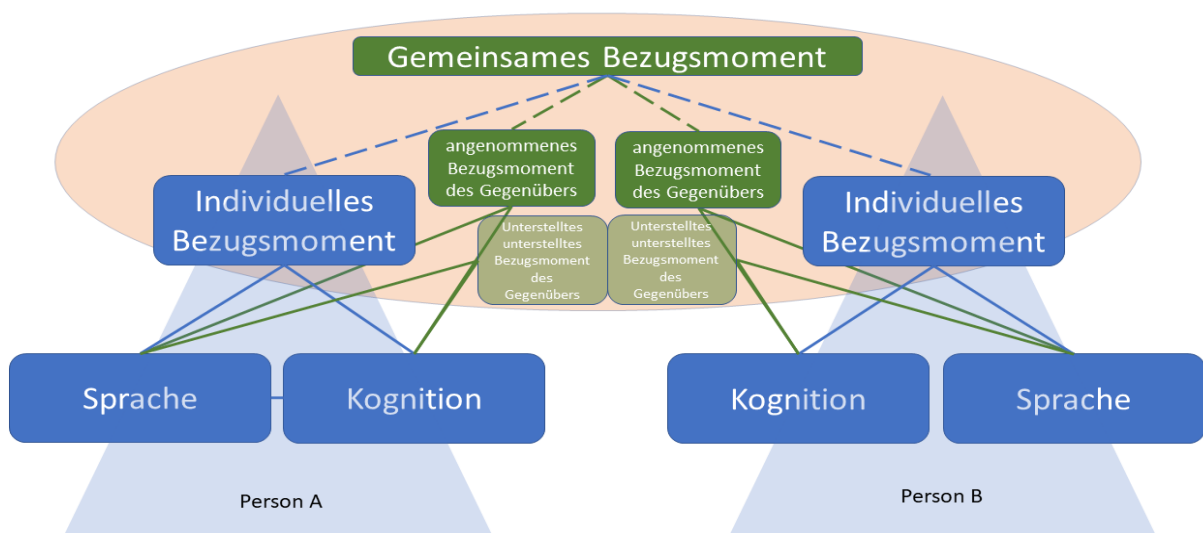


Abbildung 11: Prozessebenen eines Perspektivenwechsels, eigene Darstellung

Perspektiven und Perspektivenwechsel stellen zusammengefasst also Grundelemente jeder Verständigung dar und dienen dem interaktiven Herstellen von Bedeutung beziehungsweise dem Umgang mit Teilnehmerwissen. Entsprechend müssen sie in sinnhafter Interaktion eine Rolle spielen und stellen in Lerninteraktionen, die interaktiv Lerngegenstände bearbeiten, eine *Voraussetzung* dar.

¹⁵⁷ In dieser Arbeit nicht Thema, aber nicht zu vergessen ist dazu die *nonverbale Kommunikation*, die eine wesentliche Rolle bei der Verständigung und dem Verstehen zwischen Menschen spielt (vgl. z.B. das Handbuch von Manusov und Patterson 2006, darin z.B. McCroskey et al.; sowie Bourdieu 1982).

Deshalb wird das Perspektivenfisch-Modell, das heißt die daraus hergeleitete Perspektivenstruktur (3-Komponenten-Struktur) hiermit als zentrales Untersuchungsparameter von Lerninteraktionen zu Grunde gelegt, um *interaktive über Sprache hergestellte* Perspektiveneinnahmen und -wechsel beschreiben zu können. Sie bilden demnach eine eigene Lerndimension (*Perspektiven herstellen und austauschen, dadurch Perspektiven erweitern oder neue generieren*). Auch Rahmungen und Rahmungskongruenzen können von ihnen abhängig sein, sie werden deshalb nachfolgend eruiert.

5.2.2.1.2 Rahmungskongruenz als Bestandteil einer Lerndimension

Für die Analyse von Lerninteraktionen wird jetzt das Rahmen-Konzept methodisch aufbereitet (Kapitel 3.1). Dazu erfolgt ein theoretischer Zuschnitt (Kapitel 5.2.2.1.1), dann die methodische Nutzbarmachung (Kapitel 5.2.2.1.2).

5.2.2.1.2.1 Theoretischer Zuschnitt: Performative Herstellung von Rahmungen

Zwei Kernkategorien und Kernaussagen des Rahmen-Konzepts (Goffman 1977) sind herausgearbeitet worden: Erstens stiften Rahmen Sinn und Rahmungen stellen den diesen Sinn aktualisierenden Vorgang dar (Kapitel 3.1). Zweitens können beide über Zeige- und Deutungshandlungen interaktiv hergestellt werden. Für die methodische Aufbereitung erfolgt daran jetzt ein Zuschnitt auf ihr Verständnis als interaktive Aushandlungsprozesse. Das ist deshalb notwendig, weil andere Autoren in Goffmans Konzept eine „Verhaltensgrammatik“ (Soeffner 1986, S. 81), „unausgesprochene Maxime“ zum Erfassen von Mustervarianten (Willems 1996, S. 441) und eine „Grammatikalität des Sozialen“ (Willems 1997, S. 44) erkennen wollen. In dieser Arbeit wird dem ein anderes Verständnis zugesprochen.

Eine Starrheit von Rahmen anzunehmen, wäre nur dann sinnvoll, wenn diese durch Handeln allein reproduziert werden würden. Aushandlungen dessen wären dann folglich keine Konstruktionsprozesse, sondern allein Rekonstruktionsprozesse. Während eine Rahmen-Interpretation über „routinierte und standardisierte Situationsdefinitionen“ (Krummheuer 1992, S. 23f.; Bräuer 2010, S. 150) durchaus plausibel aufgrund von Zweckgebundenheit im Handeln erscheint (vgl. zu Handlungstheorie in Kapitel 5.1.2), bestätigt sich die These einer Rahmen-Reproduktion durch Handeln aber nur bedingt. Für sie spricht scheinbar, dass nach Goffman die Akteure die Situation definieren, aber nicht erschaffen würden, weil ein dem Denken und Handeln vorgelagerter Zustand existiere, der über Prämissen zur Situation erfasst werden würde (Goffman 1980, S. 9 und 274). Rahmen würden somit

„erkannt, nicht erzeugt. Die Menschen haben eine Auffassung von dem, was vor sich geht; auf diese stimmen sie ihre Handlungen ab, und gewöhnlich finden sie sie [...] bestätigt. Diese Organisationsprämissen – [...] im Bewußtsein und im Handeln vorhanden [...] – nenne ich den Rahmen des Handelns“ (Goffman 1980, S. 274).

Die Verbindung des Rahmens mit der Interaktion entstünde dabei im Umgang mit *musterhaften Kontexten*, wie sie auch Krummheuer und Bräuer ansprechen. Goffman formuliert:

„Wahrscheinlich lässt sich fast immer eine ‚Definition der Situation‘ finden, doch diejenigen, die sich in der Situation befinden, schaffen gewöhnlich nicht diese Definition [...]; gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend.“ (Goffman 1980, S. 9).

Die Aktualisierung von Rahmen ist demnach also nicht als Reproduktion misszuverstehen, sondern vielmehr als orientiertes Handeln in und an der Situation. Und dafür unterscheidet Goffman systematisch und konzeptionell konsequent zwischen Rahmen und Rahmung, sozialem Sinn und sinnaktualisierender Praxis (Goffman 1980, S. 443f.). Gleichwohl können Rahmungen neue Rahmen hervorrufen, es könne jede „Wirklichkeit systematisch verändert werden.“ (ebd., S. 528). *Rahmen stehen* -und das ist der hier entscheidende Punkt- *folglich durch Rahmungen stets zur Disposition*.¹⁵⁸

Über den soziologischen Ansatz zur *Doppelbedeutung von Situationsdefinitionen* lässt sich diese Theorie operationalisieren. Gemeint ist damit in einem Fall die

„Situationsdeutung‘ im Sinne der *konstativen* Erfassung einer vorgegebenen Situation. Im anderen Fall bedeutet er ‚Situationsdefinition‘ im Wortsinne, also die *performative* Herstellung der Situation, als die sie dann gelten wird, durch die Etablierung eines Deutungsmusters“ (Schulz-Schaeffer 2008, S. 366).

Übertragen auf das Rahmen-Konzept kann also zwischen einer *konstativen* und *performativen* Auslegung von Rahmen unterschieden werden. So würden Rahmen einerseits *Ziel-Zustände* darstellen, die mit dem Handeln angestrebt werden. Andererseits können sie die steten *Ergebnis-Zustände des Handelns* meinen, an denen sich als neuer Zielfokus orientiert werden kann. In Bezug auf Rahmungen ist daher die *performative* Herstellung eines Rahmens entscheidend, was weiter an handlungstheoretische Ansätze anschließt (Kapitel 3.2, 5.1, 5.2.2.2.1). Deshalb soll hier das Grundprinzip gelten, „dass alle sozialen Situationen performativ hergestellt werden“ (Schulz-Schaeffner 2008, S. 367). Was konkret in und aus Interaktionen konstatiert werden kann, ist also davon abhängig, was geschieht. Daraus resultiert, dass Situationsdefinitionen wechselseitig anerkannt werden müssen, so über Zeige- und Deutungshinweise, um interaktiv deren Gültigkeit herzustellen¹⁵⁹.

Es lässt sich zusammenfassen, dass interaktiv hergestellte Re- und Konstruktionsprozesse insbesondere über *performative Situationsdefinitionen* ablaufen (= *Rahmungen*), woraus stets neue Handlungs-Prämissen zum aktuellen Rahmen entstehen können. Geteilte Rahmungen und Rahmen werden dazu durch interaktive Koordination und Kooperation wechselseitig legitimiert und etabliert (= *interaktive Legitimierung und Etablierung von Rahmungen*). Folglich müssen diese interaktiven Aushandlungsprozesse bei einer sprachbezogenen Betrachtung im Zentrum stehen. Dies wird deshalb nachfolgend für die Analyse von Lerninteraktionen methodisch aufbereitet.

¹⁵⁸ Auch in seinem Hauptwerk *Wir alle spielen Theater* (1969 [1959], S. 9) schreibt Goffman, es „beeinflussen die Handlungen des Einzelnen, wenn er anderen gegenübertritt, deren Deutung der Situation“ auf der einen Seite. Auf der anderen Seite bestimmen die anderen, „durch ihre Reaktion [...] und die Art des Verhaltens, die sie ihm ermöglichen, ebenfalls [...] die Situation [...]“ (ebd., S. 12).

¹⁵⁹ Dass dies mit dem Faktor *Macht* zusammenhängen kann (Kapitel 3.1.3), zeigt sich an Rahmen-Streiten. Darin geht es darum, Situationsdefinitionen durchzusetzen. Goffman zeigt das am Beispiel des Handelns, das „für Großstadtjugendliche Jux [...] sei“, für andere aber Vandalismus. Beteiligte stritten dann darüber, „was vor sich geht“ (1980, S. 352).

5.2.2.1.2.2 Methodische Operationalisierung: Rahmen, Rahmung und Rahmungskongruenz als sprachbezogene Analyseparameter für Lerninteraktionen

Das Kapitel überführt das Rahmen-Konzept in methodische Analyseparameter für Lerninteraktionen. Einbezogen werden neben den Vorarbeiten in dieser Arbeit (Kapitel 3.1, 4, 5) auch die von Krummheuer (1992) und Bräuer (2010, 2011, 2015). Inhaltlich stehen interaktiv geteilte Rahmungen im Fokus.

Goffman spricht von einem „klaren Rahmen“, wenn alle Beteiligten zu gleichen Vorstellungen von der Situation gelangen (Goffman 1980, S. 369):

„Nennt man seinen Rahmen klar, so heißt das nicht nur, jeder Beteiligte habe eine [...] richtige Vorstellung von dem, was vor sich geht, sondern [...] auch, er habe eine [...] richtige Vorstellung von den Vorstellungen der anderen, einschließlich deren Vorstellung von seiner eigenen Vorstellung.“

Das präsupponiert einen punktuellen Idealzustand, der aufgrund von individuellen und performativ hergestellten Rahmungen in der Praxis nicht immer eintreten kann. Und Zweite stehen im Erkenntnisinteresse. Mit Bräuer (2010, S. 152) lässt sich jetzt dazu davon ausgehen, dass es auch Goffman „um den Erfolg emergenter Rahmungen“ geht, weshalb er den Begriff „Rahmungskongruenz“ für eine zwischen Personen als geteilt geltende Rahmung einführt. Diese Bestimmung hat hierher übertragen zwei Vorteile. Zum ersten lässt sich mit ihr weiter zwischen Rahmen und Rahmung differenzieren, es kommt nicht zu konzeptionellen Mehrdeutigkeiten, so in Formulierungen wie ‚einen gemeinsamen Rahmen schaffen‘. Der Begriff folgt also der Logik Goffmans. Zum zweiten ersetzt er aber den Begriff des klaren Rahmens. Denn statt der Idealvorstellung eines punktuell klaren Rahmens bleibt mit ihm der vorgängige, veränderbare, situative Charakter von Rahmungen im Zentrum. So lässt sich der Fokus also weiter auf die performative Herstellung von Situationsdefinitionen richten, was hier der Überführung von Goffmans Konzept in ein sprachbezogenes Analyseinstrument für Lerninteraktionen dient.

Rahmungskongruenzen können dazu als notwendig für Verständigung gelten; einerseits, um gemeinsam Sinn herzustellen, andererseits um dabei Missverständnisse zu vermeiden. Das ist wichtig, weil diese in der „Kommunikation [...] die Regel“ darstellen (Hinnenkamp 1998, S. 31).¹⁶⁰ Die Sicherstellung geteilter Rahmungen erfolgt dazu wie erläutert über Zeige- und Deutungshandlungen, die Abweichungen von Rahmen verhindern („Korrekturbemühungen“, Goffmann 1980, S. 32; Kapitel 5.1). Hierzu lässt sich jetzt noch einen Schritt weiter gehen, weil Rahmungskongruenzen überdies zur Beschreibung (methodisch) und Gestaltung (praktisch) von *Lerninteraktionen* genutzt werden können. So spricht Goffman (1980, S. 37) von Rahmen als „Kosmologie“ aus „Schemata“, deren Bezüge zueinander in allen „Deutungsmustern [...] vorhanden sind.“. Übersetzt heißt das, dass angenommene Rahmen darüber bestimmen, welche Sachverhalte und Realitäten in unseren Vorstellungen existieren können. Das führe zu einer „Isomorphie [...] zwischen der Wahrnehmung und der Organisation des Wahrgenommenen“

¹⁶⁰ Es existieren unterschiedliche Verständnisse von Missverständnissen. Nach Bühler beruhten sie auf einem „Informationsdefizit und nicht auf einer [...] mangelnden Konsensbereitschaft [...]“ (Bühler 1985, S. 237). Praktisch ist dies aber irrelevant, da beides das gleiche Ergebnis hervorbringen kann, nämlich ein Informationsdefizit (z.B. durch Zurückhaltung von Informationen).

(ebd., S. 36). „Falsche“ Situationsdefinitionen¹⁶¹ und „Rahmungsirrtümer“ können die Folge sein. Sie träten auf, wenn Rahmen nicht erkannt werden könnten, weil Vorwissen und Erfahrungen fehlten (ebd., S. 338-352). Goffman grenzt sie von „Mehrdeutigkeiten“ ab, aufgrund derer Beteiligte Rahmen kennen, aber durch fehlende Hinweise keine Zuordnung vornehmen könnten (ebd., S. 332-338). Diese Unterscheidung wird insbesondere in Unterrichtsnachgesprächen relevant, denn die finden in einer zweiten Ausbildungsphase statt (Referendariat), bei denen die Lerner die erste bereits durchlaufen haben (Studium). Ein Vorwissen liegt also vor. Für solche Fälle stellt die Rahmen-Analyse zum einen „eine analytische Grundlage zur Unterscheidung von Gründen der Mehrdeutigkeit bereit.“ (ebd., S. 337), zum anderen kann man „auch die Fehlrahmungen nach dem Rahmenbestandteil unterscheiden, um den es geht.“ (ebd., S. 351). Für die Übertragung auf die Analyse von Lerninteraktionen soll ein erstes Beispiel dienen, dessen Dialog bei Bräuer (2010, S. 151) entlehnt wird:

Der Lehrer: „Was ist eins und eins?“

Der Schüler: „‘n Appel und ‘n Ei.“ (o.V.¹⁶²).

Darin könnte vorliegen, was zuerst Krummheuer (1992) als „Rahmungsdifferenz“ bezeichnet hat. Sie steht für nicht übereinstimmende Rahmungen und *bildet demnach erst die Bedingung für das Herstellen einer Rahmungskongruenz*, und zwar auf zwei Weisen. In einem Fall können sie dazu führen, eigene Rahmungen durchzusetzen (vgl. Fußnote 159). Im anderen Fall können sie spezifisch in Lerninteraktionen den Lern-Anlass dafür bilden, sie in eine Rahmungskongruenz umzuwandeln. *Sie stellen dann also das Auslöser-Moment eines potenziellen interaktiven Lernprozesses dar.* So rahmt auch der Lehrer im Beispiel die Rechenaufgabe anders als der Schüler. Er könnte auf das formale Ergebnis „zwei“ abzielen, während der Schüler seinem Wissen aus Erfahrungen zu folgen scheint und eine Analogie anbietet (Essen statt Zahlen). Sprachlich ließe sich das als *Rahmungsirrtum* deuten. Das Lernpotenzial der Situation läge für den Schüler dann darin, den formalen Rahmen des Lehrers als neuen Rahmen zu übernehmen und so seine Rahmungs-Schemata zu erweitern: „Er erwirbt Rahmen, die seine soziale Wirklichkeit auf eine andere und neue Weise rahmen.“ (Bräuer 2010, S. 152). Aber auch der Lehrer könnte andersherum die auf Erfahrungen bezogene Rahmung des Schülers als neuen Rahmen erwerben. Daran könnte sich demgegenüber dann also eine *Mehrdeutigkeit* zeigen.¹⁶³ Ein zweiter fiktiver Dialog verdeutlicht dazu einen weiteren wichtigen Aspekt (Dialog in Anlehnung an Maas 2010, S. 258-260):

Kind: „Papa, guck mal, da ist ein Pferd!“

Vater: „Das ist kein Pferd, das ist ein Schwein.“

¹⁶¹ Sie können dennoch erfolgreich zu gemeinsamer Bedeutung führen, selbst wenn sie nicht die „richtigen Organisationsgrundsätze“ erfassen. Etwa wenn der Chef im Büro nicht anwesend ist und zwei Mitarbeiter daher gemeinsam den irrigen Glauben entwickeln, dass sie frei hätten und nach Hause gehen.

¹⁶² Bräuer (2010, S. 151) weist das Zitat Goffman zu. Es scheint aber aus anderer Quelle oder Auflage als der angegebenen zu stammen, denn es wird an genannter Stelle nicht aufgeführt (vgl. Goffman 1980, S. 351).

¹⁶³ Überdies besteht die Möglichkeit, dass der Schüler den formalen Rahmen erkennt, ihn aber nicht bedienen *will*; so, um den Lehrer zu ‚veräppeln‘ oder weil er die Aufgabe ‚doof‘ findet. In diesem Fall müsste der Lehrer diesen Mehrfach-Rahmen (an-)erkennen, um ihn bearbeiten zu können. Der Lehrer wäre somit gleichsam Schüler bzw. Lerner.

Kind: „Da ist ein Schwein.“

Maas erkennt darin einen „Lernprozess“, der „Erfahrungsbedingungen“ involviert. Mit der hier verfolgten Methodik übersetzt, läge in diesem Beispiel eine Rahmungsdifferenz vor, etwa ein Rahmungsirrtum des Kindes, da es das Tier noch nicht auf die Weise erkennen und benennen kann, wie der Vater. Auch hier könnte sich eine Lerninteraktion anschließen, zum Beispiel mit Erklärungen zu Merkmalen wie Kringel-Schwanz gegenüber Schweif. Dadurch ließe sich eine neue Rahmung vermitteln und eine Lerninteraktion entfalten, die eine Rahmungskongruenz herstellt. Im besagten Fall löst der Vater die Situation aber *allein* über die *korrektive Benennung* des Tieres auf und das Kind folgt dem. Es läge hier also nur *oberflächlich* eine Rahmungskongruenz vor, deren Verständnisse und Bedeutungen sich nicht eindeutig rekonstruieren lassen, weil sie nicht expliziert werden. Ohne diese Erklärungen verdeutlicht sie also nur *die Mindestbedingung der Übernahme, die der Akzeptanz*. Das Kind zeigt an, dass es akzeptiert, dass Pferde Pferde heißen *sollen* und Schweine Schweine. Sprachlich angezeigt wird demnach allein die Übernahme der Bezeichnung, nicht, dass und welche Merkmale damit einhergehen. Ohne diese Akzeptanz könnte der Dialog dazu führen, die je eigene Rahmung durchzusetzen („Pferd!“ - „Nein, Schwein!“ - „Nein, Pferd!“, usw.). Für eine Lerninteraktion, innerhalb der eine neue Rahmung nachvollziehbar erworben werden kann, wäre also eine *Aushandlung der Rahmungskongruenz vonnöten*. Kongruenz setzt hierbei jedoch Divergenz voraus, deshalb ist mit einer solchen Aushandlung erstens „die Überführung von Rahmungsdifferenzen in Rahmungskongruenzen bestimmt“ (Bräuer 2015, S. 174). Zweitens lässt sich für das Herstellen einer Rahmungskongruenz eine *Antinomie aus Einübung und Auflösung* annehmen. Denn es würden einerseits in der

„Sozialisation kollektiv [...] Handlungs- und Deutungstypen tradiert und eingeübt, andererseits werden durch die [...] damit stattfindende permanente Erweiterung des Handlungs- und Deutungsrepertoires die Geltungsbereiche und Anwendungsräume jener ursprünglich relativ festen Typen variiert oder gar aufgelöst: Relevanzsysteme, Bedeutungshorizont und Vokabular erweitern sich [...].“ (Soeffner 1986, S. 80).

Folgt man dem, wären *Kooperation und Koordination* zusammengefasst eine *hinreichende Bedingung* für das Ermöglichen von Lernen durch und in Interaktion, während die *Transformation von Rahmungsdifferenzen in Rahmungskongruenzen* die *notwendige Bedingung* dafür darstellen würde. Letztlich wäre die Interaktion selbst Gegenstand oder Bestandteil des Lernens und nicht nur Medium dessen. Gelänge eine solche Transformation aber nicht, würden unaufgelöste Rahmungsdifferenzen „einen Lernerfolg unmöglich“ machen (s.o.; auch Bräuer 2010, S. 152f. und 2015, S. 174). Ähnlich wie Missverständnisse werden Rahmungsdifferenzen dazu als „Normalfall“ angenommen (vgl. Hettlage 1991, S. 143). Das erscheint plausibel, weil individuelle Deutungen nicht immer gleich verlaufen können. Und so wird verständlich, dass Krummheuer (1992, S. 69ff.) gleich fünf Arten von Rahmungsdifferenz unterscheidet (aufgeschobene, übergangene, provozierte, zerstörerische und überraschende). Daneben können in Interaktionen prinzipiell auch Handlungen außerhalb des Rahmens stattfinden, die „nichts mit dem offiziell Vorherrschenden zu tun haben“. Sie könnten als Nebensächliches ignoriert werden (Hettlage 1991, S. 148f.). In diesen Fällen wird es also in der Analyse nötig sein, am Einzelfall zu klären, *in Bezug auf welche konkreten Gegenstände* eine Rahmungskongruenz hergestellt wird. Denn nur über diese Referenz ließe sich begründet entscheiden, inwiefern es sich um eine Lerninteraktion handeln könnte und nicht

um eine bloße Verständigungssituation. Aus diesem Grund tragen die Bezugsmomente der dafür eingenommenen *Perspektiven* entscheidende Wichtigkeit für deren Interpretation.

Die Frage, wozu Rahmungskongruenzen in Lerninteraktionen sinnvoll sein können, lässt sich also zusammengefasst mit *„für das Erfassen- und Gestalten-Können neuer Rahmen sowie die interaktive Erweiterung der eigenen und fremden Rahmungen (Neu-Rahmungen)“* beantworten. Nach Goffman hieße das, *„Schemata der Kosmologie“* zu erweitern. *Interaktion ist also Lerngegenstand und -medium zugleich, Rahmungskongruenzen bilden die sprachgebundene Beschreibungskategorie.* Einerseits lässt sie sich somit über die Sichtstrukturen mit Zeige- und Deutungshandlungen beschreiben. Andererseits erzeugen interaktiv hergestellte Rahmungen die spezifische Bedeutung der Standpunkte von Perspektiven und Perspektivenwechseln. Hieran wird jetzt angeschlossen.

Es werden Rahmungen und ihre Merkmale jetzt als Untersuchungsparameter in eine Ordnung gebracht, um auch ihre situativen Kontexte und Verhältnisse zueinander beschreiben zu können. Sie lassen sich dafür in ein Mehrebenen-Modell übertragen, dessen Ebenen von Bräuer modifiziert aufgegriffen werden (2010, S. 155). Wie in dieser Arbeit zu Grunde gelegt (Kapitel 3.1.3; 3.2) werden darin Makro- und Mikro-beziehungsweise Institutions- und Handlungsebene analytisch unterschieden, aber aufeinander bezogen. Der äußere Rahmen steht dazu in Wechselbeziehung zu den interaktiven Rahmungen in der Gesprächssituation, er bildet die formalen Prozeduren ab, die eine Handlungsorientierung in der Situation nach sich ziehen. Die institutionsbezogene „Rahmung“ steht also für einen Rahmen, der bereits festgelegt ist und deren Bedeutung auf den anderen Ebenen ausgehandelt werden kann.

Die Modellierung folgt dieser Konzeption: Es entsteht eine gegenstandsbezogene Rahmung anhand von Gegenständen der Lerninteraktion, die als explizite oder als implizite Bezugsmomente thematisiert werden. Eine interaktionsbezogene Rahmung betrifft die diese Themenbearbeitung rahmenden implizit oder explizit hergestellten Strukturen der Gesprächsorganisation, Themenkoordination und Beziehung (vgl. Kapitel 5.1.1).

Dies dient im Sinne einer Lerninteraktion folglich der Absicherung der Lernprogression in Bezug auf den Lerngegenstand. Insbesondere zur organisatorischen Prozessgestaltung oder Klärung von

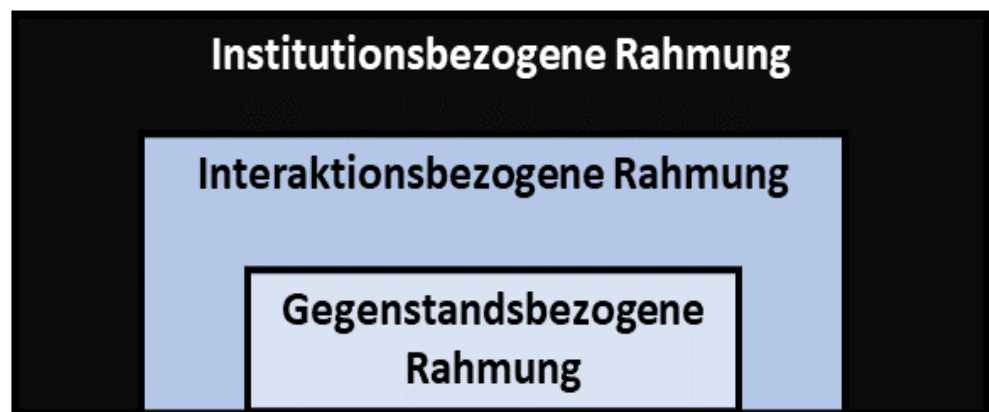


Abbildung 10: Modell der Rahmungsebenen (Graphik in Anlehnung an die Darstellung von Bräuer 2010, S. 155)

Rollen im Rahmen einer interaktionsbezogenen Rahmung sind Äußerungen einer Metakommunikation in Bezug auf diesbezügliche Gesprächsgegenstände erwartbar. Sie können genauso explizit zum *Gesprächsthema* gemacht werden, woran sich folglich weitere gegenstandsbezogene Rahmungen eröffnen

können. Neben dieser Handlungsebene in der Interaktion wird die ihr übergeordnete Ebene, die institutionsbezogene Rahmung mit äußeren Bedingungen und Bezugsmomenten (Regeln, Vorgaben, Vorschriften, Abläufe, u.a.) integriert. Sie stellt daher keine eigentliche Rahmung dar, sondern einen Rahmen, auf den sich mit interaktiven Rahmungen bezogen wird und dessen Inhalte auf Handlungsebene ausgehandelt und erst hergestellt werden. Hierfür wird ein konsekutives Bedingungsgefüge angenommen (d.h. ‚ohne A kein B‘): Eine geteilte Rahmung (Rahmungskongruenz) auf gegenstandsbezogener Ebene setzt eine Kongruenz auf interaktionsbezogener Rahmungsebene voraus und diese eine in Bezug auf die institutionsbezogene Ebene. Diese Logik wird an einem hypothetischen Beispiel deutlich: Angenommen ein Ausbilder will einem Referendar einen Ratschlag erteilen, jedoch akzeptiert der Referendar die Rolle des Ausbilders als Experten nicht oder er versteht die Botschaft auf der Beziehungsebene statt auf der Sachebene. In diesem Fall würde auch der Inhalt des Ratschlags nicht oder schwer erkannt und angenommen werden können. Andersherum wäre dies aber nicht gegeben: Nur weil beide ihre Rollen akzeptieren und herstellen, heißt das nicht, dass deshalb ein Lerngegenstand automatisch erfolgreich vermittelt oder angenommen werden kann. Gleiches gilt für die institutionelle Rahmung: Am Beispiel der Rollenakzeptanz hieße das, dass die Rollen akzeptiert und hergestellt werden können, wenn auch der Ausbildungsrahmen mit seinen Rollen-Vorgaben verstanden und akzeptiert wird. Andersherum bedeutete das, dass bei Verstehen und Akzeptanz des Ausbildungsrahmens noch nicht Akzeptanz der vom Gegenüber hergestellten Rolle im Gespräch bedeuten muss. Die beschriebenen drei Ebenen werden in der Abbildung erfasst (Abbildung 10).

Das Mehrebenenmodell dient als Analyseinstrument, um die Praktiken und Perspektiven der Akteure in den Unterrichtsnachgesprächen in Bezug auf eine Rahmungskongruenz verorten zu können. Das mit Goffman eingeführte Rahmen-Konzept kann jetzt also entworfen als *Rahmungs-Konzept* vollständig methodisch als Analyseinstrumentarium eingesetzt werden. Nachfolgend wird das Verhältnis zwischen Rahmungen, Rahmungskongruenzen sowie Perspektiven, Perspektivenwechseln zueinander abschließend aufgeklärt.

5.2.2.1.3 Zusammenführung: Zum Verhältnis von Perspektiven, Perspektivenwechseln und Rahmungen, Rahmungskongruenzen

Perspektivenwechsel können als Voraussetzung und Mittel für das interaktive Herstellen von Rahmungskongruenzen angesehen werden, weil sie nötig sind, um Rahmungen des Gegenübers erkennen, verstehen und potenziell übernehmen oder ablehnen sowie sprachlich -mit Hilfe von Perspektiven- anzeigen zu können. Für Lerninteraktionen sind sie also *notwendig*, da sie auf beiden Seiten die Koordination des Handelns sowie die interaktive Aufmerksamkeit darauf erforderlich machen. Wenngleich Goffman ursächlich keine Perspektiven als Kategorie bestimmt, nennt er die Notwendigkeit, Perspektiven auf Rahmungen zu entwickeln, um Täuschungen und Fehlrahmungen erkennen und einen klaren Rahmen herstellen zu können (1980, S. 113 und 369). Auch er hält sie diesbezüglich also für notwendig. Das lässt sich mit der hier entworfenen Methodik tiefer verbinden. Denn so zeigen Perspektiven Standpunkte an (Kapitel 5.2.2.1.1), Rahmungen nutzen diese, um ihnen auf einer

bestimmten Ebene eine bestimmte Bedeutung und mit Goffman gesprochen Sinn zuzuschreiben. Sprache bildet dafür das zentrale Mittel. Denn

„die Organisation jedweder *sinnvollen* Rede muß den Regeln einer Sprache entsprechen, deren Beherrschung ein Teilnehmender in die Momente seines Redens und Hörens ebenso einbringen muß wie den nötigen akustischen Apparat.“ (Goffman 1980, S. 535).

Zum einen gebraucht man nach Goffman dafür „Indexausdrücke“ (ebd.), also Angaben zu Zeit, Ort und Person, die sich nur aus dem Kontext ableiten lassen. Mit Bühler (1982, Original 1934) und der Ich-jetzt-hier-Origo zur Interpretation von Deiktika¹⁶⁴ wurde dies schon etabliert: Sprache enthält *Zeigfeld* und *Symbolfeld* (Kapitel 5.1.2). Während symbolische Ausdrücke semantisch *kontextunabhängig* sind, sind Zeigewörter demnach paradigmatisch *kontextabhängig*. Mit Zweiten lassen sich Goffmans Indexausdrücke erweitern. Deutungshinweise, die notwendig sind, um Rahmungen herstellen zu können, lassen sich daher als sprachliche *Zeigehandlungen* und zugleich –den metakommunikativen Gehalt berücksichtigend– als *Anzeigehandlungen* verstehen. Auf Basis von Sprache ist die Interaktion in dieser Weise also Medium, Prozess und Gegenstand des Lernens. Zum anderen legt Goffman dem Normen und Konventionen zu Grunde, die zu dessen „Kosmologien“ thematisiert worden sind und die sich zusammenfassen lassen mit der Kollokation ‚*sich in einem bestimmten Rahmen bewegen*‘. Sie bildet einerseits die Vorstellungen von Normen, -erwartungen, -einhaltungen und -abweichungen ab, andererseits beschreibt sie Handlungsrouniten der jeweiligen Kultur, wie etwa das Frage-Antwort-Muster in Lehrer-Schüler-Gesprächen (vgl. Ehlich und Rehbein 1986). Mit Rehbein (1977, S. 111) und Ehlich (1972, 1974) trägt Sprache auf diese Weise also auf der einen Seite zu einem kontrollierten Erwerb sowie der Steuerung und Anwendung von Wissen bei. Auf der anderen Seite bildet sie weiter ein „funktionales Element in Prozessen der Kooperation“ und „Koordination von Handlungen“ (Rehbein 1977, S. 103 und 110).

Damit können Rahmen und Rahmungen *mit Sprache als wesentliche Steuerungs-, Transformations-, und Veräußerungseinheit* methodisch *rekonstruiert* werden. Perspektiven und Perspektivenwechsel liefern die notwendigen Bezugsmomente und Standpunkte. Sie bilden die Grundlage einer Bedeutungsherstellung in Lerninteraktionen sowie spezifisch die für das Herstellen von Rahmungen und Rahmungskongruenzen.

5.2.2.1.4 *Verständnisabsicherung: Zum Lernbegriff für das Analysieren von Lerninteraktionen*

Der Problematik eines nicht gekennzeichneten psychologisch-kognitiven Lernbegriffes für einen sprachbezogenen Untersuchungsansatz (Kapitel 4) wird in dieser Arbeit bewusst begegnet, indem allein Sichtstrukturen untersucht werden. Dass sie in Wechselwirkung mit Tiefenstrukturen stehen, aber analytisch getrennt davon betrachtet werden können, wurde herausgearbeitet.

Lernen kann vor diesem Hintergrund deshalb zum einen Teil weiterhin ein kognitives, unsichtbares Lernen meinen, wie es in der Psychologie bestimmt wird. Dies steht hier aber nicht im

¹⁶⁴ Deiktika meinen in der Linguistik *Zeigewörter*, die anzeigen, in welcher Beziehung Personen, Sachverhalte, Orte und die entsprechenden Informationen zueinander stehen. Origo steht für „Ursprung“, deshalb *der Origo*.

Untersuchungsfokus. Zum anderen Teil wird der interaktive Lernprozess anhand von Forschungsaussagen dazu als *über Rahmungskongruenzen und Perspektivenwechsel sprachlich hergestellt* angenommen. Dazu stehen in dieser Arbeit deshalb Lerninteraktionen im Fokus, in denen Sprache und Interaktion Lernmedium und Lerngegenstand bilden. Als Analyseparameter dienen dafür zum einen die in diesem Kapitel entwickelten formatungebundenen Lerndimensionen (Kapitel 5.2). Hinzu kommen die formatgebundenen Lerndimensionen, die sie als komplementäre Parameter zur Beschreibung formatspezifischer Gesprächspraktiken ergänzen. Sie werden jetzt erarbeitet.

5.2.2.2 Formatgebundene Lerndimensionen (Lehrdimensionen): Beratung, Feedback und Reflexion

Als interaktionales Bezugssystem für Unterrichtsnachgespräche müssen Lerndimensionen Interaktionsstrukturen beschreiben können, die auch Rückschlüsse spezifisch auf *formatgebundene* Gegenstände ermöglichen. Denn diese liegen in institutionellen Lernsituationen zwingend vor: Es soll nicht irgendwie Irgendetwas (= zufälliger, ungesteuerter Erwerb), sondern Bestimmtes auf gezielte Weise gelehrt und gelernt werden (= zielgerichtetes, gesteuertes Lehren und Lernen). Dafür werden in der Praxis üblicherweise Ziele, Inhalte und Methoden ausgewählt, die bestimmte Formen und Funktionen bedienen sollen.

Im Fall von Unterrichtsnachgesprächen in Hessen und Niedersachsen lassen sich dafür die institutionellen Zuschreibungen heranziehen, die insbesondere drei Bezeichnungen hervorkehren: *Beratung, Feedback* und *Reflexion* (Kapitel 3.2). Weil sie juristisch-verbindlich für das Format sind, müssen sie berücksichtigt werden. Das geschieht hier in Form von *formatgebundenen* Lerndimensionen. Sie bilden zusammen mit den *formatungebundenen* eine methodische Einheit, weil die Dimensionen miteinander in

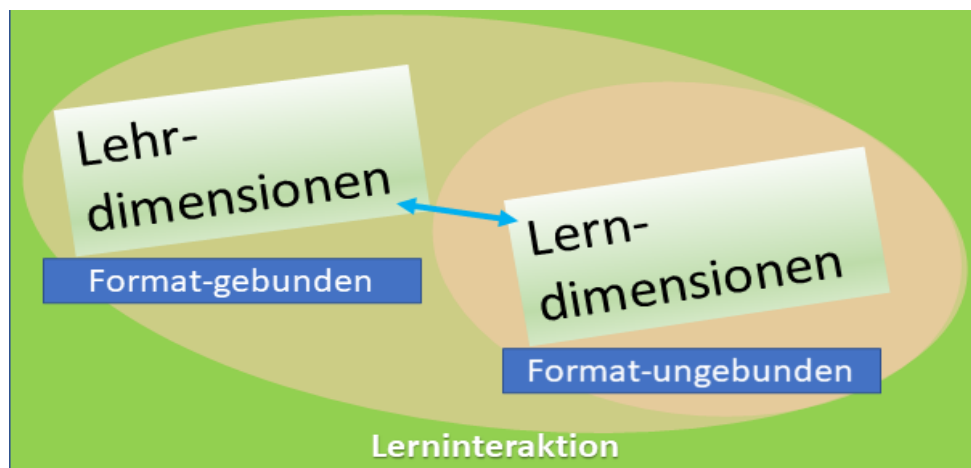


Abbildung 11: Lerndimensionen als methodische Einheit, eigene Darstellung

Wechselbeziehung stehen. Dazu lassen sich mit den formatungebundenen Dimensionen näher die interaktiven Lernprozesse beschreiben (Herstellen von Perspektivenwechseln für Perspektiven-erweiterungen und Neu-Rahmungen), während mit den formatgebundenen Dimensionen dazu deren formatspezifische Lehrformen und -funktionen rekonstruiert werden. Sie können daher synonym auch als ‚Lehr-Lerndimensionen‘ und verkürzt als ‚Lehrdimensionen‘ bezeichnet werden (vgl. Abbildung 11).

In der Arbeit wird nachfolgend weiter von formatgebundenen und formatungebundenen *Lerndimensionen* gesprochen, um begrifflich-konzeptionell einheitlich zu verfahren (*Lerndimensionen* und *Lerninteraktionen*) sowie die Wechselbeziehung beider Dimensionen-Typen betont auszuweisen (vgl. theoretisch Kapitel 2.2.1.1.1, methodisch Kapitel 6.1.4).

Im Fall der institutionellen Zuschreibungen handelt es sich bei den für formatgebundene Lerndimensionen eruierten Termini originär um zunächst nicht-vergleichbare Kategorien (Kapitel 3.2). Sie müssen daher in Einklang miteinander gebracht werden. Denn mit ihnen würden sonst zum einen verschiedene Ebenen angesprochen werden (Sicht- und Tiefenstrukturen) (*interkategoriale Vereinheitlichung*) und zum anderen bestimmt die Forschung sie konzeptionell je uneinheitlich (*intra-kategoriale Vereinheitlichung*)¹⁶⁵. Es wird daher ein ethnographischer Ansatz verfolgt,

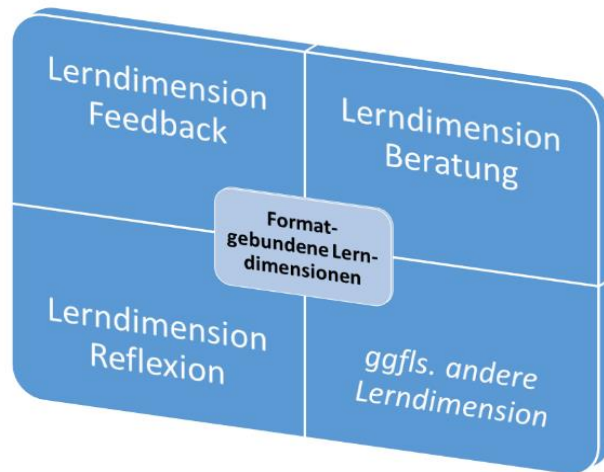


Abbildung 12: Übersicht: Formatgebundene Lerndimensionen (Lehrdimensionen)

angemessen begegnet, indem beide Momente berücksichtigt werden. Erstens werden Interaktionsstrukturen sprachbezogen analysiert. Daraufhin ist eine Anpassung von Merkmalen erforderlich. Zweitens werden Parameter angestrebt, die die Praxis abbilden und nicht andersherum dazu verleiten, ‚künstliche‘ Raster auf die Praxis zu übertragen. Beides lässt die Aufbereitung von ethnographisch-offenen Lerndimensionen vorteilhaft erscheinen. Mit ihnen werden deshalb *Bezugssysteme in Form von Dimensionen* entwickelt, denen Teilaspekte der Praxis zugeordnet werden können oder die mit ihnen in Beziehung gesetzt werden können, ohne dass sie eng vordefiniert sein müssen (Abbildung 12). Sie bilden somit einen Kern mit offenen Rändern ab, womit sie für noch unbestimmte Phänomene aus dem Feld offen bleiben. Für das Herstellen von Vergleichbarkeit zwischen ihnen werden dazu je drei Kernelemente bestimmt. Die Dimensionen und ihre Merkmale stellen somit indirekt selbst zu untersuchende Forschungsgegenstände dar und können im Nachhinein modifiziert werden.

Ihr Entwurf orientiert sich jetzt an Aussagen der Forschung dazu. Beratung, Feedback, Reflexion werden in dieser Reihenfolge als formatgebundene Lerndimensionen entworfen, in je drei Schritten:

1. *Legitimation*: Warum kommt die Größe als Lerndimension in Betracht?
2. *Bestimmung*: Wie bestimmt die Forschung ihre Konstitution?

¹⁶⁵ So existieren zahlreiche linguistische Handlungsschemata zu Beratung, aber keine zu Reflexion oder Feedback. Für Reflexion kommen demgegenüber pädagogisch-psychologische und kognitionsorientierte Bestimmungen zum Tragen und für Feedback wiederum wirkungsbezogene Daten (vgl. Angaben in den nachfolgenden Kapiteln).

3. *Operationalisierung*: Welche Momente eignen sich, um daraus Merkmale einer sprachbezogenen Lerndimension zu entwerfen?

5.2.2.2.1 *Lerndimension Beratung*

Als erstes wird *Beratung* als formatgebundene Lerndimension in den drei eruierten Schritten bestimmt. Dabei werden handlungstheoretische Grundverständnisse für eine sprachbezogene Untersuchung angelegt, was hier als Grundlage für die anderen Dimensionen-Herleitungen ausführlich geschieht.

5.2.2.2.1.1 *Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen*

„Beratung“ kommt als Lerndimension in Frage, weil Unterrichtsnachgespräche in Hessen und Niedersachsen diese Zuschreibung erhalten (Kapitel 3.2). Die institutionell bedingte Legitimation erfährt numerisch eine Betonung, da dies in über der Hälfte aller Bundesländer in Deutschland geschieht (9 von 16, gerundet 56 Prozent)¹⁶⁶. Vier Bundesländer bezeichnen das Format auch als „Besprechung“, was in Lexika in direkte Beziehung zu Beratung gestellt wird, so als Oberbegriff (Kapitel 5.2.2.3.1.2). Bestünde der Zusammenhang auch konzeptionell, würden folglich zwei Drittel der Länder das Format mit Beratung assoziieren (gerundet 81 Prozent). Diese Tendenz spiegelt sich in der Forschung wider, so verweist etwa Boettcher (2004, S. 11) darauf, dass Beratung als „terminologische Variante“ von „Unterrichtsnachbesprechungen“ zählt.¹⁶⁷ Dennoch existiert äquivalent zu den juristischen Bestimmungen keine allgemeingültige Konzeption für das Pflichtformat, es ist unterdeterminiert (Kapitel 3.2). Für das Entwerfen einer *Lerndimension Beratung* sind also eigene Überlegungen vonnöten.

5.2.2.2.1.2 *Wissenschaftliche Beschreibungen von Beratung*

Beratung ist interdisziplinär erforscht, hier werden primär sprachorientierte Ansätze zu Begriff, Forschungsstand und Konstitution erarbeitet.

5.2.2.2.1.2.1 *Begriff*

Beratung und Beraten meinen im Althochdeutschen beraten, helfen, ratschlagen, Rat erteilen (Braune 1875, S. 203; Mackensen 2013, S. 320). Heutige Synonyme sind Besprechung, Beratschlagen, Erteilen eines Ratschlags, Konsultation und Mentoring (DWDS 2021; Duden 2021, Suchbegriffe „Beratung“, „Besprechung“). Sie verweisen also auf das Generieren von Hilfen und auf einen diesbezüglichen Bedarf. Überdies wird Beratung mit Ratschlägen assoziiert und zu „gemeinsamen Besprechungen“ gezählt, die der Klärung von Sachverhalten dienen (ebd.).

¹⁶⁶ Nordrhein-Westfalen („personenorientierte Beratung“; „Beratung“); Niedersachsen („Beratung“, „um zu beraten“); Hessen („Beratung“); Baden-Württemberg („Beratung“); Sachsen-Anhalt („Betreuung und Beratung“); Schleswig-Holstein („Unterrichtsbesuche mit Beratungen“); Thüringen und Bayern („beraten ihn“ [den Referendar]); Brandenburg („beraten sie [die Referendare]“) (Länderbestimmungen, Stand 2019).

¹⁶⁷ Beratung stünde dort aber nach seiner Einschätzung auch für Kritik- oder Beurteilungsabsichten (Boettcher 2004, S. 10), was sich an Formulierungen zeige wie: „Den müsste ich mal dringend beraten!“ [...]“ (ebd., S. 11).

5.2.2.2.1.2 Forschungsstand zu Beratung

Beratung ist seit über 50 Jahren in Disziplinen von Linguistik bis Psychologie „ein wichtiges Thema“ (Kallmeyer 2000, S. 228), entsprechend vielfältig ist die Forschungslage. Hier wird die Linguistik aufgrund von sprachbezogenem Blickwinkel als Referenz genutzt. Zum Forschungsüberblick erfolgen ergänzend Einordnungen von Beratung als Gesprächstyp sowie interdisziplinäre Klassifizierungsversuche.

Forschung zu Beratung

Zentrale Arbeiten bilden diese: Ursächlich sind Rehbein zum Ratschlag (1977) und Kallmeyer zum Handlungsmuster Beraten (1985, 2000) zu nennen. Ein Werk zu „Beratung als asymmetrischer Gesprächstyp“ bieten Nothdurft, Reittemeyer und Schröder (1994), Hartog widmet sich „genetischen“ Beratungen als Experten-Laien-Kommunikation (1995). Aktuellere Arbeiten liefern je Paris und Niehaus im selben Sammelband zur Ratschlag-Struktur und -Konstitution (2014).¹⁶⁸

Klassifizierungen von Beratung

Die Linguistik versteht Beratung als Gesprächstyp. Die Schwierigkeit von Typisierungen wurde erkannt¹⁶⁹, deshalb dient sie hier nur als Orientierung. So kann zum einen die *Funktion*, zum anderen die *Praxis* von Beratung ins Zentrum gestellt werden. Pragmatisch lässt sie sich nach dem Ur-Raster von Henne und Rehbock als „kopf-arbeitsorientierter“ Gesprächsbereich kategorisieren (1979, S. 30; kritisch: Techtmeier 1984, S. 51f.): „Gesprächsbereiche erfüllen [...] je spezifische Funktionen (Zwecke) und sind [...] durch die Ziele und Zwecke der Gesprächsteilnehmer begründet“ (Henne und Rehbock 1979, S. 29). Das schließt an handlungstheoretisch definierten Zweckbezug in Handlungsräumen an. Auch Techtmeier (1984, S. 55f.) bestimmt das Kernmerkmal zum Unterscheiden von Gesprächstypen als „das der dominierenden Funktion des [...] Kommunikationsereignisses.“ (ebd., S. 56). Beratungen werden dazu oft mit der Funktion des *Ratgebens* assoziiert und als dessen „Institution“ (Hartog 1995, S. 31; Niehaus, Paris je 2014) und „Institut“ (Rehbein 1985) bezeichnet.

¹⁶⁸ Weitere Werke in Auswahl: Schank (1979, 1981, 1984) zu Handlungen in „telefonischen Kurzberatungen“ und Beratungen als „Lösung konkreter Lebensprobleme“ (1984, S. 165); Naumann (1989) und Schubert (2003) zu Telefonberatung; Wunderlich (1981) zum „Sequenzmuster“ Beraten; Schwitalla (1983) zu Ratschlägen; Nothdurft (1984) zur „Problemdefinition“; Kluck (1985) zu Entscheidungs- und Informationsberatung; Boettcher (1991) zu professioneller Beratung; Mühlemann (1993) zu Verständigungsproblemen in (Nicht-)Beratungen, Rost-Roth (1997) kulturell vergleichend zu „kommunikativen Störungen“ in Beratungen (S. 216), das DFG-Projekt „Fremdheit in der Muttersprache“ zu Verteilungen der Handlungsmuster Beratung und Auskunft bei Ost- und Westdeutschen (Antos et al. 2000). In der Deutschdidaktik: Boettcher und Bremerich-Vos (1986) zu „pädagogischen Beratungen“ (Boettcher auch mit Praxis-Beiträgen, z.B. 2004); in der Reihe „Seminar“ –von und für Studienseminar-Ausbilder– von Bovet (2010) zu Beratung und Wertung bzw. Kritik. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht: Sammelband von Brunner und Schönig (1990) zu Lernen und Lehren durch Beratung (z.B. Huber; Seibert) sowie konzeptionell-methodisch (z.B. Frommann). Erziehungswissenschaftlich: Schnebel zu Beraten in der Schule (2012, Dissertation) und konzeptionell Dewe (2001, 2004, 2012; Dewe und Schwarz 2011). Sonstige: Sammelband von Graf et al. (2011), Mutzeck (1999, 2008), Kowakzyk (2004); außerdem Enoch (2011) zu Berufsberatungen, Brunner und Schönig (1993, Sammelband) zu Organisationsberatung und Analysen von Beratung in Ratgebern, Prosa und fiktiven Texten von Hindelang 1977; Meyer-Sickendiek 2014; Schauerte 2014; Mattern 2014.

¹⁶⁹ Vgl. Techtmeier 1984; Meng 1981; Henne und Rehbock 1979; Kossakowski 1980; Adamzik 2000.

Überdies existieren interdisziplinär Klassifizierungsversuche. Sie eröffnen Bezugsmomente, die Funktionszuweisungen beeinflussen können. Unterschieden wird etwa personen- und organisationsbezogene¹⁷⁰, personenzentrierte, ressourcenorientierte und systemische Beratung (Gieseke 2011, S. 3) sowie Beratung als Form der Profession und Organisation (Brüsemeister 2004, S. 260) oder psychologische, personenzentrierte, systemische und lösungsorientierte oder schulspezifische Einzel-, Gruppen- und Institutionsberatung (Schnebel 2012). Weitere Unterteilungen existieren in Sammelbänden¹⁷¹, überdies erfolgen Modellierungen als „multikomplexes System“ (Aksu und Graf 2011, Pick und Rettinger 2011) oder spezifisch zu Weiterbildungen¹⁷². Normativ wird zudem mehr Theorie (Möller 2009, 2010; Graf et al. 2011) und dabei „jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘“ gefordert (Schiersmann und Thiel 2009).

Zusammengefasst liegen also zahlreiche und uneinheitliche Klassifizierungsversuche vor. Sie lassen aber eine vereinfachte Dreiteilung zu, die zwischen *personen-, problem- und organisationszentrierter Beratung* differenziert. Diese bedient die mit der Institutions- und Handlungstheorie eruierten Paradigma von *Person, Sache und System* (Kapitel 3.2; 5.1.2). Sie können daher wichtige Elemente für eine Funktionszuschreibung bilden. Anknüpfend werden jetzt Ansätze dargestellt, die die Beratungskonstitution in Bezug auf Sprache und Interaktion konkretisieren.

5.2.2.2.1.2.3 Konstitution von Beratung

Beratungskonstitution und -funktion können über Interaktionsformen determiniert werden. In der Linguistik bilden sie den „paradigmatischer [sic!] Gegenstand für die Gesprächsanalyse, an dem die Komplexität des sprachlichen Handelns in der Interaktion gezeigt werden konnte“ (Kallmeyer 2000, S. 227). Daraus gehen zwei Fokusse hervor, zum einen auf *Ratschläge* als Sprechakt (Synonym: Ratgeben), zum anderen auf *Beratung* als Muster mit institutioneller Dimension. Auf beide wird deshalb eingegangen, in der genannten Reihenfolge.

5.2.2.2.1.2.3.1 Ratgeben als eigenständige Struktur sowie als ein zentrales Mittel von Beratung

Für Aussagen zu Ratgeben und Ratschlagen werden drei Ansätze verfolgt: Rehbein (1977) und Niehaus (2014) zur Sprechakt-Struktur, Paris (2014) zu dessen Konstitution.

Rehbein (1977) beschreibt das Ratgeben als „kollektive Planbildungsprozesse“ (ebd., S. 169), die in einen „expliziten und kollektiven Entscheidungsprozess“ mündeten (ebd., S. 42). Darin wird das kognitive Erschließen von Situationen (ebd., S. 13f.) mit interaktionalem Prüfen von Handlungsalternativen (ebd., S. 42) verbunden und zum *Strukturschema des Ratgebens* zusammengeführt (ebd., S. 324). Da in dieser Arbeit sprachliche Realitäten untersucht werden, werden diesbezügliche Aspekte des Modells verfolgt. So führten Ratschläge als Stellvertreterhandlungen anders als Vorschläge statt mehrerer Optionen allein eine

¹⁷⁰ Vgl. Krämer 2005a; Jonas et al. 2007; Enoch 2011; Gieseke 2011. Personenbezogene Beratung wäre dabei personen- oder problemorientiert (Krämer 2005a, S. 19ff.), Organisationsberatung integrierte Strategie-, Prozess-, Technologie- und Personalberatung (Krämer 2005b, S. 199).

¹⁷¹ Vgl. Schützeichel und Brüsemeister 2004; Bovet 2010; Krämer 2010.

¹⁷² Vgl. Gieseke 2000, 2011; Schiersmann und Remmele 2004, S. 14; Schiersmann et al. 2008, S. 16.

Option an. Für sie übernehme der Ratgeber Verantwortung, sein Rat binde ihn an die von ihm „markierte Alternative.“ (ebd., S. 323). Problem und Lösung blieben weiter „personell attribuiert“ beim Ratsucher (Paris 2014, S. 70 und 73), da der keine Alternativen priorisieren könne (ebd., S. 323). Rehbeins Basis kritisiert Niehaus demgegenüber als „undifferenziert“ (2014, S. 10 und 16), weil das Ratgeben den Kern von Beratung bilden würde, ohne aber ihrer institutionellen Geformtheit zu unterliegen (ebd., S. 11; anders Kallmeyer: 2000, S. 228). So schlägt er eine Sprechaktsequenz aus optionalen Schritten¹⁷³ vor (ebd., S. 60). Beide Strukturschemata formulieren also Schrittabfolgen, wobei Rehbein Kognition und Interaktion in Wechselbeziehung, Niehaus allein sprachliche Elemente fokussiert. Damit ist die Konstitution von Ratschlägen angesprochen.

Rehbein (1977, S. 323) behandelt sie am Beispiel der Autoreparatur, bei der geraten würde, den Schraubenschlüssel andersherum zu drehen. Hindelang postuliert dagegen, dass ein Ratgeben nur zuträfe, wenn ein Problem komplex sei. Für leicht lösbare Fälle wie Genanntes würden demnach eher „Tips“ (Hindelang 1978, S. 415f.) oder die „praktische Auskunft“ (Hindelang 1977) in Frage kommen. Paris (2014, S. 78) wiederum kategorisiert „Tips“ als abgeschwächte Ratschläge, eben weil sie nützliche Hinweise lieferten. Er kehrt die Beziehung hervor: „Im Tipp sind weder die Fiktionen der Gleichheit noch die der [...] Eigenverantwortlichkeit des anderen gefährdet“ (ebd.). In den Bestimmungen bleibt je offen, ab wann ein Problem *komplex* wäre oder eine Gefährdung der *Beziehung* begönne. Diese Merkmale können also eine Eingrenzung nur bedingt gewährleisten¹⁷⁴. Dennoch stellen *Beziehung* (Belastung) und *Sache* (Komplexität) zwei Ebenen heraus, anhand derer je Fall Unterscheidungsmerkmale generiert werden könnten. Mit Paris (2014) lassen sich dazu konstitutive Merkmale ergänzen: So erzeugten Ratschläge *asymmetrische Rollen*, was Vertrauen erfordere, weil der Ratgeber durch vermittelte Lösungswege „kognitive Überlegenheit“ beanspruche (ebd., S. 66 und 68). Jeder Rat stelle dabei automatisch *Problembezug* her (ebd., S. 69f.), wodurch Probleme sowie Asymmetrien auch künstlich hergestellt werden können (Schäfers 2017). Für die Lösungsentwicklung wäre dann die Perspektive des Ratsuchers zentral. Zum einen, weil diesem dafür Verantwortung übertragen würde, zum anderen, weil der Ratgeber mit seinem Rat die Ratsucher-Sicht auf das Problem operationalisieren müsse (Paris 2014, S. 71). Somit wären Perspektivenwechsel für den Ratgeber konstitutiv, weil das Ziel einer Neujustierung der Ratsucherperspektive damit einherginge (ebd., S. 74 und 76):

¹⁷³ Zehn Schritte: Erlaubnis einholen für das Fragen nach Rat (Ratsucher); Erlaubnis nicht oder erteilen (Ratgeber); Problem darlegen (Ratsucher); Rückfragen (Ratgeber) klären (Ratsucher); Anliegen formulieren (Ratsucher); Ratgeben oder Ablehnen dessen (Ratgeber); Rat begründen (Ratgeber); Rückfragen (Ratsucher) klären (Ratgeber); Bedanken (Ratsucher), Dank entgegennehmen (Ratgeber); Rat bewerten (Ratsucher) (vgl. Niehaus 2014, S. 60).

¹⁷⁴ Solche Abgrenzungen können generell nicht absolut vorgenommen werden. So ließe sich etwa anführen, dass auch Vorschläge von Ratgebenden Aufforderungscharakter besäßen und daher eine Verhaltensempfehlung darstellten (vgl. Nothdurft et al. 1994, S. 14). Sie wären dann „mehr“ als Vorschläge oder Auskünfte und könnten auch als Ratschläge gedeutet werden. Gleiches gilt bei Empfehlungen: Wenngleich bei Paris (2014) weniger die *Problemkonstitution* (Sache) als die *Beziehungskonstitution* (Person) im Fokus steht (Asymmetrie), sieht auch er Empfehlungen als „schwachen Rat“ an, da „das Subjekt stärker im Vordergrund“ stünde, was Asymmetrie erzeuge (ebd., S. 78).

„Ratgeben [...] setzt voraus, empathisch die Perspektive des anderen einzunehmen und parallel dazu die Perspektive, die man selbst mitbringt oder entwickelt, beizubehalten: erst im Abgleich und dem In-Beziehung-Setzen der beiden Perspektiven ist der Rat überhaupt möglich.“ (Paris 2014, S. 75).

Das beruhe auf Freiwilligkeit, denn „der Rat empfiehlt ein [...] Tun, aber er verlangt es nicht.“ (ebd., S. 72f.). Daraus hervor gehen also mindestens diese konstitutiven Merkmale von Ratschlägen: Adressiertheit; Asymmetrie; Problembezug; Vertrauen; Uneigennützigkeit; Verantwortungstransfer; gezielte Veränderung von Perspektiven.

Bis hier können sie also als Sprachhandlungen aufgefasst werden, die automatisch Problembezug (Sache) und Asymmetrie (Beziehung) herstellen sowie Perspektivenwechsel (Interaktion) erfordern, um die Ratsucher-Perspektive interaktiv verändern zu können. Abgrenzungen zwischen Ratschlägen und Formen wie Tipps scheinen dabei nicht klar möglich zu sein. Erschwerend hinzu kommt, dass in Hierarchien über Ratschläge auch „autoritative Ratschläge“ an Untergebene erteilt werden können, mit denen indirekt Entscheidungsmacht ausgeübt wird (Wiesner 2001, S. 154-166). Das heißt, Ratschläge stünden nicht in der Funktion einer Beratung, sondern in der einer Weisung. Dieser Mechanismus könne dann sprachlich „verwässert“ werden, damit der Ratgeber sich der Verantwortung dessen entzöge und sie *sichtbar* beim Ratsuchenden verbliebe. Genutzt würden in solchen Fällen Konjunktive und Relativierungen bis hin zur Dementierung des eigenen Rats (vgl. Paris 2014, S. 73). Zum einen werden Ratschläge genau deshalb in dieser Arbeit nicht als automatischer Bestandteil von Beratung betrachtet, zum anderen lässt sich damit zu Beratung und ihren Facetten überleiten.

5.2.2.3.1.2.3.2 Beratung als Handlungsmuster und als institutionell geprägter Prozess

Zur Konstitution von Beratung (synonym: Beraten) liefern Kallmeyer mit einem Handlungsschema (1985, 2000, 2002) und Nothdurft, Schröder und Reitemeyer zur Herstellung einer Beratung (1994) die Vorarbeiten. Während Ratgeben theoretisch von einer institutionellen Dimension entkoppelt werden kann, zählt Beratung paradigmatisch als institutionell überformt¹⁷⁵. Bereits durch das Merkmal *Professionalität* wird es von Alltags-Interaktionen abgegrenzt (Schnebel 2012, S. 16; Boettcher 2004, S. 12).

5.2.2.3.1.2.3.2.1 Konstitution: Beratung als Handlungsmuster

Für Beratungen existieren verschiedene Strukturabläufe¹⁷⁶, prominent ist das Handlungsschema von Kallmeyer (1985, S. 91ff.), das auf Schank zurückgeht:

1. Problempräsentation,
2. Problemsicht entwickeln,
3. Bearbeitungsgegenstand festlegen,
4. Lösung entwickeln,
5. Lösung verarbeiten,

¹⁷⁵ Kallmeyer 2000, S. 229f.; Hartog 1995, S. 31; Niehaus 2014; Paris 2014; Rehbein 1985.

¹⁷⁶ So von Schank 1977, 1981; Wunderlich 1981; Kallmeyer 1985, Nothdurft 1994. Hervorzuheben ist das Schema von Schank: Er hat 16 telefonische Beratungen zu „kurzfristig lösbaren Krisen und Konflikten“ ausgewertet (1977, S. 177) und „Teilziele“ formuliert: Problemexplikation, Situation erfassen, Ratsuchen, Akzeptationshandlungen. Später untersucht er daran noch „Formulierungshandlungen“ und Gliederungssignale (ebd. 1981, S. 269).

6. Realisierung vorbereiten.

Die Makrostruktur beschreibt Ablauf und Funktion von Beratung. Ziel ist es demnach, einen Lösungsansatz für ein Problem zu generieren, in der Funktion einer Hilfe zur Selbsthilfe. Eine prototypische Definition ergänzt Kallmeyer später um Rollenzuschreibungen:

„[...] der Ratsuchende (RS) [...] hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich [...] der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.“ (Kallmeyer 2000, S. 228)

Das Muster beschreibt er als „Aufgabenstruktur“ (Kallmeyer 1985, S. 91; zuvor Wunderlich 1981, S. 2), es erfasst aber keine Gesprächsdynamiken. Dazu liefern stattdessen Nothdurft, Reitemeier und Schröder (1994) Antworten. Sie sind der Meinung, dass solche Schemata nicht alle „beratungstypischen interaktiven Phänomene[n] [...]“ abbilden (ebd., S. 15). Nothdurft löst diese Unbestimmtheit daher auf, indem er sie als Aufgabe der Praxis zuweist. Beraten stelle einen

„komplexen Zusammenhang aufeinander abgestimmter und sequentiell organisierter Aktivitäten mindestens zweier Individuen dar. Beratung bedarf zu seiner [...] Abwicklung der wechselseitigen Verdeutlichung dessen, „was los ist“. Der Aktivitätskomplex muss [...] als ‚Beraten‘ hergestellt werden.“ (Nothdurft 1994, S. 20).

Beratung wäre somit gebunden an das Zeige- und Deutungshandeln der Beteiligten. Man könne es mit drei interaktiven Mitteln herstellen (ebd., S. 26): Einsetzen als Instanz, Aktualisieren des Problemschemas und Präsentation des Problems. Sie würden zum einen erkennbar zur „Präparation“ verwandt und ließen sich zum anderen "fallübergreifend [...] in dieser Funktion feststellen" (ebd., S. 25). Weil mit ihnen also die interaktive Herstellung von Beratung beschrieben werden könne, werden sie jetzt dargestellt (Abschnitt teilweise übernommen aus Schäfers 2017). Das *Einsetzen als Instanz* ziehe Handlungsverpflichtungen für die Akteure nach sich und schreibe personale Eigenschaften situationsstabil zu. Es diene dem Aufzeigen von Kompetenzen und Zuständigkeiten (ebd., S. 26), was auch beziehungskonstituierende Faktoren wie Image und Rollen betrifft, die gefährdet sein können (z.B. drohender Berater-Verlust). Deshalb und weil der Aufwand von Kompetenzüberprüfungen zu hoch sein kann, verhielten sich Beteiligte in der Tendenz so, dass eine einmal etablierte soziale Identität aufrechterhalten werden könne (ebd., S. 195). Das *Aktualisieren des Beratungsschemas* geschehe dagegen durch metakommunikatives Nennen (ebd.), die *Präsentation des Problems* müsse wiederum „geschaffen werden“, was den Übergang von der Herstellung zum „Vollzug“ einer Beratung markiere (ebd., S. 30). Die drei Mittel könnten gleichsam andere Interaktionstypen anbahnen und seien erst in Kombination für Beratung konstituierend. Es müssen also mehrere Hinweise gefunden werden, die das Format rechtfertigen. Auch seien für das Herstellen von Beratungen keine metakommunikativen Festlegungen vor und während des Gesprächs Voraussetzung. Denn zum einen entwickle sich das Musterhafte im Verlauf (ebd., S. 23f.), zum anderen könnte es auch „erkennbar als 'Beraten'“ ablaufen, wenn keine Festlegungen zu Grunde lägen (ebd., S. 22). Nothdurft (1994, S. 10) hat dies in eine weitere Schrittfolge

integriert, die sich an Kallmeyer orientiert.¹⁷⁷ Verzahnt werden darin Abfolge, Aufgaben und interaktive Mittel zu einem „Aktivitätskomplex“, was also der Beschreibung der variablen Praxis dienen kann.¹⁷⁸

Zusammengefasst lässt sich Beratung als Prozess bestimmen, der interaktional hergestellt wird. Als *Aktivitätskomplex* setzt er sich prototypisch aus Abfolge und Aktivitäten der Akteure darin zusammen, so durch Rollen, Aufgaben, Handlungen. Sie können prinzipiell über Sprache beschrieben werden, weshalb solche Beschreibungsmerkmale jetzt ergänzend vertieft werden.

5.2.2.2.1.2.3.2.2 Konstitution: Aufgaben und Rollen in einer Beratung

„Beratungssituationen sind [...] komplex.“ (Baumert und Kunter 2011, S. 40). Deshalb werden relevante Aussagen zu *Aufgaben und Rollen der Beteiligten* darin vertieft.

Für Beratungen werden „komplementäre Beteiligungsrollen“ angenommen (Nothdurft et al. 1994, S. 7). Mit ihnen entstehen Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten (Schank 1981, S. 189), aber auch *gegenseitige Abhängigkeit*. Denn ein Hilfesuchender benötigt einen Helfer und andersherum. Beratung ist daher „eine prinzipiell asymmetrische Kommunikationsform.“ (Schröder 1994, S. 90). Daraus folgt:

„Wenn man also den besonderen Charakter des Interaktionstyps „Beraten“ erfassen will, sollten sich [...] Analysen auf solche interaktiven Anforderungen und Aufgaben konzentrieren, bei deren Bearbeitung die beratungskonstitutiven Asymmetrien eine wichtige Rolle spielen.“ (Nothdurft et al. 1994, S. 7).

Dem Rat wird hiermit gefolgt. Asymmetrien beschreiben eine *Ungleichheit* zwischen Akteuren (Brock und Meer 2004, S. 186) auf drei Ebenen (Henne und Rehbock 2001, S. 26f.)¹⁷⁹: *anthropologisch* (z.B. Altersunterschiede); *soziokulturell* (z.B. Rollen) und *fachlich-sachlich* bedingte Asymmetrien (z.B. Kompetenzen). Für Unterrichtsnachgespräche konnten sie in Bezug auf Position, Alter und Wissen festgestellt werden (Schäfers 2017, S. 226f.). Für Beratungen werden weitere „konstitutive Divergenzen“ differenziert: im Fachwissen; in den Sichtweisen auf den Gegenstand; in der Distanz zum Problem sowie in der Betroffenheit; in den Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten (Nothdurft et al. 1994, S. 7). Zu ihnen hebt Kallmeyer deshalb drei Kerneigenschaften hervor, die an Vorheriges anschließen können:

1. Perspektivendivergenz,
2. institutionelle Überformung,
3. Handlungsparadox.

Erste identifiziert er als „Problemquelle“ und als „Ressource“ für Lösungen (2000, S. 229) und Schröder meint: „Divergierende Perspektiven [...] machen [...] Beraten überhaupt erst möglich.“ (1994, S. 90).

¹⁷⁷ 1. Situationseröffnung und Instanzeinsetzung; 2. Problempäsentation; 3. Entwickeln einer Problemsicht; 4. Lösungsentwicklung und -verarbeitung; 5. Situationsauflösung.

¹⁷⁸ Hartog (1995, S. 34) äußert Kritik an Nothdurfts Handlungsschema, es habe „kategorial Unterschiedliches in theoretisch undurchsichtiger Weise zusammengebracht“. Das betrifft anscheinend jedoch nur einerseits die Definition von Beratung und andererseits dessen Ansatz von 1984, dagegen nicht die hier vorliegenden Bezugnahmen. Zur Praxis-Tauglichkeit von Ablaufstrukturen existieren grundsätzlich gegensätzliche Stimmen. Die einen erkennen darin eine Orientierung (vgl. Giesecke et al. 2007, S. 35), die anderen halten sie für theoretisch nicht hinreichend, weil sie nicht alle Facetten abbilden könnten (vgl. Bahrenberg 2002, S. 2; Nothdurft et al. 1994, S. 15).

¹⁷⁹ Henne und Rehbock gehen von einer vierten Ebene aus: „Gesprächsstrukturelle Asymmetrien“. Sie werden unter die hier abgedruckten subsumiert, da diese sie m.E. bedingen können.

Trennen ließen sich dazu konstitutive und akzidentielle Perspektivendivergenzen. Durch Beratung bedingte Beteiligungsaufgaben wären notwendig, Beraterkompetenz und -routine dagegen nur hinreichende Bedingungen (ebd., S. 93 und 94). Praktisches Ziel sei es, erstens zwischen den Perspektiven zu vermitteln und zweitens die „zumindest partielle Übernahme der Beraterperspektive durch den Ratsuchenden“ herbeizuführen (ebd., S. 90). Auch diese Ziele würden interaktiv abgestimmt (Schnebel 2012, S. 27). *Perspektivenwechsel und -übernahmen stellen in Beratungen also konstitutiv eine interaktive Aufgabe beider Beteiligten dar.* Die zweite Eigenschaft, die der institutionellen Überformung, zeige sich am Rollenhandeln, denn der Agent erhalte als ihr Stellvertreter Pflichten und Rechte zugesprochen, woraus ein bevorrechtigter Gesprächsstatus gegenüber dem Klienten hervorgeht (Kallmeyer 2000; Kapitel 3). Das führe nach Kallmeyer zur *Paradoxie professionellen Handelns*¹⁸⁰, denn sie unterliege

„unzureichenden Voraussetzungen, [...] professionellen Abkürzungsstrategien, fertigen Problemkategorien und Lösungsschemata oder die Übernahme von Verantwortung für andere mit der Gefahr der Entmündigung und Förderung von Unselbstständigkeit [...] (sic!)“ (Kallmeyer 2000, S. 230).

Auch Instruktion könne dadurch partiell erforderlich sein (ebd., S. 229), was an die drei Maximen des *role-taking* und *role-making* anschließt (Kapitel 3.2.2.1.3.3): *Beschützerprinzip, Gefahren-Mandat, Anpassungsprinzip.* Eine Beratung beschreibt dazu eine *gegenseitige Abhängigkeit, die sich auf das Format bezieht und die zeitlich begrenzt ist*: Nur so lange, wie ein Ratsucher ein Problem formuliert und einer Hilfe dafür bedarf, kann das Format hergestellt werden. Und nur so lange, wie die beratungstypischen Asymmetrien dafür aufrechterhalten werden, ließe sich Beratung herstellen. *Asymmetrien und Perspektivendivergenzen* bilden somit Voraussetzungen für Beratungen, der institutionelle Kontext wäre „Ressource zur Herstellung von Interaktionsbeziehungen“ (Reitemeier 1994, S. 230-232), der wiederum zu Handlungsaufgaben führe, die diesen Zustand aktiv abbauen:

„Ziel eines Beratungsgesprächs ist es, diese Differenzen in den Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten zu überbrücken, also die [...] bestehende asymmetrische Verteilung von Handlungs- und Wissenskompetenzen tendenziell abzubauen.“ (Reitemeier 1994, S. 230).

Daher ist es in der Praxis *notwendig*, Kompetenzen dafür zu überprüfen (Nothdurft et al. 1994, S. 7; Nothdurft 1994, S. 184ff.), und zwar „in jedem Einzelfall“ für „jedes [...] Problem“ (ebd. 1994, S. 184). Ein Berater kann demnach nicht Berater per se sein, *sondern allein situativ und nach einer interaktiv überprüften Kompetenz für das konkrete Problem.* Zusammengefasst führt das zu drei Handlungsaufgaben in Beratungen:

- *Professionalitäts-Paradoxie*: Handeln in unzureichenden Kontexten;
- *Perspektiven- und Wissensdivergenzen*: als thematische Ressource feststellen und abbauen; tendenzielle Übernahme der Beraterperspektive durch Ratsuchende;
- *Kompetenz*: Problembezogene Kompetenz des Beraters interaktiv je Problem überprüfen und herstellen.

¹⁸⁰ Nicht zu verwechseln mit dem von Schröder entworfenen „Beratungsparadox“: Gemeint ist dort das Spannungsverhältnis zwischen Perspektivendivergenzen in ihrer beratungskonstitutiven Funktion und solchen in konfliktverursachender Funktion, was Gesprächspartner konstruktiv lösen müssten (vgl. Schröder 1994, S. 90).

Institutionelle Macht und Beratungen

Vor diesem Hintergrund muss der Faktor Macht in Institutionen berücksichtigt werden, weil er dort das Handeln prägt. Der Soziologe Max Weber definiert Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.“ (1956, S. 36). Macht meint bei ihm also *Möglichkeiten zur Willensdurchsetzung*. Eine Chancungleichheit bedingt somit zwar ungleiche *Machtpotenziale*, aber *Macht selbst* müsste folglich erst hergestellt werden. Geschehen kann das, wenn Personen anderen aufgrund von Person, Funktion oder Position diese einräumt und sie zur Autorität machen, also ‚ermächtigen‘ (Gabler Wirtschaftslexikon 2021, Suchwort „Macht“). In Beratung kommt hinzu, dass Macht auch implizit mit Kompetenzen mitgegeben wird (Rehbein 1977, S. 339), was in Institutionen aufgrund von Rollen und Positionen prototypisch der Fall ist. Dennoch müssen Akteure sich die Verständnisse davon interaktiv anzeigen und legitimieren lassen (vgl. zu Kompetenzüberprüfung oben sowie Nothdurft 1994, S. 184):

„Der Vollzug [...] beraterischer [...] Hilfeleistungen setzt voraus, daß Ratsuchender und Berater eine Interaktionsbeziehung eingehen, d.h., die Akteure müssen sich gegenseitig anzeigen, in welcher sozialen Eigenschaft sie es miteinander zu tun haben (wollen), sie müssen sich anhand dieser sozialen Eigenschaften wechselseitig als Handlungspartner anerkennen und sie müssen sich über die als Handlungspartner gemeinsam durchzuführenden Aktivitäten verständigen.“ (Reitemeier 1994, S. 230).

Dafür ist die Gesichtswahrung zentral, bekannt als *face-Konzept* (vgl. Goffman 1955, 1967, 1967, 1971; im Deutschen „Image“, vgl. Holly 2001¹⁸¹):

„The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes albeit an image that others may share [...]“ (Goffman 1955, S. 5).

Es geht also darum, in einer Interaktion dem Gegenüber einen positiven sozialen Stellenwert zuzugestehen, um damit das Selbstbild der Person aufrecht zu erhalten (vgl. Goffman 1955, S. 12 und 36). Holly fasst diese Prozesse als *soziale Positionierung* zusammen:

„Macht, Status; der ‚kommunikative Rang‘ der Beteiligten, der symmetrisch [...] oder asymmetrisch sein kann [...], ergibt sich nur z. T. aus [...] sozialen Parametern; in manchen Situationen ist auch diese Beziehungsdimension, die sich [...] in den personalen Referenzausdrücken manifestiert, Aushandlungsprozessen der sozialen Positionierung unterworfen.“ (Holly 2001, S. 1385).

Aufgrund von Asymmetrie in Beratungen fällt diese Positionierung also von vorneherein zu Gunsten des Beraters aus (insbesondere Ratschläge gelten daher auch als *face threatening act*, Bleiker 2013). Raven (1965; 2008) sowie French und Raven (1959) haben dafür „six bases of power“ identifiziert (informational, reward, coercive, legitimate, expert, referent power), mit denen sich mit Weber gesprochen „Chancen“ für den Berater zum Etablieren von Macht differenzieren lassen. Hier werden sie zur Veranschaulichung mit je zwei Ausprägungsbeispielen beschrieben (vgl. ähnlich: Krämer 2005, S. 204):

¹⁸¹ Holly (1979, 2001) beschäftigt sich mit Image- und Beziehungsmanagement unter Bezugnahme auf Goffman. Dafür hat sie Rituale handlungstheoretisch rekonstruiert und beschreibt zwei übergeordnete Muster, die sie kennzeichnen würden: Zuvorkommenheits- und Vermeidungsrituale.

1. *Informationsweitergabe*: offen oder selektiv vorgehen;
2. *Anerkennung*: über Selbst- oder Fremdbewertung vornehmen;
3. *Freiheitsgrade*: Freiwilligkeit oder Zwänge erhöhen;
4. *Handlungslegitimation*: Beraterstatus aushandeln oder setzen; Vorgehen passiv begleiten oder aktiv gestalten bis hin zu vorgeben;
5. *Expertentum*: Expertise des Ratsuchers nutzen oder eigene aufzeigen;
6. *Identifikation*: sich als Berater überflüssig machen oder sich zur Identifikation anbieten.

Sie können also partiell Antinomien und Orientierungspunkte zur Etablierung von Macht und Asymmetrie ausprägen. Macht entsteht in Beratungen dabei durch soziale Normen, weil es erforderlich ist, dass „the target of influence comply with the request or order of the influencing agent.“ (Raven 2008, S. 4). Es erhält also nicht nur ein Berater Macht (-potenzial), sondern auch der Ratsuchende, denn die Etablierung als ‚guter Berater‘ benötigt die bestätigende Reaktion des Ratsuchers: Zwischen „Herrn [und] Knecht“ herrscht „interaktionell gegenseitige Abhängigkeit“ (Rehbein 1977, S. 254; Friedrich Hegel 1807; Schäfers 2017, S. 242).

Gesichtswahrende Beziehungsarbeit in Beratungen dient also dem Herstellen der konstitutiven Asymmetrien sowie dem Aushandeln, Anzeigen und Legitimieren von sozialer Positionierung über Macht, Rollen, Aufgaben und Image (face). Mit den Aussagen zuvor würden in einer Beratung genau diese Ungleichheiten zum Gegenstand gemacht und tendenziell abgebaut. Zusammengefasst machen diese konstitutiven Divergenzen also „Beraten zu einem sozial produktiven Kommunikationsereignis.“ (Nothdurft et al. 1994, S. 7).

5.2.2.2.1.3 Beratung als Lerndimension

Hier erfolgt das Herleiten der Lerndimension Beratung aus den Forschungsaussagen. Dazu werden Parameter eruiert, die Interaktionsformen und -funktionen aus der Praxis als potenzielle Bezugsmomente einer Lerndimension beschreiben können (Kapitel 5.2.1). Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Lerndimensionen herstellen zu können, werden für sie je drei Kernelemente auf einem mittleren Abstraktionsniveau bestimmt (vgl. Felder und Gardt 2015).

Es wird im Falle von einer Beratungsdimension hiervon ausgegangen: Eine Beratung als professionelles Handeln beschreibt eine *Problembearbeitung*, dessen Problem gegenwärtig oder auch zukünftig Relevanz besitzt und zu dem eine *problembezogene Lösungsentwicklung* interaktiv ausgehandelt wird. Dazu *können* Ratschläge erfolgen, über deren Umsetzung der Ratsuchende entscheidet. Auch Sprachhandlungen wie Erklärungen, Auskünfte, Vorschläge, Nachfragen, Hilfe-Angebote und -Gesuche sowie Aufforderungen und Instruktionen sind möglich. Ihre konkrete Funktion und Form muss aber je im Kontext eruiert werden und kann erst dann begründet für eine bestimmte Lerndimension sprechen. Beratung vollzieht sich dabei auf der Basis von interaktiv hergestellten komplementären Beteiligungsrollen in einer Asymmetrie sowie aufgrund von Perspektiven- und Wissensdivergenz. Beides wird während des interaktiven Prozesses potenziell *tendenziell abgebaut*, so dass *Beteiligungsrollen- und Wissenssymmetrie sowie Perspektivenkongruenz* *Leitmotive in einer Beratung* abbilden. Interaktive *Kompetenzüberprüfungen* des Beraters in

Bezug auf jeden Gegenstand gehören dazu. Das Grundprinzip von Beratung lautet *Hilfe zur Selbsthilfe*, wobei Macht-Dynamiken aufgrund von unterschiedlichen Macht-Potenzialen möglich sind. Drei Kernmerkmale werden dazu jetzt herausgearbeitet. Sie führen Forschungsaussagen zum Aktivitätskomplex und Handlungsschema mit den hier genannten Formen und Funktionen zusammen:

1. *Voraussetzungen*: Es muss ein *Beratungsbedarf* vorliegen, der eine Hilfestellung notwendig macht. Dies wird von den Bedürftigen interaktiv markiert, explizit oder indirekt. Konstitutiv ist dabei eine in Bezug auf Beratungsinhalte vorliegende Perspektiven- und Wissensdivergenz.
2. *Funktion „Problemdefinition“*: Eine Beratung benötigt ein Problem. In Aushandlungen wird dazu ein Bedarf festgestellt und zu einem bearbeitungswürdigen Problem transformiert. Ein Problem muss nicht metakommunikativ als solches benannt werden, die Herstellung eines Problembezugs ist ausreichend.
3. *Funktion „problembezogene Lösungsentwicklung“*: Eine Beratung entwirft für ein Problem einen Lösungsansatz für die Zukunft. Deshalb kann eine Beratung in einen Ratschlag münden, muss dies aber nicht. Erfolgt dagegen ein Ratschlag ohne zuvor interaktiv hergestelltes Problem, handelt es sich nicht um Beratung. Dann läge eher ein isolierter Ratschlag vor, der in Institutionen einen autoritativen Ratschlag darstellen kann (z.B. verdeckte Anweisung). Ziel des Beraters bei der gemeinsamen Lösungsentwicklung ist eine Perspektivenübernahme einer Beraterperspektive durch den Ratsuchenden. Dafür müssen sich im Vorfeld Perspektivenwechsel interaktiv feststellen lassen, eine alleinige Setzung einer Perspektive reicht nicht aus.

Auf Basis der zusammengeführten Forschungsaussagen und mit Hilfe dieser Elemente ist die Lerndimension Beratung als Untersuchungsparameter eingeführt. Sie wird wie methodisch entworfen als formatgebundene Lerndimension für Bezugsmomente in Kombination mit den formatungebundenen Lerndimensionen etabliert.

5.2.2.2.2 Lerndimension Feedback

Feedback wird als weitere Lerndimension bestimmt. Auch für sie wird der Einbezug legitimiert, die Forschung dargestellt und eine Lerndimension daraus entworfen.

5.2.2.2.2.1 Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen

In den Länderbestimmungen wird der Begriff *Feedback* nicht genannt. Stattdessen ist die Rede von „Besprechungen“, die etwa als „kompetenz- und kriterienorientierte Rückmeldung“ behandelt werden (vgl. Rheinland-Pfalz; LVRP 2012, § 13, Absatz 5). In einem anderen Bundesland heißt es: Die Ausbilder „*besprechen* die Unterrichtsbesuche mit [...] dem [...] Referendar und *informieren diese[n]* [...] über den [...] *Leistungsstand* [...].“ (LPO II 2013, § 8, Absatz 5). Zwei Bundesländer sprechen daneben von „Beurteilungen“ (Kapitel 3.2). In Hessen liegt des Weiteren eine Handreichung zu „Leitsätzen zur *Rückmeldung* nach Unterrichtsbesuchen“ vor, was die Bezeichnung hervorhebt. Während Besprechungen auf Bedeutungsebene nicht spezifisch zugeordnet werden können oder in der Tendenz eher zu Beratung zählen (vgl. zu Beratung), stellen Rückmeldung, Informieren und Beurteilung dagegen Zuschreibungen dar, die sich mit Hilfe der Forschung mit der Kategorie Feedback gebündelt assoziieren lassen. Zudem

zählt *Rückmeldung* in Wörterbüchern als Synonym von Feedback (DWDS 2021; Duden 2021). Das *Beurteilen* oder *Benoten* stellt weiter eine relevante Kategorie für Unterrichtsnachgespräche dar, weil diese nicht trennscharf als Lern- oder Leistungssituation eingegrenzt werden (Kapitel 3.2¹⁸²). Auch wird Feedback als zentrale Kategorie für dieses Format in Schulpraktika (Schübach 2007), für Ausbilder-Referendar-Konstellationen (Nitsche 2014, S. 103f.) und gruppiert nach individuellem, institutionellem oder externem und evaluativem Feedback (Strahm 2008, S. 57ff.) besprochen. Überdies verbinden Hattie und Timperley (2007) Feedback mit einem *Bewerten und Rückmelden* in Lernprozessen. Es scheint also als geeigneter Sammelbegriff für diese Facetten von Unterrichtsnachgesprächen genutzt werden zu können. Feedback wird daher begrifflich aufgenommen und methodisch operationalisiert.

5.2.2.2.2 Wissenschaftliche Beschreibung

„Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative. Its power is frequently mentioned in articles about learning and teaching, but surprisingly few recent studies have systematically investigated its meaning.“ (Hattie und Timperley 2007, S. 81).

Anders als Beratung wird Feedback also zum einen grundsätzlich und explizit mit Lernen in Verbindung gebracht, zum anderen wird auf weniger Befunde dazu hingewiesen. Dabei scheint es als interaktive Größe noch nicht untersucht worden zu sein. Nachfolgend werden für den Lerndimension-Entwurf Daten zu Begriff, Forschungsstand und Konstitution aufbereitet.

5.2.2.2.2.1 Begriff

Feedback wird mit zwei Facetten zusammengebracht. Auf der einen Seite als

„zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann; Rückkoppelung“ (DWDS 2021, Suchwort „Feedback“).

Es wird also mit Rückmeldungen zu Prozess-Ergebnissen assoziiert, die einen Abgleich zwischen einem Ist- und Soll-Zustand aufzeigen würden. Das geht zurück auf das Kybernetik-Modell von Wiener (1968), das systemische Regelkreisläufe für Maschinen und Lebewesen abbildet und auf Kommunikationsprozesse übertragen wurde. Demnach führten Rückmeldungen zu Veränderungen solcher Prozesse (Fengler 2009, S. 12; Narciss 2006, S. 14). Auf der anderen Seite zählt Feedback als fachsprachlicher Begriff für eine „Reaktion, die jmdm. anzeigt, dass ein [...] Verhalten, eine Äußerung o.Ä. vom Kommunikationspartner verstanden worden ist (u. zu einer bestimmten Verhaltensweise [...] geführt hat); Rückkoppelung, Rückmeldung“ (DWDS 2021, Suchwort „Feedback“). Feedback als Rückmeldung in Interaktionen wird deshalb als *Anzeigebehandlung* klassifiziert. Daneben teilt es sich eine Synonymgruppe mit Kommentar, Rückmeldung, Stellungnahme und Antwort (ebd.). Als interaktives Rückmelde-Element wird es ferner auf Lernprozesse übertragen, so etwa, wenn ein Lernstand mit einem Lernziel über ein Feedback abgeglichen wird (Krause 2007, S. 46), oder, wenn Lerner sich zu Erfahrungen

¹⁸² Vgl. auch Schäfers 2017; Boettcher und Bremerich-Vos 1986; Boettcher 2004; Kunze 2014.

selbst Feedback erteilen (Ilgen et al. 1979, S. 351). Nachfolgend wird statt eines an sich selbst gerichteten (internes), ausschließlich *Feedback* in Interaktionen behandelt (externes).

5.2.2.2.2.2 Forschungsstand zu Feedback

Feedback ist Gegenstand von Elektrotechnik bis Soziologie (Buhren 2009, S. 8). Weil es mit Lernprozessen assoziiert wird, liegen in erster Linie psychologische und pädagogische Klassifizierungsversuche vor, die in Kürze dargestellt werden.

Lerntheoretisch wird Feedback behavioristisch als Verstärker begriffen und in einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang gestellt, konstruktivistisch als Angebot, um individuelles Lernen zu initiieren (Narciss 2006, S. 19f.; Krause 2007, S. 49). Betont werden psychologische Funktionen, die das Beeinflussen von Kognition, Metakognition und Motivation (ebd., S. 78 ff.; Wine und Butler 1994) und mentale Reflexion (Friebe 2010) betreffen. Überdies existieren Kategorisierungen, so etwa nach Art des Mediums (schriftlich, mündlich, nonverbal; Bastian et al. 2005), nach Anlässen (individuell, institutionell, extern, evaluativ; Strahm 2008, S. 57ff.) und nach Beobachtungsparametern zu Verhalten (Fengler 2009). Buhren (2016) entwirft noch Momente zur Unterscheidung von konstruktivem und deskriptivem Feedback¹⁸³. Weiter existieren wirkungsbezogene Untersuchungen wie die von Hattie und Timperley (2007), eine Meta-Studie, die positive Effekte von Feedback sowie Feedbackformen hervorbringt (Feed Back, Feed Up, Feed Forward). Zielbezogenes und unmittelbares Feedback in der Situation gelten darin als wirkungsvoll.¹⁸⁴

¹⁸³ Mit jeweiligem negativem Gegenpart nennt er in Anlehnung an Strahm (2008) und Fengler (2009): konkret, beschreibend, erbeten, einladend, verhaltensbezogen, unmittelbar, klar und präzise, eher durch Dritte überprüfbar.

¹⁸⁴ Weitere Untersuchungen in Übersicht: Fengler (2009, S. 7ff.) beschreibt Feedback als Instrument zur Vermeidung von lernhinderlichen Konfrontationen. Kategorisierungen nach Art und Merkmalen wie Häufigkeit und Zeitpunkt thematisiert Narciss (2006). Huth (2004; früher: Nagata 1993; Nagata und Swisher, 1995; Collins et al. 1987) überprüft computergestütztes Feedback zu „Effektivität des fehlerspezifischen ITFs“ (fehlerspezifisches informatives tutorielles Feedback). Sie betont die Bedeutung unterschiedlicher Feedbackqualität (ebd., S. 2, 13-20, 182). Ältere Meta-Analysen von Bangert-Drowns et al. (1991) und Kluger und DeNisi (1996) erklären neben Feedback-Art auch Lernbedingungen für entscheidend. So wird ein Vorteil von laboriertem gegenüber einfachem Feedback für transferfähiges Wissen behauptet (Huth 2004; Moreno 2004, Krause 2007). Andersherum ließen sich „keine signifikanten Ergebnisse ableiten, welche eindeutig für eine [...] Vorteilhaftigkeit des laborierten Feedbacks im Vergleich zum einfachen [...] sprechen.“ (Ryssel 2012, S. 98; auch: Stark et al. 2009; Racoczy et al. 2008). Nur tendenziell bedürfen „komplexere Lernziele auch eines umfangreichen Feedbacks“ (Ryssel 2012, S. 99). Zudem wird behauptet, dass selbst minimale Rückmeldungen in Form von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ wirkungsvoller wären als gar kein Feedback (Azevedo und Bernard 1995, Clariana 1993, Schimmel 1983). Andere Analysen betonen den Zeitpunkt (nach Marzano et al. 2000 seien zeitnahe Rückmeldungen besser als spätere). Auch zielbezogenes Feedback mit Verbesserungshinweisen wäre wichtig (zu Instruktion: Marzano et al. 2000; zu Lehrerrückmeldungen: Campbell 2004; zur Lernentwicklung von Schülern: Brophy 2000). Über die Art und Kriterien wirksamen Feedbacks, die lernförderlich wären, herrscht also Uneinigkeit, die verschiedenen Parameter lassen keine allgemeingültigen Aussagen zu. Auch neuere Arbeiten zum Kompetenzerwerb bewerten Feedback als hilfreich (Caspar et al. 2004). Darin werden positive Effekte auf eine Beratungskompetenz (Lambert et al. 2002; McLeod 2003; Strasser und Gruber 2003) oder auf das Reflektieren eigenen Handelns postuliert (Anseel et al. 2009). Nitsche (2014) liefert überdies eine Übersicht zu Arten, Varianten und Formen von Feedback. Arbeiten mit dem Unterthema Feedback sind gleichsam aufschlussreich: So Gerich et al. (2012) zum Erwerb von Beratungskompetenz oder Niggli (2001, 2003) zum Lernen durch „Mentoring“, wobei Feedback dort partielle Relevanz erfährt (ebd., S. 249). Ohne Feedback explizit zu nennen, unterlegt es auch Schulz von Thun in seiner bekannten Theorie in Form „zwischenmenschlicher Kreisläufe“ (2005/1989, S. 28ff.).

5.2.2.2.2.3 Konstitution

Zu Feedback in Interaktionen, als Handlung oder Praktik liegen keine Konzepte vor. Deshalb wird auf die Erkenntnisse von Hattie und Timperley (2007) zurückgegriffen, weil sie zwar einerseits Effekte besprechen (Empirie zu Wirkungsannahmen), aber andererseits auch ein praktisches Feedback-Modell entwerfen (Theorie zur Praxis). Zweites liefert Momente für eine Gesprächsanalyse, weil es sich wesentlich an mündlichem Feedback orientiert. Es wird daher hier aufgenommen. Hattie und Timperley definieren Feedback darin als eine Art Information:

„feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies.“ (Hattie und Timperley 2007, S. 82).

Ihrer Ansicht nach stünde Feedback konzeptionell nicht für ein Input-Output-Modell, denn es kann “be accepted, modified, or rejected” (ebd., S. 82), wodurch die Autoren also einen konstruktivistischen Blickwinkel auf Feedback einnehmen. Zudem wäre für sinnträchtiges Feedback ein Lernkontext nötig, in dem das Lehren als “continuum of instruction and feedback” konstituiert wäre (ebd., S. 82). Diese Größen grenzen sie dabei nicht scharf voneinander ab und unterstellen Feedback generell einen „instructional purpose“ (ebd.). Demnach beträfe das Interaktion und Sprachgebrauch, denn sie bestimmen die Funktion als „consequence of performance“ und schreiben Feedback ohne dies explizit auszuweisen indirekt sprachliche Handlungen zu, indem sie es mit Korrigieren, Vorschlagen (von alternativen Strategien), Verdeutlichen (von Gedanken) und Bewerten (“corrective information”, “alternative strategy”, “information to clarify ideas”, “evaluate”; ebd., S. 81) assoziieren. Demzufolge hängt Feedback wesentlich mit Sprache und Interaktion zusammen.

In Bezug auf Wirkungs- und Vorgehensweisen lassen sich diese Erkenntnisse aus ihrem Ansatz ziehen. Die Autoren unterstellen Feedbackformen Wirkungsgrade: Themen- und prozessbezogenes Feedback wäre effektiver als Lob, Belohnungen und Bestrafungen. Konkrete und spezifische Ziele wären effizienter als allgemeine und unspezifische. Und: Je spezifischer und herausfordernder die Ziele und je weniger komplex die Themen wären, desto höher sei der Effekt (vgl. zu Ziel-Performance auch die Meta-Analysen von Mento et al. 1987 und Tubbs 1986). Überdies sei ein aufgabenbezogenes Feedback unter Einbezug von vorherigen Veränderungsprozessen wichtig für die Effizienz. Sie leiten daraus zum einen vier Ebenen ab („major level“), die entscheidend für die Feedbackqualität wären: Aufgabe („task“), Prozess („process“), Selbstregulation nach Anregungen zu Thema und Prozess („self-regulation“) sowie Person oder Persönlichkeit („self“). Zum anderen unterscheiden sie drei Typen von Feedback, denen sie diese vier Ebenen zu Grunde legen. Dafür formulieren sie Lernziele als Frage, hier in Klammern: feed up („Where am I going?“), feed back („How am I going?“) und feed forward („Where to next?“) (Hattie und Timperley 2007, S. 83-95). Anhand dieser Aussagen wird weiter deutlich, dass Interaktion eine zentrale Rolle in ihrem Modell einnimmt, ohne dass dies dort expliziert wird. Das zeigt sich insbesondere an den genannten Lernzielen, die daher tiefergehend betrachtet werden.

Feed up („*Where am I going?*“) beziehen die Autoren explizit auf das anvisierte Ziel („*What are the goals?*“) sowie auf dessen Abgleich mit einem Lernstand. Rückmeldungen wären demnach „*related to the task or performance*“. Das mache erstens *Bewertungen* notwendig („*judging*“), die direkt, vergleichend oder unspezifisch (z.B. „*toll gemacht!*“) erfolgen können. Zweitens könnten Ziele über die zwei Dimensionen *Herausforderung* und *Engagement* angesteuert werden. Herausforderungen wären darin Steuer- und Bewertungselemente, Feedback markiere dazu das Verhältnis von Ziel und Durchführung. Um Herausforderungen in Bezug auf Ziele anzunehmen, wäre zudem Engagement nötig. Es entstünde aus der Einsicht, Ziele für das Lernen zu benötigen (ebd., S. 86-88). *Feed back* („*How am I going?*“) beziehen sie überdies auf das Handeln: „[...] providing information relative to a task or performance goal, often in relation to some expected standard, to prior performance, and/or to success or failure on a specific part of the task.“ (ebd., S. 89). Angesprochen ist damit ein Lernprozess, denn „Feedback is effective when it consists of information about progress, and/or about how to proceed“ (ebd., S. 89). So meine „*how am I going?*“ den Fortschritt in Bezug auf ein Ziel (ebd., S. 86). *Feed forward* („*Where to next?*“) kann dazu als sequenzielle Instruktion verstanden werden (ebd., S. 90). Denn es meint den Input vom Feedbackgeber, was zu weiteren Informationen, Themen und Erwartungen beim Feedbacknehmer führen kann. Ziel von *Instruktion* wäre es demnach, die Lernprozesse und -möglichkeiten in Bezug darauf zu erhöhen (ebd.). Zusammengefasst beziehen sich die Autoren mit „*where to next?*“ ebenfalls auf Handlungen: „*What activities need to be undertaken to make better progress?*“ (ebd., S. 86). Es lassen sich somit bestimmte Merkmale der drei Feedback-Arten identifizieren:

- *Feed Up* als Zielorientierung über Herausforderungen und Engagement sowie den Abgleich zwischen Ziel und Handlung durch Bewertungen;
- *Feed Back* liefert Informationen zum Lernfortschritt in Bezug auf das Ziel durch Rückmeldungen;
- *Feed Forward* als Instruktion durch Input von Informationen oder Umsetzungs-Hinweisen in Bezug auf das Ziel.

Ausgewiesen werden damit je ähnliche Kernelemente eines Feedbacks: Die Rückmeldung oder Bewertung zu einem oder eines Lernstands in einem Lernprozess, die jeweils Bezug auf ein Ziel nehmen und demzufolge *instruktiv* Hinweise liefern, wie es weiter erreicht werden kann.

Wie die drei Feedbackarten anhand dessen in der Praxis methodisch rekonstruiert werden können, geht daraus jedoch nicht hervor. Vielmehr bleibt ihre Abgrenzung voneinander unscharf. Deshalb werden als Hilfskonstruktion jetzt die Aussagen des Modells zu Sprachhandlungen herausgefiltert, mit denen Funktionen von Feedback beschrieben werden. Ziel ist es so, zum einen eine sprachbezogene Operationalisierung der mehrdeutigen Konstitution für die methodische Aufbereitung zu gewinnen. Zum anderen soll eine Vergleichbarkeit mit den anderen Lerndimensionen möglich sein, weshalb an dieser Stelle eine Fokussierung in dieser Weise erforderlich wird. Eine hinreichende Kategorisierung von der Konstitution von Feedback kann damit aber nicht angestrebt werden. Die Zuordnung zu den vier Ebenen Aufgabe, Person, Selbstregulation und Prozess ist außerdem hinfällig, zum einen wegen der darin angelegten *kognitiven* Untersuchungsmomente, zum anderen, da sie sich weiter überschneiden und die Praxis ohnehin auf Kontextfaktoren untersucht wird. Diese Feedbackfunktionen und sie stellvertretende

Handlungen in Interaktionen führen Hattie und Timperley (2007, S. 90-98) -nicht als solche markiert- also an:

- "task"-bezogen: Rückmeldung über Korrektheit; Korrigieren; Informieren; Instruieren; in-Beziehungsetzen (zu Zielen, Aufgaben, Person und Regulationsprozessen);
- "process"-bezogen: Rückmelden von Scheitern oder erfolgreicher Bewältigung;
- "self-regulation"-bezogen: Informieren; Selektieren von Informationen; Feedback-Aufwand thematisieren.
- "self"-bezogen: positives Bewerten; positives Einschätzen; Loben.¹⁸⁵

Feedback würde demnach also verkürzt über Einschätzungen, Rückmeldungen, Bewertungen und Instruktionen zu Lernständen hergestellt werden. Dies könne zum einen dazu dienen, einen Ist- mit einem Soll-Zustand abzugleichen. Zum anderen ginge es darum, Maßnahmen oder Hinweise in Bezug auf ein definiertes Ziel dazu zu formulieren, wie ein explizierter Soll-Zustand erreicht werden könnte. Beides lässt sich für eine Analyse von Praktiken und Handlungen nutzen, was nachfolgend in den Entwurf der Lerndimension mündet.

5.2.2.3.2.3 Feedback als Lerndimension

Feedback wird mit Hilfe der Forschungsaussagen jetzt als Lerndimension entworfen, dafür wird wesentlich auf das Modell von Hattie und Timperley (2007) zurückgegriffen. Wie im Falle von Beratung werden drei Kernelemente eruiert, die interaktive Bezugsmomente für Lerndimensionen darstellen.

Feedback erfolgt innerhalb einer Interaktion zu einem Lerngegenstand (Momentaufnahme) mit *explizitem Bezug auf ein Ziel*. Dazu müssen das interaktive Bearbeiten von Zielen, darauf abzielende Handlungen und deren Handlungsergebnisse als Untersuchungsgegenstände im Fokus der methodischen Rekonstruktion stehen. Für ihre interaktive Herstellung sind folgende –hergeleitete– Praktiken annehmbar, so *Informieren über Inhalte, über Korrektheit und Bewältigung von Handlungsaufgaben, Korrigieren, Selektieren, Bewerten, in-Beziehung-Setzen verschiedener Faktoren, Instruieren in Bezug auf Handlungsziele*. Alle diese Handlungsformen können gleichsam andere (oder auch keine) Lerndimensionen herstellen, weshalb hiermit keine feste Zuordnung ausgedrückt sei, sondern eine beispielhafte Übersicht, die Indizien für ein Feedback auf Handlungsebene zum Ausdruck bringt.

Bestimmt werden dazu jetzt drei Kernmerkmale einer Lerndimension Feedback, um den Vergleich mit den anderen Lerndimensionen zu ermöglichen:

1. *Voraussetzungen*: Es liegt ein allen Beteiligten *bekanntes Idealzustand* vor, indem ein Lernbeziehungsweise Handlungsziel expliziert wird. Dieses Ziel bildet den konkreten SOLL-Zustand ab; alternativ wird ein Teilziel zum Erreichen des Ziels als SOLL-Zustand definiert, den es zu

¹⁸⁵ Das Modell nimmt dazu eine unbegründete Abstufung von Wirkungen vor: Task-bezogenes Feedback sei sehr wirkungsvoll, process- und self-regulating Feedback wirkungsvoll und self-bezogenes Feedback gering wirkungsvoll. Zudem sei Letztes nur im Zusammenhang mit den anderen Arten sinnvoll. In Anlehnung an andere Untersuchungen postulieren die Autoren überdies, dass es egal sei, ob Feedback *positiv* oder *negativ* ausfiele, um dann aber ausschließlich von Lob sowie positiven Bewertungen und Einschätzungen zu sprechen. Inwiefern also *negative* Bewertungen Lern-Wirkungen hervorrufen könnten, wird bei ihnen ausgeklammert.

erreichen gilt. Ein Feedback muss sich darauf beziehen, um so benannt werden zu können (Zielbezug).

2. *Funktion „Diskrepanzmarkierung“*: Es findet ein *Abgleich* zwischen SOLL- und IST-Zustand statt. Entweder wird er erreicht oder nicht. Liegt eine Abweichung davon vor (nicht erreicht oder übertroffen), wird sie in Form einer Rückmeldung *konkret* in Bezug auf das Ziel benannt, womit eine direkte oder indirekte Markierung als Potenzial oder Defizit formuliert ist. Feedback erfolgt daher *per se wertend*, auch wenn ein Vergleich mit dem bekannten Ideal dabei sachlich erfolgt (z.B. *„Mit dem Handeln X hast Du das Ziel Y nicht erreicht“*). Andersherum können Wertungshandlungen auch von einem Feedback abweichen und müssen nicht zwingend ein solches herstellen. Das geschieht etwa, wenn sie keinen Bezug auf die bekannte Zielgröße nehmen. Solche Handlungen können dann stattdessen zum Beispiel als *Kritik* oder *Bevormundung* eingeordnet werden.
3. *Funktion „Korrektur“*: Feedback richtet sich zum einen auf die Vergangenheit –Gegenstand ist das Handeln oder Ergebnis dessen– und zum anderen auf die Zukunft, in der das Ziel liegt. Daraus resultiert automatisch die normative Handlungsaufgabe für die Zukunft: *„Erreiche das Ziel!“*. Es kann daher eine *korrektive* oder *informative* Rückmeldung dazu erfolgen, wie das Ziel erreicht werden kann.

Ein Feedback als Lerndimension beschreibt zusammengefasst also ein konkretes *Problem aus der Vergangenheit*, um *es in der Gegenwart* (IST-Zustand) für einen Vergleich mit einem *Idealzustand in der Zukunft* (SOLL-Zustand) explizit zu benennen. Dazu können korrektive Rückmeldungen aber auch Aufklärungen in Bezug auf Handeln, Ziele und andere Gegenstände erfolgen, die Hinweise dazu liefern, wie der Soll-Zustand erreicht werden kann. Ziele müssen offengelegt sein, um von Feedback sprechen zu können.

Weil insbesondere die Lerndimensionen Beratung und Feedback Überschneidungen in Bezug auf ihre Herstellung eröffnen können, sei ergänzend differenziert: Während in einer Beratung in der Tendenz das Ziel ‚gemeinsam einen Lösungsansatz für ein Problem entwickeln‘ verfolgt wird, geht es beim Feedback demgegenüber um das Feststellen und Überwinden einer Differenz zwischen Ist- und *feststehendem* Soll-Zustand (Ziel). Auch eine „Problemdefinition“ würde anders erfolgen. In der Beratung wird sie typischerweise gemeinsam eruiert und legitimiert, wofür beiderseitige Perspektivenwechsel vonnöten sind, beim Feedback reicht die Mitteilung dessen aus. Überdies spiegelt die Problemdefinition im Feedback prototypisch eine Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand wider. Demnach wären Formen von Rückmeldung oder Instruktion dafür hinreichend, vorausgesetzt, dass ein Zielbezug (Soll-Zustand) explizit hergestellt wird und Hinweise erfolgen, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

5.2.2.2.3 Lerndimension Reflexion

Reflexion bildet die dritte Lerndimension. Auch sie erfährt eine Legitimation (4.2.2.3.3.1), die Darstellung von Forschungserkenntnissen (4.2.2.3.3.2) und die Bestimmung als Lerndimension (4.2.2.3.3.3).

5.2.2.2.3.1 Legitimation: Vorkommen in den Länderbestimmungen

Die Bezeichnung *Reflexion* kommt in den Bestimmungen von vier Bundesländern vor (Kapitel 3.2). Sie wird davon in einem Fall explizit auf Unterrichtsnachgespräche bezogen:

- Bremen („kollegiale Reflexion“; „gemeinsame Reflexion“: bezogen auf Seminare und als allgemeine Aufgabe der Ausbildung);
- Hessen („reflektieren Unterricht“: nicht explizit auf Unterrichtsnachgespräche bezogen, sondern als Standard im Modulkonzept; vgl. Modulkonzept 2011 und 2012);
- Mecklenburg-Vorpommern („Reflexion von Unterricht“: als Aufgabe der Ausbildung; Unterrichtsbesuche ohne Bezeichnung, Ziel und Funktion aufgeführt);
- Sachsen-Anhalt (unter „Seminaristische Ausbildung“: „Besondere Bedeutung kommt [...] der unterrichtlichen Kompetenz [...], insbesondere der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht zu.“; vgl. LVO 2011, §7, Absatz 1).

Die Begriffsverwendung von „Reflexion“ und „Reflektieren“ geschieht also in einem Viertel der Länderbestimmungen (25%). Sowohl in Hessen als auch in Niedersachsen nennen sie die untersuchten Studienseminare daneben als expliziten Bestandteil von Unterrichtsnachgesprächen oder als eine der Stellvertreter-Bezeichnungen dafür (Kapitel 3.2). Weiter wird Reflexion dort als *zentraler* Bestandteil mehrerer Kompetenzen von Referendaren ausgewiesen (APVO-Lehr-DB 2010, zu § 2). Ähnlich in Hessen, dort zählt das „Reflektieren von Unterricht“ zu einer „Grundkompetenz“ (Kompetenzstandards im Modulkonzept 2011, Modul 1 „Kompetenz 1“, Abschnitt g). Ferner ist Reflexion Bestandteil der Abschlussprüfung, worin sich „der Prüfling zum Prüfungsunterricht (Reflexion)“ äußern solle (APVO-Lehr 2010, § 14, Abs. 8). Somit sind zwei Ebenen angesprochen: Reflexion als Lerngegenstand für Referendare sowie als Lehrgegenstand für Auszubildende. Sie untermauern die Relevanz der Größe beim Einbezug als Analyseparameter. Wie herausgearbeitet, gelten *Reflexion* und damit verbundene Konzepte auch in der Forschung als zentrales Element der Lehrerbildung, sowohl im Studium als auch im Referendariat (Kapitel 2). Die Bezeichnung Reflexion wird in Theorie wie Praxis also vielfach und dabei vielfältig in Verbindung mit der Lehrerbildung und den Nachgesprächen in Verbindung gebracht. Das legitimiert die Aufnahme der Kategorie als Lerndimension.

5.2.2.2.3.2 Wissenschaftliche Bestimmungen von Reflexion

Anders als bei den anderen Kategorien wurden zu Reflexion bereits zentrale Forschungserkenntnisse zusammengetragen (Kapitel 2.1, 2.2). Deshalb wird die Darstellung an dieser Stelle auf ausgewählte Aspekte begrenzt.

5.2.2.2.3.2.1 Begriff

Der Begriff Reflexion beinhaltet zwei Seiten. Einerseits wird damit „Rückstrahlung“ wie Zurückstrahlen, Widerspiegeln von Lichtstrahlen oder Schallwellen angesprochen, andererseits eine „Vertiefung in einen Gedankengang, prüfendes Nachdenken“ (DWDS 2021, Suchwort „Reflexion“). Ursächlich meint das Verb Reflektieren „rückwärtsbiegen, drehen, wenden, umkehren“ und später „bedenken, nachsinnen, zurückdenken, (prüfend, vergleichend) betrachten, Rücksicht nehmen“. Zu den Synonymen zählen heute Betrachtung, Überlegung, Nachdenklichkeit, [...] und Nachsinnen (ebd.). Es werden der Reflexion und dem Reflektieren also Bedeutungen zugeschrieben, die sich zum einen auf kognitive Strukturen beziehen können, wie auf ein Nachdenken, zum anderen auf bestimmte Zeitpunkte wie Gegenwärtiges (z.B. „bedenken“; „betrachten“; „prüfendes Nachdenken“) und Vergangenes (z.B. „zurückdenken“).

5.2.2.2.3.2 Forschungsstand

Arbeiten zu Reflexion liegen zahlreiche vor. Weil diese Fokusse abgebildet wurden, erfolgt eine verknäppte, ergänzende Darstellung in Übersicht (vgl. Darstellung in Kapitel 2.1, 2.2).

In den Bildungswissenschaften wird sich vor allem auf die Unterscheidung von „reflecting-in-action“ und „reflecting-on-action“ nach Schön berufen (1983, 1987). Der hat dazu den „Reflective Practitioner“ als professionell Handelnden entworfen. Zum Tragen kommen die Elemente in den Theorien zu Wissen und Können von Lehrern sowohl während des Handelns als auch danach, so in Bezug auf Formate und Lernformen (vgl. Shulman 1993; Neuweg 2011a, S. 469). Fachdidaktische und pädagogische Ansätze, die zum Teil darauf aufbauen sind diese: Wischmann (2015, Dissertation) zu Mentoring als Reflexionsgespräch in der Lehrerbildung; Wyss (2008, 2013, Dissertation) zu Einschätzungen der eigenen Reflexionsfähigkeit von Lehrern; Mönig (2012, Dissertation) zu „wissenschaftlicher Reflexionsfähigkeit“ von Lehrern und Lehramtsstudierenden; Gieseke et al. (2012) zu Reflexion als Selbstbildung; Schüßler (2008) zu reflexivem Lernen in der Erwachsenenbildung anhand von Irritation und Kohärenz; Buhren (2016) zu Feedback sowie „kollegialer Reflexion“; Pachner (2013) zu Selbstreflexionskompetenz in der Erwachsenenbildung; Gerd Bräuer zu Reflexionsebenen in Portfolios (2014); Niggli et al. (2008) zu „Unterrichtsbesprechungen“ als auch „reflexives Praxisgespräch“; Berkemeyer et al. (2011) zu Reflexion und Kooperation als „Strategien“ in der Professionalisierung; Graff (2014) zu professionellen Selbstreflexionen von Lehrern; Göhlich (2011) zu „Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld“; Honegger et al. (2015, Sammelband) zu Reflexion und Schreiben; Helmerich und Hoffart (2014, Mathematikdidaktik) zur Aktivierung von Reflexion durch Videos; Stock (2014) konzeptionell zu einem „Wegweiser durch das Thema der (Selbst-)Reflexion“ im Studium; Korthagen und Vasalos (2005) konzeptionell zu „core reflection“; Hilzensauer (2008) zu Portfolios und digitaler Reflexion; Christoph Bräuer et al. mit einem Verweis auf Reflexion als Bestandteil professioneller Lehr-Kompetenz (2016); Kitchener und King konzeptionell zu einem siebenstufigen Modell des „reflexiven Urteils“ („Reflective judgement model“, 1981; 1994; 2004); Hatton und Smith (1994, 1995) mit einer Studie zu schriftlicher Reflexion; Choy und Oo (2012) konzeptionell zu kritischem Denken und Reflexion; Ebert (2012) zu sozialer Arbeit und Reflexion; Krieg und Kreis (2014) mit dem ERTO-Modell als Nachfolgemodell des ALACT-Modells von Korthagen (1993, 2001) zu Reflexion als Mentoring-Element in Schulpraktika; Schäfers (2017, Reflexionsprozessmodell) zu Reflexion als interaktive Praktik am Beispiel von Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat. Reflexion wird in diesen Ansätzen als Bestandteil eines Lernprozesses ausgewiesen. Es lassen sich dazu *vier* Grundausrichtungen erfassen, so Reflexion als

1. Kompetenz,
2. Bestandteil eines Wahrnehmens,
3. Haltung (Reflexivität),
4. Praktik und Handlungsform.

Das *Erste* betrifft das Konzeptionieren von Reflexion als Bestandteil eines professionellen Handlungswissens und konstruiert sie dazu als Kompetenz. *Zweitens* wird Reflexion als Bestandteil eines Wahrnehmens von einem professionellen Handeln währenddessen und danach verstanden. *Drittens* zählt

Reflexion als auszubildende „Haltung“, die sich in Begriffen wie „Reflexivität“, „reflexiver Habitus“ oder „professionelles reflexives Handeln“ ausdrückt. Dazu werden auch pädagogisch-didaktische Überlegungen zu Lehr-Lernformen angestellt. Ein *vierter* Ansatz bespricht Reflexion stattdessen als Praktik oder Sprachhandlung und weicht von den Fokussen auf kognitive Prozesse ab (Vorarbeit dieser Arbeit). Die ersten drei Blickwinkel bedingen in ungeklärter Weise konzeptionell-inhaltliche Überschneidungen als kognitives Element. Eine theoretische Annahme kann dazu zum Beispiel implizit lauten, dass Reflexion sowohl das theoretisch-analytische Denken als auch das situationsbezogene Wahrnehmen und Denken während des Handelns unterstützen würde. Menschen prägten demnach unterschiedliche Reflexionsniveaus aus. Neben solchen eher psychologischen Blickwinkeln auf Reflexion als kognitiven Akt wird sie auch als Lehr- und Lernform diskutiert, die mit fachdidaktischen Inhalten wie dem Schreiberwerb in der Schule oder als linguistisch beschreibbare Praktik in der Lehrerbildung zum Tragen kommt. Empirisch valide Belege für den Großteil der theoretischen Aussagen dazu liegen bislang aber noch nicht vor, zumal keine deutschdidaktischen Befunde (vgl. Kapitel 2).

5.2.2.2.3.2.3 Konstitution

Konzeptionen der Kategorie Reflexion wurden aufbereitet (vgl. Kapitel 2.2.1.2.2; 2.2.1.3; 2.2.2; 2.2.3; 2.3.3). Es erfolgt jetzt eine ergänzende Darstellung. Für die Bestimmung von Reflexion als Lerndimension eignen sich die Ansätze, die sich mit Interaktion und mündlichen Formen dessen in Verbindung bringen lassen. Diese Aussagen werden mit Hilfe von drei Aspekten gefiltert: Erstens die Annahme von Ablaufstrukturen für einen *interaktiven* Reflexionsprozess, zweitens das Ausweisen bestimmter *Formen, Funktionen und Mittel* von oder in Bezug auf Reflexion, die drittens *Reflexion als interaktive Praktik oder Handlung oder als Bestandteil davon* konstituieren können. Die Aspekte gehen nachfolgend fließend ineinander über, weil sie einander bedingen können.

Aus der Forschung lässt sich das Folgende konstatieren, insbesondere nach Schön und vorgestellten Praxismodellen (vgl. Kapitel 2.2.1.3.1 und 2.2.1.3.2). Probleme bilden demnach das Auslösemoment für Reflexion, weil sie routiniertes Handeln überforderten. Reflexion wird in der Forschung dazu als ein Reflektieren *in der* oder *über die* Situation und vor allem als Denkprozess bestimmt. Dazu existieren zahlreiche Modelle, die zum Teil in Vermischung der Ebenen interaktive und kognitive Strukturabfolgen ausweisen (ebd.). Daraus lassen sich verschiedene Schritte im Querschnitt zusammenfassen. Mit ihm geht an dieser Stelle kein Anspruch auf theoretische Konsistenz einher, eben weil Ebenen- und Merkmals-Überschneidungen, -Verschiebungen und -Auslassungen darin angelegt sein können. Gleichwohl ermöglicht diese Abfolge eine stellvertretende Übersicht über Forschungsaussagen zu Reflexion:

1. *Handlungsproblem als Auslösemoment*: Etwas übersteigt Routine-Praktiken;
2. *Rekonstruktion für Vergegenwärtigung und Nachvollzug der Situation*: Beschreibung von Problem und Lösungsversuchen, zum Beispiel in Bezug auf Denken, Fühlen, Wollen und Inhalte (wie Ziele, Themen, Strategien, Begründungen) sowie auf Perspektiven, Normen oder Handlungsprämissen; Eruierung und Einnahme der Lerner-Perspektive;

3. *Operationalisierung für den Gewinn von Einsichten*: Begriffsbildung; Bestimmung von Variablen; Herstellung von Bezügen zu theoretischem Wissen; Bewertungen von Handlungen und Verläufen in Bezug auf ein Ziel;
4. *Lösungsentwürfe und Planspiele für das hypothetische Durchspielen von Handlungsalternativen*: Perspektivenwechsel, Was-wäre-wenn-Szenarien und Handlung-Folgen-Ziel-Abgleiche;
5. *Erneutes Handeln für Transfer und Ausprobieren*: Übertragung von Einsichten und veränderten Zielen in die Praxis; Ausprobieren von Einstellungen und Handlungen.

Diese Ablaufstruktur bezieht sich auf drei Zeitpunkte: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zum einen betrifft sie das Beobachten und die Zuschreibung von Bedeutung, zum anderen den interaktiven Austausch zu und mit Perspektivenwechseln. Einige Ansätze generieren überdies dazu Einsichten, Formen, Funktionen und Mittel, die zur Modellierung von Reflexion als sprachliche Praktik genutzt werden können. Daraus lässt sich hier ein Ausschnitt abbilden, der Merkmale der Abfolge bedienen kann.

Mit dem Frage-Typ *zirkulärer Fragen* sowie „*short*“- und „*long answer*“-Fragen zur Reflexionstiefe aber auch mit Fragekatalogen zu obigen Schritten sind interaktive, reflektive Praktiken angesprochen. Auch Perspektivenwechsel zur Rekonstruktion von Situationen und Handlungsalternativen werden genannt (Kapitel 2). Reflexion könne zudem *geschlossen* oder *offen*, das heißt von vorneherein kriterienorientiert oder frei erfolgen. Eine sprachliche Form, die diese Aspekte zusammenführt, wird von Techtmeier eingeführt (2001) und von Schäfers (2017) übertragen: *Metakommunikation* bildet bei ihnen ein Grundelement für das Herstellen von Verstehen und Bedeutung (Kapitel 2.2.1.3.2, 4.2.1.2, 5.1), das zum einen das Verständnis *in* Gesprächen (von Gegenständen) und *von* Gesprächen (vom Format) interaktional sicherstellen kann. Zum anderen kann Metakommunikation implizite Phänomene explizieren, was in besonderer Weise auch mit Reflexion zusammenhängt:

„Sie [die Reflexion; F.S.] äußert sich einerseits natürlich häufig in metakommunikativen Äußerungen [...], mit denen das eigene kommunikative Handeln, das Handeln der Partner, die gemeinsame Interaktion etc. thematisiert werden.“
(Techtmeier 2001, S. 1450).

Implizit angedeutet ist darin eine Versprachlichung von kognitiven Reflexionsprozessen durch Metasprache (vgl. Schäfers 2017). Sie soll hier vereinfacht als ein Synonym zu Metakommunikation verstanden werden, wenngleich ein Verständnis einer Eins-Zu-Eins-Versprachlichung von Gedanken oder Gefühlen nicht anzunehmen ist (Techtmeier betrachtet dieses Verhältnis als Teil-als-Ganzes-Relation; 2001, S. 1451), weil dieser Prozess zum einen zu Inhalten in einer „komplexitätsreduzierten Form“ geschehe und zum anderen zu Gefühlen auch „[...] unterhalb kognitiver Rationalität“ (Schübler 2008, S. 16). Versprachlichung und Metakommunikation für eine interaktive Rekonstruktion von Problemlöseprozessen werden überdies im „Reflexionsprozessmodell“ konzeptionell zusammengeführt (Schäfers 2017, S. 229-231; Kapitel 2). Daraus sei hier der Kerngedanke hervorgekehrt, der fruchtbar an obige Aspekte anschließt. Es wird darin Reflexion als interaktionale Lehr- und Lern-Praktik eruiert:

„Während bisherige Ansätze Reflexion als kognitiven Prozess einer Einzelperson begreifen (Tiefenstruktur, nicht-sichtbar [...]), zielt der [...] Beitrag darauf ab, Reflexion als sichtbare Aushandlung mehrerer Personen zu modellieren (Sichtstruktur, sprachlich [...]): Als Nachbereitung von Unterricht und Lehrerhandeln (Schäfers 2017, S. 229).

Die Konstitution einer Reflexion bestünde dann darin: Es wäre nicht das „Entwerfen einer Lösung eines Problems zentral, sondern nur optional. Stattdessen steht die Durchdringung der Situation beziehungsweise des Problems im Vordergrund.“ (ebd., S. 228). Reflexion wäre somit *ergebnisoffen* und *diene der problemorientierten Situationsdurchdringung*. Dazu wäre die „Offenlegung der Gesprächsziele, –inhalte und –normen der Schlüssel, um Reflexion im konstruierten Sinne zu ermöglichen.“ (ebd., S. 229). Mit den behandelten Ansätzen lassen sich dazu weitere Formen, Mittel und Funktionen anführen, wie zum Beispiel *Differenzerfahrungen und Irritation* oder das Thematisieren von *Scheitern* im Handeln (Kapitel 2.3).

5.2.2.2.3.3 Reflexion als Lerndimension

Reflexion wird jetzt als Lerndimension entworfen. Wie zu Beratung und Feedback werden anhand der Forschung drei Kernelemente eruiert, denen sich in der Analyse interaktive Bezugsmomente zuordnen lassen können. Dafür wird vor allem an das Reflexionsprozessmodell von Schäfers (2017) angeknüpft, überdies an den zuvor eruierten Querschnitt eines Strukturablaufes, da hierin sprachbezogene Momente beschrieben werden. Auch zum Tragen kommen die Einsichten aus den Handlungs- und Denk-Modellen sowie der Professionalisierungsforschung und den deutschdidaktischen Begründungsmomenten der Praxis (Kapitel 2).

Zuerst kann eine allgemeine Ablaufstruktur aus dem Forschungsquerschnitt verkürzt aufgenommen werden. Während dort auch kognitive Elemente unterlegt sein können, wird hier auf die Handlungsebene und Sichtstrukturen abgehoben. Auf der Grundlage der Forschungsaussagen dazu können drei interaktive Bestandteile eine Reflexion ausbilden:

1. Rekonstruktion (eines Problems und oder eines interaktiver Problemlöseprozesses)
2. Operationalisierung (Begriffsbildungen)
3. Planspiele und Lösungsentwürfe
4. Handeln: Ausprobieren und erneute Reflexion

Diese Abfolge kann ähnlich dem Handlungsmuster Beraten verstanden werden, nämlich, dass Schritte in der Praxis nicht zwingend in der Reihenfolge sowie als solche markiert oder überhaupt vorkommen müssen. Schritte und Abfolge bilden also eine zur Disposition stehende Orientierung für eine Praxisanalyse ab, zumal sie theoretisch Überschneidungen ermöglicht, weil sie im Abstraktionsgrad anhand der vorliegenden oder fehlenden Aussagen der Forschung dazu offengehalten werden muss (Mehrdeutigkeit z.B. zu Rolleneinnahmen und -verhältnissen). Für eine Lerndimension Reflexion lassen sich vor diesem Hintergrund drei Kernelemente eruiieren:

1. *Voraussetzungen*: Ein Handlungsproblem übersteigt das Routinehandeln und ein Verständnis davon. Dies macht eine Reflexion dessen erforderlich, die zunächst ergebnisoffen ist. Ziel ist die gemeinsame Durchdringung der Situation durch interaktive Rekonstruktion und Austausch von Perspektiven; Perspektivendivergenzen und Perspektivenwechsel sind notwendig (Rolleneinnahmen und Herstellung dessen bildet in der Forschung eine Leerstelle und bleibt deshalb offen).

2. *Funktion Rekonstruktion und Operationalisierung*: Handlungs- und Struktur-Verläufe, das Problem, subjektive Beobachtungen und Empfindungen in Bezug auf Handeln, Rahmen, Denken, Wollen, Gefühle, Sachinhalte (Ziele, Themen, Strategien, Begründungen), Perspektiven, Normen und Handlungsprämissen werden explizit zum Gegenstand der interaktiven Betrachtung gemacht. Dies erfolgt über Metakommunikation und Perspektivenwechsel. Es kommt zu Begriffsbildungen, das heißt Erklärungen zu und Definitionen von jeweiligen Referenzobjekten.
3. *Funktion Planspiele*: Handlungsalternativen und Lösungsentwürfe werden interaktiv durchgespielt und ausgetauscht. Dies kann über Metakommunikation und Perspektivenwechsel erfolgen.

Eine Reflexion als Lerndimension beschreibt also die interaktive Rekonstruktion eines vergangenen Problems und diesbezüglicher Prozesse und Momente. Ziel ist das interaktive Durchdringen der Situation anhand von seinen Variablen sowie das sprachliche Einnehmen verschiedener Perspektiven in Bezug auf den Problem-Gegenstand und den im Handeln gezeigten Umgang damit. Perspektivenwechsel sind dafür konstitutiv. Reflexion erfolgt dabei zunächst ergebnisoffen, es können aber prinzipiell Lösungswege als Lerngegenstände ausgehandelt werden. Überdies kann Reflexion vorab kriteriengeleitet oder frei davon erfolgen (geschlossene oder offene Reflexion), wobei Kriterien dafür explizit offengelegt werden müssen.

5.2.3 Zusammenführung von Theorie und Methodik: Lerndimensionen als Beschreibungsparameter von Lerninteraktionen (eine Bezugnahme-Methodik)

Hier werden die Kernaussagen zur Entwicklung der Lerndimensionen als Beschreibungsparameter von Lerninteraktionen zusammengefasst (Kapitel 5.1.; 5.2). Damit wird die Arbeit dem für sie angelegten Disziplin-Anspruch gerecht, die zu Grunde liegenden Prinzipien offenzulegen (Winkler 2016, Ossner 1993, 2016). Dies mündet in eine Bestimmung der Lerndimensionen als methodische Einheit.

Abgelehnt wird in dieser Arbeit eine Analyse von Lerninteraktionen auf der Basis von ungeklärten Wirkungsannahmen und mehrdeutigen Verhältnissen, so zwischen Kognition und Interaktion. Deshalb wird ein sprachbezogener Ansatz gewählt, der Phänomene begründet und gezielt als Sichtstrukturen auf der Ebene der Interaktion untersucht. Das gezielte Ansteuern eines Lernens über Interaktion wird hierzu aus deutschdidaktischer und soziologischer Sicht zum Gegenstand gemacht. Mit Karg (1999) wird dazu nach Lerngegenständen gefragt: Was kann in und über Interaktion mit Hilfe von Sprache vermittelt werden? Mit der soziologischen Theorie von Goffman (1977) und der Weiterverarbeitung von Krummheuer (1992, Mathematikdidaktik) und Bräuer (2010, 2011, Deutschdidaktik) kann dafür mit Rahmungen und Rahmungskongruenzen der methodische Zugriffspunkt geschaffen werden, anhand dessen Lerninteraktion rekonstruiert werden kann. Sowohl als interaktionale Kategorie (Verständigungsprozess) als auch als Medium und Gegenstand in Lerninteraktionen (Lernprozess) können in Verbindung dazu Perspektiven und Perspektivenwechsel (v.a. Lindemann 1987; Graumann und Sommer 1986; 1988) als konstitutiver Bestandteil dieser Aushandlungsprozesse betrachtet werden. Auch die Sozialpsychologie bestätigt die Relevanz dessen und konkretisiert die Parameter (Tomasello et al. 1993). Perspektiven und Rahmungen kommen deshalb als konkrete methodische Beschreibungselemente in Frage. Die Norm-Konzeption von Feilke (2014, 2015) und deren methodische

Operationalisierung von Schäfers (2017) ermöglichen darüber hinaus die konkrete Beschreibung von ebendiesen impliziten Strukturen in Lernsituationen als prinzipielle Lerngegenstände. Überdies wird für eine Eingrenzung von Lernbedingungen mit Hilfe von Merkmalen einer Lern- und Leistungssituation ein Vergleichsmoment geschaffen, das mit dem interaktiven Umgang mit Erfolg, Fehlern, Wissen und auch Normen konkrete Beschreibungsparameter und Bezugsmomente bereithält (Kapitel 4.1.2.4).

Für eine valide *interaktionale Bezugnahme-Methodik* wurde vor dem Hintergrund dieser Theorie und Konzepte die Unterscheidung zwischen Gesagtem und Nicht-Gesagtem ins Zentrum gestellt (Kapitel 5.1), um sinnhaft zwischen Sichtstrukturen als Interaktionsstrukturen und Tiefenstrukturen als kognitive Strukturen unterscheiden zu können. Ermöglicht wurde damit methodisch ein sprachorientierter Zugriff auf Sichtstrukturen in Lerninteraktionen. Dadurch konnten in der Folge Lerndimensionen als gegenstandsspezifische Methodik-Instrumente aus zwei Blickwinkeln entwickelt werden. Auf der einen

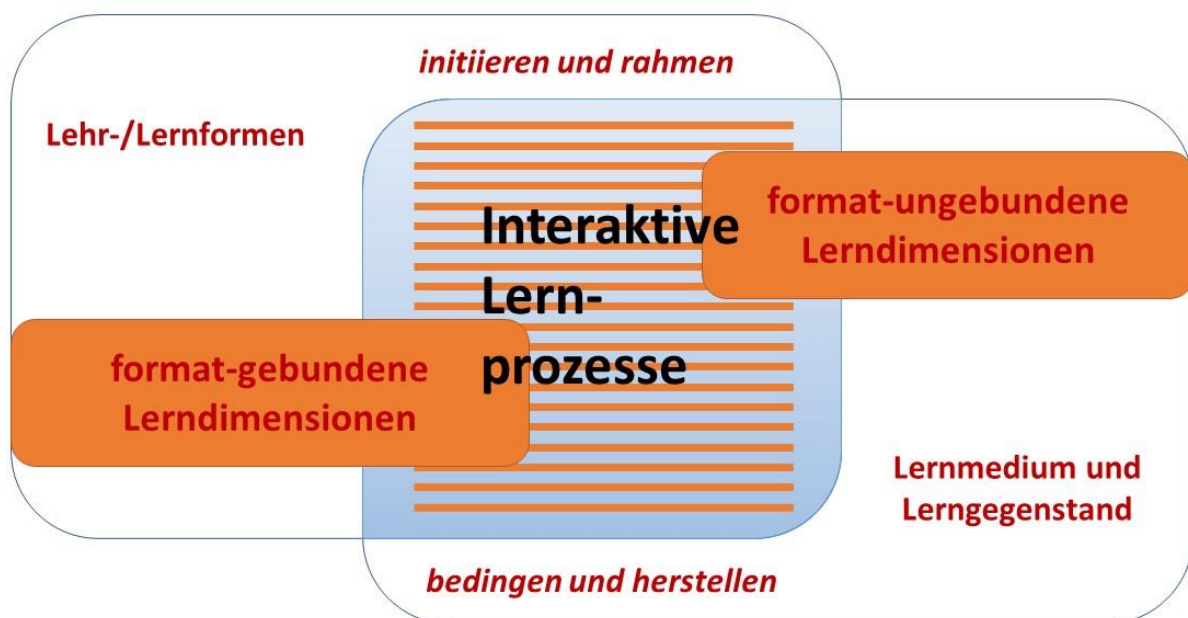


Abbildung 13: Bezugssystem der Lerndimensionen (als Bezugnahme-Methodik)

Seite können Perspektivenwechsel forschungsübergreifend als interaktive Grundvoraussetzung für jedwede Lerninteraktion identifiziert werden. Das dazu entwickelte Perspektivenfisch-Modell und die abgeleitete Perspektivenstruktur (Drei-Komponentenstruktur) ermöglichen die methodische Analyse von konkreten Bezugs- und Beschreibungsmomenten von Perspektiven und Perspektivenwechseln. Das Rahmen-Konzept und mit ihm das Herstellen von Rahmungskongruenzen im Gespräch steht damit wie eruiert in fester Verbindung, denn ohne Bezugsmomente einer Perspektive können keine Rahmungen interaktiv hergestellt werden und Bedeutungen generieren. Perspektiven, -wechsel und Rahmungen sowie Rahmungskongruenzen können in der Interaktion folglich einander bedingen, unabhängig von Format und Gesprächstyp, und bilden deshalb die formatungebundenen Lerndimensionen. Sie stehen in Lerninteraktionen sowohl als Lernmedium als auch als Lerngegenstand interaktiv als Ressource zur

Verfügung und ermöglichen ihre begründete Beschreibung und Verortung auf den dafür eruierten Rahmungsebenen. Aufgrund ihrer Konstitution können sie dabei sowohl ein Handlungsinstrument der Praxis als auch ein Analyseinstrument der Theorie bilden. Auf der anderen Seite konnten mit *Beratung*, *Feedback* und *Reflexion* drei Dimensionen rekonstruiert werden, die spezifisch im Format Unterrichtsnachgespräch zum Tragen kommen können. Mit ihnen können sich Formen und Funktionen in Form von Praktiken und Handlungen als Bezugsmomente dazu ausprägen. Vor diesem Hintergrund konnten die drei Größen als formatgebundene Lerndimensionen entwickelt werden.

Um die Beziehung beider Lerndimensionen-Arten zueinander zu verdeutlichen, wird jetzt eine Abgrenzung vorgenommen. Sie mündet in ein Schaubild (Abbildung 13). Bestimmt werden die *formatgebundenen Lerndimensionen* näher als Lehr- und Lernformen (auch: Lehrdimensionen), weil sie interaktive Lernprozesse initiieren und rahmen können (eher formgebende und funktionstragende Dimensionen für interaktionale Lernprozesse), demgegenüber die *formatungebundenen Lerndimensionen* als spezifische Lernmedien und -gegenstände, weil sie diese Prozesse unmittelbar bedingen und herstellen können (eher Träger- und Hersteller-Dimensionen für interaktionale Lernprozesse). Durch sie können die „interaktionalen Lernprodukte“, das heißt *Neurabmungen* und *Perspektivenerweiterungen* hergestellt werden. Im Verbund können also auf bestimmte Weise thematische Lerngegenstände (Themen, Wissen, Normen, u.a.) und diesbezügliche interaktive Lernprozesse initiiert und etabliert werden. Als Einheit aus zwei unterschiedlichen, aber ineinandergreifenden und komplementären Dimensionen bilden sie gemeinsam somit *ein interaktionales Bezugssystem der Lerndimensionen*. Deshalb werden die interaktiven Lernprozesse in der Mitte der Graphik *als ineinandergreifende Überschneidung* beider Dimensionen aufgenommen (vgl. Abbildung 13).

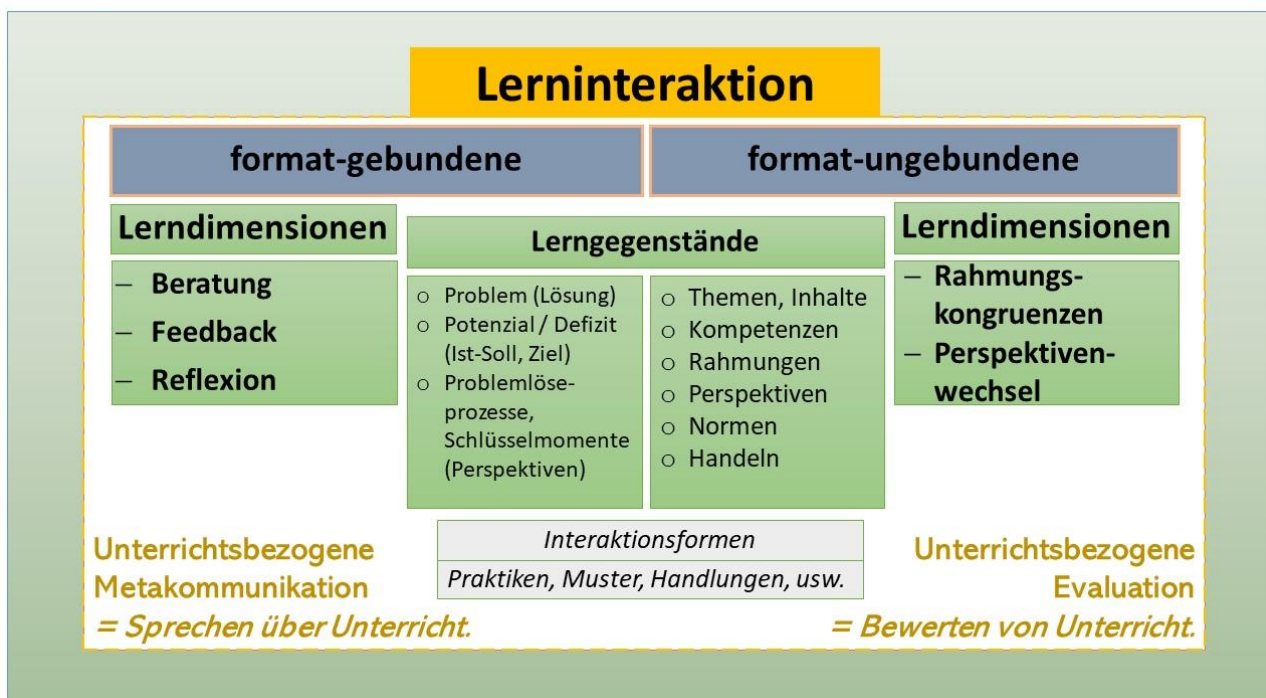


Abbildung 14: Gegenstände und Ebenen zur Untersuchung von Lerninteraktionen (Übersicht)

Ethnografisch offen ist der hier verfolgte Ansatz dabei für alle *möglichen* und *noch unbekannt* interaktionalen Phänomene, die sich in der Analyse rekonstruieren lassen können und für die sich dabei eine Verbindung zur Lerninteraktion annehmen lässt. Ebenfalls berücksichtigt und ausgewiesen wird hierbei, dass Unterrichtsnachgesprächen als Sprechen über Unterricht nicht allein eine *metakommunikative Funktion* innewohnt (unterrichtsbezogene Metakommunikation), sondern dass ihnen auch als wertendes Einschätzen von Unterricht eine *evaluative Funktion* zukommen kann (unterrichtsbezogene Evaluation) (vgl. Länderbestimmungen, Kapitel 3.2). Dies spiegelt sich wie aufbereitet auch in den Lerndimensionen wider, etwa im Feedback (vgl. dortige Erklärungen). Das Schaubild (Abbildung 14) führt alle zentralen Bezugsmomente und Methodik-Gegenstände noch einmal in Übersicht zusammen.

Mit Hilfe der hier entworfenen Bezugnahme-Methodik und ihren Parametern (Lerndimensionen) kann jetzt die Untersuchung der Praxis vorgenommen werden.

6 Untersuchung: Gesprächsanalyse von Unterrichtsnachgesprächen in Niedersachsen und Hessen

Das Kapitel beschreibt den Untersuchungsrahmen zu Erhebung und Methodik (Kapitel 6.1), es folgen Analyse und Auswertung (Kapitel 6.2; 6.3).

6.1 Erhebung und Methodik der Gesprächsanalyse

Nachfolgend wird aufbereitet, welche Untersuchungsdaten vorliegen, wie sie gewonnen wurden und welche methodischen Prinzipien der Auswertung zu Grunde liegen.

6.1.1 Erhebung: Audioaufnahmen

Datenerhebung und -aufbereitung folgen den Prinzipien der Datenaufnahme nach Deppermann (2008, S. 21-49). Unterrichtsnachgespräche wurden dafür in einem Zeitraum von zwei Jahren (2012 bis 2014) mit einem Tonaufnahmegerät aufgenommen. Die Auswahl der Studienseminare und Akteure erfolgte so (Sampling): Nicht alle 136 Studienseminare für das gymnasiale Lehramt in Deutschland wurden angefragt, sondern eine zufällige Auswahl in Niedersachsen und Hessen. Grund dafür ist, dass die Promotion in Niedersachsen erfolgt und mit Hessen ein Bundesland gewählt wurde, dessen abweichendes System als Vergleichsmoment geeignet erscheint (vgl. Kapitel 3.2.1). Zwei Studienseminare erklärten sich mit der Untersuchung einverstanden. Das Forschungsvorhaben wurde an diesen erst den Seminarleitenden, nach deren expliziter Freigabe den Auszubildenden sowie nach deren Einverständnis abschließend den Referendaren vorgestellt. Die Referendare wurden dazu von den Auszubildenden im ersten Schritt angefragt, im zweiten Schritt erfolgte vor Ort die Vorstellung durch den Forscher. In Niedersachsen wurde nach Aussage eines Auszubildenden dafür im Vorfeld *von ihm* eine Auswahl an Referendaren getroffen. Auf diese Auswahl hatte ich als Forscher keinen Einfluss, auch sind Kriterien dafür unbekannt. Teilgenommen haben diejenigen Auszubildenden und Referendare, die sich nach der schriftlichen sowie persönlichen Aufklärung vor Ort freiwillig mit der Untersuchung und der Veröffentlichung einverstanden erklärt haben.

Es wurde versucht, von jeder Ausbilder-Referendar-Konstellation das Erstgespräch, das Letztgespräch vor den Prüfungen sowie ein Gespräch in der Mitte der Ausbildung aufzunehmen. Da dies nicht einheitlich möglich war (zum Teil unterschiedliche Gesprächsformate, Zeitpunkte sowie Konstellationen), aber eine Vergleichbarkeit der Daten angestrebt wird, wurden alle *Erstgespräche* für die Untersuchung ausgewählt und ausgewertet. Bei den Hauptakteuren handelt es sich um Fachausbilder und Referendare, daneben um Mentoren, pädagogische Ausbilder und Mitreferendare. Diese Konstellationen (nachfolgend „Paarungen“ genannt) und Daten liegen vor:

Tabelle 3: Übersicht der Forschungsdaten

Niedersachsen	Hessen
2 Ausbildende (1 Mann, 1 Frau)	2 Ausbildende (1 Mann, 1 Frau)
3 Referendare (2 Männer, 1 Frau)	2 Referendare (2 Frauen)
3 Gespräche	2 Gespräche
Bezeichnungen der Paarung: P1, P2, P3	Bezeichnungen der Paarung: P4, P5

Insgesamt handelt es sich um fünf Aufnahmen, die zwischen 36 und 58 Minuten lang sind, es liegt eine Transkript-Gesamtlänge von 233 Minuten vor. Zu jedem Gespräch wurden Inventare mit den Meta-Daten angelegt (Ort, Zeit, Beteiligte, Rollen, Kurzbeschreibung). Sie gehen einher mit der Dokumentation von Gesprächsthemen. Zusätzliche Dokumente wie Unterrichtsentwürfe wurden von Referendaren zum Teil zur Verfügung gestellt, ihre Anzahl reicht aber nicht für einen systematischen Einbezug aus. Im fortgeschrittenen Stadium der Arbeit wurden darüber hinaus Gesprächsphasen und -abschnitte rekonstruiert¹⁸⁶. Mit ihnen wird die Arbeit der Tatsache gerecht, neben Praktiken in den Gesprächen auch Strukturschemata dieser potenziellen Lerninteraktionen untersuchen zu können. Für Unterrichtsnachgespräche liegt bislang keine derartige Empirie vor. Zudem wurden Transkripte angefertigt, sie bilden den Untersuchungsgegenstand, auf sie wird nachfolgend eingegangen.

6.1.2 Aufbereitung: Transkription der Audioaufnahmen

Unter einer Transkription „versteht man die Verschriftung von akustischen oder audiovisuellen (AV) Gesprächsprotokollen nach [...] Notationsregeln.“ (Deppermann 2008, S. 39). Daran werden widersprüchliche Anforderungen gestellt:

„In praktischer Hinsicht sind [...] Lesbarkeit [...], [...] unproblematische Realisierbarkeit in gängigen Textverarbeitungssystemen wünschenswert, aus [...] theoretischen Gründen wünscht man sich dagegen Umfassendheit (sic!), Präzision und Repräsentation formbezogener Parameter, die das [...] Geschehen möglichst interpretationsarm und isomorph wiedergeben.“ (Deppermann 2008, S. 41).¹⁸⁷

¹⁸⁶ Vgl. Henne und Rehbock 1995; Brinker und Sager 1996; Spranz-Fogasy und Spiegel 2001.

¹⁸⁷ Spezifische Probleme zur Dokumentation von Interaktion und Verhalten behandeln Aufsätze aus dem Sammelband von Brinker und Sager (2001; darin vor allem Sager sowie Schu).

Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Praktikabilität (Technik), Lesbarkeit (Verstehen) und wissenschaftlichem Nutzen (Relevanz der Informationen) (ebd., S. 46-48) wurde deshalb für diese Arbeit der Editor *Folker* gewählt, der der Konvention GAT-2 folgt. Dadurch konnten Transkripte produziert werden, die die Rekonstruktion von interaktiven Praktiken zulassen.¹⁸⁸ Die Transkripte stehen auf einem Speichermedium zur Verfügung. Während ihre Darstellung dort in Transkript-Form erfolgt (Segmentierung mit vier Spalten mit Angaben zu Zeit, Sprecher, Aussage und Nummerierung der Aussagen; darin wird auch Simultansprechen¹⁸⁹ erfasst), wird *im Fließtext dieser Arbeit* die Darstellung angepasst. Sie erfolgt hier zum einen in der gleichen Form wie Zitate, zum anderen mit vereinfachter Interpunktion (Punkt, Fragezeichen, Kommata sowie Kommata für Redepausen), um eine höhere Lesbarkeit zu erzielen. Zitierte Redebeiträge werden in Klammern mit Transkript-Beitragsnummern belegt. Die wissenschaftliche Interpretation erfolgt demgegenüber allein anhand des unveränderten jeweiligen Original-Transkripts. Ausschließlich die Wiedergabe im Fließtext wird also für eine bessere Lesbarkeit in Zitatform abgedruckt. Das heißt, alle relevanten Momente der Untersuchungsdaten und ihre Vergleichbarkeit bleiben gewahrt.

6.1.3 Einflussgrößen: „Beobachterparadoxon“ während der Aufnahmen

In einer empirischen Untersuchung müssen Einflussgrößen ausgewiesen werden, weil mit ihnen die Gefahr von Ergebnisverzerrungen einhergeht. Die Analyse unterliegt deshalb den Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2000) und spezifisch denen der Angemessenheit für gesprächsanalytische Verfahren nach Deppermann (2008, S. 24-29, 105-111), so dass eine ‚störfreie‘ Untersuchung gewährleistet ist.

Es können anhand dessen zwei Einflussgrößen identifiziert und nivelliert werden. Die eine ergibt sich aus der Datengrundlage, die andere aus der Untersuchungspraxis. So muss zum einen unterschieden werden, dass Transkripte nicht die Realität darstellen, sondern ein Abbild dessen (vgl. Kapitel 6.1.2; 6.1.4). Sie bilden also streng genommen eine eigene zu untersuchende Realität ab. Zum anderen ist das Beobachterparadoxon einzuschätzen (Labov 1980, S. 17; Brinker und Sager 2010, S. 31-33). Das gewährleistet diese Arbeit theoretisch und praktisch. So werden dazu die Anwesenheit von Forscher und Aufnahmegerät in der Praxis als Einflussgröße erkannt und als vernachlässigbar eingeschätzt. Diese Einschätzung beruht auf drei Tatsachen. Erstens richtet sich der Gesprächsanlass nicht nach dem Forscher, sondern ist institutionell, das heißt natürlich vorgesehen. Das deckt sich mit der Prämisse eines naturalistischen Datenverständnisses für Interaktionsanalysen (vgl. Deppermann 2000, S. 97). Es besteht

¹⁸⁸ GAT wurde von Linguisten 1998 eingeführt und als GAT-2 weiterentwickelt. Erläuterungen finden sich in Selting et al. (2011) und Sucharowski (1994). GAT-2 wird hier als Minimaltranskript beziehungsweise Basistranskript umgesetzt. Beide können ergänzt werden um Merkmale einer Feintranskription (vgl. Schmidt 2009). Diese Transkripte liefern die relevanten Informationen, die eine Analyse von Sequenzen und Praktiken darin ermöglichen. Der bewusste Verzicht auf prosodische Angaben gründet dabei auf drei Tatsachen: Erstens liegt der Aufwand dafür höher als der Nutzen davon; zweitens können in Zweifelsfällen die Tonaufnahmen jederzeit hinzugezogen werden; drittens fokussiert die Arbeit in Zweifelsfällen nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik alle inhaltlichen Möglichkeiten einer Aussage (vgl. Wernet 2006). Deppermann bekräftigt die Aufwand-Nutzen-Abwägung und schätzt den Sachverhalt ähnlich ein (vgl. Deppermann 2008, S. 48).

¹⁸⁹ Gleichzeitiges Sprechen von mehreren Personen.

somit zum Beispiel weniger Gefahr zu einer Antwort-Tendenz als in Interviews. Zweitens dauern die Gespräche bis zu einer Stunde und es kommt allein zu Tonaufnahmen mit Hilfe eines kleinen Gerätes. Für diese Zeitspanne und Untersuchungsform kann angenommen werden, dass Akteure sich an Forscher und Medium gewöhnen, insbesondere wenn sich der Forscher zudem passiv-unscheinbar verhält¹⁹⁰ und das Aufnahmegerät außerhalb des intimen Distanzbereiches der Probanden platziert wird (zu Distanzzonen vgl. Argyle 1979, S. 282). Es kann dazu also begründet angenommen werden, dass ein potenzieller Einfluss mit steigendem Bekanntheitsgrad der Situation sinkt. Drittens erfolgt eine präventive Aufklärung der Probanden über das Verfahren, die eventuellen Effekten entgegenwirken kann. Auftretende Fragen zur Untersuchung werden zudem vorher je direkt geklärt. Aus diesen Gründen und der dazu hergestellten Praxis wird davon ausgegangen, dass das Natürlichkeitsprinzip gewahrt wurde.

6.1.4 Auswertung: Methodologische und methodische Prinzipien

Die Methodik und ihre Untersuchungsparameter aus Kapitel 5 werden jetzt mit methodologischen und methodischen Grundprinzipien weiter fundiert. Mit dieser Systematisierung wird den Erfordernissen einer empirischen Analyse gerecht, denn „als empirisch wird jene Wissenschaft bezeichnet, die sich auf tatsächliche Erfahrungen stützt (Erfahrungswissenschaft) und dabei systematisch und analytisch [...] vorgeht.“ (Scheufele und Engelmann 2009, S. 19). Die Untersuchung orientiert sich dafür an der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008), kombiniert mit Einsichten aus der objektiven Hermeneutik nach Wernet (2006; Ursprung: Oevermann 1979).¹⁹¹ Grundlage dessen bilden ein naturalistisches Datenverständnis (Kapitel 6.1.3) sowie der Ansatz, Eigenschaften von Interaktion als methodische Leitlinien nutzbar zu machen (Deppermann 2000, S. 97). Anstatt also auf starre Überprüfungsparameter zurückzugreifen, verfolgt die Arbeit einen auf den Gegenstand zugeschnittenen sprachbezogenen Ansatz, der ethnographisch-offen angelegt wird¹⁹². Ziel ist es damit, Lerninteraktionen möglichst realgetreu so zu rekonstruieren, wie sie sich in der Praxis darstellen. Das erfolgt über die entworfenen *formatgebundenen* (Beratung, Feedback, Reflexion sowie davon abweichende noch unbekannte) und *formatungebundenen Lerndimensionen* (Perspektiven und -wechsel, Rahmungen und Rahmungskongruenzen) (Kapitel 5.2).

„Für Gespräche ist der Sprecherwechsel konstitutiv“ (Rath 2000, S. 1214) und „zum Begriff ‘Dialog‘ gehört, daß die Sprecherrolle mindestens einmal wechselt [...].“ (Schwitalla 2000, S. 1355). Sprecherwechsel sind also für *gemeinsame* Nachbereitungen von Unterricht sowie für darin stattfindende Lernprozesse *miteinander* und *voneinander notwendig* (Kapitel 4 und 5). Aus ethnomethodologischer Sicht wird dazu von einer „Vollzugswirklichkeit“ ausgegangen, die besagt, dass Beteiligte einen Sinn erst gemeinsam in der Situation herstellen und ihn dazu intersubjektiv ratifizieren (vgl. Bergmann 1994, S.

¹⁹⁰ Das gilt verbal und nonverbal: Zum Beispiel werden das aktive Herstellen von Blickkontakten und der Sitzplatz im Zentrum vermieden sowie keine unnötigen initiativen Rede-Beiträge geäußert. Kurzum, der Forscher versucht, sich so unauffällig-passiv und zugleich natürlich wie möglich zu verhalten.

¹⁹¹ Gute Übersichten zu dieser Forschungstradition z.B. bei Hausendorf (2000), Deppermann (2008, 2014) sowie grundsätzlich in Einführungen wie Brinker und Sager (2000), Henne und Rehbock (2001) und Mroczynski (2014).

¹⁹² Eine zum Beispiel sozialwissenschaftliche Verortung als *qualitative Fall- oder Vergleichsstudie* wäre möglich (vgl. Flick 2005, Flick et al. 2012; Steinke 2012), aber die Überprüfung von der Tendenz nach eng determinierten Fällen ist nicht kompatibel mit der eingenommenen Perspektive und wird daher nicht verfolgt.

6¹⁹³), was an dieser Stelle die Verbindung von Gesprächsanalyse und Rahmen-Konzept schafft (vgl. Kapitel 3.1; 5.1.1). Vor diesem Hintergrund kann also spezifiziert werden: „Das Gespräch ist [...] zeitlich dialogisch, [...] und eine tatsächlich vollzogene Kommunikation von übermittlungssimultanen Formulierungen als Darlegungen zu einem Inhalt.“ (Wichter 2015, S. 97). Für die Analyse wird sich deshalb auf Aushandlungssituationen konzentriert, in denen wechselseitig Sinn und Bedeutung hergestellt werden (Kapitel 5.1). Da in fast allen Gesprächen aber mehrfach und längere Redesequenzen und -passagen von jeweils nur einer Person auftreten, *mus*s dem Rechnung getragen werden. Denn zum einen könnten sie gesprächsimmanente inhaltliche Bezugnahmen aufweisen und dadurch Relevanz für die Lerninteraktion herstellen, zum anderen soll methodisch sichergestellt werden, Ablaufstrukturen auf der Makroebene für die Gespräche rekonstruieren zu können. Das geschieht hier also, indem ‚monologisch‘ anmutende Abschnitte ebenfalls analysiert werden. Sie können in Anlehnung an Wichter, ohne seiner zu Grunde liegenden Konzeption näher zu folgen, lose als „Dialogdarbietungen“ beschrieben werden¹⁹⁴.

Analysiert werden auf der Mikroebene dazu Schlüsselstellen, über deren Vergleichbarkeit im Einzelfall anhand der Lerndimensionen entschieden werden kann. Um dies systematisch und sequenzanalytisch zu ermöglichen, werden sie orientiert an der Makroebene je aus allen drei Hauptphasen eines Gesprächs analysiert, also aus Einstieg, Hauptteil und Schluss¹⁹⁵. Es wird dafür kein sozialwissenschaftlicher ‚Fall‘ vordefiniert (dazu z.B. Beck et al. 2001; Kelle und Kluge 2010), sondern festgelegt, „dass den ausgewählten [Schlüssel-] Stellen das Potenzial unterstellt wird, einen bestimmten theoretischen Hintergrund deutlich zu machen [...].“ (Bräuer 2010, S. 203; dort in Anlehnung an Erickson 1986; Herrlitz 1994; Kroon und Sturm 2002). Diesen Hintergrund bilden die herausgearbeiteten Lerndimensionen einer Lerninteraktion (Kapitel 5), wozu jetzt der methodische Rahmen mit methodologischen Prinzipien unterfüttert wird, die in Leitfragen münden.

Zu untersuchende „Strukturen“ wurden sozialtheoretisch (Giddens 1988), strukturtheoretisch (Oevermann 1996), ethnographisch-gesprächsanalytisch (Deppermann 2008, 2015) und sinn- und interaktions-soziologisch (Goffman 1977) als zweiseitiges Konstrukt aus vorfindlicher und interaktional erst herzustellender Komponente definiert, das beeinflusst wird von äußeren Rahmen der Institution oder Organisation. Das betrifft in der Gesprächspraxis Sichtstrukturen auf einer Mikro- und Makroebene

¹⁹³ Strukturmerkmale werden bei ihm diese ausgewiesen: 1. Abstimmung von Wirklichkeitsdefinitionen; 2. Erkennbarkeit daran („accountable“); 3. Reflexiver Sinngebungsprozess initiiert durch Handeln und daran erklärbar; 4. zeitökonomisches Handeln; 5. situatives und kontextgebundenes Handeln („indexikal“).

¹⁹⁴ Mit Wichter (2015, S. 7) wären damit auch *Kommunikate* verbunden, also „situationsabgeschlossene, bezugsoffene und kommunizierte Kommunikationseinheiten, [...] für sich sozialkohärenzfunktional und zweckbestimmt.“. In der Untersuchung soll jedoch keine Klassifizierung von Kommunikationssystemen und -formen erfolgen, sondern die Art und Weise der Herstellung von Lerninteraktionen immanent rekonstruiert werden.

¹⁹⁵ Die Phasen-Einteilung ist in der Forschung üblich (vgl. Henne und Rehbock 1982, S. 20; Brinker und Sager 1996, S. 94; Linke et al. 1996, S. 282), aber nicht unproblematisch, weil die Phasen nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind (Spiegel und Spranz-Fogasy 2001). Hier dienen sie daher als Hilfe für eine bessere Vergleichbarkeit von Schlüsselstellen: Es geht darum, mit ihnen „die Makrostrukturen von Gesprächen erfassen [zu können], in denen [...] zusammengehörende Aktivitäten durchgeführt werden [...]“ (ebd., S. 1242).

(Kapitel 5.1.1 sowie Vorarbeit in Schäfers 2017, S. 223 und 231). Sie werden deshalb ausgehend von *Praktiken* rekonstruiert, die das zweckbezogene Bearbeiten von Aufgaben verdeutlichen und somit Aufschluss über Formen und Funktionen von Interaktionen geben können (Form-Funktions-Analyse; Kapitel 3.2.2 und 5.1.2). Sie werden dazu so bestimmt (vgl. auch Kapitel 5.1¹⁹⁶):

Praktiken stehen hiermit für interaktive Verfahren, die kommunikative Anforderungen als Handlungsaufgaben zweckgebunden bedienen (z.B. über Handlungen, Muster). Sie markieren und realisieren dazu sprachliche Formen und Funktionen von Sichtstrukturen in Interaktionen, deren relationale Bedeutungen und Bedeutungsfelder sie rekursiv organisieren. Gleichzeitig bilden sie eine Bedingung und Ressource für das Herstellen von Gesprächen.

Dabei wird explizit der Handlungskontext mit der „Konzentration auf Sprache“ berücksichtigt, wie es für praxistheoretische Ansätze zentral ist (Deppermann et al. 2016, S. 1 und 5). Betroffen sind also Bedingungen mündlicher Interaktion¹⁹⁷, die neben allgemeinen Merkmalen wie Interaktivität, Situativität, Prozessualität und Flüchtigkeit spezifische umfassen wie Organisation (z.B. turn-taking), Handeln (z.B. zweckgebundene Aufgabenbearbeitung), Sachverhaltsdarstellung (z.B. Themenbearbeitung), Beziehung (z.B. Rollen), Modalität (z.B. Spaß) und Reziprozitätsherstellung (z.B. Kooperation) (vgl. Spiegel und Spranz-Fogasy 2000, S. 245).

Sie werden bei der Analyse folglich berücksichtigt, was bedeutet, „den Prozess selbst als Struktur zu erfassen“ (Hausendorf 2007, S. 14). Das erfolgt hier sequenzanalytisch, das heißt über Sequenzen, die die zeitliche Abfolge sowie ihre Gestaltung und hergestellte Bedeutung im Zusammenhang beschreiben (zu Bestimmungsschwierigkeiten von Sequenzen, Schritten, Zügen vgl. Hoffmann 1997, Gruber 2000, Rath 2000). Mit dieser „Sequenzialität“ ist das zentrale Prinzip eingeführt, nach denen Gespräche zustande kommen und das eine Gesprächsanalyse deshalb berücksichtigen muss¹⁹⁸. Übertragen auf die praxistheoretische Methodik heißt das:

„Es handelt sich also um eine *gegenstandsfundierte* Methodik, die insofern allgemein und formal ist, als sie von allgemeinen und formalen Eigenschaften von Gesprächen ausgeht, die genutzt werden können, um konkrete Fälle unter spezifischen Fragestellungen zu bearbeiten.“ (Deppermann 2008, S. 9)

Das macht eine starre Falldefinition im Vorfeld also weiter obsolet (vgl. Kapitel 5.2) und legt stattdessen den Fokus auf das Entwickeln von Fragestellungen. Sie bedingen die Methodik-Auswahl und sind zugleich Ausweis ihrer Qualität, denn es existiert

„nicht die Analyse eines Gesprächs, sondern immer nur eine Analyse unter einer Fragestellung [...]. [...] Im Verlauf [...] verändern sich die [...] Vorannahmen, mit denen man dem Untersuchungsmaterial begegnet [...] - veränderte Fragen zu stellen zeugt von einem Erkenntnisgewinn [...].“ (Deppermann 2008, S. 20).

Es werden daher zwei Leitfragen zur Analyse der Schlüsselstellen verfolgt: *Inwiefern wird die jeweilige Situation als Lerninteraktion hergestellt?* und *Inwiefern lassen sich Bezugsmomente im Sinne der dafür entwickelten*

¹⁹⁶ In Anlehnung an Wrana 2012, S. 196 und Fiehler 2009, S. 25 sowie in Kombination mit Giddens 1988, S. 77; Clark und Schaefer 1989, S. 261ff.; Deppermann 2006, S. 12 und 2015, S. 2 und 4; Busse 2015, S. 34.

¹⁹⁷ Hausendorf 2007; Fiehler 2009; Bührig und ten Thije 2005; Becker-Mrotzek 2009; Wichter 2015.

¹⁹⁸ Vgl. Deppermann 2000, S. 98f.; Deppermann 2008, S. 8; Mroczynski 2014, S. 21; auch: Schegloff 1996, 1984; Jacoby und Ochs 1995.

Lerndimensionen rekonstruieren oder abweichend davon? Im Zentrum stehen also einerseits Elemente der Lerndimensionen (Kapitel 5):

- *Formatungebundene Lerndimensionen:* Interaktives Herstellen von Perspektiven, Perspektivenwechseln (Perspektivenfisch-Modell) sowie Rahmen beziehungsweise gegenstands- oder interaktionsbezogenen Rahmungen und Rahmungskongruenzen oder -differenzen;
- *Formatgebundene Lerndimensionen:* Interaktives Herstellen der Situation als Beratung, Feedback, Reflexion oder anderes.

Andererseits werden Praktiken und Variablen einbezogen, die als interaktionale Bezugsmomente dafür eine Rolle spielen können, wie zum Beispiel:

- Beschreibungs- und Wertungshandlungen sowie ihre Bezugsmomente, die eine Lern- und oder Leistungssituation tendenziell konstituieren können (Schäfers 2017; Kapitel 5.1);
- Beziehungsarbeit und Imagearbeit (z.B. Selbstdarstellungstechniken; Mummendey 1995; Goffman 1971; Holly 2001);
- Begründungen der Praxis (z.B. Kriterien für ‚guten Unterricht‘; Kapitel 4);
- Meta-Äußerungen zu Format, Zielen und Funktionen (Techtmeier 2001; Kapitel 5.1);
- Sprachhandlungen und Handlungsmuster (Rehbein 1977; Wunderlich 1974; Maas 1974);
- Implizite Normen und Lerngegenstände (konzeptionell Feilke 2014, 2015; methodisch Schäfers 2017);
- Auffälligkeiten wie Widersprüche zwischen Form und Funktion (z.B. ein Befehl in Form einer Bitte formuliert oder ein Lob, das ein Defizit markiert; Rehbein 1977).

Diese Variablen bilden also potenzielle Begründungs- und Bezugsmomente von Lerndimensionen, mit deren Hilfe die Schlüsselstellen anhand ihrer Praktiken analysiert werden können.¹⁹⁹

Einbezug von Grundsätzen aus der objektiven Hermeneutik

In diese gesprächsanalytische Methodik und Methodologie werden zudem Grundsätze der objektiven Hermeneutik integriert (Wernet 2006, Ursprung Oevermann 1979; zur Kompatibilität der Ansätze vgl. Deppermann 2008, S. 10), da sie auf „intersubjektive Überprüfbarkeit“ abzielt (Wernet 2006, S. 11) und wertvolle gedankliche Leitlinien für ein konkretes Vorgehen liefert.

Die objektive Hermeneutik unterscheidet „textförmige“ Wirklichkeit von „Protokollen der Wirklichkeit“. Beide

„bezeichnen also denselben Sachverhalt aus unterschiedlicher Perspektive. Der Textbegriff ist in einer Konstitutionstheorie der sinnhaften Welt angesiedelt, während der Protokollbegriff den empirisch-methodischen Zugriff auf diese Welt thematisiert.“ (Wernet 2006, S. 13).

Übersetzt heißt das, dass nicht die Realität, sondern ein Abbild von ihr untersucht wird. Die objektive Hermeneutik rekonstruiert dazu fallbezogen „Sinn-“ und „Ablaufstrukturen“, mit denen hergestellte Bedeutungen, aber nicht die Intentionen der Akteure zum Gegenstand gemacht werden (ebd., S. 15-18).

¹⁹⁹ Ausgeklammert werden *isolierte* Analysen von Einzelaspekten wie Rollen-Asymmetrie oder Wertungen, d.h. Parameter, die institutionell bereits festgelegt sind (vgl. Kapitel 3). So z.B. leiten die Auszubildenden als Institutionsvertreter das Gespräch und es *mus*s gemäß Vorgabe zu Wertungshandlungen darin kommen. Dass dem so ist, bedarf also keiner empirischen Klärung. Erst die Art ihrer ‚Verwendung‘ in Bezug auf eine Lerninteraktion kann ihren Einbezug notwendig machen.

Das geschieht mit Hilfe von bestimmten Prinzipien (ebd., S. 21-38), um als Forscher nicht „die Selbsteinschätzung [...] als Interpretationsergebnis“ zu setzen (ebd., S. 29). Sie stehen äquivalent zu handlungstheoretischen Einsichten, wie etwa, dass Handlungen als Auswahl zwischen Möglichkeiten auf der Basis von sozialen Regeln realisiert würden („Regelgeleitetheit“) (Kapitel 5.1). So erfolgt eine Rekonstruktion erst immanent und dann unter Einbezug des Kontextes. Es gelte, „nur diejenigen Lesarten zuzulassen, die textlich überprüfbar sind“ (ebd., S. 37f.). Mit Hilfe von Syntax, Lexik und Semantik können dabei *latente* und *manifeste* Sinnstrukturen differenziert werden, weshalb *wörtliche* Interpretation wichtig sei²⁰⁰. Weil Gesprächen dabei eine ganzheitliche Struktur unterstellt wird, die sich in ihren Teilen zeige, reiche die Analyse kurzer Passagen aus, um „Lesarten“ „sinnlogisch erschöpfend“ statt quantitativ abzubilden (ebd. S. 33f.). Dem dazu Genannten wird hier in der Tendenz gefolgt, jedoch mit Einschränkungen. So muss unscharf bleiben, ab wie vielen Lesarten und anhand welcher Kriterien solcherart Struktur ersichtlich und benennbar wäre. Zudem analysiert die Arbeit keine vordefinierten Fälle, sondern in Schlüsselstellen hergestellte Praktiken anhand von Lerndimensionen. Es muss also anhand des Einzelfalls -ohne Vordefinition eines Falles, sondern anhand von vorfindbaren Praktiken- entschieden werden, ob es sich um eine einzelne oder generelle Struktur handelt sowie auf welcher Ebene sie angesiedelt sein kann. Die genannten Prinzipien bilden somit Orientierungspunkte für die Analyse, mithilfe derer zugleich einer wissenschaftlichen Begründungsverpflichtung nachgekommen wird.

6.2 Gesprächsanalyse auf der Makro- und Mikroebene

Die Schlüsselstellen werden getrennt nach Bundesland und Gesprächspaarung analysiert. Es erfolgen je zwei Schritte. Erst wird die Makroebene ausgewiesen, dann die Mikroebene untersucht.

Zur Makroebene wird einleitend je das Unterrichtsthema genannt, auf das sich in den Nachgesprächen bezogen werden kann. Es folgt die Darstellung der sequenzanalytisch rekonstruierten Gesprächsphasen²⁰¹, worin Zeit- und Prozentangaben zum Tragen kommen, die stets auf volle Stellen auf- und abgerundet werden. Es kann also in geringem Maße zu Abweichungen bei Zahlendaten kommen (Auf fortlaufende Kennzeichnungen von gerundeten Angaben wie „etwa“ oder „knapp“ wird verzichtet; zum Beispiel 16,55 wird gerundet zu 17 Minuten). Daran schließt sich die Analyse der Schlüsselstellen auf der Mikroebene an. Es werden Praktiken in Bezug auf formatgebundene und formatungebundene Lerndimensionen rekonstruiert. Zitate aus Transkripten werden wie beschrieben über ihre Beitragsnummern in Klammern belegt (Kapitel 6.1.2; 6.1.4). Die Analyse behandelt zuerst Niedersachsen (Kapitel 6.2.1), dann Hessen (Kapitel 6.2.2).

²⁰⁰ Dort wird das Beispiel genannt: „*Dieses Thema bildet den Reiz des Forschers*“; das meine nicht, wie grammatisch ausgedrückt, die Attraktivität des Forschers, sondern die des Themas für den Forscher. Überdies werden in der Arbeit auffällige Begriffsverwendungen wie „Notenreflexionsbogen“ statt „Reflexionsbogen“ in der Interpretation berücksichtigt.

²⁰¹ Die Reihenfolge mag überraschen, weil Gesprächsphasen auf der Makroebene (Struktur) liegen und sich analytisch betrachtet erst aus den Handlungen auf der Mikroebene (Prozess und Bestandteile) ergeben. Das ist auch hier der Fall, die Makroebene wurde auf diesem Wege rekonstruiert. Sie wird allein für eine bessere Leserführung vorangestellt: Zuerst die Struktur, dann ihre Bestandteile, die sie erzeugt haben.

6.2.1 Gesprächsanalyse der Unterrichtsnachgespräche in Niedersachsen

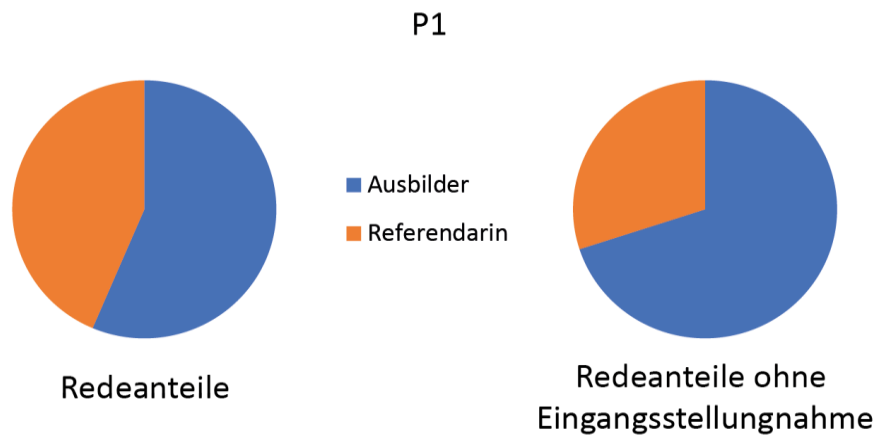
In Niedersachsen werden Gespräche von zwei Ausbildenden und drei Referendaren in drei Gesprächspaarungen untersucht. Es erfolgen jeweils zuerst Angaben zur konkreten Konstellation und dem Unterrichtsthema, dann die Analyse von Makro- und Mikroebene.

6.2.1.1 Analyse: Paarung 1 (P1)

Behandelt wird das Erstgespräch der ersten Paarung (P1) in Niedersachsen. Thema ist eine Unterrichtsstunde in der fünften Klasse zur Figurenkonstellation aus dem Text „Antennenaugust“ von Kurt David²⁰². Ein Ausbilder und eine Referendarin unterhalten sich darin 39 Minuten, sein Redeanteil liegt mit 56% (22 Minuten) höher als ihrer mit 43% (17 Minuten)²⁰³. Nach der Eröffnung durch den Ausbilder redet die Referendarin 8 Minuten über ihren Unterricht, mit Ausnahme eines einminütigen gesprächsorganisatorischen Einschubes des Ausbilders. Diese Redezeit entspricht knapp der Hälfte ihres Gesamtredeanteils (21%). In den verbleibenden 30 Minuten Gesprächszeit verschiebt sich die Verteilung daher. Sie liegt bei 70% Ausbilder-Redeanteilen (21 Minuten) zu 30% Redeanteilen der Referendarin (9 Minuten)²⁰⁴. Die Redezeit des Ausbilders liegt ohne die Stellungnahme der Referendarin also ihr gegenüber mehr als doppelt so hoch.

Die Graphik (Tabelle 4) verdeutlicht diese Verhältnisse anhand der Minutenangaben und ohne Redepausen: Auf der linken Seite werden Gesamtredeanteile abgebildet, auf der rechten Seite die Redeanteile für das Restgespräch nach der Stellungnahme-Phase der Referendarin.

Tabelle 4: Redeanteile der Akteure (P1, Niedersachsen)



6.2.1.1.1 Makroebene: Gesprächsphasen

Auf der Makroebene lassen sich Gesprächsphasen anhand von Form und Funktion der Praktiken darin dem Einstieg, Hauptteil und Schluss zuordnen (Henne und Rehbock 1982, S. 20). Das betrifft Themen, Art der Themenbehandlung und Sprechanteile der Beteiligten. Rekonstruieren lassen sich diese Phasen,

²⁰² Die Erzählung handelt von einem Bussard, der von Menschen aufgezogen wird.

²⁰³ Die Angaben ergeben in absoluten Zahlen 98,55 % statt 100 %, weil die Zeit ohne Redebeiträge herausgerechnet wird. Atempausen dagegen werden den Sprechern zugeordnet. Es wird ab jetzt auf volle Stellen gerundet (vgl. Kap. 6.2).

²⁰⁴ Diese Angabe bezieht sich auf 100 % verbleibende Zeit, also ohne Herausrechnen von Gesprächspausen, da dies Softwarebedingt nicht möglich ist. Leichte Abweichungen vom absoluten Zeitwert sind daher möglich.

denen anhand der Bezugsmomente prinzipiell auch andere Sequenzen begründet zugeordnet werden könnten: Der Einstieg erfolgt vom Ausbilder zur Gesprächsorganisation (41 Sekunden; 1-11). Der sich anschließende thematische Einstieg eröffnet den Hauptteil, da hierin zum Teil Bezüge dazu hergestellt werden²⁰⁵. Die Referendarin spricht in der Themeninitiierung acht Minuten über ihren Unterricht (12-84), der Ausbilder ergänzt zwei Minuten einen organisatorischen Einschub (27-39) und fordert die Referendarin zu weiteren Ausführungen auf, dem sie eineinhalb Minuten nachkommt (85-95). Es folgen knapp 21 Minuten Themenbearbeitungen, in denen Themen aufgegriffen und neu gesetzt werden (96-439). Den Abschluss bilden Metakommunikation (440-475) und Verbleib (476-757). Der Verlauf stellt sich als Ablaufstruktur zusammengefasst so dar:

Tabelle 5: Makroebene: Ablaufstruktur (P1, Niedersachsen)

	Phase	Schlüsselstellen	Allgemeine Funktion / Form	Konkrete Funktion / Form	Meta-/Aussagen zu Formen / Funktionen (vom Ausbilder)	Dauer (gerundet)
1	Einstieg	1	Gesprächseinstieg	Gesprächsorganisation zu Funktionen und Verlauf	„Beitrag zur Professionalisierung“; „Tipps für Sie bereithalten“; „beraten“	41 Sek.
2	Hauptteil A	2	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht, Themengenerierung	„was denn aus welchen Gründen gut und nicht so gut funktioniert hat“	10 Minuten
3	Hauptteil B	3-4	Themenbearbeitung	Themensetzungen <i>(Alleinbearbeitungen, Aushandlungen)</i>	„darauf würd ich gern noch eingehen“	6 Minuten
		5		Themenaufnahme <i>(Alleinbearbeitung)</i>	„und was dazu auch noch gehört“	19 Sek.
		6-8		Themensetzungen <i>(Alleinbearbeitungen, Aushandlungen)</i>	„und das ist mir in der Stunde auch auf-gefallen“	5 Minuten
		9-10		Themenaufnahme <i>(Alleinbearbeitungen, Aushandlungen)</i>	„sind sie ja auf [Thema] eingegangen“	2 Minuten
		11-14		Themensetzungen <i>(Alleinbearbeitungen, Aushandlungen)</i>	„gehört auch dazu“; „möchte [...] noch dazufügen.“	6 Minuten
		15		Bedarfsklärung	„das war [...] das, was ich sagen kann, zu dem, was sie vorgebracht und sich gewünscht haben. Ist das so?“	20 Sek.

²⁰⁵ Es ließe sich auch andersherum begründen, dass Inhalte zum Teil keine Bezugnahme erfahren, weshalb die Themeninitiierung auch als isolierte Phase oder als Sequenz der Einstiegsphase interpretiert werden könnte. Aufgrund der vorliegenden Bezüge wird aber davon abgesehen und die Einordnung wie beschrieben vorgenommen.

4	Schluss A	16	Meta-kommunikation	Metaäußerungen, Rückschau auf den Unterrichtsbesuch	„[...] unsere erste Besprechung, [...]. Wie war's für Sie?“	1 Minute
5	Schluss B	17	Schluss	Verbleib	„hätt' ich die Klasse gerne nochmal gesehen bei Ihnen“	6 Minuten
		18		Danksagung	„ja, ich bedank' mich“	33 Sek.

6.2.1.1.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen

Nachfolgend werden Schlüsselstellen je Einstieg, Hauptteil und Schluss analysiert.

Einstieg: Schlüsselstelle 1

Die Schlüsselstelle entstammt der Eröffnung (41 Sekunden; 1-11), sie enthält Aussagen zum Formatverständnis. Ergebnisse aus Schäfers dazu werden integriert (2017, S. 232-251).

Der Ausbilder spricht in Bezug auf die Situation von einem „beraten werden“. Zum einen weist er der Referendarin dabei eine Rolle als Ratsuchende zu, der er die Verantwortung dafür zuschreibt, denn: „Sie gucken, [...] wozu wollen Sie auch beraten werden“ (5). Zum anderen wolle er „Tipps für Sie bereithalten“ (1) und inszeniert sich so in der Rolle als Ratgeber. Tipps können eine abgeschwächte Form von Ratschlägen darstellen (Kapitel 5.2.2.3.1). In diesem Fall deutet die manifeste Sinnstruktur *vorgefertigte Tipps für bestimmte Fälle* an, da sie ‚bereithalten‘ werden würden. Beide Bezugsmomente zeigen den Standpunkt des Ausbilders an, von dem aus er seine Perspektive einnimmt: Er handelt aus Sicht eines interaktional Bevorrechtigten (Organisation und Beziehung), weil er Vorgehen und rollenbedingte Aufgaben festlegt. Zudem nimmt er die Perspektive eines Experten ein (Inhalt), der Ratschläge erteilt. So wird eine interaktionsbezogene Rahmung auf organisatorischer sowie Beziehungsebene eröffnet, die geprägt ist von Asymmetrie in Position und Wissen (vgl. auch Schäfers 2017).

Der Ausbilder führt den Zweck der Gespräche aus als „son' Beitrag zur Professionalisierung. Irgendwann ist keiner mehr drin bei Ihnen im Unterricht und dann müssen Sie das alleine rausfinden, was denn aus welchen Gründen gut und nicht so gut funktioniert hat.“ (8). Es wird also eine gegenstandsbezogene Rahmung eröffnet: Im Fokus steht ein unbestimmtes *Funktionieren* von Unterricht, das an eine Wertung und somit einen Maßstab dafür gebunden wird, weil es „gut klappen“ (4) könne. Ein „schlechtes“ Funktionieren wird dagegen nicht angesprochen, nur indirekt als „nicht so gut“. Das geht einher mit „Tipps dafür, wie sie sich verbessern können“ und „was Sie unbedingt beibehalten sollten“ (4), womit weiter Wertung und Maßstab angesprochen sind und zugleich ein Potenzial oder Defizit impliziert werden. Somit wird hier ein Grund für Wertungshandlungen bereitet, der sich mit dem institutionellen Rahmen aus den Länderbestimmungen deckt. Denn diese fordern eine unbestimmte „Erörterung“ von „Qualität und Mängeln des Unterrichts“ (Kapitel 3.2). Die Potenzial- oder Defizitannahme scheint dabei erklärbar, weil es um die Ausbildung eines Novizen geht, der sich zu einem Experten entwickeln soll. Zum anderen impliziert das ‚Beibehalten‘ erwünschte Handlungen. In Kombination mit ‚bereithaltenen Tipps‘ verhärtet es das Indiz, es würden bestehende Lösungen für bekannte Probleme

angestrebt werden. Auf der anderen Seite wird eine Bezugnahme auf ein ‚Erkennen-Können‘ präsupponiert, denn das ‚Funktionieren‘ von Unterricht müsse der Referendar in unbestimmter Zukunft ‚alleine‘ rausfinden“. Es könnte demnach um das Ausbilden von Wahrnehmungen gehen, um allein unterrichten zu können.

Aus dem Rekonstruierten können in Bezug auf Lerninteraktionen zwei potenzielle Funktionen hergeleitet werden. Eine läge demzufolge in der Schulung von Wahrnehmungen zu funktionierendem Unterricht, ohne Kriterien dafür zu nennen. Eine andere würde durch das Beibehalten von etwas noch Unbestimmtem auf Musterhaftigkeit in Form von Konventionen oder Ritualen hindeuten. Sie deuten kombiniert mit besagten „Tipps“ das Ausbilden von vorab feststehenden Handlungsrouninen an (auch: Schäfers 2017, S. 251). Im Sinne von Lerndimensionen liegen Bezugsmomente zu einer Beratungsdimension vor, da der Ausbilder komplementäre Rollen für ein Beraten initiiert und Ratschläge darin anbringt. In allen Fällen wird dabei ein implizites Verständnis von funktionierendem Unterricht angelegt. Für die Situation wiederum wird anscheinend ein Verständnis als Hilfe zur Selbsthilfe unterlegt, da die Referendarin ihre Einschätzungen später „alleine“ vornehmen können solle. Die Situation enthält keine Aushandlungssequenz, der Ausbilder setzt den Rahmen.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 2

Die Schlüsselstelle enthält drei Sequenzen (11-84), in der die Referendarin über ihren Unterricht spricht. Enthalten sind thematischer Einstieg, Themenbearbeitung und organisatorischer Einschub zu einer Handreichung („Reflexionsbogen“; Kapitel 3.2). Die identischen Gesprächsstellen werden auch in Schäfers analysiert (2017, S. 247-251), weshalb dortige Ergebnisse einbezogen werden.

Initiativ fordert der Ausbilder die Referendarin auf, sich zu ihrem Unterricht zu äußern: „deswegen sind Sie auch zuerst selbst dran.“ (11). Er nutzt also eine begründete Überleitung („deswegen“), die sich auf das Ziel zu beziehen scheint, allein herausfinden zu können, was warum „gut und nicht so gut funktioniert“ (8f.). Die so angezeigte Kausalität würde präsupponieren, dass die Referendarin jetzt die Möglichkeit dazu erhalten würde. Durch die Aufforderung steht sie unter Zugzwang und muss dazu einer Begründungspflicht über das „Funktionieren“ ihres Unterrichts nachkommen (zu Aufgaben von Akteuren beim Argumentieren vgl. Heller 2012). Ihre Antwort etabliert interaktionsbezogene Rahmungen zu Beziehung (Asymmetrie) und inhaltlicher Organisation (Vorgabe und Ziel). Bemerkenswert ist einerseits das Ausbleiben thematischer Hinweise vom Ausbilder und andererseits das direkte Losreden der Referendarin, ohne derartiges nachzufragen. Das kann bedeuten, dass ihr der Ablauf entweder bekannt wäre oder sie einem impliziten Handlungsmotiv dafür folgt.

Sie startet mit dem Thema „Lerngruppe“ (11) und nimmt dazu die Perspektive als vormals handelnde Lehrerin ein, die das Schülerverhalten pädagogisch einschätzt: „ja, zur Lerngruppe kann ich noch nicht so viel sagen [...]“. Ihre Aussagen schließt sie nach wenigen Sätzen ab, „das ist mir jetzt eigentlich nur zur Lerngruppe aufgefallen bisher.“ (26). Es bleibt unklar, woran sie sich in diesem Einstieg orientiert, anscheinend muss sie „erwartet haben, dass sie entweder *etwas* oder *genau dieses Thema* ansprechen *soll*.“ (Schäfers 2017, S. 248). Hierfür können zwei Gründe hergeleitet werden: Zum einen könnte die

Handreichung eine Rolle spielen, denn dort wird die „Lerngruppe“ als erstes von „Qualitätsmerkmalen von Unterricht“ genannt (Handreichung Studienseminar Niedersachsen). Als Auslöser wäre das zwar plausibel, jedoch scheint der Referendarin unklar zu sein, „wie sie der Aufforderung über ihren Unterricht etwas sagen zu müssen, nachkommen kann.“ (ebd.). Zum anderen liefern Wortwahl („bis jetzt“, „noch nicht so viel“, „eigentlich“, „nur“, „jetzt“, „bisher“) und Aussagen zur Handreichung Indizien, die sich daran anschließen und verschiedene Erkenntnisse bedingen. In dem Einschub nennt der Ausbilder die Handreichung eine „Strukturierungshilfe“, zu der die Referendarin „aber nicht zwingend was sagen“ müsse –ihr Einbezug wäre also freiwillig–, weil es ihm „wirklich um Schwerpunkte“ ginge –die Kriterien stellten also entweder keine Schwerpunkte dar oder es wäre nur eine optionale Auswahl davon gemeint. Der Ausbilder spricht der Handreichung auf diese Weise folglich eine Bedeutung als *inhaltliche Lernhilfe* ab. Die Referendarin verfolgt daneben offensichtlich Erwartungen aus anderen Nachgesprächen, denn „bis jetzt musste ich immer zu jedem was sagen.“ (39). Der Ausbilder setzt somit einen neuen interaktionalen Rahmen für sie. Statt Zwang würde der Einbezug des Bogens auf Freiwilligkeit basieren, statt inhaltlich relevant wäre er inhaltlich irrelevant. Daneben nennt er ihn einen „Notenreflexionsbogen“, klärt den so eröffneten Benotungsdiskurs aber nicht auf. Andersherum fragt die Referendarin auch nicht danach, stattdessen quittiert sie mit „ok, na gut, dann weiß ich [das] jetzt.“ (35). Es wird also ein unaufgelöstes Spannungsfeld zwischen unbenoteten Gesprächen (institutioneller Rahmen) und einem Benotungsdiskurs zu „Qualitätsmerkmalen von Unterricht“ hergestellt (Rahmung im Gespräch). Daraus resultiert eine Antinomie aus *inhaltlicher Irrelevanz* des Bogens als freiwillige Strukturierungshilfe und *inhaltlich-formaler Relevanz*, da er anscheinend zu Noten in einer ungeklärten Beziehung steht. Es muss deshalb auch eine *Leistungssituation* als ein zu prüfendes Erklärungsmoment in Betracht gezogen werden (vgl. auch: Schäfers 2017, S. 249-251). In Leistungssituationen wird Erfolg angestrebt und Misserfolg vermieden. Übertragen auf diese Situation könnten also nicht die Inhalte der Kriterien die Orientierung für die Referendarin darstellen, sondern die individuellen Normen des Ausbilders gepaart mit institutionellem Zwang (Gesprächspflicht) (interaktionsbezogene Rahmung). Diesen müsste sie aus dieser Perspektive heraus betrachtet demnach versuchen, „erfolgreich“ nachzukommen, ihre Erklärungen wären dann als ‚Leistung‘ zu verstehen.

Die Referendarin behandelt daraufhin in einem Redeblock mehr als zehn Themen anhand des Lehrerhandelns (z.B. 40-51; 52-58; 59-63; 72; 74-78; 80-81) und des Schülerverhaltens (z.B. 16, 19, 68, 80, 81). Augenfällig ist darin eine ausgeprägte Defizitorientierung, mit der sie das eigene Handeln wiederkehrend problematisiert. So trifft sie in acht Minuten über 25 Einzelaussagen, die entweder eine negative Wertung am eigenen Handeln vornehmen oder ein Defizit daran markieren, indem vermeintlich bessere Alternativen aufgezeigt werden oder beides. Auch wiederholt sie einige der Inhalte, es liegen also Mehrfach-Realisierungen dessen vor.²⁰⁶ Explizite und auch indirekt positive Wertungen belaufen sich

²⁰⁶ Zum Beispiel: „kann ich noch nicht so viel sagen“, 12; „bisschen Schwierigkeiten“, 40; „fällt es mir [...] häufig schwer“, 42; „fällt mir noch schwer“, „ich hab arge Probleme mit den Operatoren“, 46; „jetzt beim Stundenziel [...] das Problem, dass ich mir nicht sicher war“, 48; „dass es sinnvoll gewesen wäre“, 53; „ich hätte nicht damit gerechnet [...] und war mir dann [...] unsicher“, 56-57; „was mir noch sehr schwer fällt“, 59; „mit der Formulierung noch Probleme habe, deswegen fällt mir

demgegenüber auf *zwei* Aussagen, wovon eine erneut in eine Defizitmarkierung des eigenen Handelns mündet (68; 81). Bei den Aussagen scheint es sich nicht allein um Problemmarkierungen zu handeln, denn sie gehen in den meisten Fällen mit zwei Phänomenen einher. Entweder die Referendarin begründet ihre Defizitmarkierungen zum eigenen Handeln (13 Begründungen durch „weil“, 41, 47, 48, 52, 54, 61, 63, 71, 72, 74, 76, 80, 81 und eine durch „darum“, 58) oder sie liefert Alternativvorschläge dazu, wie es hypothetisch anders „besser“ hätte laufen können, zum Teil je mit Begründung (53-58, 66, 73-74, 76-77, 80). Inhalte der Begründungen sind das Schülerverhalten (z.B. „weil die Schüler natürlich nicht wissen, dass“, 63), Redundanzen (z.B. „weil das doch ‘n guter Ansatzpunkt gewesen wäre“, 54) oder Probleme im Lehrerhandeln, die aus anderen Problemen entstehen würden (z.B. „weil ich ja einfach mit der Formulierung noch immer Probleme habe“, 61) sowie auch spezifische Gründe (z.B. „weil das [...] in [nennt Fach] ganz anders ist als in Deutsch.“, 41). Mit diesen Praktiken lassen sich anhand der Sprachwahl allgemein zwei Lerndimensionen assoziieren, die einer Lerninteraktion dienen können, so Beratung und Reflexion. Inwiefern es also zu Problemdefinitionen und Handlungsbegründungen dabei kommt oder ob Rekonstruktionen von Problemlöseprozessen und das Einnehmen verschiedener Perspektiven erfolgt, wird jetzt anhand eines konkreten Beispiels der Sequenz überprüft. Thema ist darin die „Figurenkonstellation“ (69-77).

Zu Beginn problematisiert die Referendarin die Vorgabe aus dem Lehrplan, eine Figurenkonstellation in einer fünften Klasse besprechen zu müssen. (69). Dazu schildert sie die in der Planung angenommenen fachdidaktischen Vorteile der gewählten Methodik aus praktischer Perspektive als handelnde Lehrerin, wie: „Dann kann man die Figuren immer verrücken“ (70). Aus Schülerperspektive begründet sie ihre Entscheidung, die Methodik nicht zu Beginn des Unterrichts zu erklären, „weil [...], [...] damit können die noch nichts anfangen.“ (sic!) (71). Dieser Perspektivenwechsel begründet hier also die Entscheidungsfindung. Dazu erklärt sie zudem durch Meta-Äußerungen ihre Unschlüssigkeit (71) und Unsicherheit (72), die sie durch Alternativvorschläge ergänzt. Es werden mit *jeder* weiteren Erklärung Formulierungen wie „wäre besser gewesen“ (73, 74, 75, 76, 77) genutzt. Dieser Aspekt liefert das Indiz, dass die Sequenz trotz Meta- und rekonstruktiven Äußerungen nicht zwingend als Reflexionspraktik für die Rekonstruktion eines Problemlöseprozesses gesehen werden muss. Vielmehr deutet das stete und je fokussierte Aufzeigen von besseren Alternativen eine sprachlich markierte mögliche Kompensation der Abwertungen des eigenen Handelns an.

In Bezug auf eine Problemdefinition im Sinne einer Beratung liefern die Erklärungen verschiedene Erkenntnisse. Besonders ist zum einen, dass mehrere Probleme zu zahlreichen Themen ausgesprochen werden. Zum anderen findet keine Aushandlung dazu statt, sondern Probleme und Themen werden

[...] auch schwer“, 61; „natürlich nicht sonderlich förderlich“, 62; „erst auch in der Stunde aufgefallen“, 64; „wäre vielleicht noch mal hilfreich gewesen“, 66; „denn es war eben schwierig“, 69; „ich war mir ‘n bisschen unschlüssig“, 71; „war mir unsicher“, 72; „wäre wahrscheinlich dann besser gewesen“, 73; „hat irgendwie gefehlt“, 74 „was auch noch schwierig war“, 75; „wäre wahrscheinlich auch sinnvoller gewesen“, 76; „denn sowas wäre wahrscheinlich noch sinnvoll gewesen“, 77 „es mir noch sehr schwer fällt“, 78; „bin mir da am Ende auch nicht sicher“, 78; „am Ende bisschen unsicher war“, 80; „dann war natürlich das Problem, dass“, 80; „wahrscheinlich ein bisschen zu kleinschrittig aufgeschrieben“, 81.

fortlaufend ‚mitgeteilt‘, während der Ausbilder sich Notizen macht. Zwei übergeordnete Probleme der Referendarin können daraus abstrahiert werden, so ihre Entscheidungsfindung für oder gegen die gewählte Methode sowie die Unsicherheiten bei der Umsetzung. Das erste Problem scheint redundant, eine Entscheidungshilfe ist nicht mehr vonnöten, denn sie hat sich bereits vorher und durch ihr Handeln in der Situation dafür entschieden. Das zweite wurde mit Defizitmarkierungen und Negativwertungen assoziiert (s.o.). Für eine Problemdefinition wäre dieses Vorgehen also zwar denkbar, aber unnötig kompliziert und selbstabwertend. Eine immanente Erklärung lässt sich daraus also nicht ableiten. Deshalb wird den Prinzipien der objektiven Hermeneutik folgend jetzt im zweiten Schritt der Kontext hinzugezogen.

Zu Gesprächsbeginn wurde die generelle Aufforderung hergestellt, ein Funktionieren des eigenen Unterrichts zu begründen. Gebunden wurde dies an eine implizite Erwartungshaltung zum Umgang mit der Handreichung. Die Referendarin kommt dem hier mit Negativwertungen des eigenen Handelns sowie mit dem Aufzeigen alternativer Handlungsmöglichkeiten nach. Fakt ist, dass die *Kernaufgabe des Begründens* (Heller 2012; Morek 2017) von der Referendarin überstiegen wird, denn sie liefert nicht nur Belege für ihr Handeln, sondern weitestgehend Negativwertungen in Kombination mit dem Nennen vermeintlich besser funktionierender Handlungsmöglichkeiten. Solche Erklärungen können einerseits als Strategie zum erfolgreichen Bewältigen einer Leistungs- und Abhängigkeitssituation gelesen werden, wie es an anderer Stelle herausgearbeitet wurde (vgl. Schäfers 2017, S. 249-251), andererseits auch als konversationaler Bestandteil einer Vorwurf-Erklärung-Sequenz (vgl. Günthner 2013, S. 212f.²⁰⁷). Zwar liegt objektiv kein Vorwurf vor, denn der Ausbilder führt eine sprachlich *neutrale* Aufforderung aus, jedoch deuten die Erklärungen der Referendarin eine Rechtfertigungs- oder Entschuldigungspraktik an, die zu ihrer Perspektive einen Vorwurf als Bezugsmoment ermöglichen würden. Denn aus dieser Perspektive heraus könnte ein Vorwurf oder eine Kritik an nicht nicht-funktionierendem Unterricht im Raum stehen, dem oder der von der Referendarin begegnet wird mit der Defizitabweisung des eigenen Handelns und dem sich anschließenden Anbieten von Alternativen. Die Selbstabwertung des Handelns (Defizitorientierung) würden also in ihrer negativen Bedeutung verändert werden hin zu einer positiven (Alternativlösungen). Das kann nach Goffman (1982) für einen „korrektiven Austausch“ stehen. Günthner erklärt ihn so:

„Von demjenigen Interaktionspartner, der gegen die Regel verstoßen hat, werden kollektive Maßnahmen ([...] Erklärungen oder Schuldeingeständnis) erwartet. Die Funktion [...] besteht darin, die Bedeutung zu ändern, die andernfalls der betreffenden Handlung [...] zugesprochen werden könnte [...], mit dem Ziel, das, was als offensiv angesehen werden könnte, in etwas zu verwandeln, das akzeptiert ist [...]“ (Günthner 2013, S. 212).

²⁰⁷ Erklärungen können daraufhin entweder als Rechtfertigung oder als Entschuldigung realisiert werden. Mit dem ersten würden negative Beurteilungen zurückgewiesen (zum Beispiel durch Ablehnen der Beurteilungs-Norm oder Leugnen des Schadens oder ähnliches), jedoch die Verantwortung übernommen. Mit dem anderen würde demgegenüber der negativen Beurteilung stattgegeben, jedoch der Vorwurf zurückgewiesen, in dem Umstände wie mangelnde Informationen oder anderes genannt werden (vgl. Günthner 2013, S. 213).

An dieser Stelle lässt sich anhand der Referendarperspektive dazu aber weniger von sozialen Regelverstößen und Schuld ausgehen, da ein inhaltsbezogenes Erklären im Fokus steht. Es führt aber mit der gleichen Dynamik des korrektiven Austausches zu einem so genannten „Freisprechen“, zum Beispiel von einer vermeintlichen Fehlleistung oder Nichterfüllung einer Norm (was also ausgetauscht würde mit angenommenen erwünschten Lösungen und Lösungsangeboten, um die angenommene Norm nachträglich zu erfüllen), so dass sich hieran begründet das Herstellen einer Rechtfertigung gegenüber perspektivisch induzierter Kritik rekonstruieren ließe (ebd., S. 212 und 213).

Eine konkrete Lernfunktion kann anhand der Aussagen und ihrer Gegenstände vor diesem Hintergrund nicht eindeutig rekonstruiert werden. Zwar liegt durch die Problemschilderungen eine oberflächliche Verbindung mit der Dimension Beratung vor, kann aber durch die zahlreichen Handlungsabwertungen unter dem Anbieten von Alternativlösungen nicht erweitert werden, zumal diese nicht gemeinsam entwickelt werden. Statt eines Beratungsbedarfs zu einem bestehenden Problem generiert das Markieren der Unsicherheiten bei der Problemlösung so in der Tendenz eher den Bedarf einer nachträglichen Absicherung über das eigene Handeln (interaktionsbezogene Rahmung). Ähnlich lässt sich dies für die Reflexionsanteile an der Sprachoberfläche durch Rekonstruktionshandlungen zu Problem und Alternativlösungen einschätzen. Sie deuten eine Praktik an, die Perspektivenerweiterungen erzeugen kann, indem vermeintlich defizitäre Verläufe durch vermeintlich bessere verbal ausgetauscht werden. Das könnte eine Lernfunktion etablieren. Genauso entsteht anhand von ihnen aus der Perspektive der Referendarin eine Dynamik zum erfolgreichen Bewältigen einer gegebenenfalls erwarteten Leistungs- und Abhängigkeitssituation. Diese Rekonstruktion wird anhand der gezeigten Praktiken vor allem gestützt durch das performativ überstiegene Handlungsmuster Aufforderung-Begründung in Form von zahlreichem und intensivem Anbieten von Alternativlösungen, mit denen genannte Handlungsdefizite ausgeglichen werden können (Praktik des „korrektiven Austausches“).

Hauptteil B: Schlüsselstelle 3

Die Schlüsselstelle (107-134) eröffnet die Themenbearbeitung im Hauptteil.

Der Ausbilder greift ein Thema aus dem Einstieg der Referendarin auf und legt dessen Bearbeitung als sein persönliches Motiv fest, denn „darauf würd ich gern noch eingehen“ (107):

„und da hab' ich Sie glaub' ich, richtig verstanden, dass Sie so 'ne Art Standbild machen wollten, aber auch nicht so richtig, und 'n bisschen unsicher sind, was Sie den Schülern zutrauen konnten und was nicht. Hab' ich das richtig verstanden?“ (105)

Er nimmt also eine Themensetzung vor, schreibt der Referendarin einen Problembedarf dazu zu und markiert sein Verständnis davon als das „Richtige“. Diese Setzung schwächt er ab, indem er den Bedarf bei der Referendarin in Form einer Paraphrase nachfragt. Die Referendarin bestätigt die gegenstandsbezogene Rahmung („ja“, 106), woraufhin der Ausbilder „die Wahl so ein szenisches Verfahren einzusetzen“ im Elativ als „besonders gelungen“ bewertet (107). Der Ausbilder nimmt also die Perspektive eines Experten ein, der das Handeln wertend einschätzt. Im selben Moment weist er jedoch darauf hin, dass er sich vorstellen könne,

„dass die Aktivierung noch höher gewesen wäre und ihre Unsicherheit noch geringer, wenn sie das noch 'bisschen konsequenter ausgestaltet hätten. Ist jetzt 'ne Vermutung, ich sag's aber trotzdem. Also, jetzt wollen wir uns die Szene aber nochma' vergegenwärtigen.“ (107-110)

Während er initial die Methodenwahl im Elativ über die Maßen positiv bewertet, markiert der Ausbilder die Umsetzung jetzt an drei Aspekten also als defizitär: Aktivierung nicht hoch genug; Unsicherheit der Person zu hoch; unzureichend konsequentes Handeln. Im Umkehrschluss würde somit je das Gegenteil präferiert, was einem indirekten Ratschlag gleichkäme. Die Abschwächung seiner Wertungen als „Vermutung“ hebt er dabei dadurch auf, dass er sie explizit „trotzdem“ sagen wolle. Bei dieser Thematisierung stellt der Ausbilder also seinen Willen über angenommene inhaltliche Gründe. Gleichwohl unterstellt er im Anschluss einen gemeinsamen Willen zur Vergegenwärtigung der Situation („wollen wir uns [...] aber nochma' vergegenwärtigen.“), mit dem er also das Einverständnis der Referendarin ungefragt voraussetzt. Perspektive und Handeln etablieren auf diese Weise seine Bevorrechtigung im Rahmen der bestehenden Asymmetrie. Der Referendarin wird mit Ausnahme der passiven Bestätigung dessen kein Mitspracherecht eingeräumt. Der Ausbilder setzt also seine sowohl interaktionsbezogenen (Bevorrechtigung) als auch gegenstandsbezogenen Rahmungen (Aktivierung reiche noch nicht aus und so weiter, s.o.) zum gemeinsamen Rahmen für die Situation.

Auch die weiteren Beiträge äußert der Ausbilder aus der Perspektive einer höherstehenden Instanz, so als Experte und Gesprächsleiter. Er beschreibt den Unterrichtsverlauf und bewertet ihn aus Experten- oder Schülersicht als „schwierige Aufgabe für die Schüler“ (114). Dabei konkretisiert er die negative Wertung: „ich glaube, dass es noch ertragreicher gewesen wäre, wenn Sie dies konsequenter im Sinne von schneller gestaltet hätten.“ (116). Beschrieben wird also eine hypothetische Lösungsmöglichkeit, die Kausal- und Konditionalrelationen aufweist. Das Handeln der Referendarin wird darin als Begründungsmoment genutzt und zur präferierten Vorgehensweise erklärt („wenn Sie sagen [...]“ dann „brauch' [...]“ und „müssten Sie [...]“), womit der Ausbilder zwei Möglichkeiten zur Auswahl stellt, denn „da müssten Sie dann entscheiden“ (118). Die Referendarin quittiert, dass auch ein Schüler dies vorgeschlagen habe (119). Der Ausbilder äußert daraufhin eine Alternativmöglichkeit, auf die er die abgeschwächte („glaube ich“) Defizitmarkierung wiederholt („jedenfalls wäre der Umgang glaube ich intensiver gewesen“, 122). Dieses Mal enthalten ist eine Begründung mit der Schüleraktivität (122). Einen Vorschlag der Referendarin schlägt er dagegen explizit aus: „[...] hätte man sicherlich auf jeden Fall auch auf die Figurenkonstellation auf'm Blatt verzichten können“ (125), wobei die Konjunktiv-Konstruktion im Widerspruch zur Bekräftigung und doppelten Tatsachenausweisung „sicherlich auf jeden Fall“ steht. Weiter wird erneut in Konditionalkonstruktion eine hypothetische Möglichkeit ergänzt, die zwei Defizite indirekt markiert (127). Auch enthält sie anscheinend einen finalen Lösungsvorschlag, denn der Ausbilder schließt ab mit: „[dann] wäre das vollkommen hinreichend gewesen.“ (127), was es im Umkehrschluss also zuvor nicht gewesen wäre. Vor diesem Hintergrund wiederholt er seinen initialen Ratschlag: „also, das wär' mein Tipp, das konsequenter Gestalten, ich glaube, dass mehr Schüler aktiviert worden wären noch.“ (130). Die Referendarin bestätigt mit „okay“ (131) und der Ausbilder schließt die Sequenz mit zwei Rahmungen ab. Zum einen bewertet er die Methodenauswahl pauschal-positiv und grenzt sie von seinen Ausführungen explizit ab: „ansonsten find' ich die Auswahl [...], die Sie getroffen haben,

sinnvoll.“ (113). Da seine Hinweise aber ein anderes Vorgehen als das Gezeigte anraten und die jetzige Wertung das Erklärte ausklammert („ansonsten“), wird sprachlich mit dieser Aussage statt einer gegenstandsbezogenen eine interaktionsbezogene Rahmung etabliert. Ihre Funktion scheint dabei auf der Beziehungsebene zu liegen, so etwa als Akt der Höflichkeit. Zum anderen verbindet er diese Rahmung mit der Wiederholung seiner inhaltlichen Negation des Referendarin-Vorschlages (vgl. auch 125 sowie Bezugnahmen auf Ausführungen der Referendarin aus 77), in dem er sagt: „[...] dass Sie gemerkt haben, als das jetzt nur aufzuschreiben geht irgendwie nicht. Okay.“ (133). Bezugsmoment ist hier also ein ‚Nicht-Gehen‘, das heißt eine Untersagung, die sich entweder als fachliches Moment aus Expertensicht (Bezugsmoment: Funktion) oder als institutionell-normatives Pflicht-Moment aus Agentensicht (Bezugsmoment: Verbot) deuten lassen kann.

Was lässt sich zu einer Lerninteraktion in der Sequenz sagen? Perspektivenwechsel finden durch den Ausbilder kaum statt (an einer Stelle übernimmt er die Schülerperspektive), er übernimmt ansonsten die Perspektive eines Gesprächsleiters und Experten. Die Referendarin bestätigt reaktiv und partiell Inhalte, greift aber keine der Perspektiven und Rahmungen des Ausbilders auf, so dass also keine Lerninteraktion in Form einer Aushandlung sprachlich etabliert wird.

In Bezug auf die formatgebundenen Lerndimensionen lässt sich dies rekonstruieren. Reflexive Anteile liegen seitens der Referendarin keine vor, während der Ausbilder zum Beispiel hypothetische Rekonstruktionen vornimmt. Diese werden aber nicht ausgehandelt, sondern stellvertretend für bestimmte Lösungswege gesetzt. Zudem nutzt der Ausbilder Problem- und Defizitmarkierungen, also indirekt negative Wertungen, die in einen Ratschlag münden, der ebenfalls ein Defizit markiert und seine Aussage zu Beginn der Sequenz wiederholt (107, 116, 130). Die Sequenz beginnt demzufolge also mit einer Problemsetzung, einem Ratschlag dazu und führt zu Problem- und Lösungsausführungen, die in den gleichen Ratschlag münden wie eingangs. *Problem und Lösung stehen somit von vornherein für den Ausbilder fest.* Zudem referiert er beide ohne Aushandlungen, so dass die Praktik eine *Instruktion* darstellt. Die Gegenstände *Problem – Lösung* können dabei zwar mit einem Beratungsschema assoziiert werden, weichen aber in drei Punkten davon ab: Erstens beansprucht nicht die Ratsuchende einen Ratgeber (vgl. Strukturmerkmale von Beratung, Kallmeyer 2000, S. 236), sondern andersherum. Zweitens kommt es zu keiner für ein Beratungsschema typischen Aushandlung, sondern allein zu Setzungen durch den Ausbilder. Drittens bildet dessen Ratschlag zwar einen Lösungsweg als präferierte Handlung ab, aber er enthält mehrere Defizitmarkierungen am Lehrerhandeln der Referendarin. Diese Praktik ließe sich daher stattdessen partiell mit einem Feedback assoziieren, so als wertende Rückmeldung und Abgleich zwischen Handlungszielen (Soll-Zustände: schneller handeln; Schüler aktivieren) und den Defizitmarkierungen (Ist-Zustand: war nicht schnell genug; Schüler könnten sich intensiver mit dem Standbild beschäftigen). Die Rückmeldung einer Zuschreibung von Unsicherheit bleibt in allen Fällen unbearbeitet im Raum stehen. Die Praktiken sprechen demzufolge nicht eindeutig für eine bestimmte formatgebundene Lerndimension, am ehesten aber finden sich Bezugsmomente für ein Feedback in Form wertender Rückmeldung. Festhalten lässt sich allgemein die übergeordnete Lehrform der Instruktion, die explizit die Inhalte sowie implizit die Perspektive des Ausbilders zum Gegenstand macht und setzt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 4

Die Schlüsselstelle (137-164) stellt die Eröffnung einer Sequenz dar, die sich in thematische und funktionale Abschnitte gliedern lässt. Oberthema ist die „Aktivierung der Lerngruppe“.

Der Ausbilder initiiert gesprächsorganisatorisch und setzt das Thema: „gut, jetzt sind wir vom Stundenziel ganz nach [...] hinten gesprungen, weil's jetzt passt, nämlich die Lerngruppe [...]“. (137). Auf inhaltlicher Ebene wird damit eine bestimmte Themen-Reihenfolge präsupponiert, von der begründet abgewichen wird. Der Ausbilder spricht von „wir“, hat aber zuvor die Themen der Sequenz allein gesetzt und gestaltet (Schlüsselstelle 3). Auch das jetzige Thema setzt er ohne Willenserklärung der Referendarin. Es wird also eine interaktionsbezogene Rahmung eröffnet, die eine gemeinsame Thematisierung suggeriert, die jedoch de facto nicht vorliegt. Folglich kann die Praktik dieser Ausweisung nur in der Funktion stehen, die Beziehungsebene dadurch positiv zu rahmen. Im Anschluss eröffnet der Ausbilder thematisch und indirekt in Bezug auf die Ausführungen der Referendarin (11-26):

„Sie haben gesagt, also, 'ne ganz sensible, Mitarbeit [...], die Lerngruppe hat eher 'nen schmalen Mitarbeit [...]. Sie haben aber ganz viele Entscheidungen getroffen, die die Lerngruppe aktivieren können, potenziell aktivieren, können. Und ich vermute auch nicht ganz zufällig (kurzes Lachen). Sagen sie mal.“ (137-139)

Der Ausbilder paraphrasiert zuerst die Aussagen und transformiert sie dann zu einer Anforderungsstruktur, die sich so verkürzen lässt: *„Kaum Mitarbeit der Lerngruppe, aber viele Entscheidungen für eine Aktivierung vom Lehrer“*. Dabei korrigiert er die zuerst beschriebene Wirkungsannahme der Maßnahmen rückwirkend relativierend als „potenzielle“ Aktivierung. Er stellt somit das Handeln der Referendarin zur Disposition und fordert sie dazu zu einer Begründung dafür auf, wobei er für ihr Handeln eine bewusste Wahl unterstellt. Die Referendarin kommt dem Zugzwang nach und etabliert die Begründungsverpflichtung durch ihre Erklärungen, in denen sie aus der zurückblickenden Perspektive des Handelnden spricht („also, ich hab' [...]“, 140; „deswegen [...]“, 142). Sie bezieht sich auf Versuche, die Schüler zu aktivieren, die nicht ausgereicht hätten („Zeit lassen“ reiche nicht, 140). So begründet sie ihr Handeln, mit Hilfe eines Würfels zu entscheiden, wer im Unterricht etwas sagen müsse (142), um alle Schüler zu Äußerungen zu bringen (145). Ihre Erklärung kennzeichnet sie als ein Beispiel für eine der Entscheidungen, zu denen der Ausbilder pauschal eine Begründung eingefordert hatte. Sie kommt also gegenstands- und interaktionsbezogen dessen Aufforderung nach. Der Ausbilder stellt die Erklärung daraufhin in einen bestimmten Kontext und bewertet das angesprochene Handeln so:

„[...] Sie nutzen ja, ähm, etwas schon Etabliertes, ne, also, Sie sind ja fast 'n Schuljahr zusammen und das ist in (nennt Ort) so, dass diese kooperativen Lernziele eingeführt [...] [sind]. Und das, äh, fand ich *besonders* überzeugend, dass Sie das gleich genutzt haben mit dem Würfel. Und ähm, Sie haben generell kooperativ arbeiten lassen, also nicht nur bei der Präsentation war das sinnvoll, sondern eben auch bei der Arbeit in den Gruppen.“ (148-149).

Er bezieht sich inhaltlich auf „Etabliertes“ und auf „kooperative Lernziele“, die offensichtlich einen Würfel als methodischen Gegenstand vorsehen. Dazu bewertet er das Vorgehen im Elativ über die Maßen positiv. Zum einen betont er dabei *Routinen* als präferierte Vorgehensweise, zum anderen *inhaltliche Standards* als präferierte Orientierungsnorm. Erst im zweiten Schritt und pauschal ohne Begründungen bewertet er das „generell kooperativ[e]“ Vorgehen zu zwei Arbeitsformen als „sinnvoll“. Das

Begründungsmoment bleibt das gleiche implizite wie zuvor: Routine und Regel an der Schule. Die Referendarin begleitet die Äußerungen reaktiv und passiv bestätigend mehrdeutig („ja“, „hm“).

Strukturell ergibt sich daraus eine Handlungsabfolge: Aufforderung (Ausbilder) – Erklärung (Referendarin) – Bewertung von Handlungen anhand von institutionell gebundenen Normen (Ausbilder). Diese Struktur und ihre rekonstruierte Themenbearbeitung ähnelt dem von Ehlich und Rehbein (1986, S. 15-17) entwickelten Aufgabe-Lösungs-Muster, das für die Lehrer-Schüler-Kommunikation rekonstruiert wurde und für unterschiedliche Situationen nachgewiesen werden konnte (vgl. Becker-Mrotzek und Vogt 2000; Heller 2012; Morek 2012; Quasthoff und Prediger 2017). Ein Unterschied besteht darin, dass nicht das Gesagte am Ende bewertet wird, sondern das, worauf Bezug genommen wird, also das Lehrerhandeln im Unterricht. Hierin lässt sich also eine doppelte Ebene annehmen, die folglich sowohl die Erklärung als auch das zu Erklärende zur Disposition stellt.

In der Folge nennt der Ausbilder einen Aspekt, der für ihn zu einer Aktivierung gehören würde („gehört natürlich [...] vorweg“). Die Arbeitsphase habe die Referendarin „auf jeden Fall wirklich gut gemacht“ (152). Auch hier erfolgt die positive Wertung als überdurchschnittlich im Elativ und es wird eine Handlungsroutine beziehungsweise Norm zum Bezugs- und damit zum Begründungsmoment erhoben. Der Ausbilder kommt zu dem Schluss, „dass Sie nicht so unzufrieden sein müssen [...] mit der Aktivierung, ne, dass [...] nicht immer alle dabei sind [...] ist, ganz selbstverständlich.“ (155). Er unterstellt der Referendarin also das Gefühl der Unzufriedenheit und ergänzt eine Einschätzung der Praxis, die auf seiner Erfahrung beruhen muss. Einerseits stellt er die Aussage also in einen Erklär-Zusammenhang. Andererseits wird die Unzufriedenheit nicht erfragt oder als Wahrnehmung markiert, sondern als Tatsache hingestellt. Hier deutet sich eine Rolleneinnahme an, die mit einer theoretischen Konstruktion für Auszubildende erklärt werden kann: Eine Hilfestellung kann sich durch ein „an-die-Hand-Nehmen“ zu einer Bevormundung oder Entmündigung entwickeln (*Beschützerprinzip* und *Gefahrenmandat*, Kapitel 3.2.2.1.3.3; daneben vgl. Angaben in Schäfers 2017, S. 242; Kapitel 2.2). Die Referendarin weist die Annahme als gegenstandsbezogene Rahmung zurück, „würd‘ [...] jetzt nicht sagen unzufrieden“ und begründet das mit einer Handlungsmaxime. Ihr wäre wichtig, dass jeder Schüler „drangekommen ist im Unterricht“ (157), was der Ausbilder quittiert mit: „ne, sollte auch Ihr Ziel sein (lacht).“ (156). Zum einen löst der Ausbilder durch das Lachen die vorherige Zuschreibung positiv auf und entschärft so eine gegebenenfalls beziehungsbelastende Situation. Zum anderen wird ihm dadurch das subjektive Moment der Notwendigkeit seiner Erklärung entzogen, wodurch sich der Erklär-Zusammenhang egalisiert. Der Ausbilder wechselt daraufhin Ebene und Thema.

Er eröffnet als nächstes eine gegenstandsbezogene Rahmung zu einer Erlaubnis für das Handeln, mit der eine normative Perspektive eingenommen wird: „Sie dürfen dann natürlich auch jemanden ansprechen.“ (156). Das erklärt die Referendarin als ihr Anliegen („meine Frage vorweg“, 159) und bezieht sich näher auf die Gefahr einer Blamage des Schülers, wenn dieser ohne Meldung aufgerufen werden würde. Das „haben Sie mit dem Würfeln ja letzten Endes auch gemacht“ (162) meint der Ausbilder und schiebt einen begründeten Ratschlag nach, der eine hypothetische Umsetzung dessen aufzeigt:

„ne, das heißt also, wenn’s [...] offeneres Unterrichtsgespräch ist, eher zum Beginn des Gesprächs oder [...] eines Unterthemas jemanden drangehen und sagen, ‚versuch doch mal son‘ ersten Eindruck zu formulieren.‘. Das kann jeder, ne, dann blamiert sich auch keiner, dann muss man’s auch nicht so oft hingucken.“ (164).

Er formuliert also seinen Ratschlag als allgemeingültige Regel, die sich als Konditionalrelation salopp so übersetzen lässt: *‚Wenn offenes Gespräch, dann drannehmen und versuchen lassen.‘*. Warum das „jeder“ Schüler könne und sich „keiner“ blamiere, wird nicht näher erklärt. Das Kennzeichnen eines Versuches deutet zwar ein Begründungsmoment an, wird aber nicht ausgeführt. Ratschlag und Begründung beruhen also weiter auf impliziten Normen. Die Referendarin quittiert mit „ok“ (165). Es bleibt demnach offen, auf welcher Ebene sie welchen Inhalt erkennt und welchen Aspekten sie zustimmt. Der Ausbilder geht zum nächsten Thema über (167).

Rekonstruiert werden kann also zu Beginn eine Struktur, die einem Aufgabe-Lösung-Muster ähnelt und über das inhaltlich Routinen und Normen *instruiert* werden. Darin nehmen die Beteiligten komplementäre Beteiligungsrollen ein, die die Rollen-Asymmetrie zwischen Agent und Klient sowie Experte und Novize etablieren. Die jeweiligen Perspektiven belegen zum einen die normativen Bezugsmomente, zum anderen die thematischen. Eine zweite Praktik belegt erneut eine Instruktion. Explizite Erklärungen, Erlaubnisse und Bewertungen des Ausbilders münden in einen Ratschlag, der implizit normativ begründet wird. Im Verlauf kommt es zu einer kurzen Aushandlung einer Zuschreibung auf persönlicher Ebene (Emotion wird unterstellt), die von der Referendarin inhaltlich entkräftet wird (Emotion wird negiert). Die Praktik eröffnet so ein potenzielles „Bevormundung-Entmündigung-Paradigma“. Die auch hierzu angelegte Instruktion verliert dabei ihre Begründung (jedoch nicht die etwaige Berechtigung des Verfahrens), weil das subjektive Begründungsmoment abgelehnt wird. Auch hierzu begründet die Referendarin ihr Handeln, wodurch sie also ebenfalls auf der Beziehungsebene einen Erklär-Kontext herstellt. Zugleich wird das Verfahren seitens des Ausbilders durch eine interaktionsbezogene Rahmung auf der Beziehungsebene mit einem Lachen positiv aufgelöst. Die Schlüsselstelle verdeutlicht auf diese Weise eine normativ geprägte Praxis, deren Lehr- und Lernform instruktiv hergestellt wird und wesentlich auf den beschriebenen Rollen-Asymmetrien beruht. Dabei wird eine subjektiv-persönliche Zuschreibung vorgenommen, die einerseits zurückgewiesen werden kann und andererseits dem Erklär-Zusammenhang die Grundlage entzieht. Eindeutige Bezüge zu Lerndimensionen lassen sich daran nicht ausweisen.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 5

Die Schlüsselstelle (167-169) zählt thematisch zur Sequenz „Aktivierung der Lerngruppe“ (vgl. zuvor) und behandelt in einem Sprechbeitrag „Transparenz“ als ein zugehöriges Thema.

Der Ausbilder führt das Thema als relevant ein und bezieht sich auf Aussagen der Referendarin (vgl. 73):

„[...] und was dazu auch noch gehört, Sie hatten es auch schon gesagt [...], die Transparenz. Das haben Sie selber schon bemerkt mit der Stunde davor, [...] je genauer die Schüler wissen, woran sie arbeiten und zu welchem Zweck, desto sicherer fühlen sie sich und dadurch steigt eben auch die Aktivierung, die Aktivität. In dem Fall, ja, haben Sie das gemerkt. Weiter so machen.“ (167-169).

Kontextbestimmung und Themeneinordnung darin erfolgen vom Ausbilder. Ohne Erklärung ordnet er Transparenz thematisch der „Aktivierung“ zu und eröffnet mit Hilfe der zwei Konditionalrelationen eine

gegenstandsbezogene Rahmung. Sie lauten: Wenn Schüler sich sicher fühlen würden, steige deren Aktivität. Und sie würden sich dann sicher fühlen, wenn sie wüssten, was und wozu sie etwas bearbeiteten. Mit der ersten schreibt der Ausbilder der Referendarin den Inhalt als bekannt zu, weil sie es „schon bemerkt“ habe. Die zweite Konstruktion stellt er in ein konjunktionales Gefüge: „je genauer“, „desto sicherer“. Aktivierung und Aktivität werden somit zu zwei Zielzuständen des Handelns erklärt, was abhängig vom Sicherheitsgefühl der Schüler wäre und sich über Aufklärung steuern ließe. Begründet wird das nicht. An die zu Grunde liegende Proposition wird also ein Wahrheitsanspruch angelegt, den die Praktik über Assertion herstellt, das heißt über Aussagen, die ohne Erklärung als wahr behauptet werden (vgl. Rehbock 2016, S. 63). Zum Abschluss dessen wiederholt der Ausbilder ein zweites Mal, dass die Referendarin diese Dynamik „gemerkt“ habe. Dadurch betont er sie. Seine Behauptung konkretisiert dabei zum einen die Fallspezifik („in dem Fall“), zum anderen grenzt sie sie darauf ein. Das kann eine Einschränkung ausdrücken, da der Ausbilder den Fall auch grammatisch durch die Satzerststellung hervorhebt. Demnach würde die Referendarin nur in diesem Fall den Sachverhalt erkennen, wodurch ihr Erkennen in anderen Fällen latent zur Disposition gestellt sein würde. Der Ausbilder nimmt also die Perspektive eines Experten ein, der einen klärungsbedürftigen Gegenstand kennzeichnet; hier die Fähigkeit der Referendarin, in bestimmten Fällen diese oder eine bestimmte Dynamik zu erkennen. Der Ausbilder schließt dazu mit einer pauschalen Handlungsanweisung ab: „Weiter so machen.“. Der Imperativ transformiert diese Instruktion entweder zur Anordnung (Befehl, Vorgabe, Weisung, o.ä.) und lässt ihn aus der Perspektive des Agenten der Institution sprechen. Oder er verstärkt den Ratschlag, was dann als Expertensicht zur Herstellung einer interaktionsbezogenen Rahmung auf der Beziehungsebene verstanden werden kann, etwa als positive Bekräftigung. Die einzige verbale Reaktion der Referendarin auf sämtliche Aussagen des Ausbilders lautet passiv-reaktiv und unbestimmt „hm“ (170).

Die Stelle zeigt zusammengefasst eine instruktive Praktik. Ein ursprünglich im Statement von der Referendarin eingebrachter Inhalt (Einstieg) wird vom Ausbilder aufgegriffen und als behandlungswürdig etabliert. Seine Aussagen beruhen dabei auf dem Aufstellen eines Wahrheitsanspruchs über Assertion. Der Ausbilder nimmt dafür die Perspektive eines Experten und Bevorrechtigten ein, der Inhalte und Art der Behandlung bestimmen darf. Die Instruktion lässt sich daher als Belehrung auf der Basis persönlicher Überzeugungen beschreiben, da sie die Perspektive des Gegenübers nicht einbezieht und Behauptungen aufstellt (vgl. Belehrung als Muster mit unterschiedlicher „Erwerbssupportivität“, Heller 2012; zu partizipatorischen Lern-Diskurspraktiken Quasthoff und Prediger 2017).

Hauptteil B: Schlüsselstelle 6

Die Schlüsselstelle (171-176) gehört zur Sequenz „Aktivierung der Lerngruppe“ und schließt an vorherige an (Schlüsselstelle 4; 5). Thema bilden „Routinen“, die der Ausbilder in einer Aussage anspricht.

Der Ausbilder geht auf seine Beobachtungen zur Stunde ein:

„[...] und das ist mir in der Stunde auch aufgefallen, Sie haben [...] schon sehr schöne Routinen drin, ‘ne. Als‘ es gibt diese Begrüßung, ritualisiert, dann sagen Sie, was in der Stunde so dran‘ kommen soll, das dient ja auch der Transparenz, und [...] das ist [...] ‘n bisschen knapp gewesen, ne, also Sie haben sowas gesagt sinngemäß, ‚wir beschäftigen uns weiter mit dem Antennenhans‘. Und damit können Schüler natürlich in dem Fall wenig anfangen. Und dann, Sie wollten ja schon,

auf diese Figurenkonstellation hinaus. Also, Sie hätten an der Stelle sagen können, ‘wir gucken mal, wie ‘einzelnen Figuren zur Figur am Anfang des Buches zum August stehen‘, [...] ne, das hätte dann sicherlich schon gereicht.“ (171-173).

Wie schon in für das gesamte Gespräch rekonstruiert, werden Routinen und Rituale darin vielfach vom Ausbilder positiv hervorgehoben (Schäfers 2017, S. 233f.). Das ‚Drin-Haben‘ von „sehr schöne[n] Routinen“ an dieser Stelle ist ein solches Beispiel. Für Routinen wird hierin ein eigenständiger Wert suggeriert, denn eine Begründung dieser positiven Wertung erfolgt nicht eindeutig. So erfährt entweder *ein* Ritual (lokale Bezugnahme auf die Agenda der Stunde) oder erfahren *alle* Rituale (globale Bezugnahme auf Begrüßung und Agenda) eine beiläufig-pauschale Begründung. „Auch“ kann dabei als Partikel oder Adverb zwar der Bekräftigung von der Funktion *Transparenz* dienen, lässt aber offen, ob andere oder weitere Funktionen vorliegen. Die Bezugnahme erfolgt also mehrdeutig. Potenzielle Beziehungen bleiben zudem ungeklärt und implizit, wie zum Beispiel eine Verbindung zwischen ritualisierter Begrüßung und Transparenz.

Die darauffolgende Wertung ist demgegenüber eindeutig: Es wird das Lehrerhandeln anhand einer Äußerung zuerst unbegründet als defizitär bewertet („bisschen knapp“). Dann wird die Wertung als *offensichtliches* Defizit („natürlich“, Adverb im Sinne von ‚selbstverständlich‘) pauschal an den Schülern orientiert hervorgehoben („können die wenig anfangen“). In Bezug auf das Stundenziel („auf diese Figurenkonstellation hinaus“) wird weiter eine Alternativhandlung expliziert („hätten [...] sagen können“), anhand der eine *verpasste positive Gelegenheit* für das Lehrerhandeln gekennzeichnet wird („hätte dann *sicherlich schon* gereicht“). Der Ausbilder unterstellt diese als der Referendarin *bewusste* Gelegenheit, denn sie wäre gewollt gewesen („Sie *wollten ja schon*“). Die Alternativlösung wird dabei als legitime Minimallösung konkretisiert („hätte [...] gereicht“), die vermeintlich leicht hätte hergestellt werden können („hätte [...] *schon* gereicht“).

Rückschlüsse auf die Konstitution der Praktik lassen sich diese ableiten. Der Ausbilder stellt eine bestimmte Perspektive her, indem er sich explizit auf Routinen und implizit auf Maßstäbe dazu bezieht und ein defizitäres Handeln mit Bezug auf eine Alternative behandelt. Diese Bezugsmomente verweisen auf einen Standpunkt als Experte, wenn er implizite Wissensstände für die Beurteilung des Lehrerhandelns nutzt. Auf diese Weise wird über eine interaktionsbezogene Rahmung ein Experten-Novizen-Verhältnis initiiert. Über gegenstandsbezogene Rahmungen eröffnen sich als Bedeutungsmomente, dass Routinen und Transparenz wichtig sein müssen. Dabei bilden Routinen einen impliziten Maßstab für die negative Beurteilung des Lehrerhandelns ab, denn eine Routine (aussagen, „was ‘drankommen soll‘“) scheint nicht hinreichend ausgeführt worden zu sein. Daneben wird eine weitere interaktionsbezogene Rahmung eröffnet. Konstituiert wird sie durch vier inhaltliche Bezugnahmen: Erstens wird auf das Handlungsziel der Referendarin Bezug genommen, zweitens auf das dafür gezeigte Handeln, drittens auf die Schüler, viertens auf eine Handlungsoption. Die Perspektive darauf wird aus beurteilender Sicht eingenommen und betont ein der Aussage nach offensichtliches Defizit im Handeln sowie eine verpasste Gelegenheit, die leicht umsetzbar gewesen wäre (s.o.). Auf diese Weise wird eine Praktik etabliert, die der Konversationsstruktur einer Vorwurfsaktivität ähnelt (vgl. Günthner 2013, S. 211-213), weil sie zwei ihrer Merkmale aufweist. So wird ein Handeln anhand eines

angenommenen Defizits negativ bewertet, eine Alternative als umsetzbar suggeriert, woraus die Vorwurfsstruktur erwächst: Die Referendarin hätte ‚es‘ demnach erkennen und umsetzen können. Es lässt sich hier aber keine moralische Komponente rekonstruieren, vielmehr eine lösungsoffenbare Defizitorientierung. Denn einerseits kann die Handlung nicht mehr korrigiert werden, weil sie in der Vergangenheit liegt, andererseits wird mit Wertung und vermeintlicher Lösung ausschließlich das Defizit betont. Statt einer Vorwurfsstruktur (Bezug: Moral, Schuld, o.ä.) wird dies hier deshalb konversational als Herstellen von Kritik (Bezug: Fehler, Defizit, o.ä.) rekonstruiert. Die Perspektive des Ausbilders verengt sich somit auf ein negatives Bezugsmoment der Vergangenheit, das nicht für die Zukunft operationalisiert wird. Die Referendarin reagiert durchgehend unbestimmt passiv-reaktiv („hm“).

Zusammengefasst bildet sich folgende Praktik heraus. Hergestellt wird keine Aushandlung, Perspektiven und Inhalte setzt der Ausbilder. Im Rahmen einer Lernsituation gleicht das einer Instruktion und Belehrung. Da der Ausbilder allein ein Defizit und eine Lösung setzt, lässt sich dabei nicht von einer Reflexionspraktik im Austausch sprechen. Auch für eine Beratungssituation fehlt neben dem Herstellen der Beteiligungsrollen auch das von inhaltlichen Strukturen wie der Problemdefinition. So wird kein Problem behandelt und gelöst, sondern allein auf ein Defizit hingewiesen, für das eine Alternative bestanden hätte. Die Struktur ließe sich als Feedback konstruieren, bei dem wertend die Differenz zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand mitgeteilt wird. Ein Handlungsziel bliebe daran jedoch vage, es werden keine Bezüge dazu expliziert. Konversational kann die Struktur wie aufgezeigt aber als Kritik-Muster rekonstruiert werden, das ein Defizit herauskehrt und die Handlungsalternative daran auszurichten scheint und nicht andersherum.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 7

Die Schlüsselstelle (179-212) eröffnet eine Sequenz, in der die Themenbearbeitung im Entwurf zum Kerncurriculum besprochen wird.

Der Ausbilder greift das Kerncurriculum Deutsch als „besonders umfangreich“ auf. Er könne der Referendarin „nur raten“, „dass Sie relativ früh zu Beginn der Stundenplanung da auch ‚reingucken und sich vergewissern, in welchem von diesen großen vier Kompetenzbereichen befinde ich mich denn überhaupt‘.“ (179-185). Gegenstandsbezogen wird das Curriculum also als komplex eingestuft und mit dem Ratschlag eine interaktionsbezogene Rahmung eröffnet. Sie zeigt sich anhand der manifestierten Perspektive auf die angeratene rechtzeitige Orientierungsleistung. Zum einen nimmt der Ausbilder so den Standpunkt eines regelkundigen Experten ein und etabliert ein asymmetrisches Rollenverhältnis zwischen Experten (Ratgeber) und Novizin (Ratsucher). Zum anderen setzt der Rat voraus, dass man das Curriculum auf jeden Fall nutzen müssen würde. Die rollengeprägte Inhaltsebene vertieft er:

„Und in welchem untergeordneten Kompetenzbereich, ne, also jetzt zum Beispiel, wenn Sie sagen, äh, hm, was sie sehr gut gemacht haben, ‚ich bin ja auf jeden Fall beim Lesen und im Umgang mit literarischen Texten.‘. Dann haben sie schon ‚ne große Sicherheit und das ist auch gut.‘“ (185).

Zum einen lobt er die Referendarin für das Handeln im Sinne seines Ratschlags im Vorfeld im Superlativ, zum anderen liefert er eine Begründung für dessen Funktion. Es ginge darum, Sicherheit zu gewinnen,

mit der inhaltsleeren Begründung: „das ist auch gut.“. Das gleiche Ziel setzt er auch für die nächste Wertung (im Elativ) des Referendar-Handelns an:

„Und ähm, dann haben Sie ‘was ganz Kluges gemacht, (schmatzt), was sehr hilfreich sein kann. Ähm, das, was im Kerncurriculum steht, haben Sie ja nochmal auf der untersten Ebene konkretisiert, ja? Und das gibt Ihnen eben, Sicherheit, bei der Stundenplanung.“ (188-190).

Ein Ausformulieren der „untersten Ebenen“ erzeuge demzufolge „Sicherheit“. Zum einen wird gegenstandsbezogen jetzt die Orientierungsfunktion von einer Sicherheitsfunktion dominiert, zum anderen wird interaktionsbezogen latent präsupponiert, dass Sicherheit für die Referendarin wichtig oder nötig wäre. Es kommt also durch die Ausbilder-Rahmungen zu einem Bedeutungswechsel. Im Umkehrschluss der Aussage würde zudem eine Unsicherheit der Referendarin zur Disposition gestellt beziehungsweise ihr unterstellt sein. Zugleich wird die Asymmetrie verschärft, denn die Referendarin habe „was Kluges gemacht“. Das betont dies einerseits und markiert es als etwas Besonderes, andererseits übernimmt der Ausbilder dadurch die Perspektive als derjenige ein, der dieses Kluge zu erkennen und beurteilen vermag. Er beansprucht mit Hilfe der Wertung also kognitive Überlegenheit und schreibt sich einen Expertenstatus zu. Die Referendarin weicht auf Bedeutungsebene jedoch davon ab und eröffnet stattdessen eine interaktionsbezogene Rahmung, die auf bestimmte Inhalte bezogen bleibt: „Ist die Frage, ob ich das machen, darf?“ (192). Sie erfragt also *eine Erlaubnis* und nimmt anhand dieses Bezugsmoments einen in der *Position* benachteiligten Standpunkt mit ihrer Perspektive ein. So spricht sie beider Rollenbeziehung als Klientin und Agent an und nicht oder nur untergeordnet-implizit als Experte und Novizin. Eine Wissensdivergenz wird sprachlich somit durch eine Rollendivergenz, das heißt eine Positionsasymmetrie als Bezugsmoment ausgetauscht oder mindestens davon dominiert, falls implizit und latent auch eine Wissensasymmetrie angesprochen wäre. Der Ausbilder etabliert die Rahmung in der Folge in der Hauptsache als positionsbezogene Referenz und entschärft sie durch Lachen und Inhalt: „also meinetwegen dürfen Sie es machen. Sie können es auch einfach abschreiben, was da steht (lacht).“ (193-194). Er deutet die Aussage also als Frage an ihn als Instanz, die über eine regelgebundene Erlaubnis entscheiden kann. Dabei betont er, dass die Referendarin seine Erlaubnis für das Vorgehen habe („meinetwegen“) und mildert auf der Beziehungsebene diese Hoheitsstellung durch ein Lachen ab. Sprachlich drückt sich somit die Tendenz aus, auf dieser Ebene eine Symmetrie bei Asymmetrie herzustellen. Die Referendarin reagiert weiter nicht auf der gleichen Ebene, sondern verfährt diesmal auf inhaltlicher Bedeutungsebene weiter, indem sie eine gegenstandsbezogene Rahmung erklärt:

„[...] normalerweise geht’s ja bei dieser Kompetenzförderung darum, dass ich [...] zwei Stunden hintereinander die gleiche Kompetenz, versuche zu fördern, dass ich eben nicht am Ende der Stunde sagen kann, die können das jetzt. [...] wenn ich jetzt aber die Kompetenz so konkret ausformuliere, ist ja wirklich nur auf diese Stunde bezogen und da ist die Frage, kann ich das machen?“ (196-201).

Sie rahmt ihr Anliegen also diesmal anders. Denn es geht ihr demnach offensichtlich doch um eine Umsetzungsschwierigkeit einer bereits akzeptierten Vorgabe und nicht um eine Erlaubnis auf Hierarchieebene. Das kennzeichnet ein Handlungsproblem. Der Ausbilder begegnet dem kurz inhaltlich, um dann aber erneut seine interaktionsbezogene Rahmung ins Zentrum zu stellen: „das können Sie machen. Wie gesagt, *ich verlange von Ihnen* nur, dass Sie sich im Kerncurriculum orientieren und

meinetwegen können Sie genau das abschreiben, was da 'drin steht.“ (203). Er nimmt hier also explizit eine Vorgabe vor, die er auch an sich persönlich bindet („ich verlange“) und inszeniert sich in seiner Rolle so als normative Instanz. Die Referendarin verfährt wieder auf anderer Ebene und signalisiert stattdessen gegenstandsbezogen, dass das Anliegen geklärt zu sein scheint. Dann bedankt sie sich auf der Beziehungsebene und lacht: „aber ich kann's auch so wahrnehmen, Danke (lacht).“ (204). Der Ausbilder führt dazu aus: „Ne, das is' auch super und ich glaube, also wenn man sich die Arbeit denn dann macht dies [...] für die Stunde zu konkretisieren, kann's gut sein, dass man, seine Zielvorstellungen noch 'n bisschen [...] genauer, fassen kann.“ (206-207). Inhaltlich relativiert der Ausbilder jetzt also indirekt seinen Ratschlag von zuvor. Denn er rät der Referendarin zuerst, das Kerncurriculum zeitlich ‚frühstmöglich‘ und inhaltlich ‚tiefstmöglich‘ einzubeziehen, um inhaltliche Orientierung und ein Sicherheitsgefühl zu gewinnen. Beides wird hierdurch also als wichtiges und dringliches Anliegen suggeriert. Jetzt spricht er damit ungeachtet dessen dagegen etwas Optionales an, das ein „bisschen“ helfen könne, aber viel „Mühe“ machen würde. Verkürzt zusammengefasst: Das Wunschvorgehen brächte zwar wenig, machte Mühe und käme oft nicht zu einem Nutzen, aber die Referendarin könne so verfahren, denn das „is' auch super“. Das Argument ‚Sicherheit‘ steht dafür nicht mehr im Fokus und die Orientierungsfunktion wird deutlich herabgemindert. Es kommt somit zu einer Bedeutungsverschiebung. Folglich geht es nur noch um die Umsetzung der Vorgabe, die positive Wertung kann demnach allein Bedeutung auf der Beziehungsebene tragen. Der Ausbilder greift abschließend beide Ebenen erneut auf: „Ja, also, wenn Ihnen das hilft, tun Sie das. Mir ist das eine und andere recht. Gut.“ (209-210). Zum einen verdeutlicht er die optionale Wahl daran: Entweder die Referendarin schreibt es ab („auch super“), oder sie formuliert es in enger Orientierung daran („ich verlange nur“). Zum anderen wird hieran die Verpflichtung deutlich. *Nicht das Verfahren ist optional, sondern nur die Auswahl bei der Umsetzung.* Der Ausbilder nimmt also aktiv die Perspektive eines Weisungsbefugten auf eine Vorgabe ein. Die Referendarin bedankt sich und adressiert den Ausbilder stattdessen wieder auf anderer Ebene unter Inhaltsbezug als Experten: „ja, das hilft mir. Ok.“ (211). Die Akzeptanz der Verpflichtung bleibt dabei gleichermaßen implizite Grundlage.

Zur Praktik als Lehr- und Lernsituation lässt sich Folgendes resümieren. Der Ausbilder führt das Thema zuerst als inhaltlich relevantes Moment für *Sicherheit* und *Orientierung* ein. Das betrifft Bedingungen des Unterrichtens zu Person (Emotion, Psyche) und Organisation (Struktur, Planung) und könnte als Lerngegenstand relevant werden; zum Beispiel zu Sicherheit in der Planung, Umgang mit Unsicherheitsgefühlen oder zu Unterrichtsvorbereitung in Bezug auf das Kerncurriculum. Diese Bezugsmomente werden aber in der Folge nicht mehr hergestellt, sondern ersetzt durch die Vorgabe, das Kerncurriculum einbeziehen zu müssen. Dies könne entweder durch Abschrift oder als Orientierung daran geschehen und sei frei wählbar. Dabei geht zum einen das zuerst initiierte Begründungsmoment *Sicherheitsfunktion* verloren. Zum anderen wird aus der *Orientierungsfunktion* eine *Orientierungsvorgabe* transformiert, die dann seitens des Ausbilders in den Hauptfokus gestellt wird.

Behandelt wird auf dieser Basis das Umsetzungsproblem der Referendarin sowie, ob es im erlaubten oder möglichen Rahmen liegt. Es wird in erster Linie also keine inhaltliche Lernsituation geschaffen, sondern

vom Ausbilder eine Weitergabe von Pflichten vollführt (die also stattdessen den Lerngegenstand abbilden können). Die Referendarin geht auf diesen Bedeutungszusammenhang mehrfach nicht ein, sondern fokussiert allein die Umsetzungsfrage. Inwiefern dies aus ihrer Perspektive heraus in der Funktion als Lernhilfe oder als formale Absicherung der korrekten Ausführung steht, bleibt offen. Relevant für die Lerninteraktion wird aus den Momenten somit diese Praktik: Statt eine Vorgabe explizit und sogleich als solche einzuführen, wird sie zuerst mit vermeintlich inhaltlich relevanten Funktionen aufgeladen, die am Ende egalisiert und bagatellisiert werden. Auf diese Weise wird zuerst eine Lernsituation suggeriert, die dann zur Normweitergabe umgedeutet wird. Deskriptiv festzuhalten bleibt als Ablaufstruktur, dass der Ausbilder zuerst ohne Aushandlung einen Funktionszusammenhang setzt, den er mit Aufkommen eines Bedarfs an einer Aushandlung durch den Verpflichtungscharakter ersetzt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 8

Die Schlüsselstelle (213-235) erfüllt die Anforderungen für eine Analyse. Sie eröffnet eine Themenbearbeitung zur „Figurenkonstellation“.

Der Ausbilder bewertet initial positiv, dass die Referendarin das Thema „gut gelöst“ habe, weil sie den „inhaltliche[n] Kern klar“ verdeutliche (213) und einen „Operator“ verwendet habe (217). Das sei „alles vollkommen in Ordnung“ (217). Aus welcher Perspektive heraus er die Funktion des Lehrerhandelns bewertet ist zwar offen (inhaltliche Vermittlung oder institutionelle Vorgabe), aber er nennt mit inhaltlicher Klarheit und Nutzung von Operatoren zwei Bewertungskriterien. Das erste Kriterium bildet eine inhaltliche Begründung ab, das zweite eine formale. Warum die formale Nutzung von Operatoren (lern-) relevant wäre, geht daraus nicht hervor. Der Ausbilder führt stattdessen aus: „Was jetzt nicht so ‘rauskommt‘ sei die Figurencharakterisierung (zur Spaltung der Massen, 218; s. unten). Unter Annahme eines Handlungsziels („wenn das denn der Schwerpunkt ist“, 220) fehle dem Ausbilder dafür eine szenische Darstellung, mit der man darauf hätte „intensiver noch eingehen können“. Anhand des zugeschriebenen Handlungsziels wird also das Lehrerhandeln bemessen und ein Defizit ausgewiesen. Strukturell inszeniert die Praktik daher ein Feedback, da mit ihr ein Ist-Zustand (Handeln) mit einem expliziten Soll-Zustand (Ziel) abgeglichen und dafür die Differenz in Form eines Defizits benannt wird. Hergestellt wird demnach eine Handlungskorrektur in Bezug auf ein zugeschriebenes Handlungsziel.

Bis hierhin wird die Referendarin weder einbezogen, noch beteiligt sie sich initiativ. Das ändert sich mit Etablierung eines Zugzwangs durch den Ausbilder zu einem Fokus, der auf inhaltlicher Ebene seine Rückmeldung egalisiert: „Ich vermute aber sogar, dass es [...] gar nicht um diese Spaltung ging“ (222). Unbeantwortet bleibt, aus welchem Grund zuerst die Rückmeldung erfolgt und erst danach nach der Intention des Handelns gefragt wird. Angezeigt ist damit das bevorrechtigte Rederecht des Ausbilders. Die Referendarin folgt dem Zugzwang und erklärt ihr Ziel und Vorgehen (225-227). Ohne gegenstandsbezogen auf ihre Erklärungen einzugehen, stuft der Ausbilder die Orientierung an Zielvorgaben explizit wie zuvor als relevant ein (vgl. Schlüsselstelle 7): „Gut. Ne, also, ähm, was mir wichtig ist, ist, dass Sie da jetzt schon ‘dran sind und sich da so intensiv beschäftigen mit den, äh (schmatzt), mit diesen Zielvorgaben, und das ist ihnen gelungen, ne.“ (231). Hierzu liegen also implizite Individualnormen vor, die –aufgrund ausbleibender Reaktion der Referendarin dazu– zur gemeinsamen

Gebrauchsnorm transformiert werden. Die Erklärungen der Referendarin erfahren dabei eine zweckdienliche Funktion als Begründung der Relevanzmarkierung. Denn statt einer Bearbeitung erfolgt zu ihnen allein eine positive Wertung beziehungsweise ein Lob („gelungen“). Da ihre Erklärungen nicht inhaltlich aufgegriffen werden und sie der Betonung der Vorgaben zu dienen scheinen, ähnelt die Praktik der Dynamik einer Leistungsüberprüfung, die hier positiv ausfällt. Denn mit ihrer Erklärung hätte die Referendarin bewiesen, dass sie sich intensiv mit den Zielvorgaben beschäftigt, was positiv bewertet wird.

Im Zusammenhang mit einer Funktion als Lerninteraktion stehen somit potenziell zwei zentrale Momente: Zum einen eine instruierte Handlungsform für das Ausgleichen eines Defizits in einem hypothetischen Szenario (szenische Darstellung hätte gefehlt, wäre aber „intensiver“ gewesen); zum anderen die Relevanzmarkierung der Zielvorgaben-Orientierung, die als erfüllt angesehen wird (positive Wertung). Beides kann jeweils als Feedback-Praktik eingeordnet werden, in der Ist- mit Soll-Zuständen abgeglichen und bewertend rückgemeldet werden. Soll-Zustände werden dafür vom Ausbilder vorgegeben, zum Teil bleiben sie implizit und werden als individuelle Normen zu Gebrauchsnormen transformiert oder betreffen formale Anforderungen. Der Ausbilder setzt dafür wiederum explizit Individualnormen als Begründung ein („was mir wichtig ist“, s.o.), so dass sein Ausbilderhandeln zur Institution wird. Inhaltliches wird undifferenziert bewertet (inhaltlicher Kern sei klar geworden), überdies werden Defizite ausgewiesen (Figurencharakterisierung sei unerfüllt) und positive Bewertungen für das Einhalten formaler Kriterien vorgenommen (Verwendung von Operatoren, Orientierung an Zielvorgaben).

Abschließend lässt sich nicht rekonstruieren, aus welcher Perspektive und zu welchem Zweck der Ausbilder das Lehrerhandeln bewertet. Ginge es um die Vorgabe von formalen Einhaltung, könnte man das Handeln als das eines Agenten rekonstruieren, der als Vorgesetzter oder späterer Prüfer Vorgaben macht. Die Praktik zur indirekten Herstellung einer Leistungssituation spricht dafür (Leistungserfüllung wird positiv bewertet). Handelte es sich dagegen um Ratschläge zur Einhaltung von Kriterien als inhaltliche Hilfe, könnte es sich um einen Experten handeln, der einer Beratungsfunktion folgt. Dafür fehlen jedoch typische Merkmale wie Aushandlungen, Bedarfsmarkierungen und Problemlösungsbehandlungen, weshalb sich die Praktik nicht eindeutig damit in Verbindung bringen lässt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 9

Die Schlüsselstelle (235-247) erfüllt die Anforderungen für eine Analyse.

Der Ausbilder legt das Thema „der rote Faden versus Schülerbemerkungen aufnehmen“ fest (236). Es scheint sich auf Referendaräußerungen zu beziehen und zwei Themen miteinander zu verbinden (vgl. Aussagen der Referendarin zu Unsicherheit beim Vorgehen sowie Schwierigkeiten beim Formulieren von Impulsen; 57, 60). Dazu verengt er und legt fest:

„ich glaube, dass das gut und klug ist beim roten Faden erstmal zu bleiben, ‘ne weil’s Ihnen Sicherheit vermittelt und ehm, Sie sich so festhalten können an Ihrer Planung. Da erwartet niemand von Ihnen, dass Sie jetzt gleich äh spontan äh auf Schülerbemerkungen eingehen, die auch interessant sein können.“ (238-240).

Mit der gegenstandsbezogenen Rahmung differenziert der Ausbilder indirekt Schwierigkeitsgrade in den Anforderungen des Unterrichts, denn ein „Festhalten“ an der Planung wäre leichter als situatives Handeln. Das eine Bezugsmoment, das er dafür ins Feld führt, ist eine „Sicherheit“ der Referendarin. Mit ihr wird im Umkehrschluss die latente Zuschreibung von Unsicherheit manifestiert, sichtbar an der Markierung als „festhalten können“ im Sinne von ‚Halt finden‘. Das andere Bezugsmoment meint eine Erwartungshaltung, die nicht „jetzt gleich“ bestehen würde. Durch diese Perspektiveneinnahme wird eine interaktionsbezogene Rahmung hergestellt, die indirekt rollen- und zeitgebundene Erwartungen im Rahmen der Asymmetrie etabliert, indem festgelegt wird, dass bestimmte Themen zu bestimmten Zeiten relevant werden. Die Perspektive entspricht also der eines Experten, der die Anforderungen der Situation sowie einen Könnens-Stand der Novizin für sie einschätzt sowie der eines Bevorrechtigten, der Vorgehensweisen dafür festlegt. Die Perspektiveneinnahmen verdeutlichen somit ein Stellvertreter-Handeln, das der Ausbilder jetzt um eine Wertung ergänzt: „das mag Ihnen später ‘n bisschen routinierter gelingen, ja“ (242). Er markiert also ein vages Handlungsdefizit durch noch fehlende Routine. Das wird durch das implizite Bezugsmoment getragen, den präsupponierten späteren Entwicklungsstand. Auf diese Weise wird zum einen der Anfängerstatus der Novizin herausgekehrt, zum anderen die Erwartungshaltung einer Entwicklung, die dazu führt, dass ihr Endpunkt als vages Vergleichsmoment für den jetzigen Stand angelegt wird. Der Ausbilder wechselt dazu die Ebene und stammelt: „ich denke auch, dass Sie Zuhause entschieden haben, also jetzt genauer [...], das is‘ eigentlich n‘ didaktische Entscheidung, die Sie Zuhause, äh, schon getroffen haben.“ (244). Er verlagert also den Blick vom Unterricht auf die Planung und begründet mit ihr nachträglich das Unterrichtshandeln der Referendarin. Er führt aus:

„und die Entscheidung war ja diesmal ok. Das ist zwar spannend, aber das gehört jetzt nich‘, zu dieser Stunde, wo wir, äh, wo der Schwerpunkt von Ihnen gesetzt, ja, die Figurenkonstellation ist. Von daher war das ‘ne, nachvollziehbare Entscheidung, ne.“ (246).

Jetzt fokussiert die Aussage also wieder das Unterrichtshandeln anhand von Entscheidungen, wozu der Ausbilder das Ausklammern von Schüleräußerungen kommentiert und dies mit dem Schwerpunkt aus der Planung verknüpft. Zusammen mit seinen vorherigen Äußerungen nimmt er dazu ein bewusstes Handeln der Referendarin in Planung („didaktische Entscheidung“ Zuhause) und in Umsetzung („Entscheidung“ im Unterricht) an. Er vertieft folglich seine vorherige Begründung, anhand der er die Entscheidung(en) der Referendarin jetzt als nachvollziehbar darstellt. Ihre Handlungsentscheidung sei „diesmal ok“ gewesen, was eingrenzt, dass sie *allein dieses eine Mal* in Ordnung war. Latent deutet sich also demgegenüber an, dass zum einen zukünftige Entscheidungen in Frage stünden und zum anderen, dass es sich um eine Ausnahme handeln könnte.

Der Ausbilder thematisiert und begründet das Handeln der Referendarin also stellvertretend für sie. Eingangs spiegelt er ihr dazu ihren Anfängerstatus wider und ein angedeutetes Anfänger-Thema (roten Faden herstellen), was er indirekt von einem Fortgeschrittenen-Thema abgrenzt (Schüleräußerungen situativ aufgreifen). Dafür bewertet er das Referendarhandeln als Anfängerhandeln auch unter Zuschreibung von Unsicherheit. Weiter weist er ein Handlungsdefizit daran aus, das von einem in

Zukunft erwarteten Idealzustand eines Routinehandelns abweichen würde („später ‘n bisschen routinierter“). Als Bezugsmoment hergestellt wird dabei „spontan äh auf Schülerbemerkungen eingehen“ (Expertenhandeln). Im zweiten Schritt bietet der Ausbilder eine *positive* Rückmeldung dazu an („nachvollziehbare Entscheidung“), womit er folglich das zuvor ausgewiesene Handlungsdefizit sprachlich auf der Beziehungsebene entschärft. Gleichzeitig schränkt er es auf diesen Fall ein („diesmal ok“).

Die Praktik beinhaltet zusammengefasst keine Aushandlung, sondern allein Setzungen des Ausbilders. Als Lehrform handelt es sich folglich um eine Instruktion. Perspektiven und Rahmungen des Ausbilders darin beziehen sich darin eher auf den zugeschriebenen Ausbildungsstatus der Referendarin (Novizin), als auf inhaltliche Lerngegenstände, die als ein Idealzustand zum Zielzustand implizit initiiert werden (routiniertes Handeln im Umgang mit Schüleräußerungen). Für eine Rekonstruktion als Feedback oder Bestandteil dessen spräche hier also das Ausweisen eines Defizits (indirekter Verweis auf einen Ist-Zustand) gegenüber einem Idealzustand, dem spontanen Äußern zu Schüleräußerungen (indirekter Soll-Zustand). Dies wird jedoch nicht konkretisiert, auch werden keine Alternativkonstruktionen oder Hinweise für eine Verbesserung angeboten, um den angedeuteten Ziel-Zustand erreichen zu können. Zudem wird die Planungsentscheidung nicht weiter als Bezugsmoment oder Lerngegenstand verfolgt. Somit wird eher eine defizitorientierte Form der Rückmeldung etabliert als ein Feedback. Für eine Beratung fehlen demgegenüber Grundelemente wie Problemherstellung und Lösungsentwicklung. Im Sinne einer Reflexion rekonstruiert der Ausbilder daneben zwar stellvertretend ein Entscheidungsmoment und deckt daran potenzielle Begründungsmomente auf. Es erfolgt dazu aber keine Aushandlung, Meta-Thematisierung oder andere Form, die eine Funktion als gemeinsame Reflexionspraktik anzeigen könnte.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 10

Die Schlüsselstelle (248-268) erfüllt die Anforderungen für eine Analyse.

Der Ausbilder greift darin das Thema „Impulse“ (248) aus Aussagen der Referendarin aus dem Einstieg auf. Darunter versteht er „Fragen, [...] Arbeitsaufträge oder sowas, ja?“ (249), die Referendarin bestätigt („hm, ja genau.“, 250f.). Weiter schreibt er ihr zu, „sich ‘n bisschen unsicher gefühlt“ zu haben, was „Sie [...] gar nicht sein müssen“ (252) und begründet das mit Beispielen von „routinierten“ Fertigkeiten wie das Vermeiden von „Lehrerecho“ und ein Aushalten davon, Schüler-Beiträge unkommentiert zu lassen (254-257). Dass die Referendarin sich „unsicher“ fühle, stellt eine Fremd-Zuschreibung dar, denn sie selbst hatte demgegenüber in diesem Fall von „Probleme[n]“ „mit der Formulierung“ gesprochen (vgl. 61). Während in ihren sachbezogenen Äußerungen also eine Ursachenzuschreibung fehlt, unterstellt der Ausbilder emotionsbezogen Unsicherheitsgefühle dafür (gleichwohl äußert die Referendarin an anderer Stelle Unsicherheiten). Die Referendarin lässt das unkommentiert. Stattdessen entsteht eine Simultan-Sprechstelle, in der sie ihr Handlungsproblem ein weiteres Mal ohne Ursachennennung beschreibt. Sie eröffnet eine gegenstandsbezogene Rahmung zum Handlungsproblem: „das fällt mir ganz schwer [...]“ (258). Der Ausbilder hält ihr direkt eine positive Bewertung des Handlungsergebnisses dagegen: „ja, aber es ist Ihnen gelungen.“ (257), woraufhin die Referendarin ihre Schwierigkeit als dauerhaftes Problem

spezifiziert: „ja, aber es is‘ immer so.“ (258). Der Ausbilder setzt dem wiederum entgegen: „man hat ja irgendwie so die Tendenz zu jeder Schülerbemerkung noch selbst noch was zu sagen“ (259). Er nimmt anhand seiner Erfahrungen also eine Geltungsverschiebung vor, vom Einzelfall der Referendarin hin zu einer pauschalen Allgemeinheit, die so verfahren würde („man“, zum Beispiel für *alle Lehrer*) oder stellvertretend für sich selbst sprechend und legitimiert so indirekt das Handeln der Referendarin. Durch diese Praktik wird im Umkehrschluss überdies indirekt das Handeln der Referendarin gelobt, da diese so nicht verfahren habe. Und so rät der Ausbilder durch eine Wertung bekräftigend: „Bleiben Sie dabei, das ham‘ Sie schon gut gemacht.“ (259). Die Referendarin quittiert mit „ja“ (260). Die Ursache für ihre Schwierigkeit wird also nicht abgeklärt, im Gegenteil wird ihr eingebrachtes Handlungsproblem in der Ursache nicht anerkannt, sondern durch positive Wertungen in Bezug auf *ein Handlungsergebnis* indirekt aberkannt. Die Perspektive der Referendarin (Bezugsmoment grundsätzliches Handlungsproblem, dauerhaft) wird also ersetzt durch die des Ausbilders (Bezugsmoment einmaliges Handlungsergebnis, situativ), die Rahmungsdifferenz wird nicht überwunden. Zudem bleibt die Zuschreibung von *Unsicherheit* bestehen, die der Ausbilder jetzt als implizites Begründungsmoment für einen Ratschlag erneut etabliert, den er als „Hilfe“ bezeichnet und der sich auf die Perspektive der Referendarin bezieht („immer so“). So würde ein Vorformulieren im „Verlaufsplan“ der Referendarin „Sicherheit“ geben und „das ist auch gut im Augenblick.“ (261-265). Die Referendarin bestätigt passiv-reaktiv mit „ja“ (266). Damit endet die Sequenz, der Ausbilder wechselt das Thema.

Zusammengefasst wird also ein Problem der Referendarin vom Ausbilder aufgegriffen und damit gemeinsam etabliert, wobei dessen Ursache als Unsicherheit der Person zugeschrieben wird. Dies stellt eine Zuschreibung dar, die von der Referendarin unkommentiert bleibt und vom Ausbilder weiter als Begründung für den abschließenden Ratschlag etabliert wird. Im Verlauf entsteht also eine Instruktion auf Basis einer Annahme, die nicht abgeklärt wird. Dazu wird die Perspektive der Referendarin (auf das Handlungsproblem, zeitlich dauerhaft) mehrfach ohne Begründungen ersetzt durch die Perspektive des Ausbilders (auf das Handlungsergebnis, zeitlich einmalig-situativ). Die jeweilige Rahmung wird also nicht näher ausgehandelt, sondern bleibt als Rahmungsdifferenz bestehen. Als Beratung würde die Situation also eine Art ‚Zwangs-Beratung‘ darstellen müssen, da die Ursache des Problems sowie dessen darauf beruhende Lösung nicht als Lerngegenstand ausgehandelt, sondern vom Ausbilder ohne Perspektivenwechsel und bei unaufgelöster Rahmungsdifferenz mitgeteilt werden. Die Praktik kann deshalb stattdessen als Rückmeldung rekonstruiert werden, deren gegenstandsbezogenes Bezugsmoment und die Perspektive darauf je vom Ausbilder gesetzt wird. Weiter kann die Rückmeldung partiell oder latent ein Feedback herstellen, bei dem ein Ist-Zustand geäußert (hier als Unsicherheit unterstellt) und ein Soll-Zustand implizit als Zielmoment in Aussicht gestellt wird (Sicherheit gewinnen), wengleich sich dieses Ziel nur aus der Fremd-Zuschreibung des Ausbilders ableiten lässt. Reflexionsanlass könnte genau das Abklären der von der Referendarin angebotenen Rahmung zur Problemursache bieten, wird aber von beiden Akteuren nicht hergestellt. Interaktionsbezogen etablieren beides Akteure also die Stellung des Ausbilders als Bevorrechtigter in Bezug auf Gesprächsorganisation und Themenbearbeitung beziehungsweise auf Gegenstand und Perspektive, der eine Rückmeldung etabliert, die als partielles oder latentes Feedback rekonstruiert werden kann.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 11

Die Schlüsselstelle (268-281) erfüllt die Anforderungen für die Analyse.

Im Zusammenhang mit „Kleinigkeiten“ (268) spricht der Ausbilder „Überleitungen“ beiläufig als Thema an („gehört auch dazu“, 271). Er „find“ die Referendarin in Bezug darauf

„schon ziemlich souverän, weil Sie, auch in der Lage, also Sie hören schon jetzt genau hin, was Schüler sagen. Und das ist bestimmt so bei den ersten Unterrichtserfahrungen nicht so ganz leicht, weil man ja sehr am Planung hängt auch. Und äh, Sie nehmen das schon wahr, was Schüler sagen, greifen das auch auf, und, das, find, ich, ziemlich souverän.“ (271-274).

Es wird redundant zwei Mal die gleiche Beschreibung und positive Wertung des Lehrerhandelns wiederholt. Die Praktik stellt also ein Lob her, das heißt eine interaktionsbezogene Rahmung dazu. Sie handele „schon ziemlich souverän“ schränkt dies jedoch ein, denn das Handeln wäre noch nicht vollständig souverän, sondern erst auf dem Weg dahin. Es muss demnach zum einen ein implizites Ideal als Vergleichsmoment zu Grunde liegen, zum anderen verweist die Differenz auf ein Defizit (oder ein Potenzial). Daran eröffnet sich eine weitere interaktionsbezogene Rahmung zum Verhältnis beider Akteure sowie eine gegenstandsbezogene Rahmung in Bezug auf die Anforderung der Situation. Auf der einen Seite betont der Ausbilder die Anfängersituation der Referendarin, weil sie ihre „ersten“ Erfahrungen mache, „schon jetzt genau“ hinhöre und „sehr am Planung“ hinge (sic!). Dazu nimmt er assertorisch an, dass das Wahrnehmen und Aufgreifen von Schüleräußerungen ihr deshalb schwerfallen müsse, wenngleich er dies als Vermutung relativiert („bestimmt“). Der Ausbilder nimmt also die Perspektive eines Experten ein, der das Können und die Situation einer Novizin an ihrer statt einschätzt. Auf der anderen Seite bestimmt er die Handlungsanforderungen in dieser Situation als „nicht [...] leicht“. Das Zuschreiben einer Niedrig-Position der Referendarin als Anfängerin bei gleichzeitigem Erhöhen der Anforderungsstruktur der Situation steigert folglich auch den Wert eines Lobs. Folge ist, dass das transportierte Defizit dadurch partiell oder ganz kompensiert werden kann. Der Ausbilder stellt hier also –bewusst oder unbewusst– eine Dynamik her, die einerseits Niedrig-Position und Handlungsdefizite der Referendarin betont, aber dies andererseits in positiver Weise auf der Beziehungsebene rahmt, indem er den zugeschriebenen Wert der Anforderung sprachlich erhöht. Denn zuerst spricht er das Thema als eine von vielen „Kleinigkeiten“ an, jetzt transformiert es zu einer „nicht so ganz leichten“ Anforderung. Diese Praktik soll hiermit als ‚*Diskrepanz-Mechanismus*‘ bezeichnet werden, sie lässt sich auf diese Strukturelemente verkürzen: Das Herauskehren eines Defizits im Handeln oder eines Niedrigstatus wird sprachlich kompensiert mit Er- oder Überhöhung von Anforderungen, die für einen Anfänger nicht nur gut, sondern über die Maßen gut bearbeitet werden würden.

Die Referendarin bestätigt dies indirekt in einer gegenstandsbezogenen Rahmung, „in der Stunde hat’s echt gut geklappt.“ (277), woraufhin beide mit einem Lachen eine positive Beziehungsebene als interaktionsbezogene Rahmung herstellen (vgl. zu *Lachen* als Mittel der Beziehungsbekräftigung in vorigen Schlüsselstellen). Die Referendarin ergänzt, „hab auch ‘n dickes Lob verteilt“ (277), was der Ausbilder mit einer Setzung ergänzt: „ok, ne, genau, apropos Lob, ne, das ham‘ Sie auch schon dabei. Also, wenn jemand ein Lob verdient hat, bekommt er das auch. [...]“ (278). Zum einen vermittelt ‚etwas dabeihaben‘ den Eindruck eines Bausteins, der bereits genutzt würde („schon“). Loben wird somit zum

Lerngegenstand erhoben. Dafür spricht auch die Konditionalkonstruktion, die einen Handlungsautomatismus als potenzielle Routine festlegt (als Maxime salopp ausgedrückt: ‚Lob erhält, wer Lob verdient‘). Zum anderen erfährt nach dieser Regel auch das Lob an die Referendarin implizit und indirekt diese Begründung. Wann konkret jemand Lob verdiene, wird aber nicht ausgesagt. Den Lerngegenstand kann hier deshalb allein die Regel bilden, die Lob in Form einer Maxime vorsieht. In welchen Fällen sie greift, bleibt offen und somit den impliziten je individuellen Vorstellungen überlassen.

Die Praktiken generieren zwei Bezugsmomente: Zum einen das Loben des Lehrerhandelns zum Paraphrasieren von Schüleräußerungen, zum anderen die dahinterstehende Maxime. Dazu wird eingangs das Thema *Überleitungen* als nebensächlich („Kleinigkeiten“) eingeführt, womit das Paraphrasieren von Schüleräußerungen gemeint ist. Dies erhält dann einen erhöhten Anforderungscharakter zugesprochen, was über das Hervorkehren der Anfänger-Situation der Referendarin geschieht und einerseits die Wissens- und Rollen-Asymmetrie zwischen beiden Akteuren etabliert (Experte – Novize) sowie andererseits einen Idealzustand impliziert (implizites Vergleichsmoment: Expertenhandeln), zu dem eine Differenz im Lehrerhandeln ausgewiesen wird. Das vermeintliche Lob (verstärkt durch den Diskrepanz-Mechanismus, s.o.) bringt also auch ein Defizit im Handeln zum Ausdruck, wobei implizit bleibt, worin es konkret bestehen würde. Denn der Unterschied zwischen *souveränem* und *schon ziemlich souveränem* Handeln wird nicht expliziert. Der Ausbilder nimmt also die Perspektive eines Experten ein, der das Können und die Situation einer Novizin an ihrer statt einschätzt und dabei den Anfängerstatus als Begründungsgrundlage etabliert. Als Gegenstand einer Lerninteraktion wird daneben eine *Handlungsmaxime* ‚Loben‘ hergestellt, die sich als Basis für eine Handlungsroutine rekonstruieren lässt, bei der jedoch ungeklärt bleibt, wann ihre Regel greift. Sie lässt sich zudem auch auf das Lob des Ausbilders gegenüber der Referendarin anwenden. Daran bemessen hätte sich die Referendarin Lob „verdient“, weil sie als Anfängerin Schüleraussagen „schon ziemlich souverän“ paraphrasieren würde.

Die Praktik etabliert also zwei Rückmeldungen: Eine, die als Instruktion in Form einer positiven Verstärkung zusammengefasst werden kann; eine andere, die als Instruktion in Form einer Handlungsmaxime, das heißt einer Normsetzung zu funktionieren scheint. Als Begründungsmomente dienen je implizite, individuell-subjektive Zuschreibungen. Am ehesten scheint daher nur der erste Teil der Praktik mit einem Feedback assoziiert werden zu können, denn es kann über das Lob (verstärkt mit einem Diskrepanz-Mechanismus) potenziell ein Ist-Zustand angesprochen sein, der zurückgemeldet wird. Jedoch fehlen dafür weitere Parameter wie ein explizierter Soll-Zustand oder Hinweise auf Ansätze zum Verbessern der implizierten Defizite. Die Normsetzung an zweiter Stelle wiederum funktioniert ausschließlich als Setzung und damit als Belehrung auf Basis individueller Normen des Ausbilders.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 12

Die Schlüsselstelle (282-353) wurde zum Teil auch in Schäfers (2017, S. 243-246) rekonstruiert, die Erkenntnisse werden daher einbezogen.

Nach dem Aufzählen besprochener Themen (282-290) initiiert der Ausbilder das Thema „Arbeitsauftrag“, zu dem ihm etwas „aufgefallen“ sei. Aufgegriffen wird also kein explizites Anliegen der

Referendarin. Kontext ist, dass sie in einer Gruppenarbeitsphase im Unterricht den Schülern Textzeilen aus einem Roman zur Bearbeitung vorgegeben hatte. Der Ausbilder beginnt:

„[...] dass das ja immer nur wenige Zeilen sind, die Sie auch noch sehr genau angegeben haben, ne, ich glaub‘, ähm dass Sie, das so machen sollten, wie Sie’s vorgeschlagen haben. Zu sagen, also, ich [...] kenn’s Buch jetzt nicht, ‘in [...] dem Kapitel [...], ob Ihr [die Schüler] da etwas findet, [...], wer jetzt nichts findet, kann sich [...] bei mir vorne ‘nen Texttipp holen‘. Ja, sowas kann man sicherlich machen. Dann hätte man son‘ bisschen Differenzierung schon drin‘, und jeder geht damit um, wie er’s kann. Das soll jetzt nicht dazu führen, dass die Schüler Zeit verbringen damit, umständlich nach Textstellen zu suchen, die sowieso wissen, das gibt nur die.“ (291-298).

Er lehnt darin offensichtlich das gezeigte Vorgehen der Referendarin ab. Dafür nutzt er eine Wertung zum einen in Form von Negativ-Markierungen, die einer Klimax zu unterliegen scheinen: „ja immer nur wenige“ und dann „auch noch sehr genau“. Zum anderen gibt er dafür eine Alternative vor („Sie [...] sollten“), die er als eigenen Vorschlag der Referendarin ausgibt („wie Sie’s vorgeschlagen haben“). Eine Entsprechung in den Aussagen der Referendarin lässt sich dazu im Transkript jedoch nicht belegen, der Vorschlag stammt allein vom Ausbilder. Die vermeintliche Bezugnahme kann also entweder ein Irrtum sein oder eine Täuschung im Sinne Goffmans (siehe Kapitel 3.1) oder etwas anderes darstellen. Anders als ausgedrückt scheint der Vorschlag außerdem einen zielgerichteten Ratschlag darzustellen („vorgeschlagen“; „kann man sicherlich“; „ich glaub“), weil nur *eine* Alternative vorgegeben wird, nämlich, den Schülern ein Kapitel vorzugeben. Sie wird von zwei Begründungsmomenten getragen („Differenzierung“ und „jeder [...], wie er’s kann“) und explizit von unerwünschten Effekten abgegrenzt („umständlich nach Textstellen zu suchen“). So werden die Begründungsmomente latent als generelle Handlungsziele impliziert, weil sie als bereits erfüllte Kriterien ausgewiesen werden („schon drin“, 298). Auffällig ist hierbei, dass der Ausbilder das Vorgehen der Referendarin in seinen Ratschlag als optionalen Schritt integriert, denn die Schüler könnten sich demnach einen „Texttipp holen“. Inwiefern sich dieser Ratschlag dann von der Vorgabe von Textzeilen konkret unterscheidet, so wie es die Referendarin umgesetzt hatte, sowie welches Ziel dem unterliegt, bleibt offen.

Es folgt eine Sequenz, in der diese gegenstandsbezogene Rahmung zur Vorgehensweise weiter und widersprüchlich ausgehandelt wird, wofür jetzt die Erkenntnisse aus Schäfers einbezogen werden (2017, S. 244-247). So rechtfertigt die Referendarin ihr Handeln (zu Rechtfertigung vgl. Rehbein 1977, S. 310), zweifelt den Ausbildervorschlag indirekt über ihn ablehnende Begründungen an (307, 308) und führt weitere Begründungen für ihr Vorgehen aus, um dann dennoch dem Ausbildervorschlag stattzugeben (310). Dabei ersetzt sie sowohl ihre (Zeilenvorgabe) als auch die Idee des Ausbilders (Kapitelvorgabe) mit einer Alternative (die ersten drei Kapitel vorgeben). Der Ausbilder wiederum bestätigt die Ablehnung einer ‚ganzes-Buch-statt-Textstelle-Vorgabe‘ („wär‘ dann für die Fünfer [...] zu frei“, 318), findet das ‚Zeilen-Vorgabe-Vorgehen‘ „eigentlich ganz gut“ (320), zweifelt daneben das ‚die-ersten-drei-Kapitel-Vorgeben-Vorgehen‘ an („halt die Frage“, 320), um wiederum das Zeilenvorgabe-Vorgehen zu legitimieren (322). Dabei lehnt er endgültig das ‚die-ersten-drei-Kapitel-Vorgeben-Vorgehen‘ als „anderes extrem“ ab, denn das wäre „glaub‘ ich nicht gut“ (324). Final setzt er dann seinen „Mittelweg“ als „der richtige“ ein: „Ein‘ Stelle oder zwei, und dann, ‚was euch [Schülern] sonst noch wichtig erscheint, könnt ihr noch dazufügen‘.“ (328). Auch dieser Weg wäre jedoch „für Fünfer aber schwierig, ne.“ (332). Auf

der einen Seite werden also die eingangs formulierten zwei Begründungsmomente in der jetzigen Sequenz nicht mehr explizit aufgegriffen („Differenzierung“ und „jeder [...], wie er’s kann“). Es werden stattdessen zum einen zwei inhaltsleere Begründungen angeführt, „nicht gut“ (0324) und „der richtige“ (0328), die stattdessen implizite Vorstellungen in Form von den Wertmaßstäben *gut und schlecht* sowie *richtig und falsch* zu Grunde legen. Zum anderen erfolgt eine Begründung anhand der Schülerperspektive („für die Fünfer zu frei“ und „zu schwierig“; 318 und 332), die dazu nicht explizit in Beziehung gesetzt wird. Auf der anderen Seite

„interessant ist, dass die Referendarin den Ausgangsvorschlag des Ausbilders nicht direkt ablehnt, sondern ihn indirekt mit einer Rechtfertigung des eigenen Handelns anzweifelt und ihre Idee danach zwar weiter verfolgt, aber an den Ausbildervorschlägen ausrichtet.“ (Schäfers 2017, S. 245).

Mit der in dieser Arbeit entwickelten Methodik kann diese Rekonstruktion noch differenzierter anhand der eingenommenen Perspektivenstrukturen erklärt werden. Es bedeutet, dass Ausbilder und Referendarin zwar die Bezugsmomente ihrer Perspektiven gegenseitig aufgreifen, aber nur die Referendarin ihren Standpunkt schlussendlich aufgibt, um ihn an den des Ausbilders anzugleichen. Das wird ersichtlich an Äußerungen wie, „hab‘ ich mir auch gedacht (lacht)“ (325), obwohl die Referendarin unmittelbar zuvor diametral das Gegenteil behauptet (313). Das Lachen macht dabei eine potenzielle Ebenendifferenz deutlich: Der Ausbilder bezieht sich auf Inhalte (gegenstandsbezogene Ebene), die Referendarin zeigt mit dem Lachen eine Handlung auf Beziehungsebene an (interaktionsbezogene Ebene). Eine echte gegenstandsbezogene Rahmungskongruenz liegt an dieser Stelle also anscheinend nicht vor, zumal kein Aufgreifen der Argumentation stattfindet. Vielmehr scheint die Referendarin die Ausführungen des Ausbilders als interaktionsbezogene Rahmung zu deuten, innerhalb derer sie sich zum Beispiel aufgrund der institutionell bestehenden Autorität des Ausbilders verpflichtet zu sehen scheint, diese anerkennen zu müssen. Denn dafür spricht der Verlauf: Während zu Beginn von der Referendarin noch teilweise initiativ Erklärungen –auch unter eigener Perspektive– vorgenommen werden, erfolgt nach der inhaltlich unbegründeten Aufgabe der eigenen Perspektive am Ende der Sequenz nur noch passives Bestätigen („hm“, u.a.; 329) und mündet in eine Perspektivenübernahme. Erst mit ihr wird auch das Begründungsmoment des Ausbilders (typisch-fünfte-Klasse) inhaltlich bestätigt und an einem Beispiel ausgeführt (336-344). Der Ausbilder greift den Zusammenhang als gegenstandsbezogene Rahmung verstärkend auf, „genau, ne“, und betont den Aspekt „typisch fünfte Klasse“ als für die Referendarin „deswegen [...] auch so wichtig“ (348). Das suggeriert, es sei von Anfang an um diesen Aspekt gegangen. Das lässt sich aber anhand des Verlaufs nicht belegen. Denn explizit wurde der Aspekt erst im Verlauf und darin beiläufig aufgenommen (s.o.). Der Ausbilder wiederholt und ergänzt den Aspekt dann nach einer Pause phrasenartig: „so ist das eben, grundsätzlich fünfte Klassen. Und Sie erfahren das jetzt und versuchen eben damit umzugehen.“ (351). Die Referendarin bestätigt mit „ja“ (352). Es erfolgt hieran also eine nachträgliche Geltungsverschiebung: Zuerst stand nach Aussage des Ausbilders ein ‚richtiger Mittelweg‘ für ein konkretes Beispiel zum Lehrerhandeln im Fokus, jetzt werden Erfahrung und Umgang mit fünften Klassen betont.

Die Praktik stellt zusammengefasst eine Form der Instruktion her, die mit einer Themensetzung und mit einem Ratschlag dazu beginnt und mit einer Setzung eines ‚richtigen Mittelweges‘ des Ausbilders abschließt. Durch die Rede-Initiative der Referendarin entsteht aus dem Ratschlag dabei kurz eine Aushandlungssituation. Gegenstandsbezogen erfolgen in dieser Praktik zwei Geltungsverschiebungen. Zum einen wird das Begründungsmoment für die Textstellenauswahl sukzessive verändert: Von den Schlagworten *Differenzierung* und *Können der Schüler* –noch ohne Bezugnahme auf Fünftklässler (293-317)– über beiläufiges und partielles Einbeziehen der Perspektive der Fünftklässler (318 und 332) hin zu spezifischem Betonen der Besonderheit von Fünftklässler-Verhalten (348-351) als *reaktive Wiederaufnahme* der Äußerungen der Referendarin (336-346). Zum anderen wird dabei zuerst eine bestimmte Handlungsweise als korrektes Verfahren angestrebt („machen sollten“, ‚richtiger Mittelweg‘) und dann ein vermeintliches sich-Ausprobieren als Novizin und in dieser Klassenstufe betont („erfahren das jetzt und versuchen eben damit umzugehen.“). Für diese Art der Themenbearbeitung wurde in Schäfers (2017) ein Mechanismus aufgedeckt, der sich hier auf die Praktik der gesamten Sequenz übertragen lässt:

„Auf diese Weise handeln beide Beteiligte die Konstitution der Gebrauchsnorm aus: Vorschläge des Ausbilders können modifiziert, müssen aber berücksichtigt werden. Die [...] Asymmetrie scheint in dieser Weise nicht [nur] prinzipiell, sondern [auch] absolut zu sein: Statt einer freiwilligen Rat-Annahme, scheint zumindest die Berücksichtigung verpflichtend. Relevant ist, dass das ausgehandelte „Ergebnis“ dabei vom Ausbilder abschließend durch Wertung legitimiert wird. Damit ist die Gesprächshoheit des Ausbilders inhaltlich wie formal (Asymmetrien, Handeln als Institution) ungebrochen.“ (Schäfers 2017, S. 246).

In Bezug darauf passt, dass der Ausbilder das Vorgehen der Referendarin von Anfang an in seine Alternative als optionalen Schritt integriert zu haben scheint, obwohl er eigentlich davon abrät. Dieser darin angelegte Widerspruch lässt also von vornherein einen anderen als einen inhaltlichen Maßstab für dessen Ratschlag vermuten (oder er stellt etwa ein Versehen dar). Darüber hinaus fundiert auch die rekonstruierte Perspektivenangleichung die Aussage. So wird am Ende die Ausbilder-Perspektive von beiden Akteuren einhellig übernommen. Die Übernahme erfolgt zuerst im Rahmen einer interaktionsbezogenen Rahmung, in der die des Ausbilders von der Referendarin gegenüber der eigenen unbegründet bevorzugt wird. Erst im zweiten Schritt wird dann von ihr der Perspektivenwechsel als Perspektivenübernahme hergestellt, die das gleiche inhaltliche Bezugsmoment als Begründung heranzieht.

Feststellbar ist also eine Perspektivenübernahme der Referendarin bei inhaltsbezogener und interaktional hergestellter Legitimationshoheit des Ausbilders. Dabei kann die Praktik nicht eindeutig mit formatgebundenen Lerndimensionen assoziiert werden. Gegen eine *Beratung* spricht die Inanspruchnahme der Ratsucherin durch den Ratgeber statt andersherum, auch wird eine Problemdefinition (durch-)gesetzt statt als Bedarf aufgenommen und ausgehandelt. Gleiches gilt für die Lösung des zugeschriebenen Problems, die sich hier als unbegründete Perspektivenaufgabe und Perspektivenübernahme der Referendarin zeigt. Der initiierte Ratschlag und nachfolgende Aushandlung können ebenso wenig eindeutig als *Feedback* rekonstruiert werden: Ein potenzielles Ausweisen eines Ist-Zustandes (Zeilenvorgabe) und dessen Korrektur hin zu einem Soll-Zustand (Kapitelvorgabe mit Möglichkeit Fragen zu stellen) entbehren letztlich einer Grundlage, weil sich der Soll-Zustand im Verlauf

an unterschiedlichen Zielen zu orientieren scheint (vgl. Begründungsmomente oben). Zudem scheinen die inhaltlichen Positionen von vornherein nicht widerspruchsfrei und außerdem partiell veränderbar zu sein. Auch Form, Funktion und Ziel einer *Reflexion* lassen sich nicht nachweisen, da vermeintlich ‚richtige‘ Handlungen statt Rekonstruktionen, Ziele, Begründungsmomente und Perspektiven über Meta-Äußerungen explizit verfügbar gemacht und bearbeitet werden. Eine partielle Reflexionshandlung dagegen könnte die Perspektivenübernahme der Referendarin darstellen (336-345), die sie zuerst unbegründet, dann unter Aufnahme der Inhalte partiell auf ein Schülerbeispiel transferiert. Sie führt in der Folge dazu, dass der Ausbilder das zuerst nicht aber dann latent eingeführte Begründungsmoment als sein Haupt-Begründungsmoment suggestiv für die Lerninteraktion abschließend übernimmt (348-351). Das geschieht lehr-seitig vor dem Hintergrund des gesetzten ‚richtigen Mittelwegs‘ und lern-seitig, wenn, dann nur in dienlicher Funktion für die Aufgabe der eigenen Perspektive und die Übernahme der Ausbilderperspektive. So kann mit Sicherheit festgehalten werden: Wechselnde Perspektiven und Themenbearbeitungen etablieren hier interaktiv die Lehrform einer Instruktion, in der die Perspektiven- und inhaltliche Deutungshoheit des Ausbilders aufgrund seiner bevorrechtigten Stellung eine zentrale Rolle spielt. Inhaltliche Bedeutungs- und Geltungsverschiebungen werden dabei implizit hergestellt und bleiben ohne explizite Markierung.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 13

Die Schlüsselstelle (354-373) erfüllt die Anforderungen für eine Analyse.

Der Ausbilder initiiert die Sequenz:

„Genau, und was Sie routiniert machen werden in Zukunft auch immer, is‘, dass Sie die Stunde nicht bis zum ‘nem bestimmten Punkt planen und dann, wenn ich dann nichts mehr habe, hab‘ ich nichts mehr, sondern das ich weiß, also so und so geht das dann eben weiter. Und falls Sie schneller fertig sein sollten als geplant, dann können sie darauf eben zurückgreifen, ne.“ (353-361).

Als gegenstandsbezogene Rahmung werden vier Momente hervorgekehrt. Erstens werden Routinen betont. Zweitens wird eine Verpflichtung für die Zukunft ausgesprochen, die als Routine zeitlich uneingeschränkt umgesetzt werden soll („immer“). Sie kann auch als Ratschlag verstanden werden. Denn drittens wird zu einer Planung über einen bestimmten Punkt hinaus geraten. Woran dieser Punkt erkannt werden kann, wird nicht verdeutlicht. Viertens wird das Unterrichtshandeln in eine direkte Abhängigkeit von der Planung gesetzt. Inwiefern darin ein Verständnis von spontanen Unterrichtsentwicklungen angelegt ist, bleibt offen. Die impliziten Normen, die zu der Verpflichtung führen, sind also ebenfalls offen. Es werden hieran aber bestimmte interaktionsbezogene Rahmungen sichtbar. Zum einen wird über den Verpflichtungscharakter der Aussage eine Aufforderung etabliert, da sich in Institutionen Macht in Kompetenzen widerspiegelt, die in der Interaktion implizit und unbewusst „mitgegeben“ werden kann (Rehbein 1977, S. 339). Zum anderen stellt der Verpflichtungscharakter eine komplementäre Rollenverteilung zwischen dem Verpflichtenden und dem Folgeleistenden her. Es wird also die zwischen den Beteiligten bestehende Asymmetrie als rollenbedingte Bevorrechtigung des Ausbilders hergestellt. Dazu fordert das Handlungsmuster der Aufforderung eine Bewertung der Ausführung (Zifonun et al 1997, S. 135). Sie wird hier ohne inhaltliche Kriterien beiläufig unterlegt. Aus Sicht der Referendarin *miss*

also ab jetzt jedes Lehrerhandeln an jeder Stelle potenziell einer Planung unterliegen und folglich auch begründbar sein. Die impliziten Kriterien für den eingeforderten, aber unbestimmten Planungsgrad kennt dabei allein der Ausbilder. Bis hier liegt also eine Lehrform der Instruktion vor, die das zu Grunde liegende Machtgefüge sichtbar werden lässt und herstellt. Auf dieser Basis bewertet der Ausbilder:

„Das war gut hier. Ähm, es gibt sicherlich bessere Stundenenden als in ‘ner Einzelarbeitsphase, aber ähm, das war ‘ne sinnvolle Fortsetzung und ähm so machen sie das in Zukunft bitte auch (rascheln). ‘Ne, das ham‘ Sie gut entschieden [...]. (363-373).

Seine positive Bewertung („gut“) begrenzt er zum einen auf die Stunde („hier“) und verknüpft das zum anderen mit dem expliziten Ausweisen eines Defizits der vorherigen Stunde („sicherlich besser Stundenenden“), die er wieder positiv an die heutige „sinnvolle Fortsetzung“ anbindet. Wie zuvor verpflichtet der Ausbilder die Referendarin dazu auf ein Handeln in der Zukunft, diesmal als „Bitte“ formuliert. Bitten transportieren in einer Institution die gleichen Machtmechanismen wie Aufforderungen und kommen ihr deshalb gleich (Rehbein 1977, S. 339 und 343). Der Ausbilder wiederholt dazu die positive Wertung, mit der er die „Entscheidung“ der Referendarin hervorhebt, die er weder expliziert noch indirekt nennt. Das Bezugsmoment und seine Konstitution bleiben also offen (spekulativ könnte der Stundeneinstieg gemeint sein). Passiv bestätigt die Referendarin diese Ausführungen fortlaufend mit „hm“ (356, 359, 362, 372) und „ja“ (352), ein Austausch findet nicht statt.

Die etablierte Form der Instruktion ohne Aushandlung könnte in Bezug auf Lerndimensionen am ehesten mit einem *Feedback* assoziiert werden. Dazu lässt sich im zweiten Teil der Sequenz aber nur eine wertende Rückmeldung zu einem Ist-Zustand rekonstruieren („Das war gut hier“), dessen konkretes Bezugsmoment fehlt und auch keine Erklärung erfährt. Auch ein expliziter Soll-Zustand fehlt. Im ersten Teil wird dagegen eine Handlungsverpflichtung in Form einer Aufforderung oder eines Ratschlags etabliert, die oder der Bezüge zur Planung herstellt. Bei dieser Verpflichtungspraktik wird wiederum ein Soll-Zustand als ein ‚immer-über-einen-unbestimmten-Punkt-hinaus-Planen‘ festgelegt und als Routinehandeln suggeriert, der dadurch einen Ratschlag-Charakter herstellt aber einen vagen Zielzustand impliziert: Die Umsetzung wird an den spezifischen Fall gebunden, wenn man schneller „fertig“ sei „als geplant“. Demnach müsste auch potenziell jedes Handeln begründbar sein, weil ihm eine Planung unterliege (Begründungsverpflichtung). Weitere Indizien für eine Lerninteraktion lassen sich nicht eindeutig rekonstruieren.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 14

Die Schlüsselstelle (375-425) erfüllt die Anforderungen für eine Analyse.

„Eine Sache möchte“ der Ausbilder zum Plakat und dem Beobachtungsschwerpunkt²⁰⁸ Ergebnissicherung (378) initial „noch dazufügen.“ (375). Er eröffnet hierzu indirekt eine Konditionalkonstruktion (wenn, dann), die noch nicht geschlossen wird: „Für den großen

²⁰⁸ Referendare können nach mündlicher Aussage von Auszubildenden Beobachtungsschwerpunkte festlegen und Auszubildenden jederzeit mitteilen, um sie im Unterrichtsnachgespräch zu behandeln. Was, wann und in welcher Weise ist unbekannt.

Arbeitsaufwand, den Sie mit dem Plakat getrieben haben“, der sich am Umgang der Schüler damit zeige, wäre „das Plakat dann son‘ bisschen unter‘n Tisch gefallen [...], ne, das lag nur vorne [...] bei der Tischgruppe.“ (382-389). Offensichtlich soll aus seiner Sicht etwas mit dem Plakat geschehen. Im Hauptfokus steht aber die Negativ-Einschätzung, dass dieses Unbekannte zum einen nicht geschehen wäre, was zum anderen latent abgewertet wird durch die Einschränkung „nur“. Diese Wertung wiederum schwächt der Ausbilder zwar sprachlich ab („ich fand“, „son‘ bisschen“), stellt jedoch eine Möglichkeit heraus, die er als bekannt suggeriert. Sie markiert deshalb zwangsläufig eine *verpasste Möglichkeit* als Defizit im Handeln:

„ich denk‘ schon, dass Sie das dann auch, einbinden, sollten, ne, also, Sie hatten ja auch überlegt, ‘häng‘ ich das jetzt hin?‘, und natürlich hängen Sie’s hin. Und dann betrachten das auch alle. [...]. Und ähm, müssten damit eigentlich intensiver umgehen nochmal, also, müsste eigentlich festgehalten werden.“ (390-403).

Dass dem zugewiesen defizitär Handelnden dabei eine *Bewusstheit* unterstellt wird, wird an verschiedenen Markern ersichtlich. Zum einen geschieht dies über die Bekräftigungsmarker („schon“; „auch“). Über sie wird einerseits eine vermeintliche Gegenposition hergestellt („ich denk‘ schon“), die impliziert, es bestünde eine behauptete Position, die diese Gegenposition erforderlich machte. Andererseits wird die Gegenposition als Überlegung der Referendarin deklariert, weil diese „ja auch“ das Plakat aufhängen wollte. Dass es sich eigentlich um eine Setzung des Ausbilders handelt, wird also verdeckt. Zum anderen wird die Defizitmarkierung ersichtlich im Schlusssatz, in dem eine stärker intensive Umsetzung eingefordert wird, die „eigentlich“ nötig wäre. Daneben erfolgt ein Einfordern des Einbindens für diesen Fall, mit der die obige Bedingungsstruktur normativ geschlossen wird: Wenn der Aufwand für ein Plakat betrieben wird (382), dann müsse man das Plakat „einbinden“ (390). Außerdem müsse die Referendarin sich „natürlich“ für ihre Idee entscheiden und diese umsetzen (393). Es werden also Prämissen in Form von Kausallogiken zu einer Wahlmöglichkeit und Entscheidung inszeniert, die jeweils nur ein bestimmtes Handeln zulassen. Es handelt sich bis hier zusammengefasst also um Annahmen des Ausbilders, die dieser instruktiv setzt. Die Referendarin begleitet diese Form der Rückmeldung passiv-reaktiv und mit bedeutungsoffenen Bestätigungssignalen wie „hm“.

Die Instruktion ähnelt in der konversationalen Struktur der auch für Schlüsselstelle 6 rekonstruierten *Kritik-Muster-Praktik*, weil ein Defizit als verpasste und dabei bewusste Möglichkeit herausgekehrt wird. Anders ist in diesem Fall jedoch, dass eine Handlungsalternative dazu angeboten wird, aus der sich eine Funktion ableiten lassen könnte, nämlich die der *Sicherung* („müsste eigentlich festgehalten werden“, 403). Diese wird aber nicht tiefer behandelt, sondern allein als normative Vorgabe etabliert, die latent auf das Defizit rückverweist. Der Ausbilder nimmt also die Perspektive eines Experten ein, der an Stelle der Novizin ihr Handeln kritisch-defizitär fokussiert und dafür eine Handlungsvorgabe setzt.

Es folgt eine Aussage in möglicher Funktion eines Ratschlags oder einer Aufforderung. Sie wird als elliptische Insertion zu den „kleinen Comicstrips, die jetzt da ‘rausgekommen sind“ (404) formuliert: „Einzel und im Vergleich als Ergebnis erbringen.“ Die Referendarin bestätigt das mit „ok“ (409) und der Ausbilder fährt mit einem Ratschlag auf persönlicher Ebene fort, „da können Sie mutiger sein“ (413-414). Im Umkehrschluss suggeriert dies einen geringeren oder fehlenden Mut. Die Referendarin lacht

und initiiert so die Herstellung einer positiven Beziehungsebene als interaktionsbezogene Rahmung. Der Ausbilder fährt dessen ungeachtet auf der Inhaltsebene gegenstandsbezogen fort: „Also, wenn sowas Tolles entstanden is‘, dann, das hat ja auch ‘n Zweck. Ja, und darum geht’s mir, dass Sie wissen, ok, [...] zu welchem Zweck setz‘ ich das ein, aber dann betrachte ich’s auch offensiv.“ (416-421). Er offenbart also sein Lehr-Ziel an dieser Stelle: Die Referendarin soll sich also einen Zweck für das „Tolle“ klar machen. Bezugsmoment scheinen dafür die Comicstrips zu sein, zu denen ein Ergebnis festgehalten werden soll. Die Vorgabe, es „aber [...] offensiv“ zu betrachten, bezieht sich anscheinend auch darauf, ihre Bedeutung jedoch offen (möglicherweise ist damit die Konditionalkonstruktion von zuvor angesprochen: ‚*Wenn man Aufwand betreibt, dann muss man es nutzen*‘). Die Referendarin bestätigt mit „hm“ (423), es bleibt offen, inwiefern ihr diese mehrdeutige Rahmung deutlich wird.

Der Ausbilder nimmt in der Sequenz zusammengefasst zwei Setzungen in Form von Aufforderungen, Ratschlägen und Feststellungen vor: Zuerst eine Defizitmarkierung des Lehrerhandelns, auf die eine Lösungsverpflichtung folgt; im zweiten Schritt ein Ratschlag, der sich als Aufforderung herausstellt und anscheinend den ersten Sachverhalt vertieft. Die Setzungen werden darin normativ aufgeladen und erhalten so verpflichtenden Charakter (wenn-dann, 382, 390; „sollten“, 390; „müssten“, 400; „müsste“, 403; wenn-dann, 416-417; „dann“, 422). Die Form dieser Instruktionen beinhaltet also das Ausweisen von Defiziten und Lösungsverpflichtungen. Es kann in Bezug auf Lerndimensionen funktional weder mit Beratung (keine beratungstypischen Schritte wie die Aushandlung von Problemdefinition und Lösungsvorbereitung; Einsetzen als Ratgeber-Instanz erfolgt, aber durch Inanspruchnahme der Referendarin, nicht umgekehrt) noch mit Reflexion (keine Perspektivenwechsel, Metakommunikation oder Rekonstruktionen verschiedener Lösungsmöglichkeiten als Lerngegenstand) überzeugend assoziiert werden. Für ein Feedback lassen sich partiell Indizien feststellen wie die korrektive Rückmeldeform, die potenziell aus Soll-Zuständen über Umkehrschlüsse einen Ist-Zustand in Form von Defizitfeststellungen andeuten kann (Plakat nicht genutzt; Ergebnisse nicht festgehalten; Zweck nicht erkannt und verfolgt). Sie sind aber so nicht explizit angelegt und es fehlen dafür auch explizit ausgewiesene Handlungsziele und -normen. Während die Lehr- und Lernpraktik also zwar instruktiv aber in Bezug auf Lerndimensionen mehrdeutig bleibt, scheint sich überdies eine Kritik-Muster-Praktik abzuzeichnen, mit Hilfe der Defizite herausgestellt werden.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 15

Die Schlüsselstelle (425-439) leitet die Beendigung des Hauptteils ein.

Der Ausbilder leitet die Schließung der Themenbearbeitung im Gespräch ein: „gut, das war meiner Meinung nach, das, was ich sagen kann, zu dem, was sie vorgebracht und sich gewünscht haben. Ist das so?“ (425-426). Er fasst also erstens pauschal alle angesprochenen Inhalte als Wunschthemen der Referendarin zusammen. Auf diese Weise stellt er zum einen eine interaktionsbezogene Rahmung her, die ein Rollenverhältnis aus einer Person mit Bedarfen (Referendarin) und einer Person, die diese Bedarfe deckt (Ausbilder) bedingt. Auf diese Weise stellt er sich für alle von ihm initial vorgenommenen Setzungen rückwirkend eine rollenbedingte Legitimation aus. Im Sinne einer *absoluten Asymmetrie* etabliert der Ausbilder also seine Setzungen als *prinzipielle* Gebrauchsnorm, die demnach nicht mehr ausgehandelt

werden müsste. Das Ausbilderhandeln wird auf diese Weise zur *Institution* (vgl. auch Schäfers 2017, S. 250 und 252). Das eröffnet zum anderen die daran anschließende Rahmung, die indirekt alles zu einem Bedarf der Referendarin erklärt, auch die Themensetzungen des Ausbilders. Das erinnert an die vorigen Schlüsselstellen, in denen hergestellte Praktiken als ‚Zwangsbearbeitung‘ beschrieben werden konnten, wenngleich hier die inhaltliche Ebene gemeint sein kann²⁰⁹.

Zweitens beschreibt der Ausbilder das eigene Handeln wörtlich als etwas „sagen“ und das der Referendarin als etwas „vorbringen“. Diese Bezeichnungen decken sich mit dem rekonstruierten Rollenverständnis: Einer erklärt, instruiert, teilt mit und der andere bringt etwas vor, bringt etwas an, ergänzt, liefert etwas. So kann Zweites auch eine Verpflichtung etwas vorbringen *zu müssen* zum Ausdruck bringen, da es ursächlich zwar in Verbindung zum Äußern von Wünschen steht, aber zudem zu Erklärungen und als „typische Verbindung“ für Rechtfertigungen im Sinne von „Was hast Du vorzubringen?“ (DWDS 2021 und Duden 2021 zum Suchwort „vorbringen“²¹⁰). Dieses Verständnis deckt sich auch mit dem in den Schlüsselstellen 1-3 rekonstruierten Praktiken. Demnach soll die Referendarin für das Gespräch Themen generieren („vorbringen“) und der Ausbilder kündigt Setzungen an („sagen“). In allen Fällen stellt das Kennzeichnen eines Vorbringens die Aussagen der Referendarin latent zur Disposition, denn Wünsche und Erklärungen, die also vorgebracht werden, machen eine inhaltliche Bearbeitung suggestiv erforderlich. Das schließt somit auch die Möglichkeit ihrer potenziellen Nicht-Anerkennung mit ein.

Es folgt der Abschluss der Sequenz mit der Beantwortung des eingeleiteten Zugzwangs: Die Referendarin beantwortet die Frage zum einen als gegenstandsbezogene Rahmung, mit der sie ihre Bedarfe für geklärt erklärt (427, 437-438), auf Nachfrage auch ein zweites Mal (435). Zum anderen entsteht daraus ein Anstoß für ein gemeinsames Lachen²¹¹, wodurch eine positive Beziehungsebene etabliert wird (428-431).

In dieser Sequenz wird also eine an Wünschen der Referendarin orientierte Vorgehensweise vom Ausbilder suggeriert, die im Verlauf demgegenüber zahlreich von dessen Setzungen geprägt ist. Dabei etabliert der Ausbilder das eigene Handeln als Institution, das heißt auch als normative Größe für die Themenbearbeitung. Zusammen mit einer Herauskehrung der je rollenbedingten ‚Sagen‘- oder ‚Vorbringen‘-Handlungsaufgabe der Akteure deutet sich seitens des Ausbilders demnach eine Praktik an, die Inhalte, Vorgehen und Verhältnis der Akteure von seinen impliziten Individualnormen prinzipiell und absolut abhängig macht. Bezüge zu funktional-konzeptionellen Momenten der Lerndimensionen lassen sich daraus nicht eindeutig rekonstruieren, zumal eine gesprächsorganisatorische Sequenz vorliegt.

²⁰⁹ Beratung andersherum: Ein Problem wird zugeschrieben nicht aufgenommen; die Ratsuchende wird vom Ratgeber in Anspruch genommen; es findet kaum bis keine Aushandlung dazu statt.

²¹⁰ Online: <https://www.dwds.de/wb/vorbringen> und <https://www.duden.de/rechtschreibung/vorbringen> (07.10.2021).

²¹¹ Die Wertungshandlung der Referendarin sorgt für Belustigung, da sie offensichtlich indirekt das Ausbilderhandeln als „ausreichend“ anspricht, was mit ‚Note 4‘ assoziiert zu werden scheint. Als Lach-Anstoß denkbar, aber nicht expliziert, ist die Umkehrung der bestehenden Asymmetrie, in der also der spätere Prüfer von der Geprüften jetzt eine Note erhält.

Schluss A: Schlüsselstelle 16

In der Schlüsselstelle (439-475) erfolgt eine Metakommunikation zum Gespräch. Sie stellt den Beginn der Schlussphase dar.

Der Ausbilder erklärt „die Besprechung“ für beendet und eröffnet eine neue Gesprächsphase, indem er die Referendarin auffordert, sich zum Gespräch zu äußern. Es geht ihm dabei nicht um eine inhaltliche Themen-Fortführung, sondern um abschließende Äußerungen auf einer Metaebene: „Das war jetzt unser erster, unsere erste Besprechung, unser erster Besuch. Wie war’s für Sie?“ (440-442). Initiiert wird somit eine noch nicht näher bestimmte interaktionsbezogene Rahmung, die die Referendarin auf spezifische Weise akzeptiert und ausführt. Sie nimmt einen Abgleich zwischen ihren negativen Erwartungen aus anderen Vorerfahrungen (444-449), „bis jetzt bin ich [...] Kritik gewohnt [...]“ (444) und der jetzt positiven „Resonanz“ vor (450). Der Ausbilder schließt daraufhin direkt ab, „gut, wir behalten so bei (sic!)“ (452-454) und die Referendarin bestätigt „Ja, es wäre schön. Das war sehr offen.“ (453-455).

Diese Kurz-Sequenz liefert verschiedene Erkenntnisse. Zum einen kehrt sie die Perspektive der Referendarin auf das Format hervor, die Offenheit und positive Resonanz begrüßt und „Kritik“ indirekt ablehnt, indem sie den „negativen“ Stil anderer Gespräche beklagt. Zum anderen lassen sich hieran keinerlei Rückschlüsse auf eine Lernfunktion und -interaktion rekonstruieren. Im Gegenteil wird eine solche von vorneherein indirekt ausgeklammert, da „die Besprechung“, also das Lernformat, mit Beginn dieser Sequenz für beendet erklärt wird. In der Folge werden dann keine Lerngegenstände thematisiert. Daher wird die Sequenz hier der Schlussphase zugeordnet. Für die hergestellte Praktik bleibt allein eine Funktion auf der interaktionalen Rahmungsebene übrig, die folglich Beziehung, Ablauf oder Art des Gesprächs betreffen kann. Die Referendarin wählt die Art des Gesprächs als vordergründiges Thema und fällt dazu ihr positives Urteil, wobei ihre Beiträge dabei ebenfalls auf Beziehungsebene liegen können („auf Sachen Wert gelegt“, „positive Resonanz“); zumal in ihren Aussagen soziale Werte eingeschrieben sein können. Weil der Ausbilder im Anschluss keine anderen Themen nachfragt und einbringt, scheint sein Bedarf durch die Aussagen der Referendarin gedeckt worden zu sein. Daraus folgt, dass die Sequenz statt einer Lernfunktion dem Einholen einer Bestätigung oder nicht-Bestätigung über die Art der Themenbehandlung dienen muss, die mindestens auch die Beziehungsebene betreffen. Diese Rekonstruktion bestätigt sich im zweiten Teil der Sequenz.

Hier startet der Ausbilder mit einer so gekennzeichneten *Meinung*, die er an keiner Stelle auf die Äußerungen der Referendarin bezieht, sondern mit ihr stattdessen den eigenen Fokus betont, den er auch weiterverfolgt: „und, ähm, ich sage Ihnen noch ganz kurz, was ich find.“ (456-459). Er stellt seine Perspektive also *neben* die der Referendarin und präsupponiert abschwächend eine Beiläufigkeit („noch ganz kurz“). Ein Perspektivenwechsel oder ein thematisches Aufgreifen der Referendaräußerungen findet darin nicht statt. Stattdessen werden positive Pauschal-Wertungen zum Ausdruck gebracht, wie „[ich] find das sehr beachtlich, wie Sie hier diese Stunde geplant und durchgeführt haben und auch wie sie sie reflektiert haben.“ (459-463). Diese und weitere positiv wertende Pauschalaussagen werden kombiniert einerseits mit *indirekten* Defizitmarkierungen anhand von impliziten Idealvorstellungen, wie: „da sind intensive Überlegungen schon drin, ähm, zu den Vorgaben, eben auch zur Didaktik, zum Inhalt, ja, und

ähm, ich find Sie auch immer im Umgang mit den Schülern auch, ähm, schon ziemlich souverän.“ (468-473), auch erfolgen direkte Defizit- oder Potenzialmarkierungen: „Ja, das ähm, darauf können Sie auf jeden Fall *aufbauen*.“ (468-475). Beides bedeutet, dass es sich beim gezeigten Handeln um eine Basis für ein Lehrerhandeln handelt und noch nicht um ein ‚fertiges‘ professionelles. Eine Reaktion der Referendarin wird dazu nicht abgewartet, der Ausbilder geht direkt über in die Abschlussphase zum Verbleib (476). Deutlich wird hieran, dass auch der Ausbilder nur partiell in eine Meta-Ebene wechselt, in der er auf Überlegungen der Referendarin zu sprechen kommt sowie daneben weiter wie im Gespräch aus derselben Perspektive heraus die Planung und den Unterricht einschätzt. Dieser zweite Abschnitt zeigt eine positiv pauschal-wertende Perspektive, die keine andere Perspektive berücksichtigt und sich insbesondere weiter auf den Unterricht sowie auf das Gespräch bezieht.

Es sei zusammengefasst, dass kein Perspektivenaustausch und -wechsel und auch keine thematische Lernfunktion in dieser Sequenz angelegt zu werden scheinen, da sie weder implizit erfolgen noch thematisiert werden. Einzige Ausnahme bildet die beiläufige Feststellung, dass die Referendarin die Stunde „reflektiert“ habe, womit also ein Lerngegenstand angelegt sein kann. Dieser wird aber nicht ausgeführt. Rückschlüsse auf das Format sind anhand dieser Praktik gerade aufgrund der fehlenden Bezüge und Aushandlungen möglich. Es liegt offensichtlich eine Gesprächsphase in einem Lernformat vor, in der keine Lernfunktion hergestellt wird, obwohl ihr ein Potenzial dazu innewohnt (zum Beispiel mit einer Meta-Ebene zu Lernprozessen aus dem geführten Gespräch). Somit scheint der Zweck der Metakommunikation eher noch auf der Beziehungsebene liegen zu können, wofür sich zwei Funktionen anhand der genannten Bezugsmomente identifizieren lassen: Zum einen eine rollenbezogene Bestätigung des Ausbilders im ersten Teil, der damit eine Imagebildung zur „Selbstbestätigung als guter Berater“ durch den Auszubildenden etablieren könnte (Bremerich-Vos und Boettcher 1986, S. 254; Schäfers 2017, S. 242); zum anderen eine Bestätigung der Referendarin auf emotionaler Ebene im zweiten Teil, etwa für weiterführende Motivation oder ein abschließend gutes Gefühl.²¹² Dafür spricht die Aufwertung ihrer Handlungen zu vermeintlichen Leistungen, die im Superlativ positiv bewertet werden, bei gleichzeitiger Ausweisung des Novizen-Status. Diese etablierte Praktik folgt einem Diskrepanz-Mechanismus: Wenn ein Anfängerstatus ausgewiesen wird und zugleich vermeintlich ‚natürliche‘ oder ‚normale‘ Handlungsanforderungen in ihrem Wert erhöht oder überhöht werden, erhöht sich in der Folge auch das Lob auf der Beziehungsebene; inhaltlich bleibt das Handeln dabei defizitär das eines Anfängers. Auf ein Aufforderungs-Erklärung-Muster im ersten Schritt folgt also eine Perspektivensetzung bei Etablierung einer beziehungsförderlichen Dynamik (Diskrepanz-Mechanismus) im zweiten Schritt.

²¹² Vgl. Kapitel 2.2: Eine Studie an einem Studienseminar in Lüneburg (Sonderpädagogik) greift dieses Thema auf. Fischer (2014) untersucht anhand einer Befragung den *Umgang mit Anerkennung* im Studienseminar. Demnach sei *emotionale* Anerkennung (v.a. Solidarität) zwischen Mentor und Referendaren und untereinander vielfach gegeben; die *moralische* Anerkennung dagegen vielfach nicht (v.a. Gefühl, ernst genommen zu werden; auch zu Mitbestimmung des Rahmens); die *positionale* Anerkennung sei wiederum unterschiedlich (v.a. Leistungsdruck, Einschätzung davon und Rollenfindung eher negativ; sukzessiver Arbeitseinstieg eher positiv).

Schluss B: Schlüsselstelle 17

Der Abschluss (476-757) wird für die Vergleichbarkeit zwischen den Gesprächen ebenfalls analysiert. Er lässt sich in diesem Fall in zwei Schlüsselstellen aufgliedern (17, 18). In der ersten wird auf drei potenziell zusammenhängende Schritte einer Sequenz eingegangen.

Im Terminverbleib (476-731)²¹³ legt der Ausbilder fest, „hätt‘ ich die Klasse gerne nochmal gesehen bei Ihnen“ (476-477). Während er im Gesprächsverlauf also eine an Wünschen und Bedarfen der Referendarin ausgerichtete „Beratung“ postuliert (vgl. z.B. Schlüsselstelle 1-3 und 14-16), legt der Ausbilder hier eine Klasse fest, in der er die Referendarin ‚sehen‘ möchte. Es *müssten* dieser Logik nach also Bedarfe und Wünsche von der Referendarin dazu vorliegen, wenn es um eine Beratung gehen soll. Ob Bedarfe vorliegen, wird vom Ausbilder aber nicht nachgefragt und von der Referendarin nicht eingebracht. Es erfolgt also eine Verpflichtung zu einer Bedarfsgenerierung in einer bestimmten Lerngruppe. Die Perspektive des Ausbilders wird somit von beiden als die des Bevorrechtigten aktiv (Ausbilder) und passiv (Referendarin) hergestellt. Dazu erfragt die Referendarin in der Folge allein die Legitimation für ihr Vorgehen in der vom Ausbilder gewünschten Stunde. Denn sie wolle zwei Sequenzen zeigen: „Ist das in Ordnung, wenn ich das so mache oder sehen Sie das lieber, dass [...] ich eine Sequenz am Stück mache?“ (503-504). Die Referendarin richtet folglich den Aufbau ihres Unterrichts nach den Beobachtungs-Bedürfnissen des Ausbilders aus. Das rückt zum einen eigene potenzielle Bedarfe weiter in den Hintergrund, zum anderen wird so auch der Verlauf des Unterrichts an Ausbilderwünschen ausgerichtet. Das etabliert die initiale Rahmung als interaktionsbezogene auf der Beziehungsebene, in der die Referendarin dem Ausbilder den bevorrechtigten Status somit auch aktiv zuspricht. Der Ausbilder schwächt diese Perspektive jedoch indirekt ab, ohne die Frage explizit zu beantworten: Es ginge „ja nur um den Umgang mit Ihnen und der Lerngruppe.“ (55-506). Was damit konkret gemeint ist, bleibt offen, es wird von der Referendarin auch nicht nachgefragt.

Nach längerem Austausch zu nicht möglichen Zeiten eines Ausbilderbesuches, meint die Referendarin unbestimmt, das „kriegen wir schon irgendwie hin“ (708). Der Ausbilder legt fest: „ja, aber wir müssen es auch hinkriegen.“ (709). Hier deutet sich latent der institutionelle Verpflichtungscharakter der Gespräche an²¹⁴, denn ein zweites Gespräch wird anscheinend normativ gesetzt beziehungsweise ‚verbindlich angestrebt‘. Gleichzeitig verweist dies auf das asymmetrische Verhältnis der beiden Akteure, wenn der Ausbilder die Perspektive des Agenten einnimmt, der zu diesem Termin verpflichtet.

Auf der Basis der methodischen ‚rezessiven‘ Relevanz des asymmetrischen Verhältnisses -gemeint ist hiermit, dass die Asymmetrie nur dann relevant für die Analyse wird, wenn sich mit ihr sachdienliche Bezüge und Erklärungen für eine Lerninteraktion herleiten lassen- zeigt sich in dieser Schlüsselstelle, dass

²¹³ Ein bemerkenswerter Rahmen: Zusätzlich zur E-Mailkorrespondenz im Vorfeld dazu werden hier weitere 7 Minuten für die Terminabsprache verwandt; ohne am Ende einen Termin zu verabreden (vgl. 476-731 und 739-757). Die Gesamtzeit des Gesprächs beträgt 39 Minuten, es bleiben somit also 32 Minuten potenziell für eine Lerninteraktion übrig.

²¹⁴ Ein Gespräch ist institutionell vorgesehen, zehn Gespräche werden im Studienseminar nach Aussage des Ausbilders angestrebt (vgl. Schäfers 2017, S. 218 sowie Kapitel 3.2 zu den Länderbestimmungen).

nicht inhaltliche Bedarfe der Referendarin zum Gesprächsanlass ausgehandelt werden, sondern die Verpflichtung dazu ins Zentrum gerückt wird. Diese wird von beiden Seiten an den Ausbilderwünschen ausgerichtet. Eine potenzielle inhaltliche Bedarfsorientierung wird von beiden Akteuren also einer Gesprächsverpflichtung untergeordnet. Hergestellt wird somit das asymmetrische Verhältnis in Bezug auf Hierarchie und bevorrechtigte Rollen. Auch potenziell mögliche inhaltliche Begründungen zum Zeitpunkt wären vom Ausbilder abhängig. Die Verpflichtung wird also aktiv hergestellt, eine etwaige Begründung, zum Beispiel mit Bedarfen oder aufgrund von Lernverläufen bleibt offen. Die Stellung des Ausbilders als Institution wird auf diese Weise weiter etabliert (vgl. Schlüsselstellen zuvor). Sinnträchtige Rekonstruktionen in Bezug auf Lerndimensionen sind darüber hinaus nicht möglich.

Schluss B: Schlüsselstelle 18

Hier erfolgt die Analyse der zweiten Schlüsselstelle des Abschlusses (731-757) (erste: Schlüsselstelle 17). Nach Klärung des Folgetermins beenden beide das Gespräch. Der Ausbilder signalisiert mit „gut“ (731) das Ende der Themenbearbeitung, woraufhin die Referendarin sich (733) beim Ausbilder und er bei ihr bedankt: „ja, ich bedank‘ mich“ (734). Das sich auch der Ausbilder bedankt, ist überraschend. Denn das ist Gespräch für beide Beteiligte institutionell verpflichtend. Dass also die Referendarin ihrer Pflicht nachkommt, erfordert folglich keine Danksagung. Andersherum machen die Rollen darin eine Vorgehensweise erwartbar, die in diesem Fall durchbrochen wird. Denn eigentlich nimmt die Referendarin als Auszubildende den Ausbilder in Anspruch. Sie empfängt theoretisch also eine rollengebundene Leistung als Klientin der Institution, für die sie sich aus Höflichkeit beim Agenten bedanken kann (vgl. „Ehrerbietungsrituale“ bei Goffman 1986 [1971], S. 64-85). Kallmeyer (2000, S. 238) hat dies spezifisch anhand des „Honorierens“ in Beratungen herausgearbeitet. Eine dafür nötige „ausdrückliche Erledigungsfeststellung“ erfolgt hier aber nicht, um eine Beratung in diesem Sinne kann es sich also nicht handeln. Während sich seitens der Referendarin alternativ eine Höflichkeitsform dafür vermuten lassen kann, wäre dies beim Ausbilder als Agenten zwar auch denkbar, aber nicht rollenkonform. Denn dieser hat eine Leistung erbracht, zu der er verpflichtet ist. Dass es er sich also bei der Referendarin bedankt, die wiederum ihrerseits dazu verpflichtet ist, diese Leistung in Anspruch zu nehmen, ist besonders. In Bezug auf ein unklares Lern- und Leistungsformat (Schäfers 2017) bildet diese Praktik eine wichtige aber noch ungeklärte Auffälligkeit.

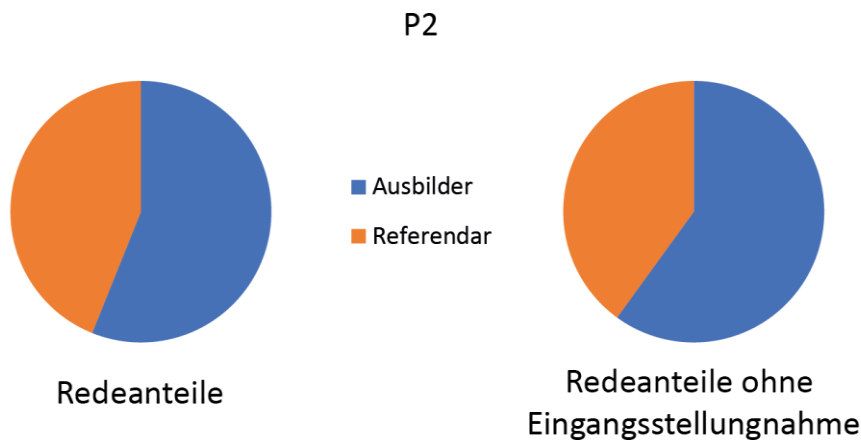
6.2.1.2 Analyse: Paarung 2 (P2)

Für die zweite niedersächsische Paarung (P2) besteht die Konstellation im Erstgespräch aus dem gleichen Ausbilder wie in P1 und einem anderen Referendar. Ihr Gespräch bezieht sich auf eine Unterrichtsstunde zur formalen Analyse von Gedichten am Beispiel von „Das zerbrochene Ringlein“ von Joseph von Eichendorff, mit Hilfe der Methode „Placemat“.

Dieses Gespräch dauert 43 Minuten. Die Gesamtredeanteile verteilen sich auf den Ausbilder mit 54 % (23 Minuten) und den Referendar mit 42 %²¹⁵ (18 Minuten). In den ersten acht Minuten des Gesprächs liegt mit einer sechs-minütigen Redesequenz des Referendars dessen Redeanteil kurzzeitig höher (75 %

zu 25 %), um im verbleibenden Gespräch zu Gunsten des Ausbilders auszufallen (60 % zu 40 %, das heißt 21 zu 14 Minuten). Die Graphik verdeutlicht die Verhältnisse zum einen als Gesamtrederverteilung und zum anderen als

Tabelle 6: Redeanteile der Akteure (P2, Niedersachsen)



Redeverteilung im Gespräch nach der Eingangsstellungnahme des Referendars (Angaben in Bezug auf die Minutenangaben und ausgenommen die Redepausen).

6.2.1.2.1 Makroebene: Gesprächsphasen

Gesprächsphasen lassen sich diese identifizieren. Der zweiminütige Einstieg erfolgt durch gesprächsorganisatorische Aussagen vom Ausbilder (1-68). Nach dessen Aufforderung spricht der Referendar insgesamt knapp 10 Minuten über seinen Unterricht (69-231), wobei zwei Einschübe des Ausbilders mit Erklärungen und Aufforderungen diese Phase ergänzen. In der Themenbearbeitung, der Hauptphase werden 23 Minuten zum Teil Inhalte aus dem Redeblock des Referendars aufgegriffen, aber auch Setzungen des Ausbilders vorgenommen (231-788). Nach Aufforderung durch den Ausbilder werden im Anschluss erneut Themen vom Referendar eingebracht (789-854; 3 Minuten). Es folgen in der nächsten Phase Themensetzungen und Alleinbearbeitungen des Ausbilders (854-905; 2,5 Minuten). Nach der Themenbearbeitung erfolgt nach einer indirekten Aufforderung des Ausbilders dazu eine Phase mit Metaäußerungen durch den Referendar (3 Minuten; 912-997) gefolgt vom Abschluss zum Verbleib (997-1009). Die Tabelle erfasst die Abläufe (durch Ab- und Aufrundungen entsteht eine leichte Abweichung der Phasendauer gegenüber der Gesamtdauer des Gesprächs von etwa 2 Minuten).

²¹⁵ Aufgrund von Sprechpausen (nicht Atempausen!), die sich keinem Redner zuordnen lassen, beträgt der Anteil der Gesamtredezeit beider Akteure 95,64%.

Tabelle 7: Makroebene, Ablaufstruktur (P2, Niedersachsen)

	Phase	Schlüsselstellen	Allgemeine Funktion / Form	Konkrete Funktion / Form	Meta-/Aussagen zu Formen / Funktionen (von der Ausbilderin)	Dauer (gerundet)
1	Einstieg	1	Gesprächseinstieg	Gesprächsorganisation	„ich setz‘ dann auch noch so ein zwei Sachen [...]“ (33); „Besprechung“	2 Minuten
2	Hauptteil A	2	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht, Themengenerierung	„Selbstreflexion“; „Schwerpunkte [...] für Beratungssituation“; „immer [...] zuerst dran [...], den Blick auf ihren Unterricht zu werfen [...]“	10 Minuten
3	Hauptteil B	3-5	Themenbearbeitung	Themenaufnahmen	„starten wir erstma‘ mit dem, was Sie [...] gesagt haben und gucken dann [...], ob noch was Neues dazugekomm‘ is‘.“	8 Minuten
		6-8		Themensetzungen	„Das war ‘ne richtig‘ starke Phase, weil da genau das passiert is‘, was sie ja angelegt haben“	5 Minuten
		9-10		Themenaufnahmen	„das‘ immer [...] wirklich gut, Transparenz herzustell’n.“	2 Minuten
		11		Themensetzung	„goldrichtich‘, ja, also richtig“	3 Minuten
		12-13		Themenaufnahmen	„Das darf man. Da sind Schüler [...] nich‘ böse.“	2 Minuten
		14-15		Bedarfsklärung	„Beobachtungsaufgabe“; „was in unser‘m Gespräch dazu gekommen was Ihn‘ noch wichtig‘ is‘ [...]?“	3 Minuten
		16-17		Themensetzungen als isolierte Rückmeldung (S17 als Gesprächsorganisation zu S16) (<i>Alleinbearbeitungen</i>)	„Dann sag‘ ich zum Abschluss [...] zwei, drei Sachen, die mir noch wichtig‘ sind [...]“	3 Minuten
4	Schluss A	18	Meta-kommunikation	Metaäußerungen, Rückschau auf das Gespräch	„wir könn‘ da vielleicht nochma‘ gucken, wie wir das Gespräch so wahrgenommen haben.“	3 Minuten

5	Schluss B	19	Schluss	Verbleib und Danksagung	„würd‘ vor Ostern gerne nochma‘ komm‘, und [...] Sie beraten [...]. Das klappt doch auf jeden Fall, denk‘ ich.“	22 Sekunden
---	-----------	----	---------	-------------------------	---	-------------

6.2.1.2.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen

Nachfolgend werden die Schlüsselstellen je Einstieg, Hauptteil und Schluss analysiert.

Einstieg: Schlüsselstelle 1

Die Einstiegssequenz (1-68) behandelt Gesprächsorganisation und Rahmen des Gespräches.

Der Ausbilder markiert es explizit als „Beratungssituation“ (30), überdies als „Baustein“ für eine „Professionalisierung“ (16). Dafür liefert er -wie bei Paarung 1- ähnliche Begründungen, die anders als in der vorherigen Konstellation konkret ausfallen. Sie betreffen erstens die Funktion des geforderten Referendar-Eingangsstatements (23ff.), zweitens die Themenauswahl (33), drittens den „Reflexionsbogen“ (37). Das Eingangsstatement bezeichnet er dafür als „Selbstreflexion“ (24). Dafür legt er Inhalt und Vorgehen normativ als wiederkehrendes Ritual fest:

„Wir werden das immer so machen, dass Sie zuerst dran sind, den Blick auf ihren Unterricht zu werfen, [...] weil nach diesen anderthalb Jahren in der Regel keiner mehr drin sitzt und man dann selbst rausfinden muss, aus welchen Gründen denn manches so besonders gut und glatt gelaufen ist und aus welchen Gründen vielleicht anderes nicht so günstig verlaufen ist.“ (12-22).

Bei Paarung 1 implizit, stellt der Ausbilder hier explizit die Funktion ‚Erkennen-Können‘ von funktionierendem Unterricht ins Zentrum. Gleich bleibt der so geschaffene Grund für Wertungen als gut oder „nicht günstig“ (jedoch nicht ‚schlecht‘). Der Wechsel der Personalpronomen in der Aussage markiert zudem eine Geltungsverschiebung von für alle geltenden Regeln (‚Wir machen das so‘) zu personenbezogenen Verpflichtungen des Referendars (‚Sie machen das so‘) (zu Geltungsverschiebungen vgl. auch Bräuer und Rabenstein 2018). Es werden dadurch Zugzwänge für den Referendar für die Eingangssequenz hergestellt. Wie durchgängig in der Sequenz bestätigt der Referendar auch in diesem Fall die Aussagen passiv-bestätigend, wobei offen bleiben muss, auf welcher Ebene dies geschieht („hm“, „ja“, „hmhm“, „genau“; 4-55). Dadurch werden die Einzel-Rahmungen des Ausbilders zum gemeinsamen Rahmen, dessen Vorgaben zur etablierten Gebrauchsnorm. Dies wird vom Ausbilder um Vorgaben zur Themenauswahl konkretisiert:

„Und mit dieser Selbstreflexion setzen Sie dann schon Schwerpunkte. Da sollten Sie also wirklich schon sagen, was sie interessiert für diese Beratungssituation und darauf gehen wir auch auf jeden Fall ein.“ (24-30).

Schwerpunkte sind also verpflichtend, denn sie werden als beiläufige Aussage gesetzt, und zwar „schon“ jetzt, nicht erst später (im ersten Satz). Neben dieser Vorgabe fällt eine Markierung im zweiten Satz auf: „wirklich schon“. Das Adverb „schon“ kann Aussagen zeitlich festlegen und in der Funktion als Partikel aber auch emotional verstärken. Das Adverb „wirklich“ dient einer weiteren Verstärkung von Inhalten

(vgl. Duden 2021 zu den Suchworten „schon“, „wirklich“²¹⁶). Es liegt demnach also eine *doppelte Verstärkung* der Vorgabe vor, denn der zweite Satz bezieht sich auf den ersten („da“). Die als Feststellung verkleidete Vorgabe (*das tun Sie*) erhält so zusätzlich eine normative Markierung im Sinne von ‚*das sollten Sie unbedingt tun*‘. Die Begründung der dahinterstehenden Norm wird jedoch nicht offenbart. Dieser Verpflichtungs-Charakter führt stattdessen zu einer zweiten Funktion. Der Referendar muss demnach Themen finden, die im Anschluss behandelt werden können. Hiermit scheint ein Zugzwang verbunden zu sein: Nur dann, wenn auch Themen vom Referendar generiert werden, kann der Gesprächszwang sozusagen eingelöst werden, wodurch also erst das Format etabliert werden würde. Das betrifft neben der Themenbearbeitung auch das Rollenverhältnis. Denn der Ausbilder kann sich in diesem Format nur als Experte etablieren, wenn der Auszubildende sich mit einem Problem oder allgemeiner gesprochen mit einem Bedarf an ihn wendet. Dass diese Etablierung jedoch nicht nur vom Referendar ausgehen muss, deutet sich darin an, dass auch andere Themen dazu gehören können. So werden die Themen des Referendars zwar „auf jeden Fall“, aber eben „auch“ bearbeitet. Diese latente Option konnte auch bei Paarung 1 schon rekonstruiert werden, hier expliziert der Ausbilder sie: „ich setz‘ dann auch noch so ein zwei Sachen und dann ham‘ wa‘ in der Regel so im Rahmen von ‘ner Dreiviertelstunde etwa ‘ne ganz ergiebige Besprechung.“ (33). Der Ausbilder legt also explizit fest, dass er Themensetzungen vornimmt. Demnach wird es zu einer Art ‚Zwangsvollstreckung‘ des Formats kommen, weil der Referendar die Setzungen auch anscheinend unabhängig von einem durch ihn genannten Bedarf *erhalten* wird. Dieses Verfahren wurde in Schäfers (2017) als „Beratungsparadox“ rekonstruiert. Daneben werden in der Aussage diese Inhalte vage und in Bezug auf die Zeit formuliert, was ihre Wichtigkeit relativiert und deshalb abschwächt. Der 45-Minuten-Zeitrahmen scheint dagegen festgeschrieben zu sein. Dazu liegt aber keine institutionelle Vorgabe auf Länderebene vor (Kapitel 3.2), es muss sich folglich um eine individuelle Norm des Ausbilders oder eine am Studienseminar interne Gebrauchsnorm handeln. Der dritte Aspekt, der „Reflexionsbogen“, von dem der Referendar gehört haben soll (38), wird vom Ausbilder widersprüchlich eingeführt (ähnlich Paarung 1, vgl. dort): Zuerst als irrelevant und freiwillig, danach als relevant und als verbindliche Grundlage. So könne der Referendar ihn *optional* nutzen, „wenn Se‘ sich orientieren möchten, is‘ ja son‘ Reflexionsbogen“ (36-37). Weiter spezifiziert der Ausbilder, sei dieser „nicht so gedacht, dass man das von A bis Z abarbeitet, sondern so, wie’s halt im Augenblick so passt.“ (40-43). Dann meint er gegenteilig, das „setzen sie ganz frei“ (0048), um erneut die Funktion der „Orientierung“ (51) zu markieren sowie die Vorgabe zu etablieren: „da könn‘ sie also auswählen“ (54). Demnach *muss* der Bogen genutzt werden, nur wann und zu welchen Inhalten könne nach Bedarf ausgewählt werden. Die eingangs markierte *prinzipielle Freiwilligkeit* der Nutzung wird also umgekehrt in eine *punktuelle Verbindlichkeit*, zu unbestimmter Zeit und in unbestimmter Weise.

Anders als im Gespräch der Paarung 1 reagiert der Referendar hier auf diese Setzungen: „Das ist ja auch so sogar so, dass wir dieses Raster sogar in der Nachbesprechung vom PU [Prüfungsunterricht] benutzen

²¹⁶ Online verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/schon_gewiss_blosz_noch (12.04.2019) und https://www.duden.de/rechtschreibung/schon_bereits_eh_laengst (12.04.2019) und https://www.duden.de/rechtschreibung/wirklich_tatsaechlich_eigentlich (12.04.2019).

dürfen, haben wir irgendwie gesagt, dass wir das beiliegen haben, ne.“ (55). Während der Ausbilder also über die Vorgabe spricht, den Bogen nutzen zu *können* oder zu *müssen*, thematisiert der Referendar stattdessen sein Recht darauf, den Bogen nutzen zu *dürfen*, und zwar in der späteren Prüfung. Es werden also zwei unterschiedliche Rahmungen über die Bezugsmomente der Perspektiven hergestellt, die Zeitpunkte, Formate und Funktionen betreffen. Die vom Referendar eingebrachte Neu-Rahmung wird vom Ausbilder zunächst bestätigt (63, 65) und dann über das Bezugsmoment *Zeit* relativiert und so latent in Frage gestellt, denn der Prüfungsunterricht sei „noch lange hin“ und man müsse „in der Situation nochma‘ gucken“ (60, 65, 67). Da der Referendar die Verwendung des Bogens als ‚sein Recht‘ einfordert, bestätigt er die aufgemachte Setzung des Ausbilders indirekt, es entsteht eine Einigkeit zu Thema (Reflexionsbogen) und Umsetzung des Sachverhaltes (Bogen wird genutzt) bei einer Perspektivendivergenz aufgrund unterschiedlicher Bezugsmomente, die Zeiten und Konstitution der Formate betreffen (Bezug auf die Vorgabe, ‚etwas müssen‘ gegenüber dem Bezug auf das Recht, ‚etwas dürfen‘ und dem Bezug auf die Zeiten: jetzt im Gespräch gegenüber später in der Prüfung). Markiert wird so einerseits die Perspektive des Agenten der Institution auf *Pflichten* und andererseits die des Klienten, der auf seine *Rechte* darin verweist und dabei stellvertretend für das Klienten-Kollektiv spricht (Personalpronomen „wir“ für alle Referendare). Wenngleich also das rollengebundene Handeln komplementär etabliert wird –Asymmetrie zwischen Agenten und Klienten–, werden ihre Perspektiven und Bezugsmomente dagegen nebeneinandergesetzt und nicht ausgehandelt und metakommunikativ verfügbar gemacht. Der Ausbilder bagatellisiert stattdessen das Bezugsmoment *Zeitpunkt-der-Prüfung* des Referendars und wiegelt es somit ab. Die von ihm eingeführte Rahmung einer Nutzungspflicht bleibt dabei ohne Angaben zu ‚Wann‘ und ‚Wie‘. Der Referendar greift dies nicht auf, sondern etabliert über eine Neurahmung eine Geltungsverschiebung von der Verpflichtung zu einer Erlaubnis mit unterschiedlichen Bezugsmomenten. Dadurch entsteht also eine Perspektivendivergenz, die ohne Erläuterungen der Ursprungsrahmung oder ihre Auflösung auch eine Rahmungsdifferenz zu etablieren scheint. Denn der Ausbilder setzt eine vage Nutzungs-Verpflichtung für das Hier und Jetzt, der Referendar fordert dann ein Nutzungs-Recht für die Prüfung, was bagatellisiert wird.

In Bezug auf Bezugsmomente zu Lerndimensionen lässt sich dies festhalten. Der Ausbilder markiert das Gespräch als Beratung, für die der Referendar in einer „Selbstreflexion“ zuerst Schwerpunkte liefern müsse, auf die weitere Setzungen des Ausbilders folgen würden. Das solle nach Aussage des Ausbilders dem Erkennen-Können von einem guten oder „nicht so günstigen“ Funktionieren von Unterricht dienen. Es könnte also eine Art Wahrnehmungsschulung im Fokus stehen (vgl. Schäfers 2017). Diese proklamierte Lernfunktion egalisiert sich gleichzeitig für die erbetene Stellungnahme zum eigenen Unterricht im Anschluss, weil die Selbstreflexion nicht im Wortsinn angelegt wird (Lernpotenzial), sondern stattdessen als Mittel zum Zweck für eine Themenfindung (Formatherstellung). Demzufolge bereitet Sie funktional anscheinend allein den nächsten Schritt zur Herstellung der darauffolgenden Form und Inhalte vor. Der Ausbilder verpflichtet dafür generell zur Nutzung des Reflexionsbogens, dessen Einbezug und seine Aspekte aber situativ ausgewählt erfolgen könne. Wann und wie genau, bleibt offen. Der Referendar bestätigt dies zwar indirekt, wenn er als Klient sein Nutzungsrecht dessen einfordert und vollführt aber über seine Perspektive eine Neurahmung, die eine Geltungsverschiebung mit sich bringt.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 2

Untersucht wird die als „Selbstreflexion“ bezeichnete Sequenz (siehe Schlüsselstelle 1), in der der Referendar nach Aufforderung insgesamt 10 Minuten über seinen Unterricht spricht (69-230), inklusive zweier Ausbilder-Einschüben mit Erlaubnissen beziehungsweise indirekten Aufforderungen zu weiteren Äußerungen mit insbesondere positiven Einschätzungen (121ff. sowie 182ff.). Der Ausbilder verhält sich dazu passiv mit Bestätigungslauten („hm“, „hmhm“). Ausnahmen bilden seine Aufforderungen und zwei Einschübe. Dabei kommt es zu keiner inhaltlichen Aushandlung des Vorgetragenen, sondern zu gesprächsorganisatorischen Setzungen. Wenngleich diese als Zugzwänge Inhalte rahmen und induzieren können, weist die Phase für sich genommen „monologische Züge“ auf, da ein Dialog -technisch betrachtet- mindestens wechselseitige Sprechbeiträge erfordert und ein Austausch -praktisch betrachtet- inhaltliche Aushandlungen²¹⁷ (s. Kap. 6.1.4).

Der Ausbilder stellt mit einer offenen Frage den Zugzwang auf, sich zu dessen „ersten Doppelstunde“ (sic!) zu äußern: „Wie war’s denn?“ (69-76). Der Referendar reagiert mit einer pauschal-positiven Wertung, die er zugleich relativiert: „ja, äh, ich find’s eigentlich ganz gut.“ (77). Dann behandelt er zwei Themen. Zum einen bewertet er das Schüler-Lehrer-Verhältnis positiv (guter „Draht“ und „nur gute[n] Erfahrungen“, 77-85). Daneben sei er „überrascht“, „wie nett die Klasse mich aufgenommen hat.“ (78). Die Überraschung impliziert, dass er andere Erwartungen hatte, die aber nicht genannt werden. Zum anderen sei das „größte Manko“ das „Zeitmanagement“ (87-120). Dies begründet der Referendar mit der Methode „Placemat“²¹⁸, die in der Stunde anders als geplant ablief. So habe der Unterricht nicht die Phase der „Anwendung“ erreicht, weil die Erarbeitungsphase zu „lange gedauert“ habe. Über das Schülerverhalten darin wäre der Referendar „verwundert“, weil sie die Methode zwar gekannt, aber abweichend davon gehandelt hätten (99-110). Das habe ihn „n bisschen [...] gestört“ (110). Für diese Wertung stellt er eine Erklärung zur Disposition und meint, er wolle die Methode erneut „ausprobieren“:

„Ob das vielleicht auch an meiner Erklärung lag, dass ich das nich‘ explizit [...] gemacht habe, welche Phas‘n das jetzt sind, muss ich auf jeden Fall nochma‘ nachdenken. Ich werd‘ die Methode auf jed‘n Fall nochma‘ ausprobier’n.“ (110-119).

Der Referendar liefert also eine gegenstandsbezogene Rahmung zum Verlauf: Der Zeitverzug (Problem) zeige sich demnach am Schülerverhalten (Symptom) und läge möglicherweise an einer fehlenden Lehrer-Erklärung (Ursache). Deshalb sei die Anwendungsphase nicht erreicht worden (Ergebnis). Zum einen präsupponiert dies den Abgleich zwischen Planung und Umsetzung und setzt beides also in Beziehung zueinander. Zum anderen beschreibt der Referendar Schüler- und Lehrerhandeln als jeweils defizitär. Er nimmt also eine indirekte, wenn auch zur Disposition stehende negative Wertung von Verlauf und

²¹⁷ Siehe Theorie zur Gesprächsanalyse (Kapitel 5.1), Methodik zu Rahmungen und Perspektiven (Kapitel 5.2) zur Beschreibung von Austauschformen in Gesprächen (v.a. Praktiken) sowie zur Definition von Dialog Kapitel 6.1.4.

²¹⁸ Die Placemat-Methode dient der Erarbeitung eines Arbeitsergebnisses von Schülern, das anschließend im Plenum präsentiert wird. Dafür werden die Schüler in Gruppen aufgeteilt: Zuerst erfolgt darin Einzelarbeit, dann Zusammenarbeit. Das geschieht als Drei-Schritt: 1. Eigene Gedanken aufschreiben; 2. Gedanken der anderen durchlesen; 3. Ergebnisse im Plenum präsentieren. Es kann zudem noch eine Diskussion oder Reflexion folgen.

Handeln vor. Seine Perspektive rekonstruiert dabei im Rückblick das Geschehen, andersherum thematisiert er keine Folgen, Handlungsalternativen oder zukünftige Lösungsschritte. Strukturell zusammengefasst nimmt der Referendar auf die offen-neutrale Frage des Ausbilders also auf einen positiven Aspekt (Lehrer-Schüler-Verhältnis) und einen negativen Aspekt (Anwendungsphase nicht erreicht, Zeitverzug) beschreibend, erklärend und wertend Bezug.

Der Ausbilder hakt mit einem Einschub dazu ein. Zum einen paraphrasiert er, was er „jetzt schon gehört“ habe (121). Aufgrund des Partikels „schon“ scheint er noch Weiteres zu erwarten. Zum anderen greift er wörtlich das „größte Manko“ auf und erteilt dazu eine Erlaubnis. Er nimmt also eine interaktionsbezogene Rahmung vor, die eine rollenbedingte Asymmetrie etabliert: „Sie dürfen auch sagen, was wirklich gut gelauf'n is'.“ (129). Gegenstandsbezogen richtet er den Fokus auf Positives.

Der Referendar nennt daraufhin Themen, die er jetzt jeweils mit einer positiven Wertung oder einer Paraphrase der Ausbilder-Erlaubnis einleitet: „ich find' das immer schön, wenn“ (132); „gut gelaufen is“ (150); „ganz gut geklappt hat“ (157); „was ich immer ganz schön finde, is“ (166). Die interaktionsbezogene Rahmung des Ausbilders realisiert der Referendar somit folglich nicht als Erlaubnis, sondern als Norm in Form einer Vorgabe oder eines Gebotes, der oder dem er folgt. Auch negative oder defizitorientierte Aspekte nennt er nicht mehr. Oder er korrigiert sie im einzigen Fall direkt durch Positives (vgl. 157). Zudem scheint der Referendar positive Aspekte aktiv zu suchen, wenn er für seine Ausführungen die Ausbilder-Frage vor jedem neuen Aspekt erneut paraphrasiert (s.o.) sowie sie als rhetorische Frage wiederholt, „was hat noch gut geklappt?“ (156). Gegenstandsbezogene Rahmungen nimmt er zu diesen Themen vor: „Klasse“ (132-141), „Einstieg“ (150-155), „Erarbeitung“ (157), „Präsentation“ (157-162), Zusammenfassung der Stunde (164-172), Unterrichtsbesuch (173-181). Da darin weitere Rahmungen deutlich werden, werden diese jetzt der Reihenfolge nach analysiert.

Der Referendar stellt zuerst positiv heraus, dass es eine „kommunikative Klasse“ sei (132-141) und beschreibt seine Einstellung zum Umgang mit Schüleräußerungen. Es sei ihm „wichtig“, „wenn ein Schüler etwas bewegt, sich zu meld'n“ (141). Daraus leitet er die Handlungsmaximen ab, „deshalb lass' ich die viel reden.“ (142) und man könne „den nich' einfach so abwürg'n“ (147-148). Vor diesem Hintergrund sei es „manchma' so, dass ich mich da 'n bisschen zu lange 'dran aufhalte“ (148), aber er wolle „da noch mehr aus den' 'rauskitzeln“ (149). Der Referendar stellt sich also nachträglich eine Legitimation für sein gezeigtes Handeln aus, indem er es an seine persönliche Überzeugung bindet. Daraus *kann* eine argumentative Strategie entstehen. Denn würde man sein Handeln hinterfragen, würde man demnach automatisch auch seine Person hinterfragen. Die Wahrscheinlichkeit dafür wäre aufgrund von Höflichkeitsnormen gering. Somit übersteigt die Selbst-Legitimation des Handelns durch die Bindung an die eigene Person eine einfache Begründung. Sie erfährt vielmehr eine präventiv-argumentative Schutz- oder Verteidigungsposition, die automatisch den potenziellen Gegenpart einer Angriffsposition einschließt. Dies kann also bewusst oder unbewusst eine interaktionsbezogene Rahmung auf der Beziehungsebene initiieren (Interaktion aus Angriff und Verteidigung und entsprechende Rollen). Weiter bewertet der Referendar den „Einstieg“ als „immer ganz gut“ (151). Die Schüler seien „aufgeschlossen“ und sie wären „sofort [...] aufmerksam, die wiss'n wenn ich [...]“

‘reinkomme [...], dann is‘ halt Unterricht.“ (152-153). Daran kehrt er das eigene Handeln als vorbildlich heraus: Er würde „Materialien“ vorbereiten und „sortiert“ sie, denn „ich bin halt immer auch so zwei, drei Minuten früher da logischerweise“ (153). Die „Erarbeitung“ in den Gruppen, die „nicht so gut geklappt“ habe, überschreibt der Referendar sofort damit, „was wiederum gut geklappt hat.“ (157), nämlich die „Präsentation der Gruppenergebnisse“ (157-162). Hierzu behauptet er, kein Schüler habe sich „gezwungen“ gefühlt und sei sich „zu fein“ für eine Präsentation, was er mit der Gruppenharmonie und der Schüler-Rolle als „Darauf-geschult-Sein“ begründet. Mit Hilfe von subjektiven Annahmen zu Schüler-Gefühlen und -Einstellungen und auf der Basis impliziter Normen erklärt er also deren gezeigtes Verhalten. Zudem folgt eine explizite Wertung, „was ich immer schön finde“ (166), sei das Schüler-Ritual des Zusammenfassens der Stunde (164-172), das eine Kollegin eingeführt habe. Für dessen Weiterführung begründet er normativ: „die finden das super und deswegen mach ich das auch gerne.“ (168). Sein Lehrerhandeln dient an dieser Stelle folglich der Beziehungspflege mit den Schülern und ist daran ausgerichtet. Auch den Unterrichtsbesuch (173-181) bedenkt er abschließend positiv:

„ich hab mich [...], auch wenn das nich‘ geklappt hat, mit der [...] Gruppenarbeit, so mit dem Ergebnis trotzdem die ganze Zeit über wohl gefühlt. Also es war jetz‘ auch nich‘ irgendwie, dass mit Ihn‘ beiden da ir‘ndwie ‘n Fremdkörper ‘reintrat, sondern, äh, es war einfach, ja, okay, Sie war‘n dann jetz‘ da.“ (173-176).

Dass etwas „nich‘ geklappt habe“ nennt der Referendar demnach als potenziellen Grund, sich in einem Unterrichtsbesuch nicht wohlfühlen zu können. Das wäre hier aber nicht der Fall, vielmehr seien die Besucher einfach „da“ und keine „Fremdkörper“ gewesen. Die Funktion der Äußerung liegt demnach auf der Beziehungsebene, die positiv gerahmt wird. Das geschieht über das Abgrenzen von möglichen negativen Emotionen gegenüber eines Ausbilderbesuches („Fremdkörper“-Erleben) durch das Betonen der eigenen positiven Emotionen (durchgängiges Wohlfühl).

Hier hakt der Ausbilder ein zweites Mal ein, ohne auf die Rede-Beiträge des Referendars einzugehen:

„Gut. Also wir ham‘ ja schon ‘ne ganze Menge jetz‘, ähm, vielleicht noch eine Selbsteinschätzung, [...] als Beobachtungsaufgabe²¹⁹ hatten Sie mir ja gegeben, kann ich [...] Redeimpulse? Woll‘n Sie dazu noch was sag‘n?“ (184-186).

Damit gehen zwei Ebenen einher. Die eine verdeutlicht eine interaktionsbezogene Rahmung, die andere eine gegenstandsbezogene. Für die erste lassen sich diese Bezugsmomente rekonstruieren: Erstens präsupponiert der Ausbilder wie in seinem Einschub zuvor, dass er weitere Aspekte zu erwarten scheint, denn das sei *erst* „schon“ „‘ne ganze Menge“. Dem kommt somit der Charakter einer indirekten Aufforderung zu, noch Weiteres zu thematisieren. Zweitens wird dies sprachlich abgeschwächt („vielleicht“) und zugleich wird sie als eigener Wunsch des Referendars deklariert („Beobachtungsaufgabe“), wodurch der Ausbilder seine Rolle mit einer „anwaltlichen Funktion“ für den Klienten markiert (vgl. Oevermann 1996) und dafür den hergestellten Zugzwang als vom Referendar

²¹⁹ Nach Aussage von Ausbildenden werden für die Unterrichtsbesuche von Referendaren Beobachtungsaufgaben an Ausbildende formuliert. Ob und wann sie optional oder obligatorisch sind, ist nicht bekannt, ebenso wenig, welche Form oder Funktion ihnen innewohnen kann oder soll. Sie werden zudem auf der Handreichung („Reflexionsbogen“) in einem Spiegelstrich mit „Eigener Entwicklungsschwerpunkt“ aufgeführt.

gewünscht darstellt. Drittens wird dieser zugeschriebene „Wunsch“ als willensbasierte Entscheidung behandelt („Woll'n Sie“). Den Zugzwang, der aus einer Frage entsteht, kann der Referendar hier aufgrund des institutionellen Rollenverhältnisses nicht ablehnen, ohne es damit indirekt in Frage zu stellen. Er muss also antworten, um die Rolle des Ausbilders als Ausbilder, Gesprächsleiter, Weisungsbefugter und die überdies eingenommene anwaltliche Funktion auf der interaktionsbezogenen Ebene zu bestätigen. Die Ausbilder-Frage verbunden mit der suggerierten Freiwilligkeit der Beantwortung verdeckt also die verbindliche Aufforderung darin. Daneben erzeugt der Ausbilder eine gegenstandsbezogene Rahmung, wenn er die Inhalte als eine „Menge“ bezeichnet. Denn er erklärt sie so zu einer unbestimmten Vielzahl an Inhalten, was folglich eine weitere Bearbeitung erforderlich macht, um aus dieser Masse konkrete Gesprächsgegenstände machen zu können (zum Beispiel durch Sichtung, Ordnung, Wertung, Auswahl, o.ä.). Alle inhaltlichen Äußerungen des Referendars werden als undefinierte Menge somit latent zur Disposition gestellt und müssten als Gesprächsgegenstände erst noch konkretisiert und legitimiert werden. Es bleibt die Frage offen, wie dies geschehen soll. Darin deutet sich parallel dazu eine inhaltliche Deutungshoheit des Ausbilders an, weil die interaktive Praktik *in der Folge* unmittelbar Auswirkungen auf Inhalte haben kann. So könnten Themen des Referendars später beispielsweise modifiziert oder legitimiert oder auch ersetzt werden. Außerdem bringt die Äußerung im Kontext –„wir ham' ja schon 'ne ganze Menge“– zum Ausdruck, dass die Anzahl an Themen (Quantität) eine Bedeutung zu tragen scheint, während die Konstitution der Themen dagegen nicht direkt thematisiert wird (Qualität).

Der Referendar folgt dem Zugzwang. Er bewertet sein Handeln als „noch nich' so gelungen“ und beschreibt ein Problem und dessen Lösung, die er als klärungsbedürftig markiert:

„Ich find' das sehr schwer, [...] Gespräche dahingehend zu lenken, dass ja im Prinzip das rauskommt, was ich gern hätte. Ich weiß, das soll man natürlich nich' so, ne. Der Unterricht is' ja 'n dynamischer Prozess. Aber man hat ja schon irgendwie 'ne Meinung, man hat 'n Stundenziel, auf das man hinarbeitet und da möchte man dann natürlich auch irgendwie hinkomm' und das muss man durch geschickte äh Redeimpulse oder [...] Fragen [...] aus den Schülern irgendwie rauskitzeln. Und da tu' ich mich manchma' schwer. Ich möchte [...] die Äußerung der [...] Schüler natürlich würdigen, aber äh, [...] wenn das [...] nichts mit dem Stundenziel, was dann irgendwann ma' steh'n soll, zu tun hat, das irgendwie zu sagen, einfach so lapidar, ja, okay, das is'n guter Punkt, aber [...] führt uns jetzt nich' da hin, wo wir hinwoll'n. [...] Weiß ich nich', ob man das tatsächlich so machen kann oder soll [...]. Das is' ja schon äh wichtig.“ (188-204)

Auch auf diese gegenstandsbezogene Rahmung geht der Ausbilder inhaltlich nicht ein, sondern legt gesprächsorganisatorisch fest: „Okay dann sprech'n wir auf jed'n Fall auch darüber.“ (206) und zwar „sowieso, weil Sie's ja als Beobachtungsaufgabe formuliert hab'n.“ (209). Der Referendar prüft abschließend noch seine Notizen (212), geht kurz auf das „Stundenziel“ ein (221-229) und schließt mit „müss'n ma' seh'n“ (229). Der Ausbilder quittiert diese Aussagen mit „genau.“ (230).

In der Gesamtsequenz zeigt sich zusammengefasst das Folgende. Der Referendar referiert über seinen Unterricht und nimmt gegenstandsbezogene Rahmungen vor, mit denen er ihn anhand von Schülerverhalten, Planung und Umsetzung und dem Handeln darin beschreibt und bewertet. Er nimmt also eine rückblickende Perspektive auf Handlungsebene ein. Dabei rückt er Schüler- und Lehrerhandeln in ein positives Licht. Dadurch, dass er mit seiner Praktik die Erlaubnis des Ausbilders zu einer Norm (Gebot oder Vorgabe) umzudeuten scheint, macht der Referendar die institutionelle Rollen-Asymmetrie

zum ausschlaggebenden Motiv bei der Realisierung der interaktionsbezogenen Rahmung. Zugleich betont er in Bezug auf den Unterrichtsbesuch sein Wohlgefühl dazu. Das ist dreifach bemerkenswert. Zum ersten, da der Besuch nicht im Kern zum Unterrichten gehört. Zum zweiten, weil der Besuch explizit als eine Störgröße negiert wird. Zum dritten, weil das Wohlfühlen als durchgängiges Wohlfühlen die Beziehungsebene in besonderer Weise positiv bestärkt. Somit folgt der Referendar mit dieser Praktik der interaktionsbezogenen Rahmung des Ausbilders aus Schlüsselstelle 1, denn er generiert Themen. Zugleich folgt er den Zugzwängen aus der jetzigen Sequenz. Sie etablieren in Form von verdeckten Aufforderungen („Wollen Sie dazu etwas sagen?“) sowie expliziten Setzungen zum Vorgehen (Aufnahme von Inhalten) und dem normativen Umgang mit den Inhalten (Erlaubnis, Positives zu nennen) interaktionsbezogene Rahmungen des Ausbilders. Gleichzeitig erklären sie gegenstandsbezogen die Themen des Referendars zu klärungs- und legitimationsbedürftigen Gegenständen für das weitere Gespräch. Das gilt also auch für die in Schlüsselstelle 1 generierte Funktion, Schwerpunkte setzen zu können. Auf der anderen Seite paraphrasiert der Ausbilder in seinen Einschüben Schlagworte des Referendars, die demnach potenzielle Themen darstellen könnten. Latent deutet sich überdies an, dass eine bestimmte Anzahl („Menge“) an Themen erreicht zu werden scheinen müsse.

Eine eindeutige Funktion der Themen für die Lerninteraktion kann sich erst im Verlauf zeigen. Die Format- und Rollen-etablierende Funktion der Themenfindung bestätigt sich dagegen. Die angedeutete potenzielle Relativierung der Qualität von Inhalten zu Gunsten ihrer Quantität muss überprüft werden.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 3

Die vorliegende Schlüsselstelle von knapp zwei Minuten (231-272) eröffnet den Hauptteil im Anschluss an den thematischen Einstieg des Referendars. Der Ausbilder gibt dem Referendar hierin eine Rückmeldung zu dessen „Lehrerrolle“. Der Abschnitt verweist auf Begründungen von „gutem Unterricht“ sowie auf Funktionen des Themeneinstiegs durch den Referendar.

Der Ausbilder eröffnet den Gesprächsabschnitt: „Okay, dann starten wir erstma‘ mit dem, was sie jetzt‘ gesagt haben und gucken dann hinterher, ob noch was Neues dazugekomm‘ is‘. Ja?“ (231). Mit der Aussage wird die rekonstruierte Funktion des Themeneinstiegs durch den Referendar bestätigt. Er stellt demnach *eine* Grundlage für die Themenbearbeitung dar, die vorläufig oder zuerst erfolgen solle („erstma“) und etwas „Neues“ als zweite Komponente einbezogen wird. Das „Neue“ kann sich dabei entweder aus dem „Alten“ herausbilden oder etwas gänzlich „Neues“ meinen. Die rekonstruierten Themen-Setzungen des Ausbilders stellen dafür ein mögliches Bezugsmoment dar (vgl. Schlüsselstelle 1). „Sie ham‘ gesagt, Sie seien sehr nett aufgenommen worden“ (236-237), das sei „ganz ganz wichtig“ (235). Der Ausbilder erklärt eine Aussage des Referendars also zu einem behandlungswürdigen Thema und führt es weiter aus (0239-0241): „Das ist aber auch immer [...] auf ‘ner Wechselseitigkeit begründet. [...]. Dann heißt das ja auch, dass sie irgendwas richtig machen.“. Es wird also dazu eine vage Korrelation zwischen einer Reaktion der Schüler auf den Lehrer und „Etwas-richtig-Machen-als-Lehrer“ hergestellt. Gründe und Hintergründe dafür werden nicht genannt. Weiter würde es auf der einen Seite „keine Rolle spielen“, wie „man sein müsste“ und auf der anderen Seite nehme der Referendar seine Lehrerrolle

„natürlich“ ein (0245, 0249). Natürlichkeit steht demnach für ein implizites Rollen-Merkmal für Lehrer, was der Ausbilder nicht näher ausführt. Stattdessen bewertet er im Superlativ weiter auf der Basis impliziter Zuschreibungen: „Das ist eben sehr schön zu sehen“ (0244) und sei „sehr überzeugend“ (252). Daraus kann potenziell ein inhaltlicher Widerspruch entstehen, denn wenn eine Natürlichkeit als *sehr überzeugend* bewertet wird, ist sprachlich damit eine zielgerichtete Herstellung einer Natürlichkeit angelegt. Gemeint sein könnte im Sinne einer latenten Sinnstruktur stattdessen auch einfach eine Natürlichkeit, die zum Beispiel gefällt oder sympathisch wirkt oder anderes. Das wird aber nicht gesagt. Fest steht, dass die Zuschreibung von den impliziten Zuschreibungen des Ausbilders abhängt. Daneben habe dieser „das Gefühl, dass Sie bei der Klärung der Lehrerrolle schon sehr weit sind“ (0253). Das Adverb „schon“ präsupponiert einen impliziten Idealzustand als Vergleichsmoment. Damit können zwei beziehungsweise drei inhaltliche Begründungsmomente seiner Wertungen bestehen, zum einen das explizit angesprochene „Gefühl“ des Ausbilders sowie zum anderen dessen subjektiv-implizite Vorstellungen von einer „Lehrerrolle“ und der zuvor thematisierten „Natürlichkeit“. Es folgt im Anschluss ohne sprachlich markierte Verbindung noch eine dritte Erklärung, sie stellt somit einen Nachschub dar. Der Referendar dürfe „auch Manches bestimmen“ (256) –also nicht alles– und die Schüler würden bei ihm nicht „untergebuttert“, was „sehr schön“ sei (260). Auch diese affektiv aufgeladene Wertung bleibt ohne explizite Begründungsmomente, so dass auch hier die individuellen Normen des Ausbilders implizit und ungeklärt zu Grunde liegen. Dieser schließt die Passage weiter auf Basis impliziter Überzeugungen ab und äußert eine Rückmeldung in Form einer positiven Wertung mit Hilfe von Superlativen:

„also für mich jetzt ‘n sehr [...] sehr überzeugender Start in dem Bereich und ich glaub‘, das ähm, das es ‘ne gute Grundlage is‘, um ‘n erfolgreichen Unterricht zu mach’n. Ja, also, kann ich sie nur bestärken, das weiter so, ja natürlich wie sie da eben sind, zu handhaben.“ (261-270).

Die Reformulierungen und Abschwächungen („ich glaub“) deuten latent auf eine Unsicherheit bei der Formulierung dieser Inhalte hin (vgl. Günthner 2013). Die im Superlativ geäußerte anscheinend positive Wertung markiert zugleich ein Defizit (oder ein Potenzial), denn nach dieser Aussage war der Unterricht noch nicht erfolgreich, sondern bilde lediglich die Grundlage dafür. Zugleich wird eine Art Ratschlag erteilt, das subjektive Merkmal *Natürlichkeit* beizubehalten. Diesen Aussagen unterliegen also implizite Normen, die indirekt zum Kriterium erhoben werden, „um ‘n erfolgreichen Unterricht zu mach’n.“ (s.o.).

Es ergibt sich demnach eine Abfolge bestimmter Handlungen und Praktiken: Von einer Themeneinführung über eine Erklärung und positiven Wertungen mit je impliziten Bezugsmomenten hin zu einer abschließenden positiven Wertung, die zugleich ein Defizit markiert und in einen Ratschlag mündet. Letzter wird auf das subjektive Merkmal *Natürlichkeit* bezogen. Diesbezügliche Rahmungen bestätigt der Referendar fortlaufend durch Bestätigungslaute („hm“) oder dadurch, dass er nichts dazu sagt (mit Ausnahme von „schön“ nach dem Ratschlag, 266). Einen *möglichen* Lerngegenstand können hier also entweder Einzelaspekte bilden, die von den individuell-impliziten Normen des Ausbilders abhängen oder die Tatsache, dass die Individualnormen des Ausbilders für deren Bedeutung entscheidend sind. Das Lehr-Lern-Verfahren stellt eine *Instruktion* her, die anhand der Rückmelde-Praktiken partiell an ein Feedback erinnert. So wird zwar ein IST-Zustand durch Bewertungen eingeschätzt, aber es fehlt ein

Abgleich mit einem definierten SOLL-Zustand. Auch die impliziten Normen werden nicht expliziert. Das ungeklärte Kriterium *Natürlichkeit* sowie die eingangs rekonstruierte Individualnorm beispielsweise als ‚*Schüler müssen den Lehrer gut aufnehmen*‘ können dabei vage Zielgrößen bilden, die die impliziten Vorstellungen des Ausbilders zum impliziten Lerngegenstand machen würden.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 4

Die drei-minütige Schlüsselstelle schließt an vorherige an, Oberthema ist „Zeitmanagement“ (272-361). Im Abschnitt werden Sprecherwechsel etabliert.

Den Einstieg initiiert der Ausbilder mit dem Setzen des gesprächsorganisatorischen Rahmens:

„Gut. Das zweite, was Sie genannt haben, das scheint ihnen besonders wichtig zu sein, war das Zeitmanagement. Insbesondere [...] in der Erarbeitungsphase, wenn ich es richtig verstanden habe, dass da zu viel Raum gegeben war, zu viel diskutiert wurde bei den Schülern auch.“ (272-280).

Der Ausbilder paraphrasiert hier Aussagen des Referendars aus dessen Einstiegsstatement zum eigenen Unterricht. Dazu greift er das vom Referendar dort als „Manko“ bezeichnete Zeitmanagement auf (vgl. Schlüsselstelle 1, 2 sowie Transkript 87-92) und etabliert es also als behandlungswürdiges Thema. *Probleme mit dem Zeitmanagement* bildet demnach den Gegenstand dieser gegenstandsbezogenen Rahmung. Interaktionsbezogen wird indirekt ein Zugzwang etabliert, da der Ausbilder Unsicherheit zur Themenbenennung anspricht. Der Referendar bestätigt mehrdeutig („ja“, 281) und beschreibt dazu den Unterrichtsverlauf und sein Handeln darin auf umständliche Weise:

„[...] also erst mal hat die Methode [Placemat] deswegen nicht hingehauen. Ich hab‘ Zeit veranschlagt für diese 5, 5 und 10 Minuten oder, nee, andersrum 10, 5 und 5 Minuten, und da haben halt alle Gruppen schon irgendwie länger gebraucht als es da... [...] letztendlich hab‘ ich für die Methode fast doppelt so viel Zeit gebraucht, wie ich geplant habe. Und dadurch ist dann halt danach das Konzept so ein bisschen, also das Konzept des Unterrichts, zusammengebrochen. Aber es ist ja letztendlich doch was bei rausgekommen. Alles ist vielleicht nicht ganz gescheitert. Es ist halt einfach nur, ich bin halt nicht in die Vertiefungsphase gekommen. Schlimmer wär’s aber, glaube ich, gewesen, wenn ich gar keine Erarbeitungsphase dazu, keine Ergebnissicherung machen können, bin ich der Meinung, also.“ (0281-0302).

Er nimmt also eine Problemdefinition vor. Offensichtlich bereitet diese Problemdefinition dem Referendar Schwierigkeiten, denn er nutzt Reformulierungen, Defizitorientierungen („nicht ganz gescheitert“, „schlimmer wär’s“, u.a.), negative Wertungen („hat nicht hingehauen“, „zusammengebrochen“, u.a.), Füllwörter („halt“, „irgendwie“, u.a.) und Abschwächungen („so ein bisschen“, u.a.). Inhaltlich wird über die Perspektivenwechsel dabei eine Rahmungskongruenz mit der gegenstandsbezogenen Rahmung des Ausbilders etabliert, denn dessen „Problemrahmen“ wird vom Referendar legitimiert, indem er ihn modifiziert. Auch ein Zeit-Vergleich zwischen Planung und Durchführung kommt zum Ausdruck. Zugleich handelt es sich um eine teilweise wortgleiche Wiederholung seiner Erklärung aus der Eingangssequenz (87-116), in der der Referendar Gründe anführt, weshalb das Vorgehen „nicht hingehauen hat“ (88, 282). Im vorliegenden Fall nimmt er dazu negative Verlaufs-Einschätzungen vor und relativiert sie durch „schlimmere“ Vergleichsmomente und eine positive Ergebnismarkierung („es ist ja doch was bei rausgekommen“). Der Ausbilder wiederum bestätigt die Ausführungen fortlaufend passiv („genau“, 0296, 0299; u.a.). Gemeinsames Bezugsmoment ihrer

Perspektiven ist also ein *Problem*-Sachverhalt, der zuerst vom Referendar aufgeworfen, dann vom Ausbilder zum Problem transferiert und final vom Referendar konkretisiert wird. In diesem Sinne kann von einer prototypischen Problemdefinition im Sinne einer Beratungsdimension gesprochen werden (vgl. Kap. 5.2): Ein Problem wird vom Ratsuchenden geschildert, vom Ratgeber aufgenommen und explizit als Problem ausgewiesen, um vom Ratsuchenden konkretisiert zu werden.

Nach dieser Problemdefinition stellt der Ausbilder zum einen für den Referendar entlastend fest (304-327): „Scheitern sieht anders aus, das glaube ich auch“ (304). Zum anderen greift er das Placemat-Verfahren (306) zu „Einzelarbeitsphase“ und „Gruppendiskussion“ (313-322) auf und setzt es ohne Aushandlung dazu als ein zweites Problem additiv daneben. Dazu diagnostiziert er eine Leistungsschwäche der Lerngruppe (313-320), was die Schilderungen des Referendars zuerst bestätigt, um als zweites das Lehrerhandeln des Referendars negativ zu bewerten: „Und Sie haben da interveniert bei manchen. Allerdings dann auch nicht so konsequent, dass es dann auch wirklich eingehalten worden wäre.“ (323-326). Zuerst entlastet er ihn also –schwierige Lerngruppe–, dann weist er ihm die Verantwortung für den negativen Verlauf zu –nicht konsequent genug–. Die Argumentation basiert demzufolge auf einer Ursache-Wirkung-Annahme zwischen Lehrerhandeln und Schülerverhalten. Diese negative Wertung vom Ausbilder mündet in einen „Tipp“:

„nä, also, da wäre mein Tipp eben, wenn Sie das so planen, dann ruhig noch mutiger und sagen: ‚hört zu Leute, fünf Minuten Einzelarbeit, die erwarte ich jetzt auch von Euch! Ja, probiert’s ma‘, ich weiß, das is‘ nich‘ Eure bevorzugte Sozialform, [...]“ (0328-0329).

Der „Tipp“ bezieht sich dabei nicht nur auf das Handeln in der Situation (mehr „Mut“ haben, Erwartungen formulieren), sondern explizit auch auf die Planung, die –realisiert durch eine wenn-dann-Konditionalkonstruktion– im Handeln umgesetzt werden soll. Einerseits scheint die Umsetzung der Planung demnach relevant zu sein (Planung-Umsetzung-Paradigma), andererseits wird auch die Art der Umsetzung beispielhaft gesetzt. Denn der „Tipp“ dazu bildet die „schwache“ Form des Ratschlags (Paris 2014), mit dessen Bezeichnung zum einen die kommunikative Verantwortung über dessen Inhalt sprachlich abgeschwächt wird. Zum anderen wird mit ihm auf der Beziehungsebene eine geringe Asymmetrie bei potenziell hoher Nähe angedeutet. Es werden also gegenstands- und interaktionsbezogene implizit normativ aufgeladene Rahmungen inszeniert. So wird mit dieser Praktik ein Lösungsvorschlag in Form einer konkreten und beispielhaften Handlungsanleitung und mit Hilfe einer Bedingungsrelation angeboten, was einen ungeklärten Grad an Verbindlichkeit bei klarer Asymmetrie erzeugt. Dies wird aber wiederum durch den „Tipp“ verdeckt, der Unverbindlichkeit und persönliche Nähe suggeriert. Der Referendar reagiert hierauf mit einer Erklärung:

„ja, hab ich ihnen [den Schülern] eigentlich auch gesagt, dass halt bestimmte Methoden und Unterrichtsmethoden eben gibt, wo Einzelarbeit verlangt wird [...]. Das haben sie eigentlich auch verstanden, aber ich glaube, sie wollen einfach nich‘ über 20 Minuten ‘ne Einzelarbeit verschwenden. Wie auch immer.“ (0337-0351).

Der Ratschlag des Ausbilders sagt aus, dass der Referendar sein Vorgehen beibehalten solle, indem er es den Schülern spiegeln möge. Die Antwort des Referendars zeigt, dass er dieser gegenstandsbezogenen Rahmung folgt, aber ihren Inhalt *ablehnt*. Er erklärt einerseits den Ratschlag des Ausbilders indirekt für

hinfällig, weil er bereits so gehandelt hätte. Andererseits weist er das angeratene Vorgehen zurück, weil die Schüler dies nicht wollen würden, verstärkt durch die zeitliche („über 20 Minuten“) und affektiv aufgeladene inhaltliche Wertung („verschwenden“). Sein Schlusssatz „wie auch immer“, genauso wie die Weichmacher „eigentlich“ und „ich glaube“ schwächen seine indirekte Widerrede dabei sprachlich ab. Die Aussage zeigt, dass der Referendar den Ratschlag des Ausbilders nicht nur abweist, sondern auch korrektiv behandelt, was typisch in Dynamiken wie Rechtfertigungen in Vorwurf-Erklärung-Sequenzen sein kann (vgl. Günthner 2013, S. 208ff.). Der Ausbilder reagiert darauf durch Relativierung dieser Argumentation: „Gut, das wird ja auch selten der Fall sein“ (0353). Dann gibt er einerseits dem Widerspruch des Referendars statt und stellt im gleichen Zuge erneut seine ursprüngliche Argumentation dagegen, womit er das Stattgeben folglich widerruft:

„Ich denke schon, dass man darauf dann Rücksicht nehmen kann und soll. Aber es ist immer noch ihre didaktische Entscheidung. Da [...] halten Sie es für nötig und dann wird es eben auch so durchgesetzt.“ (353-359).

Seinen Ratschlag erhebt der Ausbilder so zur normativen Vorgabe: Man „kann“ das nicht nur so machen, man „soll“ das auch so machen. Das „man“ suggeriert zwar eine Allgemeingültigkeit, kann sich situationsspezifisch jedoch nur auf den Referendar beziehen und ersetzt somit das „Sie“, zu dem der Ausbilder im Nachsatz übergeht. Es wird hier also sprachlich eine Abschwächung der Direktive vorgenommen, die jedoch nicht betrifft, *was* ausgesagt wird, sondern nur *wie*. Die so hergestellte Funktion dessen kann demnach auf der Beziehungsebene liegen, beispielsweise, um diese nicht zu belasten. Gleiches gilt für die Behauptung, dass die Entscheidung über das Handeln beim Referendar liegen würde. Denn sie egalisiert sich, wenn der Referendar sich *ausschließlich dafür* entscheiden kann, weil nur die eine Option aufgezeigt wird. Anders gesagt, es ist keine Entscheidung mehr nötig, weil keine Wahl erfolgen kann und die Vorgabe dazu feststeht. Die Widerrede des Referendars wird also vom Ausbilder negiert, indem die eigene Perspektive fortlaufend beibehalten und auch für die herzustellenden gemeinsamen Rahmungen (durch-) gesetzt wird. Das manifestiert nicht nur die Asymmetrie auf Beziehungsebene (Rede-Bevorrechtigung durch Gesprächsleitung), sondern erzeugt auch eine inhaltliche Deutungshoheit des Ausbilders. Inhalt und Verfahren lässt sich der Ausbilder kurz bestätigen, „ja?“ (360), was der Referendar bestätigt, „ja.“ (361). *Zeitgleich* mit der Bestätigung wechselt der Ausbilder das Thema: „das ist der eine Strang, der andere ist [...]“ (0361). Der Referendar wird also gezwungen, die gegenstandsbezogene Gesprächsrahmung zu verlassen und der interaktionalen Rahmung zur Gesprächsorganisation zu folgen, was den Ausbilder-Ratschlag zu einem autoritativen Ratschlag macht, der nicht ausgehandelt wird und der dadurch automatisch-implizit institutionelle Gültigkeit erlangt.

In diesem Verfahren deutet sich sowohl eine Perspektivenabschottung des Ausbilders an (Keim 1996) als auch ein Interaktionsmuster der Belehrung mit Übergehen der Argumentation des Gegenübers (vgl. Muster unterschiedlicher „Erwerbssupportivität“; Heller 2012, S. 181). Das eine wird hervorgerufen durch das Übergehen der Fremd-Perspektive sowie das Setzen und Verfolgen der Eigenen. Das andere lässt sich durch das indirekte Etablieren einer Begründungspflicht in Kombination mit dem Perspektiven-Übergehen und Belehren rekonstruieren: Es wird demnach „ein Lehr-Lernkontext mit ausgeprägter epistemischer wie kommunikativer Asymmetrie“ hergestellt (ebd.). Anhand dieser Auffälligkeiten lässt

sich die in der Sequenz hergestellte Lehrform als Instruktion beschreiben. Sie steht oberflächlich im Zusammenhang mit einer Problemdefinition eines Beratungsschemas im ersten Abschnitt. Unüblich für eine Beratung wäre daran jedoch die eindimensionale Perspektivensetzung oder -abschottung des Ausbilders, mit der gleichsam eine Instruktion in Form eines autoritativen Ratschlags realisiert wird. Ebenfalls gegen ein Beratungsschema spricht die Widerrede des Referendars, was die Ausführungen partiell stattdessen aus der von ihm eingenommenen Perspektive als Leistungssituation beziehungsweise als Bestandteil einer Vorwurf-Erklärung-Sequenz latent andeuten können.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 5

Die Sequenz (361-428) schließt sich an vorherige Schlüsselstelle an und behandelt zwei Aspekte zum Thema Zeitmanagement („Placemat“-Methode und Umsetzung). Beide Beteiligte scheinen mit themenbezogenen Erklärungen eine Lerninteraktion zu initiieren.

Der Ausbilder bezieht sich initial auf Aussagen aus der „Selbstreflexion“ des Referendars (94-119). Dieser hatte sich beklagt, dass seine Methode „zu lange gedauert hat“ (98) und dass die Schüler „ne Gruppenarbeit ‘draus gemacht haben“ (107), obwohl die Methode bekannt gewesen sei (98), was ihn „gestört“ habe (111). Der Ausbilder fokussiert sich daraufhin auf

„[...] das Verfahren Placemat. Es ging [...] um die formale Analyse des Gedichts und da ist für mich die Frage, ob dieses Verfahren so zielgerichtet dann eingesetzt werden kann. Ja, also, es ist ja [...] vom Grund her schon so, dass jeder für sich seine Gedanken notiert und daraus dann so eine Quintessenz, [...] entsteht, dass dann in der Mitte als Ergebnis steht, ne? Jetzt, frag ich mich, ob das mit dem Placematverfahren sehr gut angesteuert ist oder ob man nicht anderes Verfahren wählen könnte. Das vielleicht auch zielgerichteter diese formale Analyse dann bedient, weil das Placematverfahren, nochmal, für mich, eben besonders geeignet ist dafür, bei einer Meinungsbildung einen Konsens herzustellen, Eindrücke zu bündeln und [...] diese gewollte formale Analyse ist vielleicht viel zielgerichteter als es dieses Placematverfahren dann suggeriert. Ist aber ‘ne Frage für mich. Sie haben das ja sicherlich mit Bedacht gewählt, warum?“ (361-385).

Daraus gehen mehrere Rahmungen hervor, so inhaltlich eine gegenstandsbezogene zum Placemat-Verfahren. Während der Referendar das Schülerverhalten dazu moniert, kennzeichnet der Ausbilder die Auswahl der Methode als fraglich: „Da ist für mich die Frage, ob dieses Verfahren so zielgerichtet dann eingesetzt werden kann.“. „Dann“ als Adverb bezieht sich offensichtlich auf die Handlungssituation und kann mit ‚in dem Fall‘ übersetzt werden. Das deutet auf bestimmte Bedingungen als Bezugsmoment hin, die aber implizit bleiben (vgl. Duden 2019 zu Suchwort „dann“²²⁰). Der Zweifel an der Methodenwahl wird zudem affektiv verstärkt, das sei „vom Grund her *schon* so“. Dieser Zweifel wird erneut zwei Mal aufgegriffen und dabei jedes Mal um eine weitere Facette spezifiziert. Das ist zum einen eine indirekte und daher umständliche Art, Zweifel zu äußern. Zum anderen werden dabei interaktionsbezogene und gegenstandsbezogene Rahmungen miteinander verbunden: „nochmal für mich“ und „ist aber eine Frage für mich“ suggerieren, dass die Zweifel des Ausbilders nicht für den Referendar bestimmt seien, sondern für ihn selbst. Das steht aber im direkten Widerspruch dazu, *dass* er sie dem Referendar gegenüber äußert und, dass er für ihr Bezugsmoment ‚Methodik-Auswahl‘ eine Begründung verlangt („warum?“). Dies geht

²²⁰ Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/dann#Bedeutung2> (18.04.2019).

über das Nachfragen in Lernsituationen, wie ein Phänomen zustande kommt hinaus (Vergleiche das „Explizieren eines globalen Zugzwangs“ bei Quasthoff 2011). Denn statt einer Verständnisbearbeitung wird so das Entkräften des Zweifels zur Aufgabe gemacht. In Kombination mit der Warum-Frage für das Etablieren dieses Zugzwangs kann daran eine *konversationale Struktur* als Vorwurfsaktivität rekonstruiert werden. Denn Warum-Fragen stellen nach Günthner (2013, S. 216) einen häufigen Auslöser von Vorwürfen dar, die den Grund für eine erfolgte oder unterlassene Handlung erfragen und dabei das Anzweifeln der Plausibilität der Handlung des Gegenübers implizieren (ebd., S. 219). Beides ist hier sprachlich der Fall. Außerdem unterstellt der Ausbilder latent eine bewusste Wahl der Methodik („Sie haben das ja sicherlich mit Bedacht gewählt“), das heißt, andere Optionen werden als bekannt präsupponiert. Für eine Vorwurfs-Etablierung wäre theoretisch zudem eine moralische Komponente typisch (Günthner 2013, S. 211), die sich hier statt als soziale Regelverletzung demgegenüber eher als impliziter inhaltsbezogener Vorwurf zu einer *falschen* statt der *richtigen* Methodenwahl annehmen lassen könnte. Zu diesem Vorwurf-Verfahren sichert sich der Ausbilder zudem mit dem Ansprechen eines Erklärungszusammenhangs eine argumentative Rückzugsmöglichkeit auf ebendiesen Erklärungs-Rahmen (vgl. Ehrich und Saile 1975, S. 281). Er stellt sich also eine Berechtigung für seine Nachfrage aus. Nach Goffman ergeben sich daraus dann zwei Möglichkeiten:

„Erhält der Fragende die erwartete Antwort, ist er [...] in der Position, die ihn dazu berechtigt, den Antwortenden zurechtzuweisen [...]; gleichzeitig reserviert er sich aber noch einen Spielraum für eine unvorhergesehene Antwort, die die offenbare Regelverletzung für zufriedenstellend erklärt und möglicherweise sogar zeigen könnte, dass es der Fragende ist, der sich irrt.“ (Goffman 1982, S. 216).

Bei der Nachfrage handele es sich somit um „Vorbereitungsfragen“ für Vorwürfe (Goffman 1982), die eine Rückzugsmöglichkeit davon liefern und sie zugleich kaschieren. Ein Rückzug kann darin überdies auch allein auf syntaktischer Ebene vollzogen werden (zum Beispiel *das war bloß eine Frage*) (vgl. Günthner 2013, S. 220), was der Ausbilder mit seinem begründeten Verdachtsmoment also übersteigt.

Aufgrund dieser *sprachlich-konversationalen* Vorwurfsaktivität in Kombination mit den vorherrschenden Asymmetrien zwischen Referendar und Ausbilder (in den jeweiligen Rollen: Gesprächsleiter – Gesprächsteilnehmer; späterer Prüfer – Prüfling; Weisungsbefugter – Untergebener; Agent – Klient, Experte – Novize; u.a.) wird es dem Referendar erschwert, dem so angelegten Vorwurf zu widersprechen, ohne negative Konsequenzen erwarten zu müssen. Stattdessen können Vorwürfe Rechtfertigungen über eine „Vorwurf-Erklärung-Sequenz“ evozieren (vgl. Günthner 2013, S. 212). Das scheint der Referendar nachfolgend aktiv herzustellen, es käme also zu einer „präferierten Folge“, das heißt einer Erwartungserfüllung (vgl. Deppermann 2008, S. 68). Zuerst tut der Referendar das, indem er einleitend Begründungen für seine Wahl anbietet: „Ja weil ich [...]“ (386-413). Dafür nutzt er vermehrt Füllwörter, abschwächende Formulierungen und Reformulierungen, die auf Affektsignale zu Unsicherheiten hindeuten (vgl. Günthner 2013, S. 229)²²¹. Als zweites etabliert er zudem ein für Rechtfertigungen

²²¹ Zum Beispiel: „da ging es mir *halt* erstmal darum, (stammelt) *äh*, das, *äh*, die Schrift, *also*, wie die sich schriftlich äußern, *äh*, kenn' zu lern.“ (397); „ich dachte *halt*, dass diese Methode *einfach*, *naja*, dass *diese normale Gruppenarbeit*, *einfach* 'n bisschen aufbricht [...]“ (399, 400); „da hätte ich *halt einfach* erwartet, dass [...]“ (406).

typisches Anerkennen einer Handlungsverfehlung, um sie in einen „akzeptablen Zustand“ überführen zu können (Günthner 2013, S. 212 und 213):

„Weil Sie auch gerade sagten ‘ne Konsensbildung [...] [...]. Weil derjenige [...] den anderen überzeugen konnte [...]. Also die [Methode] war schon, äh, mit Bedacht gewählt. Vielleicht auch dann ja, nicht ganz so treffend. Aber, ja, vielleicht habe ich mir auch einfach ‘n bisschen zu viel davon erhofft.“ (0412, 0413).

Deutliche Markierungen, die für diese Einordnung sprechen, liefern die affektiven Bekräftigungsmarker (als Partikeln: „schon“, „ja“) in Kombination mit den negativen Selbstbewertungen („nicht ganz so treffend“). Es wird also Verantwortung für ein „Fehlverhalten“ übernommen. Hierbei wird dafür aber nicht von sozialer oder moralischer Schuld ausgegangen wie originär im Schema als Möglichkeit vorgesehen wird, sondern von einem inhaltsbezogenen Eingeständnis einer Fehleinschätzung der Sachlage, wodurch kommunikativ die Verantwortung dafür abgemildert wird. Der Referendar etabliert also aus seiner Perspektive heraus eine Vorwurf-Erklärung-Sequenz mit Hilfe einer als Rechtfertigung hergestellten inhaltsbezogenen Erklärung. Sie bestätigt beiläufig die Begründungsverpflichtung als interaktionsbezogene Rahmung zwischen den Beteiligten.

Anhand der Reaktion des Ausbilders lässt sich die rekonstruierte Struktur erneut bestätigen. Er entlastet den Referendar auf inhaltlicher Ebene und übernimmt dessen Perspektive: „Hm, also ganz, ganz sicher bin ich mir auch nicht, ne. Also so, wie Sie das jetzt erklären, [...] finde ich das auch schlüssig.“ (414-415). Im Umkehrschluss würde das also bedeuten, dass er das Handeln zuvor als nicht-schlüssig bewertet hat. Die jetzt positive Wertung scheint jedoch vorläufig zu sein, weil er im gleichen Satz weiter an die Vorwurfs-Sequenz anknüpft, in der er die Methode anzweifelt. Dafür etabliert er einen neuen Kontext:

„[...] aber wir [...] sind ja gekommen von der Zeitökonomie und, da ist *eben* der Eindruck bei mir, [...] dass dieses Verfahren dazu auch verleitet, dann viel Zeit da ‘rein zu geben [...]; [die man] vielleicht gar nicht so aufwenden muss. Ja? [...]“ (419-427).

Der Ausbilder nimmt also seine ursprüngliche Perspektive neuerlich ein und setzt darin seine negative Einschätzung als gegenstandsbezogene Rahmung fest. Der Partikel „eben“ verstärkt dafür seine Aussage bis hin zu einer „resignierte[n] Feststellung“ oder selbstbestätigenden Zusammenfassung (Duden 2021, Suchwort „eben“²²²). Unabhängig davon, welche der Deutungsmöglichkeiten zutreffen, verstärken sie alle das Setzen von Perspektive und Meinung des Ausbilders und erhalten einen finalen Charakter. Außerdem bringt der Ausbilder latent einen weiteren Inhalt des etablierten Vorwurfs zum Ausdruck, so müsse man die Zeit müsse ja gar nicht aufwenden. Auch bekräftigt er die Aussage mit der anscheinend rhetorischen Frage „ja?“. Im Umkehrschluss würde diese Praktik zugleich einen Ratschlag implizieren wie *nutze die Zeit anders*. Der Referendar bestätigt passiv und mehrdeutig mit „hmm, okay.“ (428).

Zusammengefasst wird auf gegenstandsbezogener Ebene initial vom Ausbilder nach der Begründung für eine Methodenwahl gefragt, es handelt sich um eine Aufforderung (vgl. Rehbein 1977, v.a. S. 338), die Zweifel am Lehrerhandeln anzeigt. Anhand ihrer besonderen konversationalen Struktur lässt sich darin

²²² Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/eben_genau_gerade (17.04.2021).

eine latente Vorwurfsaktivität annehmen. Sie wird realisiert, indem die zur Disposition gestellte Art des Zweifels über einen globalen Zugzwang hinaus geht und stattdessen das Entkräften des Zweifels als Handlungsaufgabe in das Zentrum rückt. In seiner Erklärung stellt der Referendar dazu spezifisch eine Rechtfertigung her, was die genannte Struktur folglich fest etabliert. Der Ausbilder erkennt zwar die Aussagen als „schlüssig“ an, negiert dann aber ihre Inhalte sowie die Perspektive des Referendars darauf. Dazu wird der hergestellte Vorwurf anders kontextualisiert wiederholt und die eigene Perspektive daran gesetzt. Die Perspektive des Referendars wird also vom Ausbilder erst eingefordert und einbezogen, um ihr im Anschluss auf indirekte Weise die Berechtigung abzusprechen. Der als zunächst als Zweifel latent verdeckte Vorwurf zu Beginn (implizit: falsche Methodenwahl) scheint von vorneherein festzustehen, weil er abschließend der gleiche bleibt und gesetzt (explizit: falsche Methodenwahl) und weiter konkretisiert wird (*die Zeit muss man nicht aufwenden*). Das geschieht ungeachtet der neuen Perspektiven im Aushandlungsprozess, was der Praktik einer Perspektivenabschottung gleichkommt (vgl. Keim 1996). Dieser Abschnitt scheint deshalb *strukturell* so weder eindeutig als Lern- noch als Leistungssituation zu funktionieren, sondern liefert eher Anhaltspunkte dafür, sie zumindest *konversational* als Vorwurfsaktivität, also als eine Kritik-Sequenz einzuordnen. Dass der Ratschlag des Ausbilders indirekt am Ende und nicht explizit zu Beginn der Sequenz geäußert wird, spricht ebenfalls für diese Rekonstruktion. Anders formuliert würde das bedeuten: Eine -beabsichtigte oder unbeabsichtigte-Kritikfunktion dominiert eine potenzielle Lernfunktion an dieser Stelle.

Daran angelehnt lassen sich demgegenüber auch Ansatzpunkte für Lern- und Leistungsstrukturen rekonstruieren: Als *Lernanteil* können die Etablierung einer Begründungspflicht mit anschließender Instruktion (Ratschlag) angeführt werden und als *Leistungsanteil* das Einfordern einer Begründung, die von vorneherein einen Maßstab als *richtig* oder *falsch* anzulegen scheint. Deshalb kann die Sequenz auch begründet andersherum als instruktive Belehrung unter Einsatz von Kritik beschrieben werden.

Überdies ist eine dritte Rekonstruktion möglich: Der Lerngegenstand könnte auch nicht-inhaltlicher Natur sein und stattdessen die *Perspektive* des Ausbilders darstellen, da sie die des Referendars auch bei sich verändernden Inhalten ersetzt und vorgegeben wird. Daraus würde folgen, dass sie und damit die Rahmung des Ausbilders an dieser Stelle wichtiger wären als besprochene Inhalte. Gegenstandsbezogene Rahmungen würden dann interaktionsbezogenen Rahmungen unterliegen: Der Ausbilder würde bestimmen, ob und welche Inhalte auf welche Weise und wann relevant werden. Wenn die Perspektive des Ausbilders also als Lerngegenstand vom Referendar berücksichtigt werden müsste, kann es sich um eine transitorische Norm handeln (vgl. Feilke 2015; Schäfers 2017). Inhalte würden verhandelbar werden, es ginge darum, eine dahinterstehende Norm zu erwerben, wie beispielsweise: *Die Perspektive des Ausbilders ist stets zu berücksichtigen, Inhalte werden daran ausgerichtet.* In der logischen Konsequenz würde dies drastisch formuliert zu der Prämisse führen, *die Ausbilderperspektive ist immer die Richtige.*

Hauptteil B: Schlüsselstelle 6

Die Schlüsselstelle (431-465) schließt an vorige an. Sie bildet die erste von zwei Stellen einer zusammengehörigen Sequenz (431-534), mit dem Thema Gruppenarbeitsphase zu einer

Gedichtinterpretation. Nachfolgend wird die erste Sequenz behandelt, Überleitung und zweite Sequenz folgen in Schlüsselstelle 7 und 8.

Der Ausbilder setzt ein Thema, das noch nicht angesprochen wurde. Er initiiert es mit einer positiven Wertung, die er affektiv durch die Nutzung des Elativs verstärkt. So habe er „als besonders stark die Phase empfunden, wo die inhaltliche Darstellung [...] erfolgt ist.“ (431-433). Nach kurzem Absichern zwischen beiden Beteiligten, worauf sich bezogen wird (436), wiederholt der Ausbilder seine affektiv aufgeladene Wertung, diesmal mit einer Begründung:

„Das war ‘ne richtig‘ starke Phase, weil da genau das passiert ist, was sie ja angelegt haben, ne, also Sie wollen den Schülern Raum geben, auch sich dann zu äußern, [...] und [...] die sind der Aussage dieses Gedichts ja sehr sehr gut auf die Spur gekomm‘ und ham‘ auch [...] ganz tolle Beiträge geleistet.“ (436-442).

Darin werden bestimmte Kausalbeziehungen für die Begründung angenommen. Zum einen wird der Verlauf in Relation zur Planung gesetzt und die Umsetzung der Planung als positives Begründungsmoment hervorgehoben. Zum anderen wird dafür das Schülerverhalten zur Bedingung gemacht, denn eine „richtich‘ starke Phase“ hinge davon ab. Ob es sich dabei um eine notwendige oder hinreichende Bedingung handelt, geht daraus nicht hervor. Die Frage, wie die Bewertung im gegenteiligen Fall ausfallen würde, also wenn die Schüler dem Gedicht nicht „auf die Spur kommen“, keine „ganz tolle[n] Beiträge“ leisten und von der Planung abgewichen wird, lässt sich also nicht beantworten. Mit dieser Konträr-Konstruktion wird deutlich, dass der Ausbilder implizite Vorstellungen von „gutem Unterricht“ unterlegt, die nur er kennt und die folglich in der Lernsituation nicht zur Verfügung stehen.

Inhaltlich knüpft der Ausbilder mit einem Einschub zum Placemat-Verfahren an, womit die Stelle funktional auch an die vorherige angebunden wird (vgl. Schlüsselstelle 5):

„so jetz‘ ganz generell gesprochen also für so ‘ne, um so ‘ne Phase vorzubereiten glaub‘ ich, dass so‘n Placementverfahr’n (sic!) viel besser geeignet ist, weil [...] dieser Spielraum ähm bei der inhaltlichen Deutung viel größer ist als jetz‘ bei der formalen Analyse.“ (449-453).

Die Erklärung beinhaltet eine indirekte Begründung der Wertung (wenig Spielraum in einer formalen Analyse). Der Ausbilder nennt darauf aufbauend eine Handlungsempfehlung: „Versuchen Sie [...] doch einfach nochma‘ [...], was dabei herauskommt, wenn Sie das in offeneren Phasen einsetz’n, wo’s dann um Konsensbildung geht.“ (456-460). Da er nur eine Handlungsoption und ihre Funktion zuvor als „viel besser geeignet“ favorisiert, bezieht er inhaltlich eine eindeutige Position und nimmt einen Ratschlag vor (vgl. Rehbein 1977). Zusammen mit der Aufforderung, egalisiert sich dabei die Abschwächung („glaub‘ ich“). Nach kurzer Pause stimmt der Referendar dem dann zu, wobei sein Bezugsmoment uneindeutig ist: „Das stimmt natürlich.“ (465). Zu einer Aushandlung dessen kommt es nicht.

Zuerst wird ein Planung-Umsetzung-Paradigma angelegt und an das Schülerverhalten gebunden. Im zweiten Schritt wird eine Handlungsoption für das Umsetzen der Methode aufgezeigt, wozu Erklärung und Ratschlag vom Ausbilder erfolgen. Die Schlüsselstelle kann dabei als Reaktion auf die vorangegangene verstanden werden (Schlüsselstelle 5), weil ein Problem-Lösungs-Schema angelegt, aber nicht expliziert wird: Für ein Problem („Methoden-Eignung“) wird eine Lösung angeboten („Methoden-

Umsetzung⁶). Die Praktik lässt sich vor diesem Hintergrund mit einer Beratung in Verbindung bringen, denn es wurde ein Problem generiert, das jetzt eine Lösung erfährt. Beratungsuntypisch ist daran aber, dass sowohl das Problem als auch die Lösung vom Ausbilder gesetzt werden und es dabei zu keiner Aushandlung kommt. Es könnte also auch für eine Feedback-Form sprechen, der implizite Vorstellungen als Zielzustand unterlegt werden, auf den mit dem Ratschlag abgezielt zu werden scheint. Demnach ginge es nicht um ein Problem-Lösungs-Schema, sondern vielmehr um eine Art Verhaltenskorrektur hin zu einem Idealzustand. Gegen eine solche Auslegung in Bezug auf eine Lerndimension spricht aber das gleiche wie zuvor: Ziele und Funktionen bleiben implizit und können deshalb weder die eine noch die andere Variante eindeutig belegen. Sicher ist nur, dass es sich um eine Lehrform der Instruktion handelt, die eine Erklärung als Fundament für einen Ratschlag liefert, der umgesetzt werden soll. Der Ausbilder nimmt dazu also eine zukunftsgerichtete Perspektive ein.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 7

Die Schlüsselstelle (465-534) stellt den Übergang vom ersten zum zweiten Teil der Gesamtsequenz dar (Schlüsselstellen 6 bis 8). Sie behandelt eine Teil-Äußerung des Ausbilders. An ihr lassen sich Funktionen für die Sequenz sowohl rückwirkend als auch nachwirkend rekonstruieren, die die Analyse legitimieren.

Der Ausbilder knüpft für das neue Thema an eine vormalige Wertung an (vgl. Schlüsselstelle 6): „Wie gesagt, total starke Phase ähm, wieso war das die dritte Gruppe nich‘ die erste?“ (467). Im Fokus steht nachfolgend allein der erste Abschnitt dieser Aussage, die Wiederholung der positiven Wertung von zuvor. Sie steht einerseits an einer besonderen Stelle und eröffnet andererseits eine besondere Implikatur. Sie bezieht sich auf den Unterrichtsverlauf und auf die Schüleraktivität. Die beiläufige Nennung der „starken Phase“ in Erststellung sowie die affektiv aufgeladene Wertung im Elativ werfen die Frage nach der Funktion auf. Für den Abschluss der vorigen Sequenz erfolgt sie zeitlich zu spät nach einer Sprechpause von 13 Sekunden, die länger ist als die üblichen Sprechpausen. Auch scheint sie inhaltlich-funktional ungewöhnlich platziert zu sein, da der Ausbilder die inhaltliche Sequenz zuvor mit einem Ratschlag abgeschlossen hatte, der vom Referendar bereits quittiert worden ist. Überdies wurde die Wertung dort bereits vorgenommen. Sie kann also nur als Nachschub zu der abgeschlossenen Sequenz oder als Eröffnung der neuen zu verstehen sein. Als gegenstandsbezogene Rahmung bezieht sie sich dabei auf die vorherige Sequenz (starke Phase). Jedoch scheinen auch andere implizite inhaltliche Bezugsmomente vorzuliegen. So steht das erneute positive Bezugnehmen auf die Unterrichtsphase thematisch diametral entgegengesetzt zu der Tatsache, dass die vom Referendar verwandte Methode zuvor als nicht-passend eingeschätzt wurde. Dem unterliegen zwei Bezugsmomente. Die positive Phase wurde als Planung-Umsetzung-Paradigma am Schülerverhalten festgemacht, die Nicht-Passung der Placemat-Methode geht allein auf die Wahl des Lehrers zurück. Insofern steht die jetzige Aussage nicht im Gegensatz zum Inhalt des vorherigen Ratschlags, sondern wird vielmehr danebengestellt. Daraus folgt zugespitzt salopp diese implizite Konsequenz: *„Deine Wahl war zwar nicht passend, aber das Schülerverhalten war super.“* Als gegenstandsbezogene Rahmung im Sinne einer Initiierung einer Lerninteraktion wäre diese Aussage dann sinnvoll, wenn einer der zwei Aspekte oder ihre Beziehung zueinander näher behandelt werden würden, was aber nicht geschieht. Die Bedeutung muss deshalb auf einer interaktionsbezogenen

Rahmungsebene liegen, die hier die Beziehung betreffen kann. Da eine positive Wertung ausgesprochen wird, liegt es hierzu Nahe von einem Lob auszugehen. Dafür kämen drei Momente in Betracht: Entweder –erstens – der Lehrer wird gelobt, weil er dafür gesorgt hat, dass Schüler gut mitarbeiten. Das ist aber unwahrscheinlich, weil die Methode nach Aussage des Ausbilders die Situation nicht ausreichend „angesteuert“ habe, das Handeln des Referendars also in der Kritik steht (vgl. Schlüsselstelle 6). Oder die Aussage ist zweitens als eine Art sozialer Ausgleich zur inhaltlichen Kritik zu verstehen, sozusagen als Trostpreis (salopp formuliert: *„Deine Wahl war nicht gut, aber immerhin haben die Schüler gut mitgemacht“*). Oder drittens, das Lob wäre unspezifisch-pauschal und trüge weder inhaltliche Relevanz noch bezöge es sich auch auf ein inhaltliches Bezugsmoment. Mit den beiden letztgenannten Aspekten würde die Aussage also eine interaktionsbezogene Rahmung aufmachen, die in der Funktion steht, die Annahme des Ratschlags zur unpassenden Methodenwahl emotional positiv aufzufangen. Das würde also den beschriebenen Kompensationsmechanismus auslösen. Er würde erklären, warum die Positiv-Wertung im Satz beiläufig vor das neue inhaltliche Anliegen gestellt wird. Denn die Beziehungspflege als Kompensation der Negativ-Einschätzung wäre demnach inhaltlich nicht relevant genug für einen *eigenen* Satz. Somit lässt sich die demnach allein beziehungsförderliche Funktion dieser „Phasen“-Bewertung als Nachschub deuten, der auf dieser Ebene zugleich den positiven Grund legt für den neuen Abschnitt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 8

Die Schlüsselstelle (465-534) stellt den zweiten Teil der behandelten Sequenz dar (Schlüsselstellen 6, 7). Hierin kommt es zu einer Aushandlung von Verlauf und Methode in Bezug auf die Gruppenarbeitsphase zur Gedichtanalyse (467-492).

Nach dem Lob der „total starke[n] Phase“ (vorige Schlüsselstelle) generiert der Ausbilder einen Zugzwang durch die Frage: „Wieso war das die dritte Gruppe nich‘ die erste?“ (467).²²³ Der Begründungsverpflichtung nachkommend erklärt der Referendar sein Handeln. Es sei „willkürlich“ gewesen (469) und die Metrik würde ihm und Schülern „immer als erstes“ einfallen (472). Der Ausbilder lacht kurz (475) und der Referendar fährt fort. Er beschreibt seine Erfahrungen zu Gedichtanalysen (476-484) und erklärt: „Wichtig“ sei ihm „immer“, „so ‘n Überblick zu gewinnen.“. Zum einen deshalb habe auch er als Lerner eine „Stilmittelanalyse“ „[...] immer zum Schluss gemacht“, zum anderen, weil sie ihn „immer“ zum Nachdenken über Inhalte angeregt habe. Auf der Meta-Ebene zieht er den Schluss daraus, „also war’s doch nich‘ ganz willkürlich, sondern einfach so aus‘m Gedächtnis heraus, wie [...] mein Arbeitsprozess bei einer Gedichtinterpretation abläuft.“ (488). Damit vollzieht er folglich einen Perspektivenwechsel, zuerst aus der Sicht des Handelnden heraus hin zur rückblickenden Perspektive, die in eine Meta-Ebene im Hier und Jetzt mündet. Die Praktik lässt sich daran bemessen als sprachliche Selbst-Reflexionspraktik rekonstruieren, weil es über die Rekonstruktion der Situation zu einem Perspektivenwechsel kommt, der zu einer neuen gegenstandsbezogenen Rahmung führt. Als Randerkenntnis wird demnach gleichermaßen die Begründung seines Lehrerhandelns ersichtlich: Der

²²³ Die dritte Schüler-Gruppe hatte den Auftrag, eine „Stilmittelanalyse“ des Gedichts durchzuführen.

Referendar gibt hier eigene vormalige Vorgehensweisen als Lerner an Schüler weiter. Da ihm dies im Vorfeld nicht klar gewesen zu sein scheint, heißt das im Umkehrschluss, dass sein Handeln an dieser Stelle intuitiv erfolgt ist und weniger aufgrund von (fach-) didaktischen Überlegungen.

Die über diese Selbst-Reflexionspraktik gewonnene Neurahmung des Referendars wird vom Ausbilder übergangen. Somit wird sie auch nicht als Lerngegenstand aufgenommen, es entsteht keine Rahmungskongruenz für eine Lerninteraktion daraus. Stattdessen gleicht der Ausbilder das vom Referendar im Unterricht gezeigte Verfahren mit seinen Beobachtungen auf der Makroebene ab: „Gut. Also, is‘ ja auch [...] ‘ne Abfolge, die man [...] tatsächlich häufig‘ sieht.“ (492). Dann geht er dazu über, diese Abfolge indirekt als unpassend einzuordnen, indem er die gegenteilige Reihenfolge präferiert (495-515): Ihm sei es „jetz‘ näher zu sagen, also wir setzen uns erstma‘ [...] mit dem Inhalt des Gedichts ause‘nander und gucken [...], wie die Form diese [...] Deutung [...] unterstützt oder korrigiert, präzisiert.“. Das begründet er zum einen anhand der „starken Beiträge der Schüler“ und der Hausaufgabe, „die ja auch bei der Deutung schon den Weg bereitet hat“. Das heißt, der Ausbilder wechselt von der Beobachtung auf Makroebene in eine Handlungsperspektive, die das Schülerverhalten fokussiert. Zum anderen bezieht er sich auf das Ziel des Referendars aus dessen Entwurf, in dem dieser „klug und richtig“ (505) den funktionalen Zusammenhang betonen würde. Auf diese Weise gleicht der Ausbilder also den Unterricht mit der Planung ab und eruiert einen Bruch bei der Umsetzung (Planung-Umsetzung-Paradigma). Die Planung sei demnach zwar „richtig“ sowie „klug“ gewesen, was im Umkehrschluss für den gezeigten Unterricht aber nicht zu gelten scheint. Folgt man dem zugespitzt, würde der Ausbilder stattdessen eine indirekte Negativ-Wertung des Verlaufs herstellen. Denn der Verlauf könnte demzufolge andersherum ‚falsch‘ und ‚dumm‘ gewesen sein. Der Ausbilder wechselt hier also zwischen einer Perspektive auf Handlungsebene und einer solchen, die sie rückblickend negativ bewertet, was gleichzeitig die Rollenasymmetrie der Beteiligten widerspiegelt. Seine Einschätzung wiederholt er, zuerst die Wertung, das „wär‘ [...] noch [...] ergiebiger gewesen, glaub ich“ (510), deren sprachliche Abschwächung sich aufgrund der inhaltlich klaren Positionierung dabei egalisiert, dann die Erklärung (513-515). Den Abschluss bildet ein „Tipp“, also ein „schwacher“ Ratschlag (Paris 2014; auch z.B. Schlüsselstelle 4), der die kommunikative Verantwortungsübernahme über dessen Inhalt abschwächt und der hier ein *drittes* Mal die Präferenz des Ausbilders wiederholt:

„ja, also mein Tipp wäre, sich erst inhaltlich anzunähern und dann das Formale dazu zu geb‘n und zu gucken, wie Sie‘s eben genau richtig‘ hier [im Entwurf] formulier‘n, ähm, wie is‘ denn der funktionale Zusammenhang.“ (518-519).

Bis hierher liegt also eine Praktik vor, die so entsteht: Der Ausbilder etabliert eine Begründungsverpflichtung, der Referendar kommt ihr nach und gewinnt über eine Reflexionshandlung eine neue Perspektive auf sein Handeln. Seine Argumentation sowie auch Perspektive werden vom Ausbilder als potenzieller Lerngegenstand übergangen. Stattdessen wird sein Vorgehen im Unterricht thematisiert und indirekt negativ bewertet. Dies geschieht *dreifach* mit der *gleichen* Erklärung und Wertung, die ein gegenteiliges Vorgehen präferiert und in eine abgeschwächte Form eines Ratschlags mündet („Tipp“). Hierin deutet sich ein Muster an, das Ähnlichkeit mit „erwerbssupportiven“ Praktiken besitzt (vgl. Heller 2012). Hier lässt es sich zusammenfassen mit einer Belehrung, die die Argumentation und

Perspektive des Gegenübers übergehen und bei der das Argumentationsergebnis von vorneherein festzustehen scheint. Das erinnert an Frage-Antwort-Sequenzen, wie sie zwischen Schülern und Lehrern eruiert wurden. Auch eine Absicherung der Neu-Rahmung aus der Selbstreflexionshandlung erfolgt dabei nicht und geht als potenzieller Lerngegenstand verloren.

In einem Nachschub führt der Ausbilder daraufhin final seine negative Wertung des Unterrichtsaufbaus auch direkt und explizit aus:

„Wie Sie also, Ihr, Ihr Weg jetzt‘, so‘n bisschen verschlungen im Unterricht, ne? Also diese [...] vorbereitende Hausaufgabe, formale Analyse mit dem Inhalt. Dann kam erst die Form, sprachliche Mittel, dann nochma‘ der Inhalt, ja, und das ähm war [...] relativ verschlung‘n so vom vom Aufbau.“ (521-529).

Diese Rahmung lässt den Schluss auf mindestens drei mögliche Funktionen zu. Eine Folge der Aussage ist, dass der Ratschlag argumentativ gestützt wird. Darin könnte also ein Zweck liegen und eine gegenstandsbezogene Rahmung daraus erwachsen. Eine andere Funktion könnte ein Absichern des Verständnisses des Referendars darstellen, warum das Verfahren ungeeignet sei. Eine weitere Rahmungsmöglichkeit erwächst aus der Wertung. War zuvor der Ablauf vermeintlich ‚falsch‘, wird er jetzt inhaltlich abgeschwächt zu ‚undeutlich‘ („verschlungen“). Die Präferenz des eigenen Ratschlages bleibt davon unberührt. Aus dieser Perspektive heraus kann der Nachschub auch als interaktionsbezogene Rahmung gelesen werden, der die zuvor klare negative Wertung inhaltlich abschwächt und dadurch auf der Beziehungsebene emotional entschärft (Kompensationsmechanismus). Zugleich würde sie implizite Normen für Bewertungsmaßstäbe des Handelns etablieren.

Der Referendar bleibt in dieser Sequenz durchweg passiv bestätigend („hm“) und schließt die Erklärungen des Ausbilders mit „okay“ ab (530). Es bleibt offen, ob er den Inhalt der Instruktion für plausibel befindet und seiner eigenen vorzieht. Zu einer Aushandlung kommt es nicht. Der Ausbilder fragt andersherum auch nicht danach, sondern lässt seine Setzung stehen und schließt die Sequenz final ab: „‘ngut. Damit ham‘ wa‘ glaub ich das, was Sie gesagt hab‘n [...]“ (532-534). Somit deklariert er zudem die behandelten Inhalte als erwünschte Themen des Referendars. Das in dieser Sequenz behandelte Thema wurde aber allein vom Ausbilder eingebracht und an keiner Stelle vom Referendar explizit thematisiert (vgl. Transkript-Verlauf). Er spricht sich hierzu also selbst eine anwaltliche Funktion im Sinne eines Stellvertreterhandelns zu (vgl. Oevermann 1996) und legitimiert diese, obgleich sie sich vom Gegenüber nicht gewünscht wurde. Dieser zweite Abschnitt zeigt ebenfalls den bereits für den ersten Abschnitt rekonstruierten Charakter als Instruktion beziehungsweise die Form einer Belehrung.

Bezüge zu Lerndimensionen lassen sich nur oberflächlich feststellen. Reflexionshandlungen des Referendars werden vom Ausbilder übergangen und somit als Lerngegenstand ausgelassen. Stattdessen werden von ihm Handlungsanleitungen mitgeteilt, die gegenüber dem gezeigten Unterrichtsverlauf bevorzugt werden. Dies kann mit einem Feedback assoziiert werden, da eine Verhaltenskorrektur (Ist-Zustand) hin zu einem Verhaltensideal (Soll-Zustand) zum Gegenstand gemacht wird. Die Praktik kann daneben nicht oder partiell mit einem Beratungsschema assoziiert werden, es werden nur Teilelemente genutzt: Ein Problem erfährt eine Lösung in Form eines Ratschlages. Weitere Facetten und

Aushandlungen im Rahmen einer Beratung finden nicht statt. Auch erfolgt die ‚Beratung‘ hier nicht freiwillig, denn das Thema wird vom Ausbilder eingebracht und dessen Lösung gesetzt, der Klient wird also in Anspruch genommen, nicht wie in einer Beratung umgekehrt. Es handelt sich also um eine eindimensionale Zwei-Komponenten-Struktur mit Setzung von Problem und Lösung, so dass statt einer Beratung von einer ‚Zwangsberatung‘ gesprochen werden müsste. Mit einer Beratungsdimension kann dies nicht abgebildet werden. Allgemein gesprochen wird in dieser Praktik zuerst eine Begründung eingefordert, die dann ignoriert wird, um die eigene Präferenz zu setzen. Das verstärkt den Eindruck, dass das so hergestellte Ergebnis von vorneherein festzustehen scheint (ähnlich einem Frage-Antwort-Muster), um es eindimensional zu vermitteln. Die Instruktion ist daher als Belehrung angelegt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 9

Die Schlüsselstelle (537-555) behandelt Ausführungen des Ausbilders, es kommt zu keiner Aushandlung. Die Rückschlüsse daraus sind relevant zur Einschätzung der Lernsituation.

Der Ausbilder initiiert eine Wertung, die als Rückmeldung oder Ratschlag interpretiert werden kann, weil sich eine zukünftige Handlungsregel daraus direkt ableiten lässt: „Gut find ich [...] Ihre Frage an sich selbst, ob’s vielleicht nützlich is‘ die Phasen noch klarer herauszustell’n. Ne, das‘ immer [...] wirklich gut, Transparenz herzustellen.“ (535-537). Pauschal erklärt er weiter, dass Transparenz dazu dienen würde, zu klären, „woher komm‘ wir, wo sind wir angelangt [...]“ (541-542). Statt einer Konkretisierung dazu folgt diese Erklärung: „ja, is‘ allerdings vielleicht jetzt‘ nich‘ so für ‘ne erste Stunde, [...] was so im Vordergrund steht.“ (545). Demnach liegen implizite Maßstäbe vor, bestimmte Themen erst unbestimmte Zeit später zu bearbeiten. Dennoch führt der Ausbilder aus: „Aber das äh is‘ wirklich hilfreich im Lernprozess [...]. Und wenn Sie’s jetzt schon mitdenken, kann ich Sie nur unterstützen, also genau zu klär’n, also wofür is‘ diese Phase jetzt da. [...]“ (548-552). Die Aussage macht eine widersprüchliche Rahmung auf. Denn das Thema *Transparenz* sei nicht für das Erstgespräch geeignet, wäre aber hilfreich beim Lernprozess und deshalb gedanklich einzubeziehen und dafür „genau zu klär’n“. Das soll der Referendar aber anscheinend alleine tun, so dass die genannte Unterstützung demnach keine Hilfestellung im Gespräch zu meinen scheint, sondern eher einen latenten Ratschlag, es zu tun. Es stellt sich also einerseits die Frage, warum das Thema nicht einbezogen wird, wenn es so wichtig für den Lernprozess wäre und andererseits, warum der Referendar sich trotzdem gedanklich jetzt und offensichtlich alleine damit befassen soll. Maßstäbe dafür bleiben implizit. Der Referendar verhält sich dazu passiv („hm“, „ja“) ohne inhaltliche Redebeiträge. Ob ihm der mehrdeutige Sachverhalt klar wird, ist deshalb zweifelhaft. Der Ausbilder wiederum schiebt eine Wertung nach: „unbedingt gut“ (555). Das Bezugsmoment dessen bleibt unklar, seine Erklärungen geben inhaltlich keinen Aufschluss (552). Die Wertung steht so isoliert vom Kontext für sich selbst, was sie auf inhaltlicher Ebene überflüssig macht. Der Logik nach könnte sie also als interaktionsbezogene Rahmung aufgefasst werden, so als allgemeiner Ausruf für das Herstellen einer positiven Atmosphäre auf der Beziehungsebene. Unwahrscheinlich, aber potenziell möglich wäre auch die Deutung als selbstreferentielle Äußerung, die die eigenen Äußerungen von zuvor noch einmal positiv bewertet. Andere Möglichkeiten sind nicht ersichtlich.

Die Schlüsselstelle verdeutlicht zusammengefasst eine Instruktion, deren Erklärung pauschal ausfällt und auf impliziten Maßstäben beruht. Den einzigen gegenstandsbezogenen Lerngegenstand bildet hierbei die Behauptung, dass Transparenz wichtig sei. Ihre explizite Kennzeichnung als lernrelevant zusammen mit der Empfehlung, sie -nur gedanklich und alleine- einzubeziehen, stehen dem indirekten Ausschluss als Lerngegenstand in der Situation ungeklärt gegenüber. Die hergestellte Praktik dazu kann als isolierte Handlung in Form eines Ratschlags oder einer Rückmeldung rekonstruiert werden. Als Lerndimension lässt sie sich nur partiell mit einem Feedback assoziieren, das einen Soll-Zustand auf Basis impliziter Normen ausweisen würde. Für andere Dimensionen fehlen dagegen grundlegende Komponenten; zum Beispiel für eine Beratung eine Problemdefinition und für eine Reflexion Äußerungen des Referendars. Ein Randaspekt ist, dass es daneben auf der einen Seite zu anscheinend inhaltsleeren aber potenziell beziehungsförderlichen Rahmungen seitens des Ausbilders kommt und auf der anderen Seite zu keinen Äußerungen und Nachfragen des Referendars zu oben genannten inhaltsbezogenen Redebeiträgen.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 10

Die Schlüsselstelle (555-599) behandelt das Lehrerhandeln im Unterricht.

Der Ausbilder initiiert die Sequenz mit einer Wertung: „Und ich find’s auch gut, wie Sie sagen, dass die Schüler [...] ja so viel Raum hatten, sich zu äußern.“ (555-556). Grammatisch würde dies bedeuten, dass er es gut findet, *wie* der Referendar das sagt. Eher gemeint sein wird die latente Sinnstruktur, also entweder, *dass* der Referendar es sagt oder *was* er sagt. Die geäußerte Perspektive eröffnet somit potenziell mehrere Bezugsmomente, vom Sprachstil des Referendars über Äußerungsmöglichkeiten der Schüler bis hin zu interaktionsbezogenen Rahmungen auf der Basis impliziter Normen wie *gut, dass Sie sich trauen, etwas zu sagen*. Mit der Folgeerklärung löst der Ausbilder diese Mehrdeutigkeit auf: Das zeige, „wie dieses Schüler-Lehrer-Verhältnis nach dieser kurzen Zeit schon ist.“ (557). Es handelt sich also um eine gegenstandsbezogene Rahmung, die eine Konditionalbeziehung suggeriert: Wenn Schüler viel Raum zum Sprechen erhalten, dann zeige sich daran ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Das ist jedoch nicht logisch, denn ein solches Verhältnis könnte auch bei hohem Redeanteil des Lehrers und einem geringen der Schüler bestehen. Der Ausbilder ergänzt dazu ein Beispiel, das ihm offenbar als Beleg dessen dienen soll. Es hätte sich auch ein *unsicheres Mädchen* getraut, sich zu äußern, wofür er den Referendar verantwortlich erklärt und was er positiv bewertet: „das ham’ Sie ganz toll gemacht, also immer wieder sie ermuticht [...].“ (565-571). Es wird folglich eine Kausalrelation aufgemacht, die die unlogische Konditionalstruktur zu einer in sich geschlossenen Aussage führt: Weil der Lehrer eine vermeintlich unsichere Schülerin dazu ermutigt habe, habe diese sich geäußert. Das für gut befundene Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Raum für Schüleräußerungen können hierfür demnach als Fundament ohne explizite Verbindung dienen. Denn statt der ersten Aussage wird jetzt das pädagogische Ermutigen in den Vordergrund gerückt und abschließend ein zweites Mal positiv bewertet: „das war das ganz toll.“ (572). Die Praktik besteht also aus einer Wertung, einer Erklärung und einer erneuten Wertung, was sich in diesem Fall als Form einer Rückmeldung zusammenfassen lässt. Konzeptionell wäre das in diesem Fall als Feedback beschreibbar, wenngleich ein expliziter Soll-Zustand als Komponente fehlt. So wird ein Ist-Zustand positiv bewertet (Schüler erhalten viel Raum), was einen hypothetischen Soll-Zustand impliziert

(z.B.: Schüler sollen viel Raum für Redebeiträge erhalten), weil dieser bemessen am Beispiel als erfüllt angesehen wird (unsichere Schülerin meldet sich, hat demzufolge Raum erhalten), wofür der Lehrer ein Lob erhält (wurde dazu ermutigt). Das Schülerverhalten wird inhaltlich dabei als Folge des Lehrerhandelns betrachtet, es wird so indirekt ein Ursache-Wirkungsverhältnis daran aufgemacht.

Der Referendar führt das vom Ausbilder genannte Beispiel aus der Sicht als Handelnder fort (573-588). Zum Teil wiederholt er dazu dessen Aussagen und etabliert so eine gegenstandsbezogene Rahmungskongruenz und einen Perspektivenwechsel, da er die gleichen Bezugsmomente realisiert. Auch führt er die interaktionsbezogene Rahmung des Ausbilders fort und lobt indirekt sein eigenes Handeln. Der Ausbilder würdigt dessen Handeln dazu erneut und bestätigt, „ja, ganz stark“ (590). Verkürzt ergibt sich aus dieser Praktik ein Muster, salopp formuliert: *„Das hast Du toll gemacht“* (Ausbilder) – *„Genau so habe ich es gemacht“* (Referendar) – *„Ja, das hast Du toll gemacht“* (Ausbilder).

Nach einer kurzen Zuschreibung des Ausbilders, dass sich die „Leistungsträger“ erst zurückgehalten hätten, hätten sie „vieles dann nochma so auf den Punkt gebracht“ (590-593). Er schließt: „ne, das war, [...] dann ‘ne ganz tolle intensive inhaltliche Auseinandersetzung. War ‘ne richtig‘ gute Phase.“ (599). Die Wertung, affektiv im Elativ verstärkt, bezieht sich einerseits auf die Auseinandersetzung mit Inhalten in der Unterrichtsphase. Andererseits werden dafür offensichtlich spezifisch Leistungsträger unter den Schülern verantwortlich gemacht („dann“). Während im ersten Teil der Sequenz also das Schülerverhalten als vom Lehrer induziert angesehen wird, wird hier das Verhalten der Leistungsträger als Begründung für die gute Phase ins Zentrum gerückt. Die darin etablierte Wertung verlöre demnach ihr Fundament, wenn sich die Leistungsträger andersherum nicht eingebracht hätten.

Die Praktiken der Sequenz beziehen sich auf die vergangene Situation, sie enthalten keine zukunftsgerichteten Äußerungen wie Empfehlungen. Die rekonstruierten Indizien, die darin für ein Feedback sprechen können, werden durch die letzten Gesprächsschritte ergänzt. Zum einen geschieht das mit einer interaktionsbezogenen Rahmung auf der Beziehungsebene, die in ein positives Bestätigungsmuster mündet, zum anderen gegenstandsbezogen mit der inhaltlichen Konkretisierung der hergestellten Wertung. Die Praktiken lassen sich auch anhand ihrer hergestellten Funktion als Instruktion rekonstruieren: Sie läge in der notwendigen Übernahme der Begründungsmomente für die Wertungen und Erklärungen im Feedback durch den Referendar. Lerngegenstände können demzufolge die impliziten und expliziten Bezugsmomente bilden, die sich als Handlungsmaxime zuspitzen lassen: Es wäre demnach gut, Schülern Raum zu geben und unsichere Schüler einzubeziehen, was ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis belegen würde. Das Sich-Einbringen von Leistungsträgern scheint überdies als Beleg für eine inhaltlich „gute Phase“ angeführt zu werden. Die Begründungen dafür wiederum unterliegen impliziten Normen. Andere Facetten in Bezug auf Lerndimensionen lassen sich nicht rekonstruieren.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 11

Die Schlüsselstelle (599-677) erfüllt die Kriterien für eine Analyse.

Der Ausbilder lobt eingangs die „Entscheidung“ des Referendars über eine Doppelbesetzung von Arbeitsgruppen (sechs Gruppen bearbeiten drei Themen). Das sei „goldrichtich“, ja, also richtig“ (604-605), weil nicht „krampfhaft“ die genaue Anzahl an Themen für sechs Gruppen gesucht würden, sondern die für ihn wichtigen gewählt wurden. Die explizite Bewertung als „richtich“ impliziert die Abgrenzung von einer ‚falschen‘ Wahl. Sie läge demnach vor, wenn „krampfhaft“ Themen generiert würden. Zudem wäre das Besetzen mit einer „Präsentations-“ und „Kontrollgruppe“ eine „gute Kombination“ (609). Diese Wertung begründet der Ausbilder nicht. Der Referendar ergänzt dazu eine Begründung seines Handelns anhand der Schüler („weil“ und „deswegen“; 611, 614, 620). Da er dafür die Argumentation des Ausbilders weiterführt, schreibt er sich indirekt auch dessen Lob selbst zu. Dieser Selbstlob-Charakter wird insbesondere deutlich anhand einer pauschal-affektiven Wertung, die sich auf die Handlungsebene zu beziehen scheint: „Das hab‘ ich mir schon so gedacht, [...]. Das is‘ halt einfach, einfach schön ‘ne.“ (620-621). Diese Rahmungen greift der Ausbilder auf beiden Ebenen auf. Zuerst relativiert er gegenstandsbezogen die Besonderheit des Vorgehens als natürliche Notwendigkeit: „ja müssen Se‘ ja auch, genau.“ (622). Dann lobt er: „ja, das ham‘ Sie *auch* gut angeleitet, die [...] noch mit ins Boot zu nehm‘ [...].“ (623-624). Einerseits wird darin die gegenstandsbezogene Rahmung weitergeführt, weil die Begründung ausgeführt wird. Andererseits etabliert der Ausbilder eine interaktionsbezogene Rahmung auf der Beziehungsebene. Denn in der Wertung nutzt er „auch“ als Partikel zur Bekräftigung des Vorangegangenen und erteilt dem Referendar so eine Bestätigung (da der gleiche Sachverhalt behandelt wird wie zuvor, macht eine Verwendung des „auch“ als additives inhaltliches Moment keinen Sinn und kann deshalb ausgeschlossen werden). Er muss also die Beiträge des Referendars als Zugzwang verstehen, der eine erneute Anerkennung notwendig macht, so dass er sie dem Referendar erneut explizit mit der Wertung zugesteht. Auf konversationaler Ebene ergibt sich verallgemeinert diese Abfolge: positive Wertung mit Erklärung (Ausbilder) – Weiterführung der Erklärung am eigenen Handeln, dadurch indirekt etabliertes Selbstlob (Referendar) – Bestätigung des Selbstlobs, Weiterführung der Erklärung (Ausbilder).²²⁴

In der Folge bewertet der Ausbilder redundant zum gleichen Thema: „ne, das ham‘ Sie gut unterstützt [...]. Hab‘ ich auch [...] als wirklich gut [...] empfunden.“ (635-636). Er betont so entweder, dass „auch“ er das so sehe oder, dass es ‚auch wirklich‘ gut sei. Das erste wäre inhaltlich unnötig, denn er hat den Sachverhalt bereits positiv bewertet. Das würde also die unterschiedlichen Perspektiven zwischen Ausbilder und Referendar betonen, was deren Abgrenzung voneinander hervorheben würde. Das zweite würde die Wertung bekräftigen. Die Wertung („wirklich [gut]“) steht wiederum entweder in der Funktion einer Inhalts-Verstärkung (im Elativ) oder als Glaubwürdigkeitserklärung (im Wortsinn). Letztes wäre überraschend, da der Ausbilder damit die Ernsthaftigkeit seiner Wertungen indirekt in Frage stellen

²²⁴ Ein mehrdeutiger Kommentar sei als noch unbestimmte Auffälligkeit deskriptiv dokumentiert. Der Ausbilder bringt seine Freude über eine gleiche Perspektive zu einem Randthema („Schulsozialisation“ der Schüler, 627-632) zum Ausdruck: „ich hab‘s genau wie Sie wahrgenomm‘, das‘ natürlich schön.“ (626). Die affektiv aufgeladene Wertung („schön“) lenkt die Bedeutung auf die Beziehungsebene, zumal keine explizite Relevanz des Aspektes für die Hauptthemen hergestellt wird.

würde. Diese Rekonstruktionen belegen bis hier allein, dass eine Wertung erfolgt, die gesondert und besonders betont wird.

Darauf folgt eine Aufforderung in Form einer Bitte, die eine bestimmte Umsetzung präferiert: „[...] Den Abschluss, ne, das hatten Sie auch gesagt, [...] dass Sie das übernommen haben [...]. Und das machen Sie bitte unbedingt weiter so.“ (636-640). Auf mehrfach gleiche Wertungen, Erklärungen, einem Kurzaustausch und erneuter (gleicher) Wertung folgt jetzt also abschließend eine Aufforderung zu einem bestimmten Handeln. Dann eröffnet der Ausbilder ein neues Thema. Der Referendar habe „kein‘ Druck gemacht, nich‘ versucht noch [...] irgendwas [...] [zu] vermitteln [...]“ (643-645). Ähnlich wie zuvor erfolgen eine Wertung und ein Ratschlag, der als freiwillige Option zur Ritualisierung hingestellt wird²²⁵:

„ne, das is‘ sehr gut gewesen, dass Sie da Ruhe behalten [...] bewahrt haben [...] und [...] das Verständnis [...] gesichert haben. [...] Dann dieser Blick zurück. Was haben wir heute [...] gemacht, is‘ sehr ergiebich, nachhaltig für’s Lernen [...]. Das könn‘ Sie gerne so als Ritual beibehalten.“ (656-661).

Inwiefern der „Blick zurück“ nachhaltig für ein „Lernen“ sei, bleibt offen. Es folgt stattdessen das Aufzeigen einer Handlungsalternative: „In so ‘ner Phase kann auch ‘ne Methodenreflexion steh’n. Wie seid ihr mit dem Placementverfahren (sic!) zurechtgekomm‘.“ (662). Eine Begründung liefert er nicht. Stattdessen erfolgt ein als „Tipp“ abgeschwächter weiterer Ratschlag:

„als ähm Tipp möchte‘ ich ihn‘ geben, also die Schüler war’n ja sehr stark beim Verlauf [...], dann noch herauszustellen [...], was [...] inhaltlich [...] festzuhalten is‘, ne also, den Lerngewinn [...]. [...] was nehmt ihr jetzt‘ mit, ne. Dann is‘ das ne richtig‘ runde Sache zum Schluss.“ (663-677).

Der Referendar wird für die Sicherung und den „Blick zurück“ gelobt, jetzt erfährt er einen Ratschlag, mit dessen Erklärung er „ne richtig‘ runde Sache zum Schluss“ daraus machen könnte. Der Unterricht wäre demzufolge noch nicht „rund“ gewesen. Es wird also ein Defizit beziehungsweise ein Potenzial in Diskrepanz zu einem Ideal zum Ausdruck gebracht und eine Lösung mitgeteilt, mit der er es schließen oder entfalten kann. Ob diese Lösung generell oder situativ gültig wäre, bleibt offen.

In der Schlüsselstelle erfolgt anhand der Ausbilder-Äußerungen konversational zusammengefasst eine wiederholte ähnliche Abfolge aus Wertung, Erklärung und Ratschlag (beziehungsweise Aufforderung), die sich auf Lehrerhandeln und Verlauf beziehen. Dabei werden auch Handlungsalternativen angeboten. Interaktionsbezogen wird vor allem Lob auf der Beziehungsebene hergestellt (sowie das positive Bewerten einer gemeinsamen Perspektive auf ein Randthema; vgl. Fußnote). Gegenstandsbezogen werden implizite Vorstellungen unterlegt, die so auch zu impliziten Maßstäben für das Lehrerhandeln erwachsen. Der Referendar ergänzt neben passiven Bestätigungslauten („hm“) eine Handlungs-Perspektive zum eigenen Unterricht, die Inhalte und Lob des Ausbilders indirekt bestätigt, was in der Folge ein Selbstlob etabliert. Es erfolgt also keine gemeinsame inhaltliche Aushandlung, sondern ausschließlich das Setzen von Inhalten durch den Ausbilder, der dabei aus seiner Perspektive spricht.

²²⁵ Ein Ratschlag fokussiert eine Lösung, eine Empfehlung mehrere. Beim ersten erwächst daraus eine höhere kommunikative Verantwortung des Ratschlagenden für seinen Ratschlag (vgl. Rehbein 1977).

Als Lerninteraktion enthält die Stelle wertende Rückmeldungen und einen Ratschlag zu Themen, die der Ausbilder setzt und allein behandelt. Dies kann in Bezug auf Lerndimensionen latent und partiell mit Feedback oder Beratung assoziiert werden. Für erstes würden Ist-Zustände zurückgemeldet, deren Soll-Zustände jedoch impliziten Maßstäben unterlägen. Für eine Beratung fehlt daneben etwa die gemeinsame Problemdefinition. Ratschlag und wertende Rückmeldungen bleiben also Einzelhandlungen, die keinem der Konzepte eindeutig zugeordnet werden können. Gemeinsame Reflexion findet nicht statt, einzelne Reflexionshandlungen zeigen sich höchstens vom Ausbilder anhand von beiläufigen Rekonstruktionen. Sie bereiten beispielsweise als Erklärungen den Grund für seine Handlungshinweise und stehen also in dienlicher Funktion für andere Praktiken. Die Sequenz zeigt zusammengefasst eine Form der Instruktion, da als Lerngegenstände nur die Erklärungen und Wertungen fungieren können, die expliziert werden (Beispiele in Form von zugespitzten implizierten Maximen wären dafür: *„Rube bewahren ist gut.“*; *„Der Blick zurück ist ergiebig für das Lernen.“*; *„Den Lerngewinn der Schüler zum Schluss festzubalten ist gut.“*).

Hauptteil B: Schlüsselstelle 12

Bei der Schlüsselstelle (679-722) handelt es sich um eine längere Aushandlungssequenz, die sich in zwei Teile gliedern lässt (siehe zum zweiten Teil Schlüsselstelle 13).

Initial spricht der Ausbilder ein Thema des Referendars als „letzte[n] Punkt, den Sie genannt haben.“ (679) an. Die Aussage suggeriert, dass es sich um den Endpunkt einer Reihe von Inhalten handeln würde. Eine Reihung lässt sich am Verlauf durchaus nachvollziehen, jedoch setzt der Ausbilder die Themen zum einen anhand von seinen Notizen, zum anderen auch ohne, dass der Referendar diese angesprochen hat. Im jetzigen Fall hat der Referendar sich tatsächlich zum Thema geäußert (vgl. 139-151 und Schlüsselstelle 2). Die Inhalte führt der Ausbilder als „Redeimpulse“ (679) ein und paraphrasiert das Ziel des Referendars, sie „zielgerichtet“ erteilen zu wollen (682). Dafür nennt er zwei Probleme, zum einen „wenn Sie abschweifen“ (685), zum anderen, wenn man einen Schüler „unangemessen abwürgt“ (685). Das knüpft er an die Bedingung, „wenn ich Sie recht verstanden habe.“ (685). Diese Abschwächung bietet zugleich eine argumentative Rückzugsmöglichkeit für den Fall an, dass der Referendar dem widerspricht (vgl. Goffman 1982, S. 216; Ehrlich und Saile 1975, S. 281; Günthner 2013, S. 220). Der bestätigt aber: „genau“ (687), woraufhin der Ausbilder direkt eine abgeschwächte Lösung nennt („ich glaub“), die er als Postulat des Referendars kennzeichnet, „Sie ham’s vorhin schon passend formuliert eigentlich“ (689):

„Wenn Beiträge [der Schüler] wirklich nich‘ zum Schwerpunkt passen, dann könn‘ Sie’s sehr gut genau so formulieren, wie Sie’s vorhin gemacht haben, dass Sie sagen, vielleicht mit ‘nem Lob verbunden, is‘ ‘n toller Gedanke ähm, führt uns jetz‘ bloß weg vom Schwerpunkt, ne. [...]“ (690-692).

Er formuliert also einen Ratschlag, der die konkrete Umsetzung veranschaulicht („dass Sie sagen“). Als Begründung führt der Ausbilder dann die gegenstandsbezogene Rahmung aus:

„Das darf man. Da sind Schüler [...] nich‘ böse. Und [...] ich glaube, dass Sie das auch sprachlich [...] transportier‘n könn‘, dass Ihr Verhältnis zu den Schülern nich‘ gestört wird. [...]. Ja, weil Sie ja sehr zugewandt sind und ähm dann auch deutlich machen, dass das durchaus gewünscht is‘. Aber sie dürfen dann als Lehrer entscheiden, passt oder passt nich‘. Ja, und Schüler kenn‘ das so aus schulischen Routinen. Die [...] nehm‘ ihn‘ das nich‘ ‘krum.“ (701-708).

Zum einen bilden darin erstens sein Rollenverständnis für „erlaubtes“ Lehrerhandeln, zweitens die Perspektive der Schüler und drittens das Lehrer-Schüler-Verhältnis Bezugsmomente. Zum anderen eröffnet der Ausbilder eine interaktionsbezogene Rahmung, mit der er dem Referendar zuspricht, dass er ihm diese Umsetzung sprachlich und persönlich zutrauen würde, weil dieser zugewandt wäre. Seine Perspektive verweist im Verlauf also auf institutionelle Vorgaben (Erlaubnis erteilen) und Zuschreibungen (Schülerperspektive; gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis als implizites Ziel), was der Ausbilder final als „schulische Routine“ abfasst. Beide Aspekte bedingen implizite Vorstellungen davon, wie sich die Praxis gestalten müsste. Diese Bezugsmomente zeigen den Standpunkt seiner Perspektive an: Er handelt demnach in der Rolle als Agent (Erlaubnis erteilen) und als Experte (Einschätzung des Handelns), wobei seine Einschätzung eigene Unterrichtserfahrungen oder Wissen aus Beobachtungen bedingt.

Der Ausbilder schließt die Thematik ab, indem er wieder *Impulse* fokussiert: „[...] Solange Sie wissen, welcher Schwerpunkt für diese Phase wichtig‘ is‘ und welches Ziel Sie [...] verfolgen, solange werden Sie auch ziemlich sicher sein in Ihrer [...] Impulsgebung.“ (716-719). Er eröffnet also eine Konditionalbeziehung: Kennte der Referendar Ziel und Schwerpunkt, wäre er sicher in seinen Impulsen. Ob Sicherheit als Kriterium auf Gefühls- oder auf Handlungsebene angesiedelt wird, bleibt offen. Das Steigerungsmoment „ziemlich“ relativiert dabei das sichere Gefühl oder Verfahren, denn der Referendar könne nicht vollständig, sondern nur „ziemlich sicher“ sein. Sprachlich geht der Ausbilder also von einer latenten Unsicherheit im Fühlen oder Handeln des Referendars oder allgemein einer aller Lehrer aus.

Die Schlüsselstelle zeigt eine Zwei-Komponenten-Praktik, die aus Problem und Lösung besteht. Nach einer Problemdefinition (Abschweifen; Abwürgen) wird mit einem Ratschlag die Lösung direktiv gesetzt (Schwerpunkte setzen und Schüler darauf hinweisen). Diese Praktik verweist auf eine Form der Instruktion, da hier nur der Ausbilder die Inhalte entwickelt und dabei auch nur eine Handlungsoption aufzeigt. Im Sinne der Lerndimensionen könnte die Praktik daher potenziell als Problemdefinition eines Beratungsschemas rekonstruiert werden. Während zum Problem ein wenn auch zeitverzögerter Dialog feststellbar ist –denn der Bedarf wurde initial vom Referendar vorgebracht und erst jetzt vom Ausbilder allein zum Problem transformiert– eruiert der Ausbilder dagegen die Lösung durchgehend allein, indem er sie *instruktiv setzt*. Weil mit der Lösung auch allgemeingültige Erlaubnisse einhergehen („darf man“), erlischt ihre Gültigkeit nicht am vorliegenden Fall, sondern überträgt sie auch auf die Zukunft. Daran nimmt der Ausbilder also Perspektiven als Agent (Erlaubnis erteilen) als auch als Experte (Einschätzung des Handelns) ein, dessen Einschätzungen auf individuellen und somit auf impliziten Erfahrungen beruhen. Der abschließend eruierte Lehrsatz (Schwerpunkte kennen führe zu Sicherheit) kann in diesem Schema als ergänzender Ratschlag zur Problemlösung verstanden werden (Schüler auf Schwerpunkte hinweisen), weil er ergänzend dazu indirekt die Bewusstheit über solche Schwerpunkte anrät. Grundsätzlich wird in der Praktik also die Perspektive von einem Problem aus der Vergangenheit auf dessen oder die Lösung gleicher Probleme in der Zukunft gerichtet und konkretisiert.

Dieselben Indizien der Praktik können potenziell ein Feedback andeuten. So würde mit den zwei Problemen ein defizitärer Ist-Zustand rückgemeldet werden (Abschweifen; Schüler unterbrechen),

ergänzt im zweiten Teil um eine Handlungsdirektive, die auf einen potenziellen Soll-Zustand gerichtet wäre (zielgerichtete Impulse geben) und auch ein Handlungsziel impliziert (Sicherheit gewinnen). Für ein Ziel böten sich daneben auch thematische Ziele an, die hier aber nicht genannt werden (zum Beispiel Unterrichtsthema weiterführen; Unterrichtsziel erreichen; unbrauchbare Schülerbeiträge ablehnen). Die als potenzielle Ratschlag eruierte letzte Äußerung des Ausbilders könnte in diesem Szenario dann als Rückmeldung übersetzt werden, deren Bedeutung stärker aus dem dafür genutzten Bedingungsgefüge erwachsen würde: Es würde ein Feedback erfolgen, das konkrete Handlungen aufzeigt, um den potenziellen Soll-Zustand erreichen zu können. Es erfolgt in der Sequenz aber weder ein expliziter Abgleich von Ist- und Soll-Zuständen noch das Markieren einer Problem-Lösungs-Abfolge. Praktiken einer Reflexion lassen sich daneben nicht eruieren.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 13

Die Stelle (725-769) schließt zwar an die vorherige an, enthält aber eine andere Fokussierung. Ausgehandelt wird eine Themen-Legitimation zu *Impulsen*.

Trotz seiner vorherigen Ausführungen dazu reduziert der Ausbilder die Relevanz des Themas *Impulse* im Nachgang. Es sei „auch sehr Früh für diesen Zeitpunkt der Ausbildung. Also es is‘ nich‘ das, was ich als aller erstes anstreben würde.“ (723-725). Das Abraten wird demnach mit seinem Blickwinkel („ich“) sowie mit dem Ausbildungszeitpunkt begründet („sehr Früh“), was folglich implizite Maßstäbe bedingt. Die Abwiegung überrascht, denn in der Schlüsselstelle zuvor wird das Thema vom Ausbilder aktiv als Lerngegenstand ausgeführt. Sie wird jedoch nicht final gesetzt, denn der Ausbilder bietet entgegengesetzt an, das Thema unter der Bedingung aufnehmen *zu können*, „wenn’s Ihnen wichtich‘ is“ (728). Er rät also erst aus persönlicher Sicht davon ab und stellt es jetzt unter einer Bedingung zur Wahl. Damit eröffnet sich eine interaktionsbezogene Rahmung. Denn, wenn der Referendar das Thema aufnehmen möchte, würde er einerseits gegen den persönlich gefärbten Ratschlag des Ausbilders handeln und somit die Beziehungsebene belasten können. Andererseits wirkt der Ausbilder dem sprachlich entgegen, weil er mit dem Kriterium *Relevanz* argumentativ eine gesichtswahrende Möglichkeit zur inhaltlichen Aufnahme bereitstellt. Die ergreift der Referendar, „also mir is‘ das schon wichtich“ (729-730), wobei die Bekräftigung „schon“ also eine Widerrede zum Perspektiven-Standpunkt des Ausbilders anzeigt, die der Referendar abschließend ein zweites Mal wiederholt (750). Das begründet er mit Erfahrungen aus Praktikum und „Literaturarbeit“, bei denen ein „Rauskitzeln“ wichtig wäre (730-735), wenn man „irgendwas hör‘n will und die Schüler komm‘ [...] nich‘ drauf.“ (738). Denn das könne „fruchtbar sein“ für ein „Dazulern“ (741-744) sowie für die „dokumentierbare Leistung“ (747). Der Ausbilder bestätigt diese gegenstandsbezogene Entscheidung indirekt, geht aber nicht näher darauf ein:

„Gut ja, dann formulier‘n wir’s auch so. Also ähm, Sie ham’s jetz‘ äh für diesmal als Frage formuliert, ‚kann ich geeignete Redeimpulse geben?‘. Geeignet heißt also zielgerichtet. Okay. Und ähm, das könn‘ wa‘ gerne für die nächsten Stunden schon so definier‘n, das hab‘ ich immer auf mein‘ Beobachtungsbögen ‘drauf. Das müssen Sie also nich‘ extra nochma‘ erteilen, darauf guck‘ ich sowieso.“ (753-767).

Stattdessen kommt es hier zu personengebundenen Geltungszuschreibungen. Gemeinsam hätten beide demnach die Aufgabe („Wir“), das vom Referendar eingebrachte Thema („Sie“) als zukünftige Bearbeitungsaufgabe zu formulieren. Dafür legt der Ausbilder einen zukünftigen Beobachtungsauftrag an sich selbst fest („Ich“), was er aber als Mandatserteilung durch den Referendar inszeniert.²²⁶ Dadurch wird sein Ratschlag und der darin angelegte Maßstab, wonach bestimmte Themen jetzt noch nicht sinnvoll sein würden, inhaltlich egalisiert und durch ihren jetzigen Einbezug ins Gegenteil verkehrt. Gründe dafür bleiben ungenannt, das heißt implizit. Sie könnten inhaltlicher aber auch nicht-inhaltlicher Natur sein. Für Zweites ließen sich deshalb zum Beispiel auch transitorische Normen anführen, wenn man von einer Lerninteraktion ausgeht (vgl. Feilke 2015, Schäfers 2017): Dann wäre nicht der Inhalt der Begründung zentral, sondern lediglich, *dass* eine Begründung vom Referendar erfolgt. Lerngegenstand wäre in einem diesem Fall die Akzeptanz einer implizierten Begründungspflicht des Referendars, um Themen einfordern zu können. Der daran latent hergestellte Perspektivenwechsel beider Akteure führt also nicht zwingend zu einer Rahmungskongruenz, da zum Teil gleiche, zum Teil aber unterschiedliche Bezugsmomente eröffnet werden, die von impliziten Vorstellungen abhängen. Als inhaltlicher Lerngegenstand werden die Perspektiven und Rahmungen dabei nicht hergestellt, es geht vielmehr um die Aushandlung der impliziten Norm zur Relevanz des Themas. Die genannten inhaltlichen Begründungen des Referendars bleiben dabei unbearbeitet, es folgt allein die Festsetzung des Verfahrens. Auch wird das Anliegen des Referendars vom Ausbilder sozusagen übersetzt („Geeignet heißt also zielgerichtet“, s.o.), was für eine bestimmte Kategorisierung spricht, die den Ausbilder zum Experten erheben kann, der Problemdefinitionen stellvertretend vornimmt.

Die Praktik etabliert zusammengefasst eine Aushandlung zur Legitimation des Themas *Impulse*. Drei besondere Aspekte lassen sich daran rekonstruieren. Zum ersten wird das Anliegen des Referendars erst nach dessen Begründung (Einordnung als *wichtig*) vom Ausbilder akzeptiert. Zum zweiten macht der Ausbilder das Thema vom Zeitpunkt der Ausbildung abhängig, handelt dann aber entgegen dieser deklarierten Prämisse und bindet es jetzt ein. Dazu stellt er einerseits den inhaltlich begründeten Wunsch des Referendars über die eigene Einschätzung (gegenstandsbezogen) und entscheidet aber andererseits über die Legitimation dessen, indem er dafür sowohl die Bedingung als auch das weitere Verfahren festlegt (interaktionsbezogen). Zum dritten bleiben die Beweggründe für diese inhaltlichen und gesprächsorganisatorischen Setzungen implizit. Etabliert wird also zum einen eine *absolute* Asymmetrie, in der der Ausbilder über Inhalte und Verfahren *prinzipiell* verfügt (Schäfers 2017). Überdies erteilt er sich dabei sein Rollenmandat selbst. Zum anderen werden die Inhalte nicht tiefer bearbeitet, mit Ausnahme der etablierten stellvertretenden Problemdefinition, die aber zur gesprächsorganisatorischen Festlegung des Verfahrens führt. Lerngegenstand kann in dieser Situation demnach nicht das inhaltliche Thema sein, da dies nicht zum Lerngegenstand erhoben wird. Vom Referendar gelernt werden könnte also

²²⁶ „Beobachtungsaufgaben“ werden in Niedersachsen nach Aussagen von Ausbildern in der Praxis so verstanden: Die Referendare können sich Themen wünschen, die dann von Ausbildenden „beobachtet“ würden. Wie viele, welche, in welchen Stunden und wie lange Themen dafür in Frage kommen können, ist unbekannt. Die Praktik offenbart hierzu also eine reale Verfahrensweise der Akteure damit.

hypothetisch im Sinne einer transitorischen Norm allein die Einsicht in eine Notwendigkeit, neben der Akzeptanz der absoluten Asymmetrie zwischen ihnen, eine prinzipielle Begründungspflicht gegenüber dem Ausbilder anzuerkennen, damit seine inhaltlichen Themen berücksichtigt werden können.

Zusammengefasst wird keine themenbezogene Lerninteraktion hergestellt, sondern ein Verfahren zur Legitimation von Themen etabliert, das den Lerngegenstand bilden könnte.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 14

Die Schlüsselstelle (769-788) bearbeitet weiter die Legitimierung von Bedarfen (vgl. Schlüsselstelle 13).

Der Ausbilder erfragt initial, ob dem Referendar noch Themen „wichtig“ seien und als „Beobachtungsaufgabe“ für die nächsten Unterrichtsbesuche formuliert werden sollen (770-771). Der Referendar folgt dem Zugzwang, lehnt aber das Festlegen weiterer Themen ab, weil das Gespräch bereits genug beinhaltet habe: „Das war jetzt schon so viel, haha (lacht), ähm [...]. Es reicht, also es kommt ja sowieso immer was dazu. Ich werd ja immer wieder ne neue Beobachtungsaufgabe mir selber erteilen. Deswegen.“ (772-774). Sein Lachen rahmt die inhaltliche Positionierung auf der Beziehungsebene. Der Ausbilder geht darüber hinweg, stattdessen insistiert er gegenstandsbezogen mit einem Einwand: „Genau, aber Manches werden wir ja auch schon dann abhaken könn‘ [...].“ (776-777). Das „Abhaken“ verweist latent auf ein sukzessives Abarbeiten bestimmter Aspekte (vgl. Schlüsselstelle 12). Der Referendar markiert zwar eine Zustimmung, führt aber inhaltlich seine Position mit der Begründung aus:

„Genau, also wenn das mit den Redeimpulsen jetzt erstmal im Hinterkopf is‘. [...] Würde sagen, das reicht vielleicht fast erstma‘. Es wird ja zum nächsten Unterrichtsbesuch dann von Ihn‘ auf jeden Fall ne neue Beobachtungsaufgabe geben und dann hat man schonma‘ zwei auf die man achten muss. Das is‘ ja vielleicht auch nich‘ ganz einfach dann schon.“ (778-787).

Er kennzeichnet also eindeutig und dabei sprachlich abgeschwächt („vielleicht“, „erstma“), dass das Thema *Redeimpulse* ausreichen würde. Zudem nimmt er an, dass noch weitere Beobachtungsaufgaben vom Ausbilder folgen würden, was „dann“ für ihn einen erhöhten Schwierigkeitsgrad darzustellen scheint, um der gesetzten Aufgabe gerecht werden zu können. Den Ausbilder scheint das zu überzeugen, er bestätigt: „gut, dann lass‘n wir‘s dabei.“ (788).

Demnach wird in dieser Praktik zum einen indirekt etabliert, dass auch der Ausbilder Beobachtungsschwerpunkte setzen kann. Das widerspricht seinen eigenen und den Aussagen seiner Kollegen, dass diese vom Referendar ausgehen würden. Zum anderen lässt der Ausbilder seinen inhaltlichen Einwand von zuvor fallen, nachdem der Referendar seine Position begründet hat. Es scheint demnach also keine Relevanz zu besitzen, wie viele Themen und welche als Beobachtungsaufgabe gewählt werden. Daran wird deutlich, dass der Referendar bei der Themenwahl aktiv einbezogen wird und seine Entscheidung sogar inhaltlich der Ausbilderposition vorgezogen wird, nachdem er eine Begründung liefert. Das verweist zugleich auf eine Begründungspflicht des Referendars. So wird somit die Verantwortung über Lerngegenstände an dieser Stelle geteilt, wenngleich der Ausbilder über Verfahren und Legitimation der von seiner Seite impliziten Begründungsmomente bestimmt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 15

Die Schlüsselstelle (789-853) erfüllt die Kriterien für eine Analyse.

Der Ausbilder initiiert den Zugzwang, weitere Themen nennen zu können, die „dazu gekomm“ wären und dem Referendar „noch wichtich“ seien (789). Dieser orientiert sich an seinen Notizen und benennt das „Tafelbild“ beziehungsweise seine „komische Handschrift“ als „wichtich“, weil er das ‚U‘ mit „Strich drüber“ schreibe. Das könne für Schüler schwierig sein (791-803). Dazu konkretisiert er sein Anliegen, „ob ich an meiner Schrift äh arbeit‘n muss oder ob die Schüler [...] damit klar kommen müss‘n. Einfach so als [...] Kurzinfo.“ (809). Das Anliegen steht also weniger für ein komplexes Handlungsproblem, im Gegenteil inszeniert der Referendar es als einfache Entscheidungsfrage, zu der er sich eine Direktive („muss“) in Form einer „Kurzinfo“ vom Ausbilder wünscht. Eine solche kann entweder auf Basis institutioneller Vorgaben oder persönlicher Normen erfolgen. Der Ausbilder übergeht diese Entscheidung zunächst. Er realisiert den Zugzwang stattdessen als Erklärung, mit der er die Funktion der Tafel im Unterricht als „Sammlungsinstrument“ rekonstruiert (813-815). Dann bewertet er die Handschrift des Referendars als „gut lesbar“ und befindet, dass die „Elftklässler“ damit „zurechtkomm‘ könn“, während Fünftklässler „bestimmt nochmal“ Nachfragen stellen würden (818, 822). Es folgt eine Empfehlung mit zwei Möglichkeiten: Der Referendar könne einerseits „probier‘n, das mal [...] als Tafelschrift dann mit [...] korrekten Bögen zu schreiben.“ (825-827). Andererseits, „wenn das für Sie nich‘ geht, is‘ es, glaub‘ ich, auch in Ordnung, den Schülern zu sagen, [...] das is‘ jetz‘ meine Handschrift, ich kann das so nich‘ ändern.“ [...]“ (829-836). Dann präferiert der Ausbilder seine erstgenannte Option und formuliert dazu zwar einen Ratschlag, den er aber sogleich sprachlich und inhaltlich abschwächt: „ja also (.) probier‘n Sie’s ‘n bisschen aus, also so ‘ne Tafelschrift wird sich dann auch entwickeln, aber sie müssen keine Grundschullehrerschrift [...] machen“ (835-839). Übersetzt heißt das, der Referendar müsse zwar nichts ändern, könne es aber versuchen. Zu zweitem rät der Ausbilder. Begründungsmoment bildet dafür die Lesbarkeit, die bei Fünftklässlern Fragen aufwerfen könne, aber „gar nich‘ bei den Elfern, wenn das [...] gut lesbar is“, was es nach mei‘m is“, is“ das schon in Ordnung.“ (843-846). Die wertende Einschätzung bildet hier also eine persönliche ab, die das Kriterium Lesbarkeit auch von der Klassenstufe abhängig macht. Zugleich wird es relativiert beziehungsweise um einen zweiten Aspekt ergänzt, denn auch die Schüler hätten „individuelle Handschriften“. Und so bestünde „kein dringender Entwicklungsbedarf, den ich da sehe.“ (851). Der Ausbilder negiert also einen Bedarf und relativiert seinen Ratschlag zu einer fakultativen Möglichkeit, die ebenso wenig zwingend ist.

Die Praktik realisiert oberflächlich ein Frage-Antwort-Muster (vgl. Hoffmann 1997, S. 103). Dabei etabliert der Referendar den Wunsch nach einer „Kurzinfo“ als Entscheidungsfrage, die der Ausbilder stattdessen mit einer Erklärung umgeht. Diese enthält Begründungsmomente (Lesbarkeit und ihre subjektive Einschätzung), einen Ratschlag (gegebenenfalls ausprobieren und Schrift-Thematisierung je nach Klassenstufe) sowie eine Bewertung (kein Entwicklungsbedarf). Mit ihr wird daran ein Handlungsbedarf negiert und dem Referendar freigestellt, ob er daran arbeiten möchte. Ausbilder und Referendar nehmen also äquivalent die Perspektive eines Experten (Einschätzung und Empfehlung) und die eines Novizen (Nachfrage zu Handlungsbedarf) ein, womit sie über die interaktionsbezogene

Rahmung die asymmetrischen Komplementär-Rollen etablieren. Die Praktik lässt sich in Bezug auf Formatgebundene Lerndimensionen zumindest je partiell mit Beratung wie auch Feedback assoziieren. Für eine Beratungs-Praktik lägen eine beiderseitige Problemdefinition sowie eine Lösung vor, die lediglich die Setzungen des Ausbilders enthält und ohne Aushandlungen dazu auskommt. Übersetzt als Feedback würde der Referendar demgegenüber aktiv das Setzen eines Soll-Zustandes einfordern, wofür der Ausbilder einen Ist-Zustand diagnostiziert (Funktion Tafel, Schriftbild) und ihn anhand seiner persönlichen Einschätzung mit einem potenziellen Soll-Zustand wertend abgleicht (Lesbarkeit: kein Defizit, kein Handlungsbedarf). In allen Fällen lässt sich die Stelle übergeordnet als eingeforderte und dann etablierte instruktive Praktik beschreiben.

Hauptteil C: Schlüsselstelle 16

Die Schlüsselstelle (854-901) eröffnet eine neue Gesprächsphase zu Themensetzungen des Ausbilders (siehe auch Schlüsselstelle 17). Darin werden Inhalte zu Stundenentwurf und Praxis angesprochen, nachfolgend unter diesen vier Schlagworten: Themenformulierung, Hausaufgaben, Stundenaufbau, Stundenabschluss. Die Praktiken darin lassen sich sinnvoll im Kontext analysieren, weil sie Parallelen aufweisen, so dass dies in einer Schlüsselstelle geschieht.

Der Referendar signalisiert am Ende der Phase zuvor, dass es thematisch „jetzt schon so viel“ sei (772) und, dass er eine „Mauer vor‘m Kopf [...] [habe und ihm] jetz‘ grad‘ nichts mehr“ einziele (853). Der Ausbilder reagiert mit der Eröffnung der neuen Gesprächsphase: „Okay. Dann sag‘ ich zum Abschluss noch [...] zwei, drei Sachen, die mir noch wichtig‘ sind, [...], weil’s ja der erste Besuch“ sei und der Referendar „das erste Ma‘ [...] diesen Entwurf ausprobiert“ habe (854-856). Diese Überleitung ist bemerkenswert, zum einen weil die Leistungsfähigkeit des Referendars nach dessen Aussage partiell oder gänzlich eingeschränkt sein kann, was aber nicht abgeklärt wird. Zum anderen, weil es ab jetzt um Themen ginge, die der Ausbilder setzen möchte. Darin wird latent ein Fokuswechsel angedeutet, von Themen des Referendars hin zu solchen des Ausbilders, was besonders ist, da insbesondere der Ausbilder bisher Setzungen vornimmt und auch Thematisierungen des Referendars als behandlungswürdige Themen erst etabliert oder dazu auffordert. Mit Hilfe der Eröffnung lassen sich weitere Bedeutungen rekonstruieren. So entsteht ein Gegensatz, wenn dem Ausbilder einerseits kommende Inhalte „wichtig“ seien und er ihren Wert andererseits durch unbestimmte Anzahl und saloppe Bezeichnung als „zwei, drei Sachen“ abschwächt. Sie müssten also entweder aus einer Vielzahl relevanter Aspekte nur noch ausgewählt werden oder sie stehen noch nicht fest oder ihre Relevanz müsste erst noch eruiert werden. Kriterien für die Einordnung als *wichtig* bleiben dabei implizit, nur die an die Person gebundene Relevanzmarkierung erfolgt explizit („mir noch wichtig“). Daneben wählt der Ausbilder die Formulierung, diese Sachen zu „sagen“, also mitzuteilen und geht dabei von sich aus („ich“, „mir“) statt von einem gemeinsamen Besprechen in Wir-Form. Auf diese Weise lässt die Ankündigung also nachfolgend eher *Setzungen* als *Aushandlungen* erwarten.

Die Begründung des Vorgehens mit dem *ersten* Ausbilderbesuch und dem vermeintlich *ersten* Stundenentwurf des Referendars (854-856) eröffnet Bezugsmomente auf zwei Ebenen. Zum ersten wird

offensichtlich das Oberthema *Entwurf* gesetzt. Dazu wird gegenstandsbezogen eine Vorläufigkeit dessen präsupponiert, weil ein Ausprobieren („Entwurf ausprobiert“) ein Weniger- oder Nicht-Erfüllen von Anforderungen dazu potenziell einschließt. Das Ergebnis steht folglich zur Disposition. Durch das Ausprobieren eines „ersten“ Entwurfes erfährt dessen Verfassen zugleich latent einen erhöhten Anforderungscharakter. Auch wird zu erstem Entwurf und Besuch eine interaktionsbezogene Rahmung eröffnet: Sie positioniert den Referendar in Bezug darauf als unerfahren und folglich als Anfänger. Die eigene Position erhöht der Ausbilder wiederum indirekt, denn sein Standpunkt zeigt eine Expertenperspektive an, aus der er diese Einschätzungen erst vornehmen kann. Während also zum Entwurf ein erhöhter Anforderungsgrad suggeriert wird, wird der Anfängerstatus des Referendars vom Ausbilder aus der Expertenperspektive betont. Vor diesem Hintergrund bewertet der Ausbilder näher:

„Ich find's sehr schön, dass Sie schon so souverän umgeh'n mit äh 'ner Themenformulierung, [...], sich am Kerncurriculum [...] orientiert haben und da auch schon 'n Kompetenzbezug hergestellt haben. Ja, der auch passend ist, [...] das Stundenziel, [...] also so formuliert haben, dass 'n Schwerpunkt deutlich wird“ (858-864).

Einleitend wird eine affektiv aufgeladene positive Wertung etabliert („schön“), im Superlativ verstärkt („sehr“) und um eine positive Einschätzung ergänzt („souverän“). Sie erfolgt zum Aspekt „Themenformulierung“ anhand expliziter Kriterien (Orientierung am Kerncurriculum; Kompetenzbezug; Stundenziel mit ersichtlichem Schwerpunkt), von denen der Kompetenzbezug als „passend“ bewertet wird. Mit der Einschätzung wird die eröffnete interaktionsbezogene Rahmung fest etabliert, die dem Referendar einerseits indirekt einen Anfänger-Status zuschreibt und andererseits ein fortgeschrittenes Handeln in Bezug auf die Anforderungen lobt, wenn dieser „schon so souverän“ handle und „schon 'n Kompetenzbezug“ herstelle. Der Ausbilder nimmt also weiter eine Expertenperspektive ein, indem er dies einschätzt. Die Inhalte wiederum werden in einer gegenstandsbezogenen Rahmung auf besondere Weise aufgeladen. So wird zum einen ein *souveräner Umgang* mit der „Themenformulierung“ behauptet, was auch hier einen erhöhten Anforderungsgrad dessen suggeriert, der eine Souveränität im Umgang damit erforderlich zu machen scheint. Auch der Kompetenzbezug wird lobend hervorgehoben, er würde „schon“ hergestellt werden. Das überrascht, weil Lernziele seit Jahren in Studium und Referendariat (und auch außerhalb der Schuldomäne) an Kompetenzen geknüpft werden. Anhand der Bezugsmomente wird also erneut ein gegenstandsbezogener Anforderungsgrad suggestiv erhöht und ein Anfängerstatus latent impliziert. Der Anforderungsbearbeitung durch den Referendar wird dazu wieder indirekt ein fortgeschrittenes Niveau bescheinigt („schon“). Es etabliert sich also an anderen Inhalten die gleiche interaktionsbezogene Rahmung wie zuvor. Der Referendar wird darin gelobt, weil er als Anfänger fortgeschritten handeln würde und weil er dabei nicht gewöhnliche, sondern erhöhte Anforderungen bewältigen würde. Suggestiv wird also mehrfach eine erhöhte Diskrepanz zwischen niedrigem Anfängerstatus und hohem Handlungs- (fortgeschritten) und inhaltlichem Anforderungsniveau hergestellt.

Darauf folgt der „Tipp“, „noch stärker zu formulieren, was denn inhaltlich-fachlich als Lerngewinn“ bliebe (866-868). Dieser als „Tipp“ gekennzeichnete schwache Ratschlag (vgl. Schlüsselstelle 4; Paris 2014) transportiert ein Defizit, das in der nachträglichen Erklärung expliziert wird: So würden zwar

Lernaktivitäten im Entwurf beschrieben werden, aber es fehle, „wozu das dient“ (871, 874). Dieses defizitäre Moment wird drei weitere Male auf ähnliche Weise wiederholt (869, 874, 876). In der Sequenz werden also Entwurf-Bestandteile zuerst besonders positiv eingeschätzt, jetzt wird dazu ein implizites Defizit dreifach betont attestiert (Lernziel fehle) und ein Ratschlag dazu generiert. Der Referendar quittiert mit „ja“ (875), es kommt zu keiner Aushandlung.

Stattdessen eröffnet der Ausbilder das nächste Thema und wechselt dazu auf die Handlungsebene: „Sie ham‘ ‘ne vorbereitende Hausaufgabe schon gegeben. Das ‘is sehr schön, dass Sie ähm nich‘ nur die schulische Arbeitszeit nutzen, sondern auch die Stunden durch die Hausaufgaben [...] entlasten.“ (877). Eine Stundenentlastung durch Hausaufgaben bildet demnach ein Kriterium für die Erreichung eines impliziten Zielzustands dazu, wie die Arbeitszeit ideal zu nutzen wäre. Auch hier wird latent ein Anfängerstatus über eine interaktionsbezogene Rahmung zugeschrieben („schon“) und ein Handeln affektiv und im Superlativ positiv bewertet („sehr schön“). Der Referendar reagiert mit „hm“ (880), es kommt zu keiner Aushandlung.

Es folgt das nächste Thema, der Ausbilder zählt redundant Unterrichtsphasen auf und schätzt positiv ein: „Die Stunde hat ‘n klaren Aufbau, [...] mit ‘nem Einstieg, ‘ner Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase und sogar schon ‘ner geplanten Vertiefung.“ (881-882). Das Hervorheben der Vertiefungsphase als besonderes Moment („sogar schon“) erschließt sich über eine gegenstandsbezogene Rahmung nicht, da sie als Bestandteil einer Stundenplanung bereits bekannt (und gefordert) sein dürfte. Stattdessen etabliert die Praktik weiter latent die interaktionsbezogene Rahmung, in der ein Anfängerstatus suggeriert und ein Lob für eine anscheinend fortgeschrittene Leistung erteilt wird („klarer Aufbau“, „sogar schon“). Darauf folgt ein Abgleich von Planung und Praxis, der demgegenüber jedoch ein Defizit dazu markiert:

„[...] dass das jetz‘ ‘n ander‘n Schwerpunkt ergeben hat als Sie formuliert haben, das is‘ eben so, da müssen Sie sich erprob‘n. Ja, also das muss man, lern‘ einzuschätzen, wie lange denn bestimmte Verfahr‘n und Phasen denn dauern. Ja, überhaupt kein Beinbruch.“ (885-892).

Demnach wäre die Differenz zwischen Planung und Umsetzung „überhaupt kein Beinbruch“ und eröffnet also eine feste Relation zwischen ihnen. Für sie müsse der Referendar noch „lern“ die Zeit einzuschätzen und sich darin „erproben“, womit der Ausbilder deutlich eine Experten-Perspektive markiert und die interaktionsbezogene Rahmung manifestiert, in der der Referendar einen Anfänger-Status sichtbar erhält. Die Perspektive des Ausbilders verweist also auf einen Beurteilungsstandpunkt mit dem Bezugsmoment Anfängerhandeln. Als gegenstandsbezogene Rahmung wird dabei ein Planung-Umsetzung-Paradigma erzeugt, denn es ginge demnach darum, zu lernen, in der Praxis eine Schwerpunkt-Verschiebung zu verhindern oder andersherum, die Planung besser umzusetzen. Als Parameter dafür wird das Kriterium einer besseren Zeiteinschätzung in Verfahren und Phasen eingeführt. Der Referendar quittiert fortlaufend passiv-bestätigend mit „hm“ (857, 861, 865, 880, 884, 889), „ja“ oder „okay“ (z.B. 873, 875, 891) und „gut“ (893). Zu Aushandlungen kommt es nicht.

Der Ausbilder initiiert als letzten Punkt das Thema Stundenabschluss:

„ja und dann sag‘ ich nochmal zum Schluss dann der Stunde. Wirklich sehr gelungen. Ähm, mit ganz viel Ruhe Hausaufgabe erteilt, Verständnis gesichert, Abschlussreflexion und ähm mit‘m klein‘ Ausblick wurden, die [...] Schüler [...] entlassen [...]. Ja, also, das war sehr schön zum Schluss.“ (894-901).

Angekündigt wird vom Ausbilder eine Mitteilungsform („sag‘ ich nochmal“), die er etabliert als wertende Positiv-Einschätzung vom Stundenende. Die Bewertung als „gelingen“ wird dazu affektiv („wirklich“) und im Superlativ („sehr“) verstärkt, zudem werden schlagwortartig Funktionen angedeutet, die potenzielle Merkmale für einen impliziten Idealzustand als Vergleichsmoment präsupponieren (mit Ruhe agieren, Verständnis absichern, „Abschlussreflexion“, u.a.). Inwiefern einzelne oder alle Merkmale situativ oder grundsätzliche ein gelungenes Stundenende darstellen würden, bleibt daran offen. Die abschließende Wertung erfolgt ebenfalls affektiv und bewertet das Vorherige ohne eindeutiges Bezugsmoment pauschal als „sehr schön zum Schluss“.

Die Schlüsselstelle besteht aus mehreren Sequenzen, die ähnliche Praktiken und Handlungsmuster erkennen lassen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass allein der Ausbilder inhaltliche Beiträge initiiert, die der Referendar passiv mit Ein-Wort-Bestätigungen quittiert. Es kommt zu keinen Aushandlungen und kann sich als Lehrform folglich nur um eine Form der Instruktion handeln. Als solche bespricht der Ausbilder ohne explizite Bezüge zueinander nacheinander Themen zu Planung und Durchführung des Unterrichts. Anders als angedeutet, ist dabei also nicht nur der Entwurf das Thema, sondern auch die gezeigte Praxis. Zum einen bestätigt sich daran die vom Ausbilder angekündigte grundsätzliche Mitteilungs-Form in Form von Satzungen statt Aushandlungen, die er am letzten Aspekt erneut expliziert. Zum anderen wirkt die Themenabfolge zufällig und es bleibt unklar, nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden. Die vom Ausbilder dafür auch genutzten Notizen stehen der Auswertung nicht zur Verfügung. Auf die eingangs geäußerten mehrdeutigen Signale des Referendars zu dessen gegebenenfalls abgeminderter Leistungsfähigkeit wird nicht eingegangen.

Anhand der Praktiken in den vier inhaltlichen Themenabschnitten (Themenformulierung im Entwurf, Hausaufgaben, Stundenaufbau, Stundenende) lassen sich ähnliche Muster rekonstruieren. Zuerst erfolgt bei allen Themen eine sprachlich verstärkte positive Wertung einer Leistung des Referendars dazu (Sachebene), was gleichzeitig ein Lob etabliert (Beziehungsebene). Dabei wird bei Aspekten von zwei Themen suggestiv eine erhöhte Diskrepanz zwischen einem niedrigen Anfängerstatus und einem fortgeschrittenen Handlungs- und erhöhten inhaltlichen Anforderungsniveau hergestellt. Wertung und Lob erfahren durch diesen Mechanismus eine Verstärkung (Diskrepanz-Mechanismus). In dem einen Fall schließt sich demgegenüber ein Ratschlag an, der ein Defizit transportiert und wie es überwunden werden könnte. Der Inhalt des Defizits erfährt dabei durch dreifache Wiederholung eine Betonung. Im anderen Fall erfolgt dann ebenfalls eine Defizitmarkierung, hier in Form einer Einschätzung des Defizits. Dies wird einerseits als nicht gravierend und andererseits als Lerngegenstand für die Zukunft bewertet, der demnach in einer besseren Zeiteinschätzung läge. Es erfolgt jedoch kein Ratschlag dazu. Der eine Fall offenbart zum Defizit folglich eine Lösungsorientierung, der andere eine Problemorientierung. Der Ausbilder nimmt in beiden Fällen eine Expertenperspektive ein. Beim Thema Hausaufgaben werden dagegen zwar kein Anforderungsniveau sprachlich erhöht, aber auf die gleiche Weise der Anfängerstatus

und das partiell fortgeschrittene Handeln des Referendars sprachlich hervorgekehrt. Zum Stundenende werden lediglich eine Wertung und ein Lob sprachlich aufgeladen etabliert. Wertung und Lob werden in drei von vier Themensequenzen durch den Mechanismus zum Schaffen einer oben beschriebenen Diskrepanz also künstlich gesteigert. In zwei Fällen davon folgt darauf eine Defizitmarkierung, in dem einen ein lösungsorientierter Ratschlag sowie im anderen eine problemorientierte Einschätzung, die den Lerngegenstand Zeiteinschätzung zur präsupponierten Aufgabe des Referendars erklärt (man „muss“ dies lernen). Inhaltlich wird daran ein Planung-Umsetzung-Paradigma etabliert, bei dem es darum ginge, Praxis-Abweichungen von geplanten Schwerpunkten zu vermeiden. Es werden in allen Praktiken konkrete und teilweise auch explizite Kriterien verwandt, zugleich werden ihnen entweder implizite oder implizierte Idealvorstellungen als Zielmoment unterlegt.

Das lässt sich in Bezug auf Formatgebundene Lerndimensionen partiell am ehesten mit Feedbackstrukturen assoziieren, weil anhand der Praktiken in *allen* Fällen ein wertender Abgleich zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand prinzipiell angelegt ist. Dem übergeordnete Zielvorstellungen (in Bezug auf jeweilige Idealvorstellungen davon) bleiben aber implizit und mögliche Soll-Zustände (in Bezug auf Einzelaspekte) teilweise implizit oder werden impliziert. Impliziert zum Ausdruck gebrachte Defizite sowie der Diskrepanz-Mechanismus zum Verstärken von Lob und Wertung auf der einen Seite und der Ratschlag und das Lob auf der anderen Seite bilden hierzu Rückmeldepraktiken, die entweder eine Problem- oder eine Lösungsorientierung aufweisen.

Hauptteil C: Schlüsselstelle 17

In der Schlüsselstelle (903-905) wird die Phase der Themensetzungen (vgl. Schlüsselstelle 16) beendet.

Der Ausbilder schließt, „meinetweg'n könn' wir's dabei bewend'n lass'n.“ (903) und der Referendar bestätigt, „ja wegen mir auch, wenn [...] Sie nichts mehr haben. Sie sind der Fachmann, ich der Laie.“ (904-905). Interaktionsbezogen wird aus der Perspektive des Referendars einerseits die Schließung bestätigt und andererseits angedeutet, dass Setzungen des Ausbilders im Fokus stehen. In der Rahmung etabliert wird dazu explizit die Rollen-Asymmetrie zwischen „Fachmann“ und „Laien“, mit Hilfe der anteilig oder vollständig die Verantwortung für Lernprozesse an den Ausbilder abgegeben werden. Der reagiert auf der Beziehungsebene mit einem Lachen (906) und inhaltlich: „Das soll ja keine Meisterlehre sein, sondern ich versuch' ja schon Ihn' dann konkret äh Tipps zu geben, auch zu den [...] Beratungspunkten, die Sie besonders interessier'n.“ (906-910). Die eröffnete Asymmetrie-Rahmung bestätigt der Ausbilder somit und etabliert weitere Rahmungen, die sein Verständnis von der Situation begründen. Dafür führt er verschiedene Aspekte an. Zum ersten erklärt er das Format indirekt zur Beratung, wenn es ihm um „Beratungspunkte“ geht. Zum zweiten würden nicht nur, aber „auch“ Aspekte behandelt, die den Referendar „besonders interessieren“. Demnach wären zum einen Fremdsetzungen möglich und zum anderen Inhalte, die den Referendar weniger interessieren. Zum dritten kennzeichnet der Ausbilder das Verfahren explizit als Versuch, interessante Aspekte anzusprechen. Sie sind also nicht gewährleistet. Zum vierten hat er vor, „Tipps“, das heißt schwache Ratschläge, zu erteilen. Diese werden gemeinhin von einer Person *mitgeteilt* und von einer anderen

umgesetzt (vgl. auch Kapitel 5.2). Genau das wäre aber Bestandteil einer „Meisterlehre“, die der Ausbilder hier ablehnt. Ein Unterschied läge dazu in der Verpflichtung oder Freiwilligkeit ihrer Umsetzung. In dieser Situation liegt ein institutionelles Abhängigkeitsverhältnis vor, in dem mit Ratschlägen institutionelle Macht transportiert werden kann (vgl. Rehbein 1977). Für Unterrichtsnachgespräche konnte dies bereits als grundsätzlich prekärer Umstand identifiziert werden (vgl. Schäfers 2017), weil stets in Frage steht, inwiefern Aussagen des Ausbilders verpflichtenden Charakter tragen und auch ob sie prüfungsrelevant sein können (vgl. zu Strategieverhalten der Beteiligten in Kapitel 2.3). Die Aussagen des Ausbilders begründen hier zusammengefasst Inhalte, Format, und sein Handeln darin, was eine interaktionsbezogene Rahmung etabliert, die diese Aspekte also nachträglich gegenüber dem Referendar legitimieren. Das macht nur dann Sinn, wenn die Legitimation in Frage stünde beziehungsweise eine Klärung aufgrund von Unklarheiten angezeigt wäre. Gegenstandsbezogen grenzt der Ausbilder das Format dazu explizit von einer Meisterlehre ab und suggeriert zur Art seines Vorgehens affektiv verstärkt ein Entgegenkommen, „ich versuch‘ ja schon“. Seine Positionierung eröffnet also inhaltlich eine Gegenposition (keine Meisterlehre), die folglich eine äquivalente Position präsupponiert (Meisterlehre), die so aber vom Referendar nicht expliziert wurde.

Während der Referendar über eine interaktionsbezogene Rahmung Lernverantwortung an den Ausbilder abgibt, legitimiert der Ausbilder sein Rollenhandeln und das Format. Daran deutet sich ein Kritik-Rechtfertigungsmuster in Legitimationsfunktion für das Vorgehen an. Der Fokus auf „Tipps“ etabliert dabei den Charakter einer instruktiven Lehrform, die gerade in einer vom Ausbilder für das Format abgelehnten „Meisterlehre“ vorkommen dürften und deshalb kein distinktives Abgrenzungsmerkmal in Bezug darauf darstellen können.

Schluss A: Schlüsselstelle 18

Die Schlüsselstelle (912-997) eröffnet die Schlussphase mit Meta-Äußerungen zum Gespräch.

Der Ausbilder setzt initial eine Meta-Betrachtung fest: „wir könn‘ da vielleicht nochma‘ gucken, wie wir das Gespräch so wahrgenommen haben.“ (912-913). Zum einen wird das Gespräch auf diese Weise latent als beendet erklärt, wenn es explizit selbst zum Gegenstand gemacht wird. Zum anderen wird die Sequenz als gemeinsame („wir“) und optionale Rückschau gerahmt („können“, „vielleicht“), die die „Wahrnehmungen“ und somit die Perspektiven beider Beteiligten zum Gegenstand erklärt. Dazu vergewissert sich der Ausbilder erneut redundant, ob es sich um das Erstgespräch handeln würde, was der Referendar bestätigt (913-916) (vgl. Einstieg Schlüsselstelle 1; Transkript 8-10). Über eine offene Frage eröffnet er dann einen Zugzwang: „Wie ham‘ Sie‘ empfinden?“ (917). Der Referendar findet es

„ja, viel angenehmer als ich‘ s [...] erwartet hatte. Also ich dachte, da kommt jetzt‘ tatsächlich so, äh, wenn ich da auch Ihr‘n Zettel gleich geseh‘n habe, wo so viel draufsteht und so viel angemarkert, und dann dacht‘ ich so, jetzt gibt‘ s aber viel zu erzähl‘n [...]“. (918-920).

In dieser interaktionsbezogenen Rahmung wertet der Referendar das Gespräch positiv gegenüber seinen Erwartungen, die folglich weniger oder nicht positiv gewesen sind. Dafür setzt er in der Erklärung Anzahl und Art der Ausbildernotizen in eine logische Relation zu seinen negativen Erwartungen („also“), die er

auf das Gespräch überträgt („viel zu erzähl'n“). Die Perspektive erklärt also Gesprächsnotizen des Ausbilders im Kontext negativer Erwartungen. Die Beziehungsebene ist davon automatisch betroffen, denn das als „angenehm“ bewertete Gespräch wird vom Ausbilder geleitet. Dieser quittiert dies passiv positiv mit einem Lachen auf der Beziehungsebene (vgl. zu Lachen Jefferson 1979; Kotthoff 1995, 2017) und mit „ja“ (921). Dann bewertet der Referendar in einer gegenstandsbezogenen Rahmung die „Methode“, was auch die interaktionsbezogene Rahmung zur Beziehungspflege weiterführt, da der Ausbilder für die Methode verantwortlich ist:

„ich glaube, das is' 'ne super Methode, dass man erstma' *tatsächlich* selber reflektieren *darf*. Und da spricht man ja schon Einiges an. Zum einen das, was ei'm wichtich' is', zum ander'n aber das, was eben einfach aufgefall'n is'. [...] Man durchlebt die Stunde quasi nochmal [...]. Und manchmal' fall'n ei'm da noch andere Sachen ein. Aber im Prinzip sind ja die, zentralen Punkte einfach schon, äh, gefestigt und das is' wichtich', das is' gut, dass ich das am Anfang machen *darf*:“ (922-932).

Zum einen wird wertend begründet, warum die „Methode“ „super“ sei. Dafür stellt der Referendar das Durchleben der Stunde als das eine zentrale Moment dar. Die Funktion dessen läge für ihn demnach in einer emotional-psychologischen Verarbeitung. Als das andere Moment markiert er ein „Festigen“ von „zentralen Punkte[n]“, was eine funktional-inhaltliche Bearbeitung anspricht. Zum anderen eröffnen die Aussagen eine interaktionsbezogene Rahmung, die die institutionelle Dimension betrifft. So bezieht sich der Referendar an zwei Stellen auf die *Erlaubnis*, reflektieren zu „dürfen“. Diese Perspektive verweist auf seinen Standpunkt zum Rollenverständnis in der Situation: Er muss seine Rolle demnach als Klient sehen, der reaktiv nach Vorgaben handelt. Der Ausbilder geht darauf nicht ein. Stattdessen bezieht er sich auf den ersten Redebeitrag des Referendars und erklärt die Funktion seiner Notizen. Sie dienen seiner „Orientierung“ (933), womit er also eine interaktionsbezogene Rahmung dazu etabliert, mit der er auf die negativen Erwartungen des Referendars abmildernd reagiert. Weiter werden den eigenen Notizen positive Wertungen zugeschrieben, denn „von dem viel'n, was ich aufgeschrieben habe, is' eben vieles auch sehr positiv.“ (934). Das über Anzahl und Superlativ betonte Positive verstärkt die Annahme, dass die Äußerung auf der Beziehungsebene die Funktion erfüllen soll, etwaige negative Erwartungen, die aus der Referendar-Perspektive hervorgehen auf der Beziehungsebene zu kompensieren (Kompensationsmechanismus: potenziell prekäre inhaltsbezogene Bedeutungen werden auf der Beziehungsebene positiv gerahmt und dadurch -bei gleicher inhaltlicher Bedeutung- sozial abgemildert). Jedoch wird darüber ein Bewertungsrahmen manifestiert, der im Umkehrschluss zu dem genannten Positiven auch negativ ausfallen kann. Dies wird hier auch präsupponiert, weil „vieles“ aber nicht alles „sehr positiv“ wäre. Beide Beteiligte festigen über wechselseitiges Lachen dazu eine positive Rahmung auf Beziehungsebene (vgl. Jefferson 1979; Kotthoff 1995; s.o.) und der Ausbilder leitet einen Themenübergang mit „okay“ ein (937). Er führt zu einer längeren Aussage:

„Vielleicht könn' wa' das auch festhalten. Also diese Besprechung'n soll'n ja nich' defizitorientiert sein, äh, sondern so, wie wir's wirklich auch gemacht haben, [...] dass [...] Schwerpunkte gesetzt werden, die halt anliegen im Augenblick. Ja, und äh, nach meiner Wahrnehmung haben Sie das schon sehr souverän gemacht und, und ähm, diese Situation Nachbesprechung auch wirklich gut genutzt, weil Sie mit 'ner Offenheit, reingeh'n, ne, also nich' sich ducken und sagen ‚oh, was kommt jetzt' wohl?‘“ (938-946).

Das Festlegen des Vorgehens suggeriert er demnach als beiläufig und situativ („vielleicht könn‘ wa‘ das auch festhalten“), dabei optional („vielleicht“) sowie als gemeinsame Vereinbarung („wir“). Sprachlich wird der Referendar also mitbedacht, interaktional aber nicht einbezogen, die Praktik stellt somit eine Setzung des Ausbilders dar. Hieran eröffnet sich eine interaktionsbezogene Rahmung, weil in ihr dem Referendar das Gefühl gegeben werden kann, an der Festlegung beteiligt zu sein, obwohl er es auf gesprächsorganisatorischer Ebene de facto nicht ist. Dazu bezieht sich der Ausbilder auf Vorgaben zu Schwerpunktsetzungen, die eine Defizitorientierung zu untersagen scheinen, womit latent institutionelle Länderbestimmungen angesprochen sind (die eine Defizitorientierung demgegenüber nicht ausschließen, vgl. Kapitel 3.2). Er betont, sie wären hier „wirklich auch“ eingehalten worden (s.o.). Zum Einbringen von Anliegen als mögliches Bezugsmoment scheint er den Referendar in der Verantwortung zu sehen, denn der habe das „schon sehr souverän gemacht“. So lobt er ihn einerseits im Superlativ, andererseits wird ein Anfängerstatus bei fortgeschrittenem Handeln impliziert („schon“, „souverän“). Daraus ergibt sich ein Diskrepanz-Mechanismus, der die Aussagekraft des Lobs verstärkt, indem eine Anforderung erhöht, ein Anfängerstatus betont und die vollbrachte Handlung in der Folge als Leistung erhöht wird, was wiederum ein Lob auf Beziehungsebene indirekt nach sich zieht (vgl. Schlüsselstelle 16). Dem Format weist der Ausbilder weiter einen unbestimmten, aber besonderen Status als „Situation Nachbesprechung“ zu. Für den Umgang damit lobt er den Referendar erneut, diesmal im Elativ, der habe sie „wirklich gut genutzt“. Er schreibt ihm mit dieser Perspektive somit eine zweite Verantwortung zu, diesmal für das „Nutzen“ der Situation. Das deckt sich mit den Vorstellungen der Psychologie von einem aktiven Lerner (Hasselhorn und Gold 2017), wengleich der Ausbilder in seiner Rahmung dazu einen anderen Zusammenhang herstellt: Er bewertet nicht die *inhaltliche Gestaltung der Situation* positiv, sondern die *persönliche Einstellung gegenüber der Situation*, da der Referendar „mit ‘ner Offenheit ‘reingeh’n“ würde, statt sich zu „ducken“. Es folgen Setzungen zur Art der Themenbearbeitung:

„ähm, und äh, vielleicht könn‘ wa‘ uns merken, also, dass, dass Sie bei Ihrer Reflexion auch sagen, was, was wirklich gut gelaufen is‘ und warum sie glauben, dass es gut gelaufen is‘, ne, also, es muss nich‘ immer gleich mit [...] den Defiziten oder den Entwicklungs-, Möglichkeiten anfang’n.“ (947-952).

Diese Äußerung beinhaltet fünf spezifische Momente. *Erstens* spricht der Ausbilder wieder von „wir“ und suggeriert damit ein gemeinsames Festlegen, das erneut keines ist, weil er es allein festlegt (siehe Schlüsselstellen zuvor). Zudem wird dies daran ersichtlich, dass die Umsetzungen dessen (Merken des Verfahrens; Positives nennen; Positives begründen) der Referendar leisten muss und also nur diesen betrifft. Zudem kennt der Ausbilder die Abläufe länger und kann sie bestimmen. Die als geteilt suggerierte Verantwortung darüber läuft dem also zuwider. Die interaktionsbezogene Rahmung betrifft folglich die Beziehungsebene (Gefühl der gemeinsamen Festlegung) und nicht die reale Gesprächsorganisation (Ausbilder-Festlegung des Verfahrens). *Zweitens* resultiert aus dieser Festlegung normativ eine Vorgabe zu den genannten Aspekten. Denn für sie wird zwar zuerst eine Abschwächung („vielleicht [...]“) markiert, auf die aber keine abgeschwächten Äußerungen im Konjunktiv folgen, sondern Setzungen im Indikativ, wie, „dass Sie [...] sagen“ und „warum Sie glauben“. Auch deren Spezifik und die schon erläuterte rollenbedingte Verantwortung von etwaigen Umsetzungen (s.o.) deuten auf die Verbindlichkeit hin. Die Bezugsmomente werden so also transformiert zu einer Begründungsverpflichtung, die eine

Wertungsverpflichtung initiiert sowie eine Perspektive-Verpflichtung, sich auch auf Positives zu beziehen. *Drittens* legt der Ausbilder fest, dass nicht „immer“ und „gleich“ mit Defiziten begonnen werden möge, was also Defizite als festen Gegenstand der Gespräche etabliert. *Viertens* wird die Stellungnahme des Referendars aus dem Einstieg als „Reflexion“ bezeichnet. Sie wird wie schon aufgezeigt an die Wertungs-, Begründungs- und Positiv-Perspektive-Verpflichtung angelehnt. Inwiefern diese Aspekte für ihn konstitutive Merkmale einer Reflexion darstellen oder ob es sich dann bei dem Begriff Reflexion um einen unbestimmten Stellvertreterbegriff handelt, bleibt mehrdeutig. Die Aspekte weichen jedenfalls von dem in dieser Arbeit angelegten Reflexionsverständnis ab (vgl. Kapitel 5). *Fünftes* scheint der Ausbilder zu behandelnde Defizite als Entwicklungsmöglichkeiten zu übersetzen, was das Gespräch zu einer Lernsituation erklärt. Bemessen an den vorherigen Punkten würden dazu Praktiken zählen, die eine absolute Asymmetrie und Lehrformen einer Instruktion etablieren würden. Dazu liegt eine Differenz zwischen Aussagen und hergestellten Praktiken vor: Während gemeinsame Beteiligungen suggeriert werden, handelt der Ausbilder diesbezüglich ‚allein‘ sowie instruktiv.

Mit der Konjunktion „aber“ etabliert der Referendar daraufhin einen Einwand:

„ja aber [...] da hat man schon so grade‘, wenn man jetzt‘ diesen Ausbildungsabschnitt beginnt, schon [...] den Fokus drauf. ‚Oh mein Gott, ich steh‘ allein eigenverantwortlich vor ‘ner Klasse, ich will auf kein‘ Fall was falsch machen.‘. Und dann is‘ halt dieser [...] Mankogedanke ständich‘ im Hinterkopf, so, also, der is‘ ja auch während der Stunde ständich‘ präsent irgendwie. ‚oh, hoffentlich läuft das jetzt‘ nich‘ schief [...].“ (954-968).

Die Begründung eröffnet eine gegenstandsbezogene Rahmung, die mit der Bekräftigung „schon“ in der Funktion als Partikel auf eine inhaltliche Widerrede hindeutet. Es stellt sich die Frage, in Bezug worauf? Der Referendar bespricht Ängste, die sein Handeln prägen würden („auf keinen Fall ‚was falsch machen“; „Mankogedanke“). Das bedeutet, dass seine Perspektive zwar auf die Defizitorientierung gerichtet ist, er aber seinen Widerspruch nicht daran ausrichtet. Vielmehr stellt er sich eine nachträgliche Legitimation für sein Handeln aus, was darauf hindeutet, dass er es durch den Ausbilder in Frage gestellt sehen muss. Bezugsmoment kann in dem Fall das Gebot des Ausbilders sein, auch Positives zu äußern, was die Legitimation des gezeigten Handelns, auch Negatives zur Sprache zu bringen, latent in Gefahr brächte. Diese Struktur scheint sich zu bestätigen, denn so führt der Referendar zum Stundenende aus, er habe

„keine Minute dran‘ gedacht, ‚oh, das war jetzt‘ aber gut‘, ne. Als Sie das jetzt‘ gesacht haben, hab‘ ich mir nochma‘ so [...] gedacht, alles bisher vielleicht wirklich gar nich‘ schlecht. Wenn ich dann so ruhich‘ bei der Hausaufgabe war, und dass das dann mit diesem Endfeedback der Schüler [...] auch ganz gut is‘ und mit dieser Reflexion. Ja, [...] man verliert da glaub ich, einfach, in bestimmten Situationen den Blick für, dass das eben auch wirklich mal gut war, wenn man [...] sieht, is‘ eben so‘n bisschen defizitorientiert.“ (970-985).

Der Referendar wiederholt hier Inhalte eines zurückliegenden Lobs vom Ausbilder (vgl. Schlüsselstelle 16, Transkript 894-901), so dass er mit diesem Perspektivenwechsel eine interaktionsbezogene Rahmung aufmacht. Gekennzeichnet wird in ihr der Nutzen aus den Ausbilderaussagen, der den Hinweisen auf positive Aspekte entspringe und demnach die Perspektive des Referendars verändert habe. Dies könnte eine Neurahmung der Situation zum Ausdruck bringen und würde für eine Rahmungskongruenz sprechen, die also eine Lerninteraktion etabliert. Der Ausbilder meint: „[...] Sie ham‘ ja schon gesagt,

also, dass Sie es jetzt so gemerkt haben. Das wird auch bei den anderen Auszubildenden so sein, dass [...] auch der Blick immer auf's Positive, gelenkt ist.“ (985-986). Der Ausbilder scheint die potenzielle Neurahmung indirekt aufzugreifen, indem er bestätigt, dass es demzufolge relevant zu sein scheint, dass der Referendar etwas merken würde. Als Bezugsmoment dafür kommen potenziell aber entweder das Bemerkte der Ausbilder-Setzung zum Positiv-Blickwinkel oder die Überlegungen des Referendars von zuvor in Frage. Das erste stellte die implizite Gebrauchsnorm aller Ausbilder in den Fokus. Zweites würde demgegenüber die Überlegungen des Referendars zu einem potenziellen Lerngegenstand erheben. Beides wird aber als potenzielles Lernmoment nicht vertieft, sondern der Zug von beiden abgeschlossen mit „okay.“ (988, 990). Der Referendar kommentiert in einem Nachschub noch, „ich werd's mir merken“ (991), woraufhin beide lachen. Das Auslöser-Moment dafür kann nicht eindeutig bestimmt werden, es scheint auf Ironie zu basieren (zu Ironie vgl. Hartung 1998, darin vor allem zu Perspektivenübernahmen, S. 90-108). Noch lachend fährt der Referendar fort, „fang ich's nächste mal vielleicht damit an, was gut geklappt hat.“ (994-996) und der Ausbilder quittiert, „ja machen sie das doch, ist doch schön.“ (995) und schließt die Sequenz ab: „ja dann lass'ne was [...] dabei bewenden für heute“ (997). Demnach steht also die Umsetzung eines Positiv-Blickwinkels im Fokus und folglich wird sich in dieser Praktik an der genannten Ausbilder-Norm dazu orientiert. Der potenzielle Lerngegenstand Perspektive beziehungsweise eine eventuell vollzogene Neurahmung wird also nicht durch weitere Aushandlung etabliert, erst am Ende stellt der Referendar die Neurahmung als sein Lernergebnis heraus, indem er es als Umsetzungsvorhaben nennt. Dies geschieht im Übergang zu einem Lachen, das er abschließend auf der Beziehungsebene initiiert. Diesmal wird die Neurahmung vom Ausbilder aufgenommen und affektiv-pauschal positiv bestärkt („ist doch schön“).

Anhand der Praktiken zeigt sich zusammengefasst Folgendes. Initial wird die Sequenz als gemeinsame Meta-Rückschau *über* das Gespräch eingeführt, die Perspektiven beider Beteiligten zum Gegenstand erklärt. Demgegenüber wird die inhaltliche Thematisierung eines Perspektivenwechsels des Referendars als Lerngegenstand für eine Rahmungskongruenz und Erweiterung von dessen Rahmungsrepertoire (Neurahmung) nicht vertiefend aufgegriffen, sondern beiläufig zur Vorgabe gemacht. Es wird eine grundsätzliche Positiv-Perspektiveneinnahme als Gebrauchsnorm für dieses Format etabliert. Weiter wird eine Wertungs- und Begründungs-Verpflichtung für das Betrachten des eigenen Unterrichts etabliert. Zudem kommt es an mehreren Stellen anhand von positiven Wertungen zu Lob, bei dem auch erneut einen Diskrepanz-Mechanismus hergestellt wird (vgl. z.B. Schlüsselstelle 16). Andersherum nutzt auch der Referendar zweifach positive Wertungen, die indirekt das Ausbilderverfahren und damit indirekt auch ihn loben.

Differenzierter gehen diese perspektivengebundenen Praktiken daraus hervor. Der Referendar nimmt insbesondere zwei Perspektiven ein. Zum ersten handelt er aus der eines Lerners, der Perspektiven rekonstruiert und daraus Erkenntnisse für sich entwickelt. Hiervon kann daher als reflexive Praktik gesprochen werden. Im Ergebnis hat das für ihn eine Neu-Rahmung der Situation zur Folge, die von einer Defizitorientierung hin zu einer Positiv-Perspektive führt. Der Referendar gewinnt also eine bewusste und andere Perspektive auf sein Handeln. Dafür macht er die positiven Wertungen des

Ausbilders verantwortlich, insbesondere die Möglichkeit zur „Selbstreflexion“ (ausbilderseitig wird dagegen eine Funktion der Themenfindung initiiert; vgl. Schlüsselstelle 1-3), an der er für sich zwei Funktionen generiert, eine emotional-psychologische (Situation erneut durchleben) und eine funktional-inhaltliche (Wichtiges eruieren). Gegenstandsbezogene Rahmungen sind hierbei teilweise automatisch an die Beziehungsebene gebunden und eröffnen deshalb auch interaktionsbezogene Rahmungen. So lobt der Referendar zum Beispiel die „Methode“ und damit auch den Ausbilder als Methodenverantwortlicher. Im Verlauf nimmt der Referendar daneben die Perspektive auf institutionelle Vorgaben ein, was seinen Standpunkt als Klient sowie reaktiv an Vorgaben orientiert kennzeichnet (Erlaubnis, im Format reflektieren zu dürfen).

Der Ausbilder demgegenüber greift die Rekonstruktionen des Referendars nicht explizit als Lerngegenstand auf, sondern bestätigt sie indirekt, indem er die Einnahme einer Positivperspektive zur Vorgabe erklärt. Überdies etabliert er weitere Vorgaben als Gebrauchsnormen für das Gespräch, so dass zum einen insgesamt drei Verpflichtungen daraus erwachsen (Wertungs-, Begründungs- und Positiv-Perspektive-Verpflichtung). Zum anderen begrüßt er die offene Einstellung des Referendars *gegenüber* der Situation. *Für* die Situation wiederum suggeriert er eine Beteiligung des Referendars an seinen Setzungen, die praktisch aber nicht hergestellt wird. Er übernimmt somit insbesondere die Perspektive des Gesprächsleiters und des Institutionsagenten, der sich auf Vorgaben und Ausbilder-Verfahrensweisen beruft, die zur unbegründeten Gebrauchsnorm erhoben werden. Inhaltliche Einschätzungen aus der Sicht eines Experten können darin nicht erkannt werden, da vom Ausbilder keine als solche gekennzeichneten lerngegenstandsbezogenen Aussagen getroffen werden, es kommt allein zu den genannten gesprächsorganisatorischen Vorgaben. Insgesamt weisen die Inhalte der Aussagen des Ausbilders sowie die hier etablierte Praktik einen instruktiv-normativen Charakter auf, innerhalb derer der Referendar dennoch aktiv eine Neurahmung herstellen kann, die aber als eingebrachte inhaltliche Lerngegenstände wie beschrieben ausgelassen werden.

In Bezug auf Formatgebundene Lerndimensionen werden initiale Reflexionshandlungen des Referendars vom Ausbilder nicht weitergeführt. Als Feedback lassen sich nur partiell Indizien feststellen. Es zeigt sich, dass gesprächsorganisatorische Vorgehensweisen sowie normative Vorgaben zur Art der Themenbehandlung im Fokus stehen. Dazu erfolgen Setzungen, die eher als Rückmeldung denn als Feedback eruiert werden können. Ihnen würden für ein Feedback Bezugsmomente für explizite Ist-Zustände und unterlegte Zielvorstellungen fehlen. So ließen sich thematisch die Wertungs-, Begründungs- und Positiv-Perspektive-Verpflichtung zwar als implizierte Soll-Zustände einordnen, ihnen fehlte aber vom Ausbilder eine explizierte Begründung, aus welchem Grunde so verfahren werden sollte. Das heißt, ein etwaig inhaltliches Lernziel dahinter bliebe implizit, was stattdessen die Vorgaben und ihre impliziten Individualnormen des Ausbilders zum Lerngegenstand erhebt. Statt eines Feedbacks kann also eher von einer Rückmeldepraktik gesprochen werden. Für eine Beratungsdimension liegen keine eindeutigen Indizien vor.

Schluss B: Schlüsselstelle 19

Die Schlüsselstelle (998) eröffnet den Abschluss über den Verbleib. Sie eröffnet Praktiken auf gesprächsorganisatorischer und Beziehungsebene.

Der Ausbilder bestimmt initiativ den Verbleib:

„und [wir] tret'n dann per Mail in Kontakt, also Sie schlagen dann einfach neue Besuche vor, ne, ich würd' vor Ostern gerne nochma' komm', und, ähm (schmatzt), Sie beraten [...]. Das klappt doch auf jeden Fall, denk' ich.“ (998-1001).

Offensichtlich handelt es sich um eine Setzung mit Aufforderungscharakter, die den Referendar nicht an der Legitimation beteiligt, sondern sein Einverständnis dafür voraussetzt. Denn, ob dieser Zeit hat oder ob diese für ihn günstig ist, oder ob er zu dieser Zeit einen Bedarf sieht, wird nicht zur Disposition gestellt. Im Gegenteil wird assertorisch die Behauptung aufgestellt, dass das „doch auf jeden Fall“ funktionieren würde. Zudem wird mit der interaktionsbezogenen Rahmung zur Gesprächsorganisation zwar das zeitliche Funktionieren dessen betont, aber weiter eine inhaltliche Funktion dessen ausgeklammert. Diese Indizien sprechen dafür, dass es sich um eine autoritative Setzung handelt, die auf Basis der institutionell gegebenen Asymmetrie etabliert werden kann. Sie beruht somit wesentlich auf der festgelegten und hier etablierten Rollenbeziehung. Gegenstandsbezogen bezeichnet der Ausbilder seinen Besuch daneben als Form des „Beratens[s]“, die in den genannten Hintergrund eingebunden wird und ihm deshalb unterliegt. Der Ausbilder kündigt demzufolge salopp ein ‚Zwangsberaten‘ an, dessen Zeitpunkt -zumindest sprachlich- nicht an Bedarfen und inhaltlichen Funktionen ausgerichtet wird, sondern an impliziten Beweggründen des Ausbilders. Und so reagiert der Referendar im Verlauf mit „ja“ und quittiert mit „[...] hatt'n Sie ja schon gesagt, ja.“ (1000). Er bestätigt so die vom Ausbilder etablierte interaktionsbezogene Rahmung. Mit seiner Bezugnahme allein auf die Willensbekundung des Ausbilders, bestätigt sich, dass der Referendar die autoritative Setzung als solche behandelt. Denn das ‚Gesagte‘ des Ausbilders wird dadurch zur Gebrauchsnorm erhoben, der der Referendar folgt. Seine so eingenommene Perspektive unterstreicht seinen Standpunkt als reaktiv, im Sinne der Asymmetrie als gesprächsbenachteiligt und als an den Setzungen des Ausbilders ausgerichtet beziehungsweise rezeptiv.

Der Ausbilder eröffnet zum Abschluss eine weitere Rahmung, auf Beziehungsebene: „ich freu' mich drauf.“ (1003), der Referendar erwidert, „ich mich auch.“ (1004), was der Ausbilder quittiert mit „okay“ (1005).

Zusammengefasst ordnet der Ausbilder in der Sequenz also seinen Besuch an, legt dafür die Woche fest und überlässt dem Referendar die Wahl des Tages, um mitzuteilen, dass er sich auf seinen „Besuch“ beim Referendar freue. Aufgrund der hergestellten absoluten Asymmetrie (Schäfers 2017) muss der Referendar auch diese Setzung positiv beantworten, um nicht die Beziehung zu gefährden. Das tut er und bedankt sich abschließend für das Gespräch: „viel'n dank“ (1006), was der Ausbilder bedenkt mit: „sehr gern.“ (1008). Ein Bedanken erfolgt im Alltag entweder aus Höflichkeit oder weil eine erwünschte Leistung vollbracht worden ist. Kallmeyer (2000, S. 238) hat dies als „Honorieren“ einer Beratung theoretisch ausgearbeitet. Wichtig wäre demnach, dass dieser Praktik eine „Entlastung“ vorangeht, die „ausdrückliche Erledigungsfeststellungen“ expliziert. Das ist hier nicht der Fall. Somit könnte das

Honorieren in Bezug auf alles Mögliche stehen beziehungsweise auf nichts konkret. Deshalb ist nur sicher, dass der Dank allein auf der Beziehungsebene angelegt ist und begründet als Höflichkeit gedeutet werden kann (vgl. „Ehrerbietungsrituale“ bei Goffman 1986 [1971], S. 64-85). Der Ausbilder wiederum quittiert den Dank im Superlativ und betont einen impliziten Umstand, dass er *etwas* sehr gern gemacht haben muss. Da er seine Aufgabe zuvor als „Beraten“ beschreibt, lässt sich anhand der Sprachwahl vermuten, dass zumindest er den Dank als Honorierung einer Beratungsleistung herzustellen scheint. Hieran würde sich dann also eine potenziell unaufgelöste Rahmungsdifferenz andeuten.

In Bezug auf die Lerndimensionen zeigen sich daran zwei Aspekte, zum einen der Bezug zu einer Beratung durch den Ausbilder, zum anderen die Perspektiven beider Akteure. An erstem wird deutlich, dass der Ausbilder das Lehr-Konzept beziehungsweise seine Kernaufgabe als Ausbilder darin als „Beraten“ inszeniert. In der hier gezeigten Praktik legt er auf der Ebene der Gesprächsorganisation dazu ein ‚Zwangsberaten‘ des Referendars als autoritative Setzung fest. Ein von Kallmeyer (2000, S. 236) für Beratung eruiertes Strukturmerkmal, die „Beanspruchung“ eines Ratgebers, wird hier also ins Gegenteil verkehrt: Nicht der Referendar (als potenzieller Ratsucher, Klient) beansprucht den Ausbilder (als potenzieller Ratgeber, Agent), sondern der Ausbilder beansprucht den Referendar, indem er ihn verpflichtet, sich von ihm beraten zu lassen. Das zweite Moment, die Perspektiven, lässt sich mit einer Perspektivendivergenz bei Rollenkomplementarität zusammenfassen. Der Ausbilder setzt seine Perspektive (und die Inhalte) und bezieht die des Referendars dazu nicht mit ein. So etabliert er seine bevorrechtigte Stellung in der Rollenasymmetrie beziehungsweise handelt aus ihr heraus. Der Referendar wiederum übernimmt indirekt das Begründungsmoment des Ausbilders, aus der sich überspitzt eine Kausalrelation ableiten lässt: *„weil Sie das gesagt haben, machen wir das so.“* Damit richtet er also zum einen seine Perspektive an der des Ausbilders aus und etabliert zum anderen komplementär zur bevorrechtigten Rolle des Ausbilders die benachteiligte in der Rollenasymmetrie. Beides hängt miteinander zusammen. Der Ausbilder kann an dieser Stelle seine Perspektive ebenso wie das Vorgehen vorgeben, weil der Referendar dies indirekt bestätigt, wenn er es gewährt. Er tut dies wie gezeigt auf der Basis der diagnostizierten absoluten Asymmetrie. In Bezug darauf entsteht eine bestimmte Form der Asymmetrie: Eine potenziell bestehende Perspektivendivergenz wird als Perspektivenasymmetrie etabliert. Der Ausbilder kann so nicht nur die Gesprächsorganisation, die Art der Themenbearbeitung und die Themen selbst bestimmen (vgl. zuvor und insbesondere Schlüsselstelle 1-3 sowie Schäfers 2017), sondern auch die einzunehmenden Perspektiven darin. Überdies überträgt er dabei den institutionellen Rahmen als Beratungszwang direkt als Gebrauchsnorm in das Gespräch und bestimmt den Zeitpunkt des nächsten Unterrichtsbesuches und Unterrichtsnachgesprächs.

6.2.1.3 Analyse: Paarung 3 (P3)

Für die dritte Paarung (P3) zwischen einer Ausbilderin und einem Referendar liegt das knapp einstündige Erstgespräch vor (58 Minuten). Gegenstand dessen ist ein Unterricht zu Leserbriefen. Schüler sollen diese nach Kriterien wie „klare Struktur“ und „Güte“ beurteilen können (Zitate aus Mitschrift). Ein Unterrichtsentwurf liegt nicht vor.

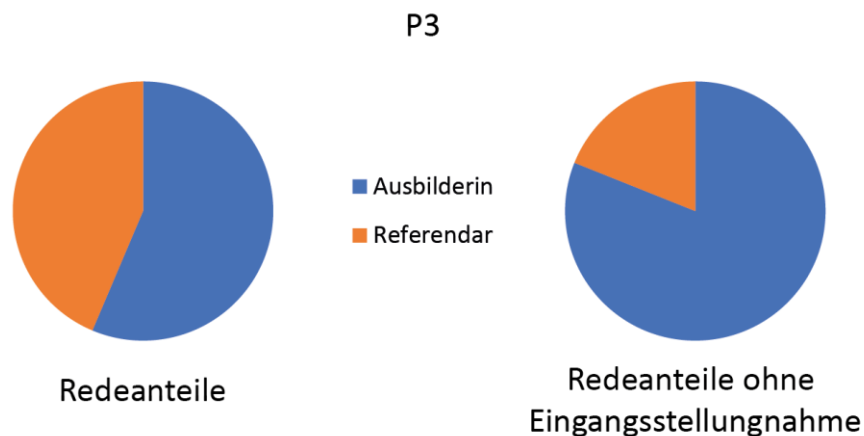
Von den 58 Minuten Gesprächszeit beträgt die Gesprächszeit nach Abzug von Sprechpausen aber inklusive Atempausen 55 Minuten (gerundete Angaben). Die Gesamtredeanteile verteilen sich wie folgt: Die Ausbilderin nimmt 56% bei 31 Minuten Redeanteil in Anspruch, der Referendar 44% bei 24 Minuten.

Wie bei den vorherigen Gesprächen spricht der Referendar auch hier in der Phase der Themeninitiierung über seinen Unterricht. Dessen Stellungnahme dauert etwa 15 Minuten. Das bedeutet, dass er fast Zweidrittel seiner Gesamtredezeit für dieses Eingangsstatement verwendet. Rechnet man es aus den Gesamtredeanteilen

Tabelle 8: Redeanteile der Akteure (P3, Niedersachsen)

heraus und betrachtet das Restgespräch, verlagern sich die Verhältnisse entsprechend: Die Gesprächsbeteiligung des Referendars liegt darin dann bei sieben Minuten gegenüber 30 Minuten der Ausbilderin, das heißt

es liegt nach dem gesprächsorganisatorischen und thematischen Einstieg ein Verhältnis der Redeanteile von 19% zu 81% vor. Tabelle 8 verdeutlicht die Veränderung.



6.2.1.3.1 Makroebene: Gesprächsphasen

Der Einstieg erfolgt durch die Ausbilderin 37 Sekunden zur Gesprächsorganisation (1-34). Der Hauptteil lässt sich in drei Phasen gliedern. In der ersten spricht der Referendar 15 Minuten nach Aufforderung dazu über den Unterricht (35-167), es folgen 36 Minuten zu diesen und neuen Inhalten, je initiiert durch die Ausbilderin (168-1182). Eine zweiminütige Metakommunikation enthält nach Aufforderung der Ausbilderin dazu Meta-Äußerungen des Referendars zum Gespräch (1185-1233). Nach dem Verbleib (1 Min., 1234-1254) führt die Ausbilderin weiter Themen aus (1 Min., 1255-1305), weshalb diese Sequenz dem Hauptteil zugeordnet werden kann und hier als eigene Phase aufgenommen wird. Den Abschluss bildet die Fortführung des Verbleibs (1305-1397). Daraus ergibt sich diese Makrostruktur (davon 2 Minuten Abweichung von der Gesamtgesprächszeit durch Abrundung der Minutenangaben):

Tabelle 9: Makroebene: Ablaufstruktur (P3, Niedersachsen)

	Phase	Schlüsselstellen	Allgemeine Funktion / Form	Konkrete Funktion / Form	Meta-/Aussagen zu Form / Funktion (von der Ausbilderin)	Dauer (gerund.)
1	Einstieg	1	Eröffnung	Gesprächsorganisation	„[...] wichtiger, dass sie zur Stunde etwas sagen, auch wie sie sich	37 Sek.

					gefühlt haben, [...] Planung [...] und [...] Umsetzung. Und dann können wir [...] nachher noch ins Gespräch kommen.“	
2	Hauptteil A	2	Themen- initiierung	Sprechen über eigenen Unterricht; Themengenerierung	„alles erstmal von der Seele reden können, was Ihnen so [...] einfällt“	15 Minuten
3	Hauptteil B	3	Themen- bearbeitung	Themenaufnahme <i>(Alleinbearbeitung)</i>	„gehen wir jetzt erstmal auf das Thema Lerngruppe ein“	2 Minuten
		4-7		Themensetzungen	„dann noch ‘ne gewisse Problematik“	25 Minuten
		8		Themenaufnahme	„Sie hatten noch einen Aspekt eben genannt“; „wäre es gut, wenn Sie [...]“	6 Minuten
		9		Themensetzung: Gesonderte Rückmeldung <i>(Alleinbearbeitung)</i>	„möchte ich Ihnen jetzt auch gerne noch mal spiegeln.“; „Feedback“	3 Minuten
4	Schluss A	10	Meta- kommunikation	Meta-Äußerungen, Rückschau auf das Gespräch	„Worauf ich auf keinen Fall verzichten möchte, ist, dass Sie jetzt mir [...] kurz rückmelden, was Sie aus diesem Beratungsgespräch mitnehmen.“	2 Minuten
5	Schluss B	<i>(siehe 12)</i>	--	Verbleib	--	1 Minuten
6	Hauptteil D	11	Themen- bearbeitung	Themensetzung: Gesonderte Rückmeldung <i>(Alleinbearbeitung)</i>	„auch immer kurz das Positive hervorhebe[n]“	1 Minuten
7	Schluss B	12	Abschluss	Verbleib und Danksagung	„Ich würde das einfach Ihnen überlassen.“	2 Minuten

6.2.1.3.2 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen

Es werden jetzt die Schlüsselstellen analysiert, die Rückschlüsse auf Lerninteraktionen liefern können.

Einstieg: Schlüsselstelle 1

Die Schlüsselstelle entstammt der Eröffnung, sie behandelt die Gesprächsorganisation (1-34).

Nach Klärung, ob Unterrichtsbesuche schon stattgefunden haben, geht die Ausbilderin zuerst auf den „weiteren Verlauf“ ein, dann auf die aktuelle Situation. Dafür setzt sie einerseits fest, „es wird so sein,

dass Sie sich orientieren können an den Qualitätsmerkmalen.“ (15-16), aber in der jetzt „ersten Besprechung“ (20) sei es andererseits

„wichtiger, dass sie zur Stunde etwas sagen, auch wie sie sich gefühlt haben, wie es ihnen mit der Planung gegangen ist und mit der Umsetzung. Und dann können wir dann nachher noch ins Gespräch kommen, wenn Sie sagen, oh, es gibt noch bestimmte Aspekte, die mir ganz besonders wichtig sind.“ (23-34).²²⁷

Diese Einleitung für das Gespräch nimmt 1 Minute ein, darauf folgen Beiträge des Referendars über 15 Minuten zu seinem Unterricht (siehe dazu Schlüsselstelle 2). Die Ausbilderin bezieht sich im Zitat auf zwei Aspekte. Zuerst spricht sie „Qualitätsmerkmale“ an, gemeint sind die Aspekte der Handreichung (vgl. Kapitel 3.2 und Anhang), denen sie *für die Zukunft* eine *optionale Orientierungsfunktion* zuweist. Demgegenüber ginge es im Erstgespräch darum, dass der Referendar sich zum Unterricht äußere und auch Gefühle in Bezug auf die Planung und Umsetzung äußere. Additiv spricht die Ausbilderin einen möglichen Austausch zu „besonders wichtigen“ Aspekten an. Warum die Qualitätsmerkmale im Erstgespräch nicht so wichtig wären, sondern erst unbestimmt später und optional, bleibt offen. Auch, warum der Referendar zuerst auch über seine Gefühle sprechen soll und dann ein Austausch zu wichtigen Aspekten erfolgen *kann*, bleibt offen. Zu Letztgenanntem könnte neben der manifesten eine latente Sinnstruktur vorliegen, die auch die Berücksichtigung von Inhalten vorsieht, weil das Sprechen über Gefühle themenbezogen erfolgen möge. Damit könnte auch eine Verbindung zu „besonders wichtigen“ Inhalten hergestellt werden. Inwiefern dies tatsächlich angelegt wäre, ist offen. Das zweite Anliegen der Ausbilderin wird in einem Konditionalsatz ausgedrückt, der es zur Bedingung macht, dass der Referendar darüber entscheidet, ob wichtige Aspekte vorliegen. Sie werden also als optional klassifiziert. Andersherum bedeutet das Hervorheben von „besonders wichtigen“ Aspekten im Umkehrschluss, dass das, was der Referendar zuvor zum Unterricht thematisieren wird, demgegenüber *weniger* wichtig wäre.

Indizien auf Lernfunktionen und -formen werden in der Praktik mit dem Hinweis auf Qualitätsmerkmale sowie der auf besonders wichtige Aspekte angezeigt, die aber nicht näher bestimmt werden. Etwaige Funktionen bleiben an dieser Stelle also ungeklärt. Belege für Lerndimensionen oder Verständnisse als Beratung, Feedback und Reflexion lassen sich nicht rekonstruieren. Dass der Referendar auf dieser inhaltlich-konzeptionell unbestimmten Grundlage beginnt, 14 Minuten über seinen Unterricht zu sprechen, ist beachtlich. Das deutet auf eine normative Routine hin, die entweder an anderer Stelle

²²⁷ Die Ausbilderin schafft eine besondere interaktionsbezogene Rahmung durch *nonverbales* Verhalten, weshalb es in der Fußnote behandelt wird. Während des Sprechens durchblättert sie in ihrer Handtasche einzeln mehr als 7 Minuten durchgehend (Zeit protokolliert) beschriebene Zettel aus einem Papierstapel von etwa 100 Blatt (Schätzung in Anlehnung an ein Paket Druckerpapier). Dazu wendet sie sich vom Referendar körperlich ab, senkt den Kopf und richtet ihren Blick in die Tasche, ohne aufzuschauen oder die Zettel herauszunehmen. Es entsteht ‚Geraschel‘. Das Gespräch läuft ohne Metakommunikation dazu weiter und der Referendar beginnt sein ‚15-Minuten-Statement‘. Nonverbal sieht er der Ausbilderin währenddessen wahlweise beim Durchsehen der Zettel zu oder guckt ‚ins Leere‘ in den Raum. Diese Art der Dialogführung tritt im Gespräch zwei weitere Male je mehrere Minuten lang in ähnlicher Weise auf. Rückschlüsse daraus lassen sich auf Rahmungen zur Beziehungsebene sowie in Bezug auf das Format ziehen. Denn implizit eingeschrieben sind in dieses Handeln zwangsläufig normative Verständnisse von Respekt(-losigkeit), (Un-)Professionalität und (Ir-)Relevanzzuschreibung gegenüber Format, Themen und Rollen darin, die hiermit *deskriptiv* aufgedeckt werden. Es lässt sich festhalten: Die Ausbilderin zeigt dem Referendar dreifach im Gespräch minutenlang keine nonverbale Aufmerksamkeit und richtet sie stattdessen auf etwas anderes, während sie das Gespräch ungeachtet dessen *verbal* weiterführt. Sie muss folglich erwarten, dass der Referendar diese Rahmung anerkennt und ihr nachkommt. Er tut dies.

besprochen worden wäre oder auf ein spontanes Handeln, dass auf impliziten Vorstellungen beruht. Sicher ist also nur die Initiierung der interaktionsbezogenen Rahmung, in der die Ausbilderin die Rolle als Gesprächsleiterin übernimmt und das Vorgehen festlegt.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 2

Die Schlüsselstelle enthält die Ausführungen des Referendars zu dessen Unterricht (15 Minuten; 35-167).

Zuerst begründet er seinen didaktischen Aufbau (34-68), dann Themenwahl (Leserbrief) und Stundenziel (Leserbrief schreiben) sowie die „didaktische Idee“ dahinter (71-81). Er problematisiert Unterrichtsphasen und das Schülerverhalten darin (83-99), geht auf die Lerngruppe ein (100-112), auf den „Korrekturbogen“ für das Schreiben eines Leserbriefes (113ff.), ein „unsicheres“ Lehrerhandeln dazu (125) und das Lernziel (132-140). Den Abschluss bilden Aussagen zu seinem Verhältnis zu den Schülern und zu Unterrichtsstörungen (142-160). Vier Auffälligkeiten lassen sich daran rekonstruieren. Zum ersten: Der Referendar äußert das bisherige Problem, dass er

„fast immer am Ende noch Zeit hatte, weil die [Schüler] so schnell fertig waren, [deshalb] war das heute, dachte ich mir, da musste dann, gerade weil auch Unterrichtsbesuch ist, musste ma‘ ‘n bisschen mehr was machen, damit de noch was in petto hast.“ (86).

Demnach würden Unterrichtsbesuche die Planung des Unterrichts beeinflussen, weil der Referendar auch ihretwegen „mehr“ vorbereitet. Zum Zweiten begründet er den didaktischen Aufbau als mit der Mentorin abgestimmt, wodurch er die Verantwortung für das Geschehene teilt. Zum dritten redet er nicht über Gefühle (mit der Ausnahme, er fühle sich mit der Lerngruppe wohl, 142), wie von der Ausbilderin gefordert (vgl. Schlüsselstelle 1). Stattdessen begründet er didaktische Entscheidungen („weil“, 116; 135), liefert hypothetische Erklärungen für „schleppenden“ (125) Unterricht und Schülerverhalten („sich wahrscheinlich noch nicht sicher fühlen“, „Ich denk mal, das ist [...]“, 128), sieht Ursachen dessen sowohl in der Lerngruppe als auch im Lehrerhandeln („ne Mixtur zwischen der Heterogenität [...] [und] nicht genug Input gehabt“, 127-129²²⁸) und nutzt Meta-Äußerungen, die seine Ziele verdeutlichen („soll dann im Fokus stehen“, 135; „da wollte ich heute darauf hinaus“, 138). Zum vierten führt er Unterrichtsstörungen und „Nebenkriegsschauplätze“ näher aus, bei denen „Appelle“ nicht mehr helfen würden (144-160). Er markiert also ein Problem im Umgang damit, ohne es zu vertiefen. Stattdessen endet er nach 16 Minuten mit den Worten: „Aber das soll’s erstma‘ gewesen sein, das soll ja kein Monolog werden hier.“ (159-160). Die Ausbilderin quittiert die Äußerungen abschließend mit „Das ist doch wunderbar, wenn Sie sich das alles erstmal von der Seele reden können, was Ihnen so zur Stunde einfällt.“ (164).

Die Handlungsbegründungen und -erklärungen des Referendars problematisieren insbesondere das Schülerverhalten. Sie zeigen nur vorläufige Indizien für ein etwaiges Verständnis von der Lernsituation

²²⁸ Weitere Belegstellen sind diese: So sei er auch bei den Hausaufgaben „überhaupt gar nicht durchgekommen“ (93) und habe bei Störungen „interveniert“, jedoch „irgendwann auch das ganze sehr langsam angehen lassen“ (96). Darin erkennt er eine „Problematik“ (93), die er die eigene Verantwortung entlastend mit dem steten Lehrkraft-Wechsel mit der Mentorin in der Klasse begründet (104).

an. Rekonstruieren lässt sich aus der Perspektive des Referendars, dass für die Planung des Unterrichts der Unterrichtsbesuch eine besondere Rolle spielt, denn dafür habe er Mehraufwand betrieben. Es kann also angenommen werden, dass in der Folge auch die Themenbearbeitung davon betroffen wäre. Augenfällig ist dazu die Herabsetzung der eigenen Verantwortung für den Unterricht, die der Referendar mit der Mentorin ‚teilt‘ sowie das stete Alternativen-Aufzeigen. Inwiefern es sich dabei um eine bewusste oder unbewusste Strategie handelt, zum Beispiel um Fehler oder spätere Kritik präventiv abzuschwächen (vgl. Bremerich-Vos und Boettcher 1986, Schäfers 2017), sei dahingestellt und als eine hypothetische latente Sinnstruktur für die weitere Analyse zur Disposition gestellt.

Es können demgegenüber daran deskriptive Aussagen in Bezug auf Lerndimensionen getroffen werden. Das Markieren von problematischen Handlungsverläufen kann beispielsweise als Initiierung einer Beratung gedeutet werden, die indirekt einen Hilfsbedarf generieren würde. Ein solcher Bedarf wird jedoch nicht expliziert, im Gegenteil werden vom Referendar Lösungsmöglichkeiten oder Erklärungen für diese Probleme vorgetragen, was eine Lösungssuche dazu obsolet erscheinen lässt. Insgesamt erfahren seine Ausführungen dadurch eher einen einschätzend-abschließenden Charakter, die getragen werden durch verständnissichernde Meta-Äußerungen. Diese Kombination kann deshalb auch als nachträgliche Rekonstruktion betrachtet werden. Diese Praktik würde für Reflexionshandlungen sprechen, wofür auch eine Meta-Äußerung des Referendars spricht: „Im Nachhinein in der Reflexion könnte man jetzt sagen [...]“ (127). Ob und welches Verständnis dabei für Reflexion angelegt werden könnte oder ob es sich um einen Stellvertreterbegriff ohne tiefere Bedeutung handelt, bleibt ungesagt. Sicher ist somit allein, dass der Referendar seiner Begründungsverpflichtung zum eigenen Unterricht detailliert nachkommt. Unsicher ist, aus welchem Verständnis heraus dies geschieht und in welcher Lernfunktion seine Aussagen stehen können.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 3

In der Schlüsselstelle geht die Ausbilderin auf Nennungen des Referendars aus dessen längeren Ausführungen ein (vgl. Schlüsselstelle 2), so dass die Redebeiträge die Beiträge sequenziell, wenngleich zeitlich verzögert und partiell Bezug nehmend, zum Dialog erhebt (vgl. Kapitel 6.1.4). Aufgegriffen werden die Themen Lerngruppe und Störungen (168-214).

Die Ausbilderin leitet die Sequenz gesprächsorganisatorisch direktiv ein, „gehen wir jetzt erstma‘ auf das Thema Lerngruppe ein“ (167-168), womit sie an Problematisierungen des Referendars dazu anschließt (144-159). Sie liefert als Erstes eine Erklärung für bestimmte Schüler-Störungen, entlastet das Lehrerhandeln des Referendars dazu als chancenlos und integriert es als Beispiel in pädagogische Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit der Situation:

„Ganz klar mitten in der Pubertät, das is so, [...] gerade die Mädels, die plötzlich aus unerfindlichen Gründen loskichern und ähm sich denn gegenseitig anstecken. Da kann man wirklich nichts gegen machen. Weil, man kann immer nur wieder, dass Sie Ruhe einfordern oder, wie es in dem einen Fall war, dann wirklich ma‘ kurz vor die Tür schicken und wieder reinholen.“ (171-176).

Daraufhin stellt sie das Handeln des Referendars aus Fokus-Setzung und Ermahnung in eine Kausalrelation mit dem konzentrierten Arbeiten der Schüler (176-187), um auf dessen „Pfiff“ zu

sprechen zu kommen, mit dem er versucht habe, Ruhe herzustellen (185-188). Ihre Beschreibung dient dabei anscheinend als Herleitung zu einem Anliegen, denn es sei

„pädagogisch zu überlegen, was haben wir für Rituale, um Gruppenarbeitsphasen zu beenden oder um die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Das könnten Sie auch mit Frau (nennt Namen der Mentorin) auch besprechen, ob sie da schon Zeichen haben. Es gibt akustische, visuelle. Dass das nicht für die Schüler so plötzlich kommt, ‚oh Gott, wer pfeift denn hier‘, sondern, dass sie sagen, so, das passt zu mir. Es gibt auch Referendare, die mit Klangschale arbeiten. Das muss individuell vom Typ selber entscheiden (sic!). Oder ob man einfach sagt, ‚so, wir machen das mit Handzeichen und dann komm wir zur Ruhe‘. Können Sie sich ja auch überlegen, was da für sie am besten zu ihnen passt. Also das find ich ganz wichtig, man muss davon überzeugt sein, das Signal, was man einsetzt, aber das funktioniert! (sic!)“.

Die Ausbilderin eröffnet eine interaktionsbezogene Rahmung, die ihre individuellen Normen zu inhaltlichen Setzungen für den Referendar erhebt. So scheint zum einen der Pfiff des Referendars für die Ausbilderin nicht angemessen gewesen zu sein. Dafür liefert sie zwei Erklärungen. Einerseits habe der Pfiff die Schüler überrascht, andererseits müsse das gewählte Signal zum Lehrer passen. Zu Grunde gelegt wird also, dass ein Signal, mit dem Aufmerksamkeit erzeugt werden soll, die Schüler im Umkehrschluss nicht überraschen dürfte und dass das vom Referendar gewählte Signal nicht zu ihm passte. Das heißt, sie bewertet sein Handeln normativ und indirekt negativ. Dafür nimmt sie zuerst die Perspektive der Schüler ein, dann die eines Experten, der das beurteilen kann. Zum anderen präsupponiert die Aussage („schon“), dass ein Signal gewählt werden müsse, das als „Ritual“ einzuführen wäre. Es handelt sich also um eine Vorgabe zum Handeln, was ihre Perspektive als die einer höheren Entscheidungsinstanz kennzeichnet. Aus ihr liefert sie Vorschläge, über die der Referendar optional mit seiner Mentorin oder allein nachdenken könne. Abschließend betont sie daran ihre persönliche Sichtweise und erklärt genannte Signale zu einer Überzeugungshandlung mit dem unbegründeten Hinweis, dass diese funktionieren würden. Damit stellt sie also ihre eigene Überzeugung erneut ins Zentrum. Es wird also eine indirekte Vorgabe (Signal benutzen) mit Vorschlägen (Klangschale) gesetzt, die normativ mit der eigenen Überzeugung verbunden werden. Das erhebt die Aussage zu einem Ratschlag, der in diesem Fall die Setzung implizierter Individualnormen für das Lehrerhandeln des Referendars widerspiegelt. Denn aus welchem Grund ein Signal zur Steigerung der Aufmerksamkeit der Schüler nicht überraschen dürfe, inwiefern dessen Pfeifen nicht zu ihm passen würde und warum eine Klangschale zu den genannten Zwecken besser funktionieren würde, bleibt in den Aussagen offen. Der Referendar quittiert die Äußerungen demgegenüber fortlaufend mit „ja“ und „hm“, ein Aushandlungsprozess findet nicht statt.

Einzelne Sprachhandlungen können in dieser Sequenz zusammengefasst als wertende Rückmeldung, autoritativer Ratschlag und Vorgabe von Lehrerhandeln rekonstruiert werden, womit keine Dimensionen wie Beratung oder Reflexion in einem Aushandlungsprozess angesprochen sind, sondern eine Form der Instruktion. Dies expliziert auch die Ausbilderin beim Eröffnen der Folge-Sequenz, mit der sie die Funktion der Sequenz rückwirkend festlegt: „das wollt ich Ihnen auch noch ma deutlich machen [...]“ (216). Es ginge demnach also um ein Verdeutlichen, ein Aufzeigen. Die wertende Praktik könnte daher als von der Ausbilderin gesetztes Feedback verstanden werden, da ein Ist-Zustand mit einem Soll-Zustand abgeglichen und rückgemeldet wird. Diesbezügliche Bezugsmomente bleiben jedoch implizit, so dass es sich um vorläufige Indizien handelt. Sicher ist allein die Form der Praktik als Rückmeldung.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 4

In der Schlüsselstelle (673-741) thematisieren Ausbilderin und Referendar Schülerverhalten und Aufgaben des Lehrers. Anlass ist eine Gruppenarbeit. Es handelt sich um eine Aushandlungssequenz.

Die Ausbilderin meldet dem Referendar initiativ zurück, dass den Schülern „schon sehr viel Verantwortung“ zukomme (663), ohne Genaueres zu explizieren. Der Referendar erklärt sogleich sein Lehrerhandeln, er rede zu viel und von den Schülern käme „irgendwie wenig“ (676), weshalb er sich das „abgewöhnen“ (681) und die Schüler mehr „beschäftigen“ (679) wolle. „Aber das kommt mit der Zeit, sie stehen jetzt noch im Anfang (sic!).“ (682), meint die Ausbilderin, was der Referendar vervollständigt, „wenn man das schon ma‘ weiß, kann man sich da schonma‘ drauf einstellen“ (684).

Die Ausbilderin stellt hier somit den Referendar indirekt unter Zugzwang zu einer Beobachtung von ihr, der Referendar reagiert mit der Erklärung seines Handelns, in dem er ein Problem schildert und eine Lösung dazu anbietet. Interaktionsbezogen käme er also seiner Redeverpflichtung nach. Das so entstandene Muster ließe sich allgemein als Aufgabe-Lösungs-Muster beschreiben, denn oberflächlich folgt auf eine (stille) Aufforderung eine Erklärung gefolgt von einer Wertung. Die Antwort des Referendars thematisiert aber in keiner Weise die angesprochene Verantwortung der Schüler, sondern bewertet stattdessen defizitorientiert das eigene Handeln. Dazu stellt er sich eine Entwicklungsaufgabe für die Zukunft. Die Ausbilderin wiederum bagatellisiert dessen Bezugsmoment als ein sich im Laufe der Zeit automatisch lösendes Problem. Die Perspektive des Referendars auf Problem, Lösung und Entwicklungsaufgabe darin wird somit von ihr negiert, das Anliegen der Ausbilderin muss ein anderes sein. In den etablierten gegenstandsbezogenen Rahmungen tragen beide Aussagen also unterschiedliche Bezugsmomente, wobei die der Ausbilderin implizit bleiben.

Diese spricht daran anknüpfend Beobachtungen an, „um das hier deutlich zu machen, wie klar die Schüler auch das umsetzen, was sie von ihnen erwarten“ (685) und beschreibt Handlungen des Referendars („Bogen reingegeben“, „gefragt“, „drauf geachtet“, 686), die sie partiell positiv und im Superlativ und Elativ bewertet, „was *sehr* gut war, denn das hatten Sie *total* im Blick.“ (686-690). Hervorgehoben werden daran also Momente des Erkennens. Unmittelbar anschließend stellt sie eine konkrete Situation heraus:

„Dass die sich zu dritt zusammensetzen [die Schüler]. Das wurd‘ dann organisiert und dann ham‘ Sie sich an die Tafel gedreht den Schülern den Rücken zgedreht und dann gings los. Da waren also ganz viele, die schon gestartet sind. [...]. Da wollt ich Sie doch ma‘ fragen, war das so gewollt oder wollten sie eigentlich erst nochmal die Reihenfolge mit den Schülern erläutern wie man einen Text bewertet?“ (694-702).

Beschrieben wird detailliert das Schülerverhalten und ein sich-Wegdrehen des Lehrers. Offensichtlich dient das der Überleitung zu einem Anliegen, denn die Ausbilderin fragt einerseits nach der Bewusstheit darüber und stellt andererseits eine Entscheidungsfrage dazu. Entscheidungsfragen können „eine Erwartungsdiskrepanz [...] manifestieren“ (Hoffmann 1997, S. 110), was hier der Fall zu sein scheint. Denn die Frage unterstellt bestimmte Handlungsoptionen beziehungsweise andersherum konkrete Vorstellungen von ausgebliebenen Handlungen. Das spricht für eine Suggestivfrage, deren Bezugsmoment aber noch implizit ist. Der Referendar antwortet:

„Ja genau, also da hatt ich eigentlich äh vorgehabt ähm, dass ich erstmal den äh [...] Schülern wirklich den genauen Arbeitsauftrag gebe. Ähm ich hatte das versucht äh mit denen zu ritualisieren, aber da hätt ich das auf jeden Fall vorher nochma sagen müssen im Nachhinein ähm, dass sie noch nich anfangen sollen, sondern erst den konkreten Arbeitsauftrag kriegen. Es soll generell so sein, wenn wir, auch Frau (nennt Namen der Mentorin), irgendwie Input reingeben in irgendner Form, dass dann erstma ähm ich sag ma nich gleich losgearbeitet wird, sondern erstma geguckt und gehorcht wird, äh was genau der Arbeitsauftrag ist, dass man das nochmal besprechen kann.“ (703-712).

Der Referendar erklärt sein Handeln. Dabei wird von ihm stetig die Perspektive des Handelnden und des nachträglich Einschätzenden gewechselt. Sein Handeln bewertet er negativ als Versäumnis und nimmt so indirekt auf die zweite Aussage der Ausbilderin Bezug, die dadurch zum Maßstab erhoben wird. Dann spricht er eine Routine an, wie es idealerweise sein sollte und verstärkt sie mit Verweis auf die Absprache mit der Mentorin. Es wird also eine Handlungsalternative formuliert, die der Referendar gegenüber der stattgefundenen favorisiert. Zugleich unterlegt er für diese eine Teilung der Verantwortung mit der Mentorin, da ein solches Verfahren Vorgabe sei („soll“). Das Handeln markiert er dazu explizit als defizitär („hätt‘ ich [...] sagen müssen“). Diese Teilhandlungen können daher als Rechtfertigungspraktik gedeutet werden (vgl. ähnlich Kritik-Rechtfertigung-Schema in Schlüsselstelle 2 und 12 in P1-G1 sowie Schlüsselstelle 5 in P2-G1). Die Ausführungen greift die Ausbilderin abschließend auf:

„Aber dann möglichst, das, was sie an der Tafel hatten, den Schülern auch gleich mit auf das Arbeitsblatt geben. Was sie auch machen können bevor die Schüler überhaupt in die Arbeitsphase gehen, zum Beispiel die Arbeitsaufträge, das, was ihnen wichtig ist auf Folie. Man hätte auch diesen Bogen auf Folie geben können und dann mit den Schülern gemeinsam schauen, ‚worin sind vielleicht noch Verständnisschwierigkeiten?‘ ‚Was ist der konkrete Arbeitsauftrag?‘ Und Sie dann wirklich, wenn alles organisatorische und inhaltliche geklärt ist für die Arbeit, dann erst starten lassen.“ (714-732).

Mit den Äußerungen stellt die Ausbilderin eine Rahmungskongruenz her, denn sie nimmt einerseits die gegenstandsbezogenen Rahmungen des Referendars zum Arbeitsauftrag auf und führt andererseits konkrete Handlungsoptionen dazu aus, die in eine Vorgabe beziehungsweise einen Ratschlag münden. Das Defizit wird also als Gegenstand etabliert. Auf diese Weise werden die Bezugsmomente fokussiert, die die Ausbilderin zuvor mit ihrer Entscheidungsfrage eingebracht hatte und die der Referendar aufgenommen hat. Darüber hinaus scheint das implizite Anliegen aus ihrer initialen Aussage gefunden worden zu sein, denn hier endet die Sequenz. Ihre ursprünglichen Beobachtungen zu „schon sehr viel Verantwortung“ der Schüler (663) können damit folglich zum einen als indirekte Defizitmarkierung im Superlativ rekonstruiert werden, da der Referendar aus ihrer Sicht die Alternativhandlung ‚*Arbeitsauftrag mit den Schülern besprechen*‘ ausführen sollte, die dem aber latent entgegensteht.

Zusammen mit der Negation der Perspektive des Referendars, der andere Problemstellen für sich erkennt, spricht dieses Verfahren für ein Aufgabe-Lösungs-Muster wie es Ehlich und Rehbein (1986, S. 15-17) für Lehrer und Schüler herausgearbeitet haben. Ein Lehrer initiiert einen Problem-Sachverhalt, der Schüler versucht Lösungen zu finden. Wenn er sie gefunden hat, bewertet der Lehrer diese positiv, so dass der Schüler weiß, er hat die Aufgabe gelöst. In diesem Fall erfolgt zum Abschluss jedoch keine explizite positive Bewertung, sondern die Markierung der richtigen Lösung über die Erklärung (Lösung wird gesetzt).

Lerndimensionen in Form von Beratung, Feedback oder Reflexion können in dieser Praktik anhand des Vorgehens nicht rekonstruiert werden. Perspektivenwechsel dienen hier als Mittel zum Erkennen der richtigen Lösung, die von der Ausbilderin gesetzt wird. Es handelt sich dadurch um eine Lehrform der Instruktion. Rahmungskongruenz entsteht dabei, sobald der von der Ausbilderin intendierte Sachverhalt vom Referendar erkannt wurde (Aufgabe-Lösungs-Muster). Andere Rahmungen und Problemwürfe des Referendars werden in der Sequenz negiert durch Bagatellisierung. Der Referendar wiederum nutzt dabei unter anderem eine Alternativkonstruktion zum gezeigten Handeln und verweist auf eine geteilte Verantwortung dazu mit der Mentorin, was auf eine Praktik als Rechtfertigung hindeuten kann (vgl. auch Schlüsselstelle 2 und 12 in P1-G1 und Schlüsselstelle 5 in P2-G1).

Hauptteil B: Schlüsselstelle 5

In dieser Schlüsselstelle (789-836) erfolgt eine Aushandlung.

Initial etabliert die Ausbilderin „dann noch ‘ne gewisse Problematik‘ zur Überarbeitung des Leserbriefes, weil die Schüler zum einen die Hausaufgaben „nich‘ hatten“ (789) und zum anderen den Leserbrief positiv bewerten würden, um „nix zu tun“ zu haben (792-794). Darin vermutet sie den Grund, „weswegen einige Schülerinnen [...] weniger konzentriert waren“ (797-803) und resümiert: „Das muss man sich natürlich, müsste man vorher sich dann überlegen“ (807). Das Schülerverhalten etabliert die Ausbilderin also als Problem. Im Lehrerhandeln erkennt sie dafür die Ursache, dem sie betont ein vermeintlich deutliches Defizit zuschreibt („natürlich“) und eine Norm unterlegt, die sie korrektiv abschwächt („muss“ wird zu „müsste“). Hierfür werden die Begründungsmomente nachgetragen, die die Voraussetzung für die Handlungsnorm bilden, so potenziell fehlende Hausaufgaben und Bearbeitungsmöglichkeiten (809). Die Ursachenzuschreibung zum Problem erfolgt also über die Defizitzuschreibung zum Handeln, das wiederum eine Normzuschreibung als Handlungsvorgabe erfährt. Die Ausbilderin rät, „langfristig“ darüber nachzudenken und zu klären (811), ob die Schüler „dann vielleicht noch ma‘ ‘n andern Leserbrief bekommen“ (815). Sie expliziert für die Handlungsvorgabe also ein Beispiel für die Umsetzung. Dessen Inhalt inszeniert sie als Entwicklungsaufgabe für den Referendar, der „gerade erst am Anfang“ stünde (814). Gegenstandsbezogen werden also Handlungsszenarien entworfen, die interaktionsbezogen als normative Vorgabe gerahmt werden. Als Reaktion darauf kehrt der Referendar stattdessen eine „grundsätzliche [...] Vermeidungsstrategie“ der Schüler hervor (821), womit er ihnen die Problemursache zuweist. Sein Lehrerhandeln begründet er in Bezug darauf, er versuche, „schon hinzugehen und nochma‘ das zu überprüfen, ob das denn auch so is‘ ‘ne.“ (828). Eröffnet wird also eine interaktionsbezogene Rahmung, in der der Referendar indirekt die Zuschreibung der Ausbilderin zurückweist, alleinige Verantwortung für die Problemursache zu tragen, indem er sie an die Schüler weiterleitet. Dabei begründet er sein Handeln zunächst indirekt als passend, schwächt aber im zweiten Schritt ab, „das müsste man dann vielleicht [...] noch verbindlicher machen [...]“ (831) und „‘n Anreiz geben“ (827), um am Ende erneut das Schülerverhalten betont zu monieren, das „geht dann natürlich auch nicht.“ (831-834). Die Ausbilderin quittiert dies mit „ja“ (836) und wechselt das Thema.

Initiiert wird in dieser Sequenz zu Beginn eine Form der Instruktion. Darin etabliert die Ausbilderin ein Schülerhandeln als Problem, erklärt dessen Ursache mit defizitärem Lehrerhandeln und gibt die Lösung

anhand einer normativen Vorgabe vor, dass Schülerverhalten vorab zu antizipieren. Das Bezugsmoment für Ursache und Lösung des Problems liegt aus ihrer Perspektive also im Lehrerhandeln. Der Referendar nimmt andere Standpunkte mit seiner Perspektive ein. Zwar bearbeiten beide Akteure *rahmungskongruent* inhaltlich den gleichen Gegenstand (problematisches Schülerverhalten). Während aber die Ausbilderin die Ursache dessen dem Lehrerhandeln zuschreibt, überträgt der Referendar dieses Bezugsmoment auf die Schüler. Auf diese Weise verschiebt sich auch sein Standpunkt und es kommt zu einer gegenstandsbezogenen Geltungsverschiebung. Der Referendar erkennt demnach die Ursachenzuschreibung der Ausbilderin nicht an und in der Folge auch nicht die Lösung dazu. Es werden zum Lehrerhandeln also zwei unterschiedliche Bezugsmomente eröffnet. Die Ausbilderin bezieht sich auf die Antizipation des Problems *vor* der Situation, der Referendar auf die problembezogene Handlung *in* der Situation. Es entsteht somit zusammengefasst eine Rahmungsdifferenz, die hier nicht aufgelöst wird. Anders ausgedrückt, wird der normativen Instruktion die Grundlage entzogen, denn ihr potenzieller Lerngegenstand wird unaufgelöst unterschiedlich bearbeitet.

In Bezug auf Formatgebundene Lerndimensionen etabliert die Praktik darin zumindest partiell Indizien, die prinzipiell in ein Feedback-Schema übersetzt werden können. Das betrifft die initialen Rückmeldehandlungen der Ausbilderin. Sie markiert dazu ein problembezogenes Handlungsdefizit (Ist-Zustand: *noch nicht antizipiert*), das sie über eine normative Vorgabe korrigiert und in Diskrepanz zum implizierten Soll-Zustand stellt (Soll-Zustand: *Antizipieren*) was wiederum einer impliziten Norm als Idealzustand zu folgen scheint (normativer Zielzustand, etwa: *Schüler sollen konzentriert arbeiten können*). Für eine Beratung liefern die Indizien dagegen keine brauchbaren Hinweise, zumal anhand der Praktiken eine Inanspruchnahme des Klienten und nicht des Agenten erfolgt. Partiiell ließe sich lediglich latent äquivalent zu einem Ist-Soll-Abgleich ein Problem-Lösungs-Schema annehmen, jedoch ohne Etablierung von gemeinsamen Perspektiven auf die zum Teil unterschiedlichen Gegenstände.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 6

Die Sequenz (836-879) beginnt als Aushandlungssituation zum Thema Stundeneinstieg.

Die Ausbilderin setzt initial ein Thema: „Dann wäre natürlich dann die Überlegung, wie man auch zu Beginn die Schüler noch mehr motiviert. Sie sind ja dann eher mit der Peitsche eingestiegen (lacht)“ (837). Der Referendar erwidert direkt: „Ja, ja, das ging nicht anders, weil da [...]“ (839) und es folgt ein in der Audioaufnahme unkenntlicher Austausch. Dadurch, dass sich der Referendar erklärt, wird das von der Ausbilderin latent implizierte Defizit in dessen Lehrerhandeln von ihm anerkannt und etabliert. Demnach wären die Schüler nicht hinreichend motiviert worden. Auch die latent negative Bedeutung von „Peitsche“ im Kommunikationskontext spricht für eine solche Interpretation. Die Inhalte der (audiographisch unkenntlichen) Erklärung bewertet die Ausbilderin dann als „wichtig“ und wechselt dafür in die Handlungsperspektive des Lehrers für einen hypothetischen Dialog mit den Schülern (847-852). Dementgegen leitet sie aber einen Einspruch ein, der im Indikativ formuliert eine normative Vorgabe dazu etabliert: „[...] aber, [...] dass Sie [...] die Schüler noch mal motivieren und sagen, ‚so, und heute geht’s um Leserbriefe!‘“ (855-873). Inwiefern ein solcher Ausspruch die Motivation von Schülern fördern würde, wird nicht erklärt. In einem Zwischenschub eröffnet sie weiter einerseits eine

gegenstandsbezogene Rahmung zum Lernziel (865) und der „zentralen Fragestellung“ (871), wie ein Leserbrief verfasst werden könne und bewertet, „das war, denke ich, ganz klar transparent“ (871). Andererseits wiederholt sie ohne Umsetzungshinweise redundant und in aufforderndem Tonfall, „aber noch so ‘n bisschen motivierender“ (872). Der Referendar quittiert mit „ja, hm.“ und die Ausbilderin schiebt lachend nach, „Sie sind ja auch Sportlehrer und können motivieren, oder?“. Der Referendar reagiert ohne das Lachen zu erwidern: „ja, ich denke schon.“ (875-879). Inhaltlich bestätigt der Referendar also die Aussage, auf der Beziehungsebene offensichtlich nicht, da er in das Lachen nicht einstimmt. Da die Ausbilderin indirekt Kritik am Lehrerhandeln übt, indem sie auf Defizite hinweist und Änderungen wünscht, ohne Verbesserungsvorschläge zu machen, kann ihr Lachen auch als Ironie aufgefasst werden. Zusätzlich wird die Fähigkeit des Referendars Motivieren zu können als zweites Bezugsmoment mit der Aussage verbunden. Es wird in Form einer normativ aufgeladenen Frage latent in Frage gestellt. Beide Bezugsmomente können eine Erklärung liefern, wieso der Referendar nicht mitlacht und diese interaktionsbezogene Rahmung auf der Beziehungsebene nicht bedient.

Zusammengefasst wird in der Sequenz von der Ausbilderin initial ein Thema etabliert, zu dem sie dem Lehrerhandeln ein Defizit zuweist, indem sie normativ ein korrekatives Ziel dafür setzt (Schüler mehr motivieren). Gründe und Zielzustände, das heißt wie man dies erreichen könnte und woran es erkennbar wäre, bleiben dafür implizit. Sie werden auch vom Referendar nicht nachgefragt. Dennoch wird insgesamt viermal in dieser Minute unter anderem direktiv dazu aufgefordert, Schüler mehr zu motivieren (indirekt: 837, 877, direkt: 861, 872). Zur Rückmeldung eines Handlungsdefizites hinzu kommt, dass die Ausbilderin anscheinend anhand impliziter Normen einen ironischen Kommentar (in Form einer Frage) zu den persönlichen Fähigkeiten des Referendars äußert, der diese unmittelbar in Frage stellt. Er bestätigt wiederum inhaltlich die Defizitmarkierung indirekt, indem er sein Lehrerhandeln erklärt und die Setzungen der Ausbilderin kurz und passiv bedient. Der potenzielle Lerngegenstand ‚Schüler mehr motivieren‘ wird von der Ausbilderin dabei nicht näher konstituiert, sondern ausschließlich unbegründet und normativ instruiert. Vom Referendar gelernt werden kann inhaltlich folglich nur das Postulat, dass er Schüler mehr motivieren müsse. In welchem Fall, wie und warum bleibt ungeklärt. Interaktionsbezogen könnte deshalb genauso zum Beispiel das Akzeptieren der Vorgabe dazu einen Lerngegenstand bilden, da sie immerhin vier Mal etabliert wird und daran bemessen offensichtlich besondere Relevanz besitzt. Die Praktik kann anhand der Bezugsmomente nicht eindeutig mit einer formatgebundenen Lerndimension assoziiert werden. Nur partiell ließe sich das darin eruierte Handlungsdefizit als ein Ist-Zustand als Bestandteil eines Feedbacks deuten. Es entspricht aber in der Praktik eher einer isolierten Rückmeldung, denn für einen Soll-Zustand oder einen Zielzustand blieben alle Merkmale unbekannt. Gleiches gilt für eine Beratung, für die nur als Einzelbestandteile aber nicht als hergestellte Praktik Problem und Lösung in Verbindung gebracht werden können. Reflektive Bestandteile weist die Sequenz nicht auf, vielmehr setzt die Ausbilderin die Vorgabe, allein aus ihrer Perspektive. Es handelt sich zusammengefasst bei der Praktik um eine normativ-direktive Instruktion einer Vorgabe, die durch einen ironischen Kommentar zu den Fähigkeiten des Referendars auch alternativ oder partiell als persönliche Kritik interpretiert werden kann.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 7

In der Schlüsselstelle erfolgt ein Austausch zum Lehrerhandeln (880-913).

Initial leitet die Ausbilderin ein, „Sie hatten ja ganz zu Beginn deutlich gesagt, [...] warum sie heute eher etwas müde erscheinen.“ (880) und meint: „Brauchen wir auch nicht.“ (884). Das „auch“ kann als Partikel oder Adverb entweder das Nicht-Brauchen betonen oder verweist auf einen hier unbekanntem Kontext, der additiv nicht gebraucht würde. Die Ausbilderin wertet einen persönlichen Kommentar des Referendars somit als gemeinsames Thema und rät auf Basis impliziter Normen von dessen Äußerung ab. Diese unterlegt sie als gültige Gebrauchsnorm beider Akteure („wir“). Der Referendar etabliert dies als Zugzwang, er begründet sein Handeln: „ja ich dachte, ich hab‘ ja ‘ne gute Beziehung zu den, eigentlich so subjektiv, von daher“ (885-886). Seine Begründung schwächt er aber ab, indem er sie als individuell („ich dachte“) und als „subjektiv“ kennzeichnet sowie latent zur Disposition stellt („eigentlich“). Indirekt bestätigt er also sein Handeln. Als Arbeitshypothese deutet sich daran eine interaktionsbezogene Rahmung an, in der der Referendar die Ausbilder-Äußerung als unerfüllte normative Erwartung zu seinem Handeln zu deuten scheint. Dann stimmt er der Ausbilder-Aussage zunächst zu, um auf die Situation bezogen das Gegenteil zu behaupten: „Ja, das brauch‘ man nicht, aber ich sach‘ ma‘ so aus der Situation heraus, muss man, ich sowas eigentlich öfter mal [...]“ (888-889). Er schiebt nach, er sei unsicher, ob „private Sachen“ „förderlich“ seien und da „rein gehören“, denn diese Differenzierung wäre „schwierig“ (889-891). Der Referendar markiert also ein Problem, das sein Rollenhandeln als Lehrer betrifft. Bis hier verfährt er im Ablauf dazu so: Zuerst begründet er sein Handeln abgeschwächt, dann initiiert er nach einem vorläufigen Stattgeben eine Widerrede zum Inhalt der normativen Vorgabe der Ausbilderin. Deren Geltung schwächt er wiederum unter der Begründung von Unsicherheit dazu latent ab, um eine Einschätzung dessen als schwierig zu bewerten. Eröffnet wird also eine gegenstandsbezogene Rahmung, in der abgeschwächte inhaltliche Zweifel an der Ausbilder-Vorgabe geltend gemacht werden. Dafür bewertet der Referendar den Anforderungscharakter des Differenzierens als erhöht („schwierig“) und etabliert so weiter das Zur-Disposition-Stellen. Er erteilt sich somit indirekt und latent die Legitimation für ein unvollkommenes Differenzieren. So entsteht als interaktionsbezogene Rahmung, dass er zum einen seine Position abschwächt und es der Ausbilderin überlässt, über die Inhalte zu urteilen. Zum anderen schafft er sich argumentativ eine Rückzugsmöglichkeit, weil er sich für eine prinzipiell antizipierte negative Reaktion zu seinem Handeln auf die eigene Unsicherheit zurückziehen kann. Das stellt eine typische Strategie in Vorwurf-Erklärung-Sequenzen dar, um weniger oder nicht ‚bestraft‘ werden zu können beziehungsweise eine normative Negativbewertung abzumildern (vgl. Goffman 1982, S. 216; Ehrlich und Saile 1975, S. 281; Günthner 2013, S. 213 und 220). Diese Rekonstruktion schließt an die initiale Arbeitshypothese an, also die Annahme, dass der Referendar die Ausbilder-Äußerung als unerfüllte normative Erwartung zu seinem Handeln zu deuten scheint. Die Praktik ließe sich so als Muster zur Kritikabschwächung deuten, da fehlerhaftes Verhalten gegenüber Erwartungen angenommen zu werden scheint. Dazu würden hier implizite Normen unterlegt und es ginge darum, negative Einschätzungen der Ausbilderin zum Lehrerhandeln zu kompensieren.

Die Ausbilderin geht darüber hinweg und stellt stattdessen fest, dass Schüler und Referendar in ähnlicher Weise müde waren. Dabei lacht sie (895). Ein Witz scheint weder ersichtlich zu sein noch wird er gemeinsam etabliert, denn der Referendar lacht nicht, die Beziehungsebene wird nicht bedient. Die Ausbilderin eröffnet stattdessen eine gegenstandsbezogene Rahmung und führt hypothetische Unterrichtsverläufe darin aus, die negative Folgen des Lehrerhandelns verdeutlichen. So könnten persönliche Kommentare „n Impuls“ für anscheinend unerwünschte Schülergespräche darstellen (896-908) und „dann müssen Sie denn gucken, wie Sie die [...] einfangen.“ (910). Sie argumentiert also gegen das gezeigte Lehrerhandeln. Der Referendar bestätigt die Ausführungen passiv mit „ja“ (897, 901, 907) und zuletzt mit „ja, das stimmt“ (911). Dann beendet die Ausbilderin die Sequenz im Flüsterton, während sie ihre Unterlagen mit Notizen durchblättert: „Gut. Und ich denke, das ham‘ wir relativ klar gemacht.“ (913). Da sie allein diejenige ist, die etwas „klarmacht“, kann das suggerierte gemeinsame Vorgehen („wir“) als Versuch auf der Beziehungsebene gedeutet werden, die etablierte Setzung als Aushandlung zu kaschieren und so eine Beteiligung des Referendars zu suggerieren. Es wird also künstlich auf Basis der Asymmetrie latent eine Symmetrie-Annäherung hergestellt.

In der Praktik wird zusammengefasst also eine Instruktionsform etabliert. Die Ausbilderin lehnt darin ein Lehrerhandeln mit einer normativen Vorgabe ab, wobei die Begründung zuerst implizit bleibt und dann im zweiten Teil der Praktik als implizierte Vermeidung potenzieller negativer Folgen aus dem Lehrerhandeln etabliert wird. Der Referendar argumentiert im Verlauf dazu latent dagegen, schwächt dies aber ab und bestätigt am Ende vollständig die Setzungen der Ausbilderin. Dabei sichert er sich argumentativ-inhaltlich eine Rückzugsmöglichkeit, mit der sein Handeln dazu auf eine Perspektive in einem Vorwurf-Erklärung- beziehungsweise ein Kritikabschwächungsmuster hindeutet.

In Bezug auf Lerndimensionen zeigt sich das Folgende. Die Sequenz enthält partiell reflektive Handlungen von beiden Akteuren. So wechselt der Referendar angestoßen durch die Ausbildervorgabe zum Unterlassen einer Handlung seine Perspektive von zuerst einer Handlungs- hin zu einer Metaebene, um darin erst eine „Differenzierung“ vorzunehmen und sie dann zu bewerten. Die Meta-Ebene scheint jedoch nicht in einer Funktion einer Reflexionspraktik zu stehen, sondern eher in der rekonstruierten Argumentationsfunktion (abgeschwächte Widerrede), um Kritik abmildern zu können (s.o.). Inhaltlich aufgegriffen wird dies von der Ausbilderin in Form einer Erklärung, die ihre Vorgabe dazu erneut etabliert. Dafür wechselt sie auch aktiv in die Perspektive der Schüler und des Lehrers, um ihre Problemeinschätzung zu verdeutlichen. Offensichtlich verfolgt diese Praktik seitens der Ausbilderin die Setzung einer bestimmten Perspektive auf einen bestimmten Inhalt. Deshalb kann diese Praktik nur partiell als Reflexionshandlung rekonstruiert werden. Sie scheint vielmehr einer anderen Lehr-Funktion zu dienen, nämlich der geplanten und zielgerichteten Instruktion von bestimmten Inhalten oder Normen. Das kann zwar auf ein Feedback hindeuten, weil darin eine Rückmeldung über einen Ist-Zustand erfolgt, der vermieden werden möge. Ein Soll-Zustand bliebe jedoch implizit oder wäre impliziert im Gegenteil angelegt (Schüler nicht ablenken), ebenfalls läge ein unbekannter Zielzustand vor. Im Sinne einer Lerndimension Beratung ließe sich die Problemdefinition deuten, die aber aufgrund der genannten

Dynamiken keine gemeinsame Definition darstellen kann, sondern eine Überschreibung der Referendar-Perspektive mit der Setzung der normativen Handlungsvorgabe aus der Ausbilder-Perspektive.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 8

Die Schlüsselsequenz besteht aus einem längeren Abschnitt (6 Minuten, 914-1082), der einen vom Referendar geäußerten Bedarf thematisiert (siehe Schlüsselstelle 4).

Zuerst werden hier Eckpunkte des Verlaufs wiedergegeben. So greift die Ausbilderin auf, „dass Sie den Eindruck hatten, dass Sie relativ viel erzählt haben [...]“ (914) und bestätigt dem Referendar hohe Sprechanteile (917-918). Das Unterrichtsvorhaben ordnet sie als Vorlesen und Besprechen von Leserbriefen ein (923) und initiiert einen Ratschlag zu alternativem Handeln: Man könne Texte vorlesen lassen und Schülern sagen, „worauf sie achten sollen.“ (926). Hierfür führt sie einen fiktiven Dialog aus, in dem sie dem Referendar Formulierungen vorgibt („dass Sie sagen“, „sagen dann“; 927, 931). Ziel wäre es, Schüler zum Zuhören zu bewegen (932). In einer Verständnisabsicherung durch Reformulierung und Bestätigung zwischen den Akteuren (936-142) fokussieren beide die gleichen gegenstandsbezogenen Bezugsmomente. Etabliert wird beiläufig die komplementäre Rollen-Asymmetrie, da die Ausbilderin Setzungen vornimmt und der Referendar diese nachvollzieht. Es schließt sich eine Überleitung an, in der die Ausbilderin den Vorteil des von ihr angeratenen Vorgehens hervorkehrt: Statt eines Lehrerfeedbacks „kommen die Schüler“ (944-955). Damit kombiniert sie den zweiten Ratschlag, „möglichst dann die Schüler nicht unterbrechen. Ich glaube, das war auch so ‘n gewisser Grund, warum die [...] sich nicht gemeldet hatten.“ (954) und nennt ein Beispiel (954-961). Fehlende Schüleraktivität wird demnach mit defizitärem Lehrerhandeln begründet und als neues Problem initiiert. Korrektiv etabliert die Ausbilderin dazu erneut Formulierungs-Direktiven zu einer fiktiven Verlaufskonstruktion, die als Lösungsoption gesetzt wird („dass sie [...] sagen“; 963-972). Sie wiederholt am Ende aber wieder den Zielzustand für das initiale Handlungsproblem, es müsse „das Zuhören auch fokussiert“ werden (972).

Bis hier liegen also Formen einer Instruktion vor, mit der Defizite im Lehrerhandeln markiert und durch jeweils fiktive Verlaufskonstruktionen und Ratschläge beziehungsweise Formulierungsdirektiven korrektiv behandelt werden. In der Folge wird dann beiläufig eine Handlung affektiv positiv bewertet („ich fand das super“, 973-974), inhaltlich aber wieder zurückgenommen (zunächst als Einschränkung eingeleitet mit „allerdings“, 974) und weiter defizitäres Lehrerhandeln bearbeitet. Die positive Wertung wird dadurch egalisiert. Denn so habe der Referendar „ja gemerkt, es kam dann wenig, also Sie ham‘ ja noch mehrere Fragen hintereinandergestellt“, deren Wirkungslosigkeit sie herausstellt: „und es war denn jetzt‘ nicht so, dass sich [...] viel mehr gemeldet haben“ (973-984). Es tritt somit eine gegenstandsbezogene Perspektivenverschiebung ein, da nicht mehr der Klärungsbedarf des Referendars im Fokus steht (*„ich rede zuviel“*), sondern das von der Ausbilderin eruierte Handlungsproblem (*„Schüler melden sich nicht“*). Diese gegenstandsbezogene Rahmung und das neue Bezugsmoment darin werden zwar vom Referendar bedient, aber anders gedeutet, denn so

„[...] waren einige noch gar nicht fertig dann, die haben [...] weitergeschrieben. Ja, hab‘ ich gedacht, das lag dann daran. Aber grundsätzlich muss es einfach äh an der Unsicherheit der Textart gelegen haben, denk‘ ich mal, ‘ne.“ (987-994).

Als Begründung für ausbleibende Schülermeldungen rückt er demnach zum einen das Schülerhandeln in den Fokus (Weiterschreiben) und unterstellt ihnen zum anderen eine Unsicherheit mit der Textart. Während die Ausbilderin also die Problem-Ursache dem Lehrerhandeln zuschreibt, negiert der Referendar diese Perspektive und leitet die Zuschreibung an die Schüler weiter. Die Ausbilderin quittiert das mit „hm. Ja.“ (995), übergeht diese neue Deutung und wiederholt stattdessen additiv („und“) ihren Ratschlag, „Höraufträge“ für eine Aktivierung zu verteilen, um sich als Lehrer zurücknehmen zu können (997-1012). Damit bedient sie also sowohl den Eingangsbedarf des Referendars (Redeanteil Lehrer zu hoch) als auch das zweite Handlungsproblem (Schülermeldungen fehlen) und liefert eine korrektive Lösung mit einem implizierten Zielzustand, der beide Aspekte miteinander verschränkt (Schüleraktivierung, um sich zurücknehmen können). Mit dieser Praktik instruiert sie also neben den Inhalten auch ihre Perspektive und negiert dagegen die des Referendars. Mit zweitem wird daher eine Perspektivenabschottung etabliert (vgl. Keim 1996).

Den Abschluss der Sequenz markiert die Ausbilderin mit „gut“ (1009), den der Referendar mit einer Erklärung aber erneut eröffnet. Einerseits bestätigt er darin ein Defizit in seinem Handeln („wirklich [...] laissez faire“, 1016), wobei er eine normativ aufgeladene Negativkonnotation abschwächt, er wolle keine „negative Orientierung“ mit „viel Rüge“ (1025, 1031). Andererseits knüpft er latent an seine Ursachenzuschreibung an und schreibt den Schülern eine Überforderung mit den Hausaufgaben zu (1039; siehe Bezug zu vorherigen Aussagen in 313). Jetzt erkennt auch die Ausbilderin die zweite Perspektive sprachlich an, „zum einen“ (1040) und erklärt „zum anderen“, dass pubertäre Schüler „Vermeidungsstrategien“ verfolgen würden, um nicht arbeiten zu müssen (1040-1071; vgl. Schlüsselstelle 5). Sie übernimmt also, wenngleich mit anderem Bezugsmoment (Vermeidung statt Überforderung), die gleiche Ursachenzuschreibung an das Schülerverhalten. Überdies lobt sie den Referendar in der Rückmeldung, Schüler wären seiner Bitte um Konzentration nachgekommen und „haben mitgearbeitet. So. Da kann ich Sie auch weiter bestärken.“ (1076-1082). Ihre vorherige Position und Perspektive auf defizitäres Lehrerhandeln wiederholt sie somit nicht (Schüler nicht unterbrechen) und lobt stattdessen einen positiven Aspekt, den sie auf ein bestimmtes Handeln eingrenzt und wozu sie rät (Konzentration einfordern). Zum einen untermauert dies ihre vorherigen Ratschläge indirekt. Zum anderen „bestärkt“ sie den Referendar aber *nur in dem einen Punkt*. Das zuvor Monierte wird also ausgeklammert und gerade deshalb bleiben ihre korrektiven Instruktionen dazu weiter bestehen. Die Abschluss-Sequenz stellt auf der Bedeutungsebene für die Lehr-Lerninteraktion also nur ein additives Moment dar, das weiter die ursprüngliche Instruktion der Ausbilderin bedient.

Etabliert werden in der Praktik zusammengefasst Formen einer Instruktion, in der die Ausbilderin defizitäre Lehrerhandlungen markiert und durch fiktive Verlaufskonstruktionen und Ratschläge direktiv-korrektiv behandelt. Der Referendar begleitet dies bestätigend und sichert sein Verständnis ab. Im Verlauf tritt dann eine gegenstandsbezogene Perspektivenverschiebung ein, bei der nicht mehr der ursächliche Klärungsbedarf des Referendars (*ich rede zuviel*), sondern das von der Ausbilderin eruierte Handlungsproblem im Fokus steht (*Schüler melden sich nicht*). Die Momente werden jedoch im Verlauf vorläufig ausgetauscht und von der Ausbilderin inhaltlich wieder miteinander verschränkt. In diesem

ersten Abschnitt negiert die Ausbilderin die dazu gegenläufige Referendarperspektive, setzt ihre eigene und initiiert den Abschluss der Sequenz. Der Referendar eröffnet demgegenüber mit seiner übergangenen Perspektive eine zweite Sequenz. Darin sieht er sowohl im Schüler- als auch im Lehrerhandeln eine Problemursache, womit er also seinen ursprünglichen themenbezogenen Standpunkt verlässt und den der Ausbilderin zumindest partiell übernimmt, indem er ein Defizit auch im Lehrerhandeln markiert (wenngleich zu einem anderen Bezugsmoment). Während die Ausbilderin im ersten Abschnitt eine zweifach mit Ratschlag sequenziell abgeschlossene Instruktion durch Perspektivenabschottung und Problemüberschreibung des Referendarbedarfes etabliert, nimmt sie im zweiten Teil dessen erneut die von ihm eingebrachte Perspektive auf. Dabei bedient sie sowohl den Eingangsbedarf des Referendars (Redeanteil Lehrer zu hoch) als auch das von ihr etablierte zweite Handlungsproblem (Schülermeldungen fehlen). Beides verknüpft sie durch einen gemeinsamen Zielzustand (Schüleraktivierung, um sich zurücknehmen können). Über ein partielles Lob zum Lehrerhandeln wiederholt die Ausbilderin in der Abschlussequenz zwar ihre ursprüngliche Fokussierung nicht explizit, lässt sie aber in ihrer Gültigkeit bestehen. Auch schließt sie mit einer Art Ratschlag ab. In der Schlüsselstelle werden also die Perspektivendifferenzen nicht aufgelöst und metakommunikativ thematisiert, sondern durch die jeweils eigene Perspektive ersetzt. Hierbei findet im zweiten Abschnitt eine latente Perspektivenangleichung von der des Referendars an die der Ausbilderin statt, der einem Defizit im eigenen Lehrerhandeln stattgibt. Auch etabliert die Ausbilderin eine partielle Aufnahme der Referendar-Perspektive, verändert jedoch ihre ursprüngliche nicht, sondern lässt sie in ihrer Geltung daneben weiter bestehen. Perspektive und Inhalte der ursprünglichen Instruktion werden mit dem letzten Abschnitt also additiv ergänzt.

In Bezug auf Lerndimensionen lässt sich daran das Folgende rekonstruieren. Initial deutet sich zunächst ein Beratungsschema an: Ein Bedarf des Referendars wird von der Ausbilderin als Problem aufgegriffen. Ab hier weicht der Verlauf vom Schema ab, die Ausbilderin entwickelt Problem und Lösung allein. Dabei erweitert sie das Referendar-Problem und verschiebt dessen Fokus. Das kann als Problemdefinition eines Experten gedeutet werden, der eine passende Problemkategorie für eine bessere Operationalisierung schafft oder als Themensetzung einer normativen Instruktion, die die eigene Fokussierung bevorzugt. Die Ausbilderin erteilt überdies Ratschläge für konkretes Handeln und nutzt defizitorientierte Konstruktionen, um von anderem Handeln abzuraten. Eine Beratung ließe sich daran nur partiell und oberflächlich rekonstruieren. Die Fokussierung auf Rückmeldungen zu defizitären Lehrerhandlungen sowie deren Korrektur über direktive Ratschläge werden hierin an Zielzustände gekoppelt. Insbesondere diese Struktur kann daher als Feedback gedeutet werden, so als ein Ist-Soll-Abgleich zu einer aber unbekanntem Idealvorstellung. Reflexive Sprachanteile lassen sich daneben nur latent rekonstruieren, wenn es partiell zu Perspektivenübernahmen kommt. Jedoch werden diese weder ausgehandelt noch metakommunikativ verfügbar gemacht, sondern teilweise negiert und durch den eigenen Blickwinkel ersetzt. Auch setzt die Ausbilderin über Ratschläge und Formulierungsdirektiven bestimmtes Handeln fest. Reflexive Handlungen wie potenzielle Rekonstruktionen und Perspektivenwechsel bilden demnach keinen Selbstzweck und Lerngegenstand ab, der zu Rahmungskongruenzen führt, sondern dienen stattdessen der Vermittlungsabsicherung im Rahmen der Instruktion.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 9

Die Schlüsselstelle beendet die Sequenzen des Hauptteils (1082-1181) und behandelt Stundenkonzeption und -entwurf.

Initial legt die Ausbilderin Thema und Vorgehen der Sequenz fest: „Was jetzt die Konzeption von der Stunde angeht, das möchte ich Ihnen jetzt auch gerne noch mal spiegeln.“ (1082). Ihr Ziel ist demnach keine Aushandlung, sondern eine additive Rückmeldung, die Ausbilderin spricht zudem von „Feedback“ (1092). Darin lobt sie „‘n ganz klaren Aufbau“ (1082) und spekuliert dazu in Form von Feststellungen und Zuschreibungen, welche Gedanken und Handlungen der Referendar zu Entwurf und Unterrichtsziel vorgenommen hätte. So wäre er „zielorientiert vorgegangen“, „habe[n] überlegt, welche Kompetenz“ erreicht werden könne und „da ja auch sehr viel Zeit investiert, um den [Arbeitsbogen] zu erstellen“. Weiter behauptet sie, der Referendar könne aufgebrauchte Zeit „da durchaus noch reduzieren“, markiert also indirekt ein Verbesserungspotenzial und bewertet:

„Also, dass ich wirklich glaub‘, dass die Schüler, [...] zwar eher durch diesen Bogen, als dass sie das selber erarbeitet haben, aber doch den Lerngewinn hatten, [...], welche Textbausteine ein [...] Leserbrief enthalten sollte. Und ähm, das denk ich, is‘ auf jeden Fall am Ende herausgekommen.“ (1104-1110).

Ihre Einschätzung stellt somit eine wertende Rückmeldung dar, die dem Referendar dafür zwar eine Zielerreichung (Lerngewinn der Schüler), aber gleichsam ein defizitäres Vorgehen bescheinigt (von Schülern nicht selbst erarbeitet). Im Umkehrschluss würde also eine andere Methode implizit favorisiert werden (Schüler erarbeiten den Lerngewinn selbst). Durch die Zuschreibungen initiiert die Ausbilderin ihre Rolle als Expertin, die beurteilen kann und darf. Der Referendar reagiert mit der Erklärung, dass das sein erster Entwurf sei und initiiert einen Zugzwang: „is ihnen da noch irgendwas aufgefallen, was noch, äh, korrigiert werden muss?“ (1118). Er etabliert also die von der Ausbilderin initiierte interaktionsbezogene Rahmung, in der er die gegenüber der Expertin komplementäre Perspektive eines unwissenden Anfängers einnimmt. Dafür stellt er zum ersten eine Frage, die eine Rückmeldung einfordert. Zum zweiten spricht er von „Korrektur“ und nicht zum Beispiel von Veränderungsideen, Feedback oder Hinweisen. Er nimmt also einen defizitorientierten Blickwinkel ein, der Kategorien wie ‚richtig‘ und ‚falsch‘ erforderlich macht und deshalb einen Idealzustand präsupponiert. Die Umsetzung der geforderten Korrektur markiert er zum dritten als *Verpflichtung* („muss“ statt kann). Auch nutzt er zum vierten das Adverb „noch“ in Bezug auf das Korrigieren, das heißt, aus seiner Sicht wurde bereits etwas korrigiert. Der durch diese Bezugsmomente eingenommene Standpunkt eröffnet (s)ein Verständnis von der Lernsituation: Sein Handeln inszeniert der Referendar als potenziell fehlerhaft und er erteilt der Ausbilderin die Deutungshoheit darüber, defizitorientiert zu beurteilen, was daran falsch sein kann. Er erwartet dafür Korrekturen und agiert sprachlich aus der Position und Perspektive eines unwissenden Lerners heraus. Insofern ließe sich im Sinne einer Lernfunktion auch ein hergestellter indirekter Wunsch nach einer bestimmten Form von Feedback daran rekonstruieren.

Den damit initiierten Zugzwang und die interaktionsbezogene Rahmung beantwortet die Ausbilderin in zwei Schritten. Zuerst bewertet sie, „für diesen ersten [...] Kurzentwurf ist der ganz schön professionell.“ (1128). Der Stundenentwurf wäre also noch nicht endgültig professionell, sondern professionell in

Relation zu einem „ersten“ Entwurf. Demnach wird ein Defizit gegenüber einem impliziten Ideal-Zustand ausgedrückt. Die Bezeichnung „Kurzentwurf“ statt Entwurf oder Stundenentwurf, wovon - auch von der Ausbilderin- sonst die Rede ist, lässt dessen Bedeutung hier kleiner erscheinen. Es handelt sich aber um einen üblichen Stundenentwurf. Außerdem wird dieser im Elativ als „ganz schön professionell“ bezeichnet. Aber nur eine Person kann Professionalität erlangen, kein Text. Gemeint sein kann deshalb als latente Sinnstruktur entweder das Anfertigen des Entwurfs wäre professionell, oder der Entwurf soll besonders positiv bewertet werden. Durch eine solche Praktik würde also entweder der Anforderungscharakter des Entwurfes oder der Wert der dazu vollbrachten Leistung erhöht werden, weil Professionalität dafür erforderlich wäre. Das ist bemerkenswert, weil ein Entwurf formale Kriterien bedingt, die aus Studium und Referendariat bekannt sein dürften und die diese Textsorte daher wenig komplex erscheinen lassen. Gegenstandsbezogen sind die Aussagen so nicht schlüssig. Dagegen eröffnet sich hieran ein „Diskrepanz-Mechanismus“ in einer interaktionsbezogenen Rahmung, der auch in den anderen Gesprächen mehrfach rekonstruiert werden konnte (siehe z.B. P2-G1, Schlüsselstellen 16, 18). Er kann die Referendar-Motivation und das Ausbilder-Image positiv beeinflussen (vgl. Mummendey 1995)²²⁹. Die Ausbilderin schiebt inhaltlich dann eine Begründung in Form einer positiven Bewertung im Superlativ nach: Im Entwurf „haben Sie schon sehr gut deutlich die Lernaktivitäten vom Inhalt trennen können“ (1154). Es handelt sich auch um ein Lob auf der Beziehungsebene, da es die Fähigkeiten des Referendars anspricht („können“). Zudem wird erneut ein Idealzustand -Trennung der Kategorien Lernaktivitäten und Inhalt- als Vergleichsmoment präsupponiert („schon“). Dieser scheint das Handlungsziel darzustellen. Das begründet zugleich die Beimessung einer höheren Anforderung oder Leistung darin. Ob dieses Argument stichhaltig ist, soll hier nicht diskutiert werden. Fest steht vielmehr, dass mit ihm der Diskrepanz-Mechanismus greift.

In der Folge erweitert die Ausbilderin ihre Rückmeldung mit Einschätzung der Umsetzung. Der Anfängerstatus des Referendars wird dazu hervorgekehrt (1965) und gemeint, es benötige Zeit, um „Erfahrung“ zu erlangen, und zwar für das Einschätzen von Schülerverhalten und „Stoff“-Vorbereitung. Dabei wäre eine Doppelstunde statt 45 Minuten „im Blick zu haben“ eine „Hausnummer“ (1178). Erneut wird also die Praktik des Diskrepanz-Mechanismus etabliert, denn die Zuschreibung eines niedrigen Könnens-Status gegenüber einem hohen Ideal und die Betonung der schweren Aufgabe führt zur Hervorkehrung der Leistung für ihre Bewältigung. Andersherum markiert sie mit den gleichen Bezugsmomenten ein Defizit, sie relativiert, es sei „ganz klar [...] am Anfang“, dass er „jetzt noch nicht zu der Vertiefung gekommen“ sei (1157). Er bräuchte sich deshalb „keine Gedanken zu machen“ (1180).

²²⁹ Mummendey (1995) führt Studien zusammen, um Formen der Selbstdarstellung zu beschreiben. Zum Beispiel nach Tedeschi et al. (1985) versuchten Menschen den Eindruck, den sie auf andere machen, zu kontrollieren, indem sie assertiv oder defensiv Strategien (langfristige Ziele, situationsübergreifend) und Taktiken (kurzfristige Ziele, situationsspezifisch) dazu verwenden würden. Das Verfolgen einer positiven Reputation zählt zum Beispiel als assertive langfristige Strategie, Einschmeicheln (Ingratiation) als kurzfristige Taktik (Mummendey 1995, S. 111 und 135). Mummendey diskutiert diese Taxonomie kritisch, da solche „Techniken“ nicht eindeutig abgrenzbar seien. Deshalb sieht er sie als „Ordnungshilfen“ an, um Verhaltenstendenzen benennen zu können (ebd., S. 139). In dieser Arbeit werden demgegenüber Redestrategien nicht mit Intentionen der Beteiligten gleichgesetzt, sondern ihre Konstitution und Dynamik in Bezug auf die Interaktion beziehungsweise Lerninteraktion rekonstruiert.

In der Sequenz werden also Kriterien angelegt, die einen Unterschied zwischen Lehrerhandeln als Anfänger und als „Erfahrener“ implizieren, wobei dem Referendar die Anfängerrolle zugeschrieben wird und er deshalb die Kriterien anscheinend noch nicht erfüllen kann aber kennenlernen muss. Der Idealzustand, der dazu als Bezugsmoment implizit angelegt wird, bleibt unbenannt.

Nach einem initialen globalen Lob zur Unterrichtsstruktur werden von der Ausbilderin zusammengefasst also mehrere Rückmeldehandlungen etabliert, die auch Feedbackelemente enthalten können, aber daneben insbesondere Defizite ausweisen. Diese werden im Verlauf auf der Beziehungsebene kompensiert durch das Herstellen eines Diskrepanz-Mechanismus und Lob. Die wenigen Aussagen des Referendars zeigen, dass er in Kongruenz zu den Rahmungen der Ausbilderin handelt und die komplementäre und zugeschriebene niedere Rolle als Anfänger in der Asymmetrie ein- und annimmt. Es kommt zu keinen tieferen wechselseitigen inhaltlichen Aushandlungen, das heißt lerngegenstandsbezogenen Rahmungskongruenzen. Partiiell greift die Ausbilderin überdies auf ungeklärte Zuschreibungen zurück, das heißt Unterstellungen, die sie als „Tatsachen“ behandelt und mit denen sie zum Teil ihre Einschätzungen als Ausbilderin begründet (z.B. mutmaßlicher Zeitaufwand für die Stundenvorbereitung). Gegenstandsbezogene Rahmungen gehen dabei auch von der Ausbilderin aus und etablieren ihre Rückmeldungen. Fokussiert werden darin der Abgleich aus Planung und Umsetzung sowie Schüler-Aktivität und Stundenvorbereitung. Zusammengefasst handelt es sich also um eine Lehrform der Instruktion, gerahmt durch beziehungsförderliche Praktiken.

Praktiken in Form von Beratung oder Reflexion, auch Perspektivenwechsel und deren metakommunikative Bearbeitung lassen sich nicht eindeutig rekonstruieren. Im Vordergrund scheint mehrfach eine Form von Rückmeldung zu stehen. Im Sinne von Feedback werden damit zwar Ist-Zustände mitgeteilt, aber abweichend davon implizite und dabei ungeklärte Soll-Zustände gesetzt.

Hauptteil C: Schlüsselstelle 10

Die Schlüsselstelle stellt eine Metakommunikation über das Gespräch her (1182-1233).

Initial leitet die Ausbilderin das Gesprächsende ein: „Gut. Jetzt hat die Besprechung doch viel länger gedauert als ich eigentlich vorhatte.“ (1182). Zum Thema Gesprächsdauer wird also eine interaktionsbezogene Rahmung aufgemacht, die ihre Funktion weder am *gemeinsamen* Gesprächsvorhaben noch an einem *inhaltlichen* Aspekt ausrichtet, sondern an der unbekanntem Intention der Ausbilderin dafür. Diese Anzeigehandlung verweist auf die absolute Asymmetrie, in der die Ausbilderin Inhalte und Vorgehensweisen anhand impliziter Normen setzen kann (vgl. Schäfers 2017 sowie z.B. P1-G1; P2-G1). Sie fordert dazu den Referendar auf, sich zum Gespräch zu äußern und kategorisiert es als Beratung: „Worauf ich auf keinen Fall verzichten möchte, ist, dass Sie jetzt mir nochma' kurz rückmelden, was Sie aus diesem Beratungsgespräch mitnehmen.“ (1185-1186). Die Aufforderung legt also die Art fest, in der das geschehen soll, nämlich zeitlich begrenzt und als Rückmeldung, die demnach keinen Austausch erforderlich macht. Im Gegenteil betont die Ausbilderin *sich selbst* als Adressaten und stellt erneut eine implizierte Intention in den Vordergrund. Die Rückmeldung solle *an sie* erfolgen, weil *sie* darauf „nicht verzichten“ möchte. Eine etwaige inhaltliche Funktion der geforderten Rückmeldung wird also an die

Person der Ausbilderin gebunden, deren Beweggründe dafür implizit bleiben. In ihrer Aussage entstehen somit zwei Rahmungen, eine gegenstandsbezogene –*was nehmen Sie mit*‘ (potenzieller Bezug auf Inhalt)–, die wesentlich geprägt wird von der interaktionsbezogenen –*Sie geben mir die Rückmeldung für mich*‘ (expliziter Bezug auf Form, Funktion, Beziehung). Daneben wird damit weiter die interaktionsbezogene Rahmung etabliert, die institutionell durch das asymmetrische Verhältnis vorgesehen ist: Die Berechtigung zur Antwortverpflichtung durch eine Aufforderung (z.B. *Ich fordere Sie dazu auf, mir eine Rückmeldung zu geben.*‘).

Der Referendar bekräftigt unmittelbar, „Oh, jede Menge natürlich.“ (1189), nimmt sich also keine Zeit für eine elaborierte Antwort, sondern bietet direkt eine pauschal-positive Einschätzung an. Er etabliert dabei den Zugzwang (Aufforderung-Erklärung) nicht in erster Linie als gegenstandsbezogene Rahmung, da diese keine konkreten Aspekte aufweist, sondern insbesondere als interaktionsbezogene Rahmung, in der die positive Wertung auch die Beziehungsebene betrifft. Die Ausbilderin fragt daraufhin explizit nach „zwei, drei Sätzen, was Ihnen da wichtig erscheint.“ (1194-1196). Dem kommt der Referendar erneut umgehend nach und liefert zwei Aspekte, in denen er die defizitorientierten Einschätzungen der Ausbilderin als Gründe für einen Lerngewinn anführt (1197ff., 1203ff.). Sie würden ihm „ganz gut helfen“. Dann betont er unter der zum Teil redundanten Nutzung von Superlativen und Bekräftigungsformeln, dass das Gespräch „schon also sehr ergiebig auf jeden Fall“ sei (1220) und, dass er „froh“ sei, die Ausbilderin eingeladen (1220-1221) und sich „Unterstützung“ geholt zu haben (1230). Dies stellt also eine betonte Wertschätzung auf der Beziehungsebene her und manifestiert also seine initial eingeführt interaktionsbezogene Rahmung. Daneben führt er inhaltlich an, dass das seine „Problemklasse“ sei und bezeichnet eine konkrete „Einschätzung“ der Ausbilderin als hilfreich (1197). Augenfällig ist, dass der inhaltlich-funktionale Lerngewinn daraus zuerst immanent anhand des Unterrichtsverlaufes begründet wird („das hat sich dadurch mir sehr gut erschlossen“, 1198), dieser dann aber korrektiv und betont als Gewinn aus dem Unterrichtsnachgespräch umgedeutet wird („äh, is mir auch son‘ Licht aufgegangen, dann natürlich im Nachhinein betrachtet.“ (1199). Gründe für diese Korrektur wären spekulativ, das Ergebnis jedoch fügt sich in seine positiven Einschätzungen gegenüber der Ausbilderin ein. Anders gesagt, die interaktionsbezogene Rahmung könnte hier die gegenstandsbezogene dominieren. Es schließt sich keine Aushandlung dazu an, die Sequenz endet damit, dass die Ausbilderin zum Verbleib wechselt (1234). Sie schließt somit die eingangs von ihr selbst aufgemachte interaktionsbezogene Rahmung nicht ab, mit der sie die eigene Person, also sich selbst als bindendes Motiv für die geforderte Referendar-Rückmeldung initiiert hatte. Auch übergeht sie jetzt vom Referendar angebotene inhaltliche Sachverhalte als potenzielle Lerngegenstände.

Die Frage, aus welchen Gründen der Referendar diese Rückmeldung liefern *sollte*, bleibt also ungeklärt, ihre Begründung implizit. Eine lerndidaktische Funktion für den Referendar, wie beispielsweise eine Selbstreflexion, lässt sich daran nicht rekonstruieren. Denn zum einen wird die Sequenzfunktion an die Person und die unbekannt Intention der Ausbilderin gebunden, die der Referendar nicht konkretisieren lässt. Zum anderen etabliert der Referendar die Praktik auf die geforderte Weise: Er kommt im ersten Schritt der Aufforderung auf der Beziehungsebene positiv wertend nach, ohne Inhaltsaspekte zu bearbeiten. Im zweiten Schritt begrenzt er seine Rückmeldung auf wenige thematische Aspekte (z.B.

Redezeit als Lehrer, Arbeitsbogen, Heterogenität, Zeit) und drückt anhand von ihnen mehr als vier Mal direkt und indirekt aus, dass die Einschätzungen der Ausbilderin und allgemein nachträgliche Einschätzungen ihm helfen würden. Dass die Ausbilderin diese Aussagen zum Abschluss vollständig übergeht, überlässt dem Referendar, ob, was und wie er etwas aus seinem Gesagten lernen könnte. Es wird also ausbilderseitig keine Lernsituation dazu initiiert, es werden keine Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenzen erzeugt. Als Praktik hergestellt und gelernt werden können stattdessen die interaktionsbezogenen Rahmungen erstens zur Befolgung von Zug-Zwängen und zweitens zur Etablierung von Lob und Asymmetrie zur Beziehungspflege, die von impliziten Erwartungen der Ausbilderin dazu abhängen.

In Bezug auf formatgebundene Lerndimensionen lässt sich das Folgende festhalten. Das Referendarseitige Loben von Gespräch und Ausbilderin könnte als Abschlussphase eines Beratungsschemas gedeutet werden. Für einen solchen gesichtswahrenden Akt auf Beziehungsebene, der die Beteiligungsrollen rückwirkend etabliert, fehlt hier aber die dafür nötige Danksagung als typisches Merkmal (vgl. Nothdurft 1994; Kallmeyer 2000; Kap. 5). In allen Fällen hat der Referendar nach der Aufforderung dazu keine andere Wahl, als sich positiv zu äußern. Und zwar sowohl, um potenziell bestehende Normen zu erfüllen als auch, um negative Konsequenzen auf der Beziehungsebene zu vermeiden. Denn erstens erfordere die Situation eine höfliche Geste (Mummendey 1995; Goffman 1971; Holly 2001), zweitens wird die Aufforderung zur Rückmeldung hier persönlich aufgeladen und drittens besteht zwischen beiden ein Abhängigkeitsverhältnis auf mehreren Ebenen, das für Format, Beziehung, Inhalte und spätere Prüfung aufrechterhalten werden muss, um diese jeweils herstellen zu können.

Hauptteil D: Schlüsselstelle 11

Die Schlüsselstelle beinhaltet eine Sequenz mit einer abschließenden gesonderten Rückmeldung der Ausbilderin (1255-1305). Es kommt darin zu keinen Aushandlungen.

Die Ausbilderin benennt unter Reformulierungen und Verwendung von Füllwörtern initial auf der Metaebene die Funktion dieser Sequenz:

„ok. Und natürlich, was ich noch, also, dass ich von meiner Seite auch immer kurz, also, das Positive hervorhebe. Also, dass Sie, Sie stehen ja wirklich ganz am Anfang und das find ich, ähm, ja, schon enorm wie Sie, diese Doppelstunde konzipiert haben.“ (1255-1263).

Der Fokus liegt explizit auf Positivem, nicht zum Beispiel auf Relevantem. Das Hervorheben des Positiven am Ende des Gesprächs bildet der Aussage nach ein Ritual („immer“), das die Ausbilderin als Gebrauchsnorm für Folgegespräche unbegründet einführt (vgl. Feilke 2015; Schäfers 2017). Gerahmt wird es dazu als zeitlich begrenzt, nämlich „kurz“. Ob davon auch die Bedeutungsebene betroffen ist, ist zu klären, denn *kurze* gegenüber *langen* Äußerungen stehen allgemein für schnelle und deshalb gegebenenfalls reduzierte Bearbeitungen. Dabei betont die Ausbilderin im Elativ den Anfängerstatus des Referendars, er stünde „ganz am Anfang“. Es folgt ein Lob, das im Positiv die Stundenkonzeption als Leistung hervorhebt („enorm“) und also an die vorige Schlüsselstelle anschließt. Der bereits dort etablierte Diskrepanz-Mechanismus, der ein Lob auf der Beziehungsebene verstärkt, wird auch hier

eröffnet: Der niedrige Anfängerstatus wird betont, die Leistung, eine Stunde zu konzeptionieren latent erhöht. Es folgen darauf zahlreiche positive Bewertungshandlungen zum Teil im Superlativ, gedoppelt und ohne tiefergehende Erklärungen: „ganz klar in der Passung zur Kompetenz“ (1266), „sehr schülerorientiert“ (1268), „ganz klar an der Kompetenz orientiert“ (1268), „merkt man auch, dass Ihnen das am Herzen liegt“ (1274), „ganz klares gutes Standing“ (1285). Augenfällig gegenüber dem bisherigen Gespräch ist, dass die Ausbilderin vermehrt nach Worten zu suchen scheint, da sie jetzt Wiederholungen, Redundanzen, Nachschübe und Reformulierungen nutzt (1267, 1268, 1274, u.a.). Daneben deuten abschwächende Formulierungen wie „[...] denk ich, merkt man [...]“ (1273) latent Unsicherheiten beim Formulieren oder zu Inhalten an. Mit Wertungen zum „gute[n] Standing“ und dem „Aufmerksamkeit“-Herstellen „trotz der Pubertierenden, die da drin sind.“ (1291) schließt die Ausbilderin ab, woraufhin der Referendar einen Witz auf Kosten der Schüler macht, über den beide lachen. Der Referendar quittiert, „aber ne, dann ist ja gut.“ (1302) und die Ausbilderin schließt mit „gut“ ab (1305).

Mit Ausnahme einer indirekt defizitmarkierenden Rückmeldung („da ist viel von dem auf jeden Fall schon erreicht worden, also, was sie sich vorgenommen haben“, 1281) sind die Wertungen der Ausbilderin durchweg betont positiv und oberflächlich-pauschal oder werden schlagwortartig auf besprochene Einzelaspekte bezogen. Eine regelhafte Reihenfolge lässt sich daran nicht erkennen, Kriterien werden weitestgehend nicht expliziert. Zudem eröffnet die Praktik interaktionsbezogene Rahmungen, die die Beziehungsebene positiv rahmen (Lob, Diskrepanz-Mechanismus). Die Inhalte stehen hier also in der von der Ausbilderin angekündigten Funktion, Positives hervorzuheben. Es bleibt offen, inwiefern gegenstandsbezogene und interaktionsbezogene Rahmungen dazu eine Lernfunktion gleichwertig bedienen oder die eine die andere dominiert. Bemessen daran, zum einen, dass nach Aussage der Ausbilderin inhaltlich nicht Zentrales sondern Positives im Fokus steht, sowie zum anderen, dass Einzelaspekte dazu schlagwortartig und ohne bestimmte Reihenfolge genannt werden, erlangen die interaktionsbezogenen Rahmungen in der Tendenz eine stärkere Gewichtung in Bezug auf eine Funktion.

Ungeachtet dessen handelt es sich der *Form* nach um eine Praktik, in der die Ausbilderin wertende Rückmeldungen etabliert, worin eine Lernfunktion vermutet werden kann, die demnach allein instruktiven Charakter besäße. Für ein Feedback fehlten dabei explizite Ausführungen zu Zielen und Soll-Zuständen, es bleibt bei Rückmeldungen zu zugeschriebenen Ist-Zuständen. Reflexions- oder Beratungspraktiken lassen sich dabei nicht eindeutig erkennen.

Schluss: Schlüsselstelle 12

Die Schlüsselstelle aus der Schlussphase stellt Sequenzen zu Verbleib und Danksagung her (1305-1397). Sie schließt an einen vorherigen während des Hauptteils beiläufig hergestellten ersten Verbleib an (1229-1255), der deshalb vorangestellt wird.

Die Referendarin spricht während des Gesprächs aus der Situation heraus von ihrer „Problemklasse“, zu der sie sich „Unterstützung“ holen wolle, weil ihr das dort am meisten bringen würde (1229). Die Referendarin stellt für die Situation also eine unterstützende Funktion her. Damit leitet sie einen Verbleib ein, den die Ausbilderin mit der Vorgabe bedient: „Gut. Denn [...], dass sie mir einfach nochma‘ mailen

[...] wann ich da kommen soll“ (1239-1242). Sie überlässt der Referendarin also Zeitpunkt und inhaltliche Gründe für ein Gespräch.

In der Schlussphase wird daran angeknüpft. Dort legt die Ausbilderin eingangs die weitere Verabredung erneut fest: „Gut. [...] werden wir es so handhaben [...], dass Sie [...] mir einfach [...] ‘ne E-Mail schicken, wann ich vorbeikommen [...]“ (1305-1307), wobei die Referendarin unterbricht und einen Tag nennt, an dem es ihr gut passen würde: „ich glaub, das lohnt sich für mich noch mehr, weil (...)“ (1310-1312). Es schließt sich eine Aushandlung an, in der die Ausbilderin „vor den Ferien“ als Überlegung nennt (1325) und den Vorschlag der Referendarin dann zeitlich ablehnt, aufgrund anderer Verpflichtungen (1331-1337). Die Referendarin sucht daraufhin nach Lösungen (1339-1352) und eröffnet dann Optionen zwischen verschiedenen Klassenstufen (1352). Zum einen setzt die Ausbilderin bis hier also zuerst das Vorgehen fest (per Mail, Termin nennen). Zum anderen eröffnet die Referendarin eine Aushandlungssequenz, in der beide Akteure einen passenden Zeitpunkt eruieren. Einen Vorschlag der Referendarin lehnt die Ausbilderin dabei aus Zeitgründen ab, so dass diese eine Empfehlung erbittet: „[...] oder kann ich das nach Neigung machen oder was gerade frei ist? Haben sie ‘ne Empfehlung?“ (1352). Die mit dieser Perspektive initiierte interaktionsbezogene Rahmung realisiert ein Nachfragen von Bedingungen beziehungsweise Erlaubnissen, die sie als Empfehlung sprachlich indirekt abfragt. Die Ausbilderin folgt dieser Rahmung, etabliert sie also und überlässt der Referendarin gegenstandsbezogen dann die freie Wahl einer Lerngruppe in Bezug auf ihr Wohlfühl: „[...] Die Frage is, wo würden Sie sich jetzt eher wohl [...] fühlen [...]“ (1355). Dabei erteilt sie einer Empfehlung eine Absage und weist die Verantwortung der Referendarin zu: „‘ne Empfehlung kann ich da gar nicht geben, ich würde das einfach Ihnen überlassen. [...] Wo Sie sich wohler fühlen, weil’s Ihnen auch eher passen würde.“ (1368-1379). Passung und Wohlfühl bilden demnach also die zwei explizierten Begründungsmomente auf der einen Seite, die auf der anderen Seite zu einer Verantwortungsablehnung führen und in eine Verantwortungsübergabe an die Referendarin münden. Gleichzeitig nimmt die Ausbilderin die Perspektive einer Akteurin ein, die auch institutionelle Vorgaben einbezieht: „Also generell ist es so, dass Sie auf jeden Fall, in diesen Doppeljahrgängen unterrichtet haben müssen.“ (1353). Es geht dabei aber nicht um die Etablierung einer Vorgabe an dieser Stelle, sondern um eine ergänzende Aufklärung über Rahmenbedingungen. Die Wahl eines Termins bleibt der Referendarin überlassen. Die Ausbilderin rückt also Passung für die und Wohlfühl der Referendarin als Begründungsmoment ins Zentrum für den Folgetermin, nicht die Verpflichtung oder Festlegung auf einen bestimmten Zeitpunkt und etabliert eine Verantwortungsübergabe an die Referendarin dazu.

Es folgt der Abschluss, den die Referendarin einleitet: „dann vielen Dank, dass wir so viel überzogen haben, hat mir auf jeden Fall was gebracht heute. [...] Super viel.“ (1386-1389). Die Ausbilderin reagiert mit „ja.“ (1388) und die Referendarin legt nach: „Und da freu‘ ich mich schon auf die nächsten Gespräche“ (1390), was die Ausbilderin quittiert mit: „das ist schön.“ (1392). Beide lachen abschließend und die Ausbilderin schließt das Gespräch mit „gut“ ab (1397).

Die Referendarin eröffnet also eine interaktionsbezogene Rahmung auf Beziehungsebene und bedankt sich, zugleich drückt sie auf derselben Ebene Freude aus, was die Ausbilderin erwidert. Die

Beziehungspflege führt aber über eine einfache Danksagung als „Ehrerbietung“ aus Höflichkeit hinaus (vgl. Goffman 1986 [1971], S. 64-85), da sie ebenfalls auf ein gelungenes Verfahren hinweist, das Gespräch habe ihr etwas gebracht, was sie zudem affektiv verstärkt („super viel“). Zudem wird das zeitliche Überziehen als Begründungsmoment etabliert, das an den positiven Effekt gekoppelt wird. In dieser Praktik deutet sich ein Honorieren einer Leistung an, was Kallmeyer als „ausdrückliche Erledigungsfeststellung“ nach einer Beratung beschreibt (2000, S. 238). So verknüpft die Referendarin ihre geäußerte Freude zumindest additiv („und da“) mit dem nächsten Gespräch, wodurch also nicht allein die Beziehungspflege hergestellt wird, sondern geknüpft an eine funktional-inhaltliche Ebene. Das gemeinsame Lachen etabliert die Beziehungspflege abschließend.

6.2.2 Gesprächsanalyse der Unterrichtsnachgespräche in Hessen

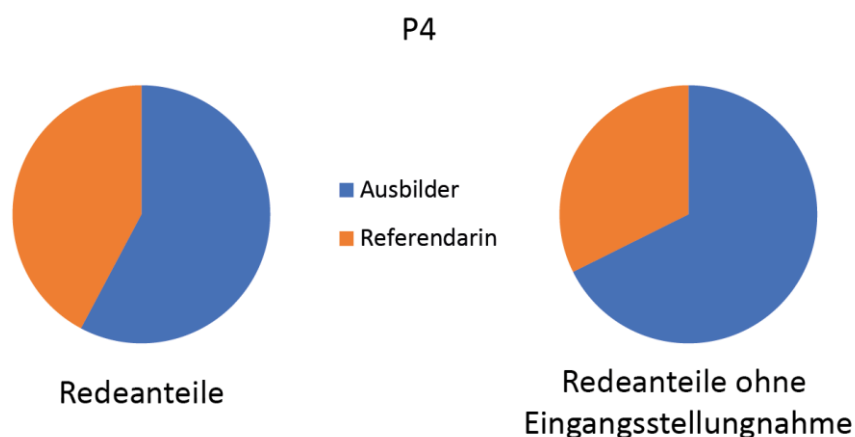
Es werden Unterrichtsnachgespräche von zwei Gesprächspaarungen in Hessen untersucht. Auch hier werden in der Reihenfolge je Konstellation, Makro- und Mikroebene behandelt.

6.2.2.1 Analyse: Paarung 4 (P4)

Es liegt das Erstgespräch dieser Paarung in Hessen vor (P4). Eine Besonderheit der Konstellation liegt darin, dass die Referendarin eine berufserfahrene Quereinsteigerin ist und der Altersunterschied zwischen beiden Akteuren geringer ist als bei anderen Paarungen (zu Asymmetrie-Faktoren: Schäfers 2017, S. 226).

Die Dauer des Erstgesprächs beträgt 49 Minuten, abzüglich der Redepausen sind es 45 Minuten. Die Gesamtredeanteile darin liegen mit 52 % (26 Minuten) beim Ausbilder höher als bei der Referendarin mit 39 % (19 Minuten). Die Referendarin wird zum thematischen Einstieg aufgefordert, sich zu ihrem Unterricht zu äußern. Dem kommt sie –mit je drei Ergänzungen nach jeweiliger Aufforderung dazu–acht Minuten nach, was 42 % ihres Gesamtredeanteils entspricht.

Tabelle 10: Redeanteile der Akteure (P4, Hessen)



Damit liegen ihre Redeanteile für die 37 verbleibenden Minuten niedriger bei 30 % (11 Minuten) gegenüber denen des Ausbilders bei 62 % (23 Minuten). Der

Ausbilder beansprucht ab der Phase der Themenbearbeitung also doppelt so viel Zeit wie die Referendarin. Die Darstellung des Gesamtredeanteils sowie der Verteilung nach der Referendarstellungnahme erfolgen in der Graphik mit Angabe in Minuten (ohne Redepausen; Tabelle 10).

6.2.2.1.1 Makroebene: Gesprächsphasen

Das Gespräch lässt sich in zehn Phasen unterteilen. In einem Einstieg (Transkript A, *vor* der Notizenphase²³⁰) erklärt der Ausbilder das Vorgehen, es folgt eine Phase, in der die Akteure Notizen anfertigen. Danach (Transkript B, *nach* der Notizenphase) erklärt der Ausbilder das Vorgehen. Die Phasen dienen somit der Gesprächsorganisation. Es folgt der Hauptteil, der sich in Teilphasen untergliedern lässt. Der Ausbilder eröffnet ihn, indem er die Referendarin auffordert, sich zum eigenen Unterricht zu äußern, was er „Rückblick“ nennt (nachfolgend bezeichnen die in Anführungszeichen stehenden Begriffe solche des Ausbilders). Die Referendarin liefert dazu 8 Minuten Redebeiträge (55-471). Nach 6 Minuten ergänzt sie diese in drei weiteren Sequenzen von 2 Minuten, weil der Ausbilder sie jeweils dazu auffordert. Es folgt vom Ausbilder eine „globale Rückmeldung“ von 16 Minuten (472-1382). In der dritten Phase folgen zwei Aushandlungssequenzen zu eingeforderten „Beobachtungen“ von der Referendarin (1383-1561, 1562-2022; 10 Minuten), denen sich in der nächsten Phase eine weitere „Rückmeldung“ des Ausbilders anschließt (5 Minuten; 2024-2335). Den fünften Hauptteil bildet nach Aussage des Ausbilders das „was noch übrig geblieben“ sei (2357), wofür Bedarfe der Referendarin nachgefragt und behandelt werden (3 Minuten; 2336-2534). Eine „Meta-Reflexion“ schließt an die Themenbearbeitungen an, in der sich die Referendarin zum Nachgespräch äußern soll (2 Minuten, 2534-2609). Der Ausbilder nimmt zuletzt noch eine dritte „Rückmeldung“ vor (11 Sekunden; 2610-2614), um dann in der Abschlussphase das Gespräch zu beenden (2617-2648). Der Verlauf des Gesprächs wird jetzt in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Makroebene: Gesprächsphasen (P4, Hessen)

	Phase	Schlüsselstellen	Allgemeine Funktion und Form	Konkrete Funktion / Form	Meta-Aussagen zu Form / Funktion (Ausbilder)	Dauer (gerund.)
1	Einstieg	1 (A)	Eröffnung	Gesprächsorganisation	„Regeln“ mit „mehr oder weniger [...] Sinn“; „Beratung“; „kriegen Sie [...] ‘ne Rückmeldung“	3 Minuten
		--	<i>Notizen</i>	<i>Schriftliche Vorbereitung</i>		10 Minuten
		1 (B)	Eröffnung:	Gesprächsorganisation, Setzung vom Verfahren	„Regelungen“	1 Minute
2	Hauptteil A	2	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht, Themengenerierung	„Rückblick“; „Schwerpunkte“; „Sortierung“	8 Minuten

²³⁰ Für die Notizenphase wurde das Gerät ausgeschaltet, daher liegen zwei Transkripte vor (vorher, nachher). Zwischen den zwei Transkripten liegt eine 10-minütige Notizenphase ohne Redebeiträge. Ein Zusammenführen der beiden Transkripte war technisch nicht möglich. Zitate aus erstem Transkript werden deshalb zur Unterscheidung beider Transkripte mit der Rede-Beitragsnummer und mit einem ‚A‘ gekennzeichnet (z.B. 11-13 A).

3	Haupt- teil B	3	Themen- bearbeitung	Themensetzungen und - aufnahmen; Isolierte Rückmeldung	„globale Rückmeldung“	16 Minuten
		4		Themenaufnahme; Abfrage „Beobachtungen“	„Was für Beobachtungen?“	10 Minuten
		5		Themenaufnahme; Rückmeldung	„Beobachtungen“, „Schwerpunkte“	1 Minute
		6-7		Themensetzungen	„Interessant ist [...]“; „das ist [...] der Punkt, den wir [...] als Erfahrung nutzen“	4 Minuten
		8		Bedarfsklärung	„übrig geblieben“	4 Minuten
4	Schluss A	9	Meta- kommunikation	Meta-Äußerungen, Wertungen zum Gespräch	„Meta-Reflexion“; „Vielleicht geben Sie mir mal ‘ne Rückmeldung“	2 Minuten
5	Haupt- teil B	10	Themen- bearbeitung	Themensetzung; Rückmeldung	„Rückmeldung“	11 Sekunden
6	Schluss B	11	Abschluss	Verbleib	„dann, können wir’s glaub’ ich [...] auch im entsprechenden zeitlich’ Rahmen beschließen“	30 Sekunden

6.2.1.2.1 Mikroebene: Analyse von Schlüsselstellen

Nachfolgend erfolgt die Gesprächsanalyse der Schlüsselstellen je Gesprächsphase.

Einstieg: Schlüsselstelle 1

Die *doppelte* Einstiegssequenz zur Gesprächsorganisation bildet Schlüsselstelle 1. Sie erklärt sich durch die zehninminütige Unterbrechung (1-175, Transkript A und 1-54, Transkript B), in der sich Ausbilder und Referendarin Notizen machen.

Der Ausbilder legt als erstes den „gemeinsamen Rückblick“ (11 A) anhand von „Regeln“ (21 A) fest. So müsse die Referendarin ihre „Erfahrungen, Beobachtungen sortieren und dann das erste Wort ergreifen“ (12-18 A), weil das „‘ne wichtige Regel in unserem Format ist.“ (21 A). Das Vorgehen wird also inhaltsleer mit Verweis auf eine Regel begründet, was eine Gebrauchsnorm initiiert. Das Ziel sieht der Ausbilder darin, dass das Gespräch „in der Hauptsache Ihnen etwas bringen soll im Sinne von Perspektivierung, Beratung.“ (28-32 A). Darunter versteht er zum einen das Behandeln von für die Referendarin „interessanter Aspekte“ und zum anderen Themen, „mit denen Sie besonders gerungen haben in der Vorbereitung.“ (36 A). Das deutet gegenstandsbezogen also eine Relevanz der Stundenplanung an und markiert eine Bedarfsorientierung. Bestätigt wird daraufhin die „Möglichkeit des Abgleichs“ zwischen „Erfahrung“ und Planung (46 A), die er als zusammengehöriges „Geschehen“ beschreibt (69 A). Für den

Abgleich nennt er ein „sich Bewähren“ als Kriterium, nämlich wenn sich etwas Spontanes oder Geplantes sowohl „bewährt“ als auch „weniger bewährt“ habe. Ein „Scheitern“ oder „nicht-Bewähren“ nennt der Ausbilder dagegen nicht. Dieses Vorgehen markiert er als optional: „Solche Dinge könnt‘ man erörtern.“ (58 A). Das suggeriert, dass es sich hierbei um einen Vorschlag handele, was aber nicht der Fall sein kann, wenn der Ausbilder dies als Bestandteil von Regeln für das Format einführt. Es handelt sich deshalb um eine verdeckte Setzung. Ein Weiteres Thema ist, „ja, wie Sie sich erlebt haben, wie Sie uns erlebt ham‘, wie Sie die Situation erlebt ham‘, das könnte weiterer Gesichtspunkt sein“ (61 A). Und danach „müssten [wir] ja dann mal schauen, wie wir dann ins Gespräch kommen und worüber wir reden wollen.“ (64-66 A). Ein Gespräch soll demzufolge erst *nach* einer sogenannten Sortierung und einleitenden Worten der Referendarin starten. Ihr Beitrag muss demnach nicht zwingend das Gesprächsthema im Anschluss bedingen, denn das müsse erst ausgehandelt werden. Angedeutet werden die geforderten Ausführungen der Referendarin demnach in monologischer Form einer Stellungnahme statt dialogisch in Form einer Aushandlung durch beide Akteure. Außerdem wird geltend gemacht: „und ich würde dann einen oder zwei Gesichtspunkte vorschlagen, auf die müssten wir uns ja natürlich erstma‘ verständigen, welche das sein sollen.“ (72-76 A). *Dass* der Ausbilder also noch Themen setzt, legt er hier fest, nur *welche*, wäre demnach gemeinsam abzuklären. Dann wiederholt er in anderen Worten dieses Vorgehen und setzt seinen vermeintlichen „Vorschlag“ als gegeben (102-113 A).

Die Referendarin scheint die gegenstandsbezogenen Rahmungen darin nicht verstanden zu haben, denn „wo ich dann drüber reden, will, wird‘ ich mich wahrscheinlich jetzt‘ gleich hinreden. Des weiß ich jetzt spontan noch nicht.“ (117 A). Insbesondere die Bezeichnung als „Hinreden“ markiert neben der expliziten Aussage, nicht zu wissen, was *inhaltlich* zu tun ist, genau darauf hin. Zugleich verweist es auf die eröffnete interaktionsbezogene Rahmung des Ausbilders, dass er Vorgehensweise und Art der Inhalte bestimmt, denn die Referendarin scheint den Vorgaben Folge leisten zu wollen, wenn sie „gleich“ damit beginnen will. Dazu wiederholt der Ausbilder direktiv, dass beide sich deswegen „mal die paar Minuten nehmen“ (119-127 A). Die Referendarin scheint die Rahmung erneut nicht zu verstehen, sie startet mit ihrer Stellungnahme (139 A), die der Ausbilder direkt unterbricht und ein drittes Mal setzt: „ich dachte ja, Sie brauchen Zeit zum [Nachdenken]“; was die Referendarin wiederum unterbricht und als Missverständnis markiert (149 A). Der Ausbilder fordert daraufhin explizit von beiden Akteuren eine Sprechpause ein, womit er in erster Linie die Referendarin meinen muss, da sie spricht. Die *Wir*-Form mildert die direktive Aussageform auf der Beziehungsebene ab: „Wir setzen uns hin [...] und halten Mund und Luft ein“ (160-168 A)²³¹. Jetzt bestätigt die Referendarin die Rahmung anscheinend, „ja, noch besser.“ (173-174 A), woraufhin beide sich zehn Minuten lang stillschweigend Notizen machen.

Die Referendarin eröffnet nach dieser Notiz-Phase mit „ich bin eigentlich soweit.“ (2) und der Ausbilder wiederholt weitestgehend erneut den zuvor bereits gesetzten Rahmen. Dafür betont er „grundsätzliche Regeln und Regelungen“, die „mehr oder weniger (...) Sinn und Begründung“ haben würden (9-14) und

²³¹ Die Rekonstruktion bezieht sich allein auf die sprachliche Ebene. Nonverbale und paraverbale Signale können an dieser Stelle nicht näher einbezogen werden, da sie hierzu allein in Form von subjektiv empfundenen Stimmungen nachträglich wiedergegeben werden könnten.

legt eine Makrostruktur fest: Zuerst solle die Referendarin einen „Rückblick“ liefern (20), „was Sie dazu ansprechen möchten“ (33), „*vielleicht* ham‘ Sie *schon* ‘nen Punkt, über den Sie gerne [...] mit mir sprechen möchten [...]“ und dann „*kriegen* Sie von mir ‘ne *Rückmeldung* und dann widmen wir uns diesem Punkt mit ‘nem bisschen mehr Zeit und schwerpunktmäßig.“ (46). Das markiert er als „Vorschlag“ (53), obgleich er dieses Vorgehen weiter als feststehende „Regelung“, also verpflichtend, einführt. Gegenstandsbezogen wird also erklärt, dass Aussagen zum Unterricht einerseits inhaltlich frei gewählt werden könnten (33-35) und andererseits „schon ‘nen Punkt“ formuliert werden könne, dem sich in einer dritten Phase schwerpunktmäßig gewidmet würde. Dieser Punkt *muss* also im Verlauf irgendwann feststehen, wenn eine dritte Phase daran etabliert werden soll. Das heißt, dass die zunächst freie Themenbearbeitung auf einen thematischen Fixpunkt abzielt, der gewählt und legitimiert werden müsste.

Für erste Hypothesen zum Verständnis als Lernsituation lassen sich folgende Aspekte resümieren. Erstens geht es anscheinend um Bedarfe, die die Referendarin im Verlauf äußern *muss*, weil eine dritte Gesprächsphase darauf eingehen soll. Dazu wird „Perspektivierung Beratung“ als Zweck genannt, ohne nähere Erläuterung. Zweitens kündigt der Ausbilder eine „Rückmeldung“ von ihm als nächste Phase an, was sich dem Schlagwort nach mit einer Lerndimension Feedback assoziieren lässt und daher zu prüfen ist. Drittens scheint das Nachgespräch beziehungsweise die Personen darin selbst als Thema gesetzt zu werden, denn die Referendarin erhält die Vorgabe, sich auch über „uns“ zu äußern. Viertens gibt der Ausbilder das Thematisieren des ungeklärten Kriteriums, *was sich bewährt habe*, vor. Das macht wertende Einschätzungen notwendig. Hierzu expliziert er Themen, zum einen die Planung, zum anderen den Abgleich von ihr mit der Durchführung.

Ziel und Zweck von Vorgehen und Vorgaben lassen sich in Bezug auf Lerndimensionen noch nicht eindeutig eruieren. Fest steht dagegen die von beiden etablierte interaktionsbezogene Rahmung, die die Setzungen des Ausbilders ohne Aushandlung dazu zu Gebrauchsnormen beziehungsweise einer institutionellen Norm erhebt, womit die rollenbedingte Asymmetrie zu einer absoluten (Schäfers 2017) beziehungsweise prinzipiellen Asymmetrie transformiert wird. Denn der Ausbilder kann demnach die Auswahl sowie die Legitimation von Inhalten, ihre Reihenfolge und die Art der Behandlung festlegen.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 2

Diese Sequenz (55-437) bildet den thematischen Gesprächseinstieg. Es handelt sich um acht Minuten Redebeiträge der Referendarin zu ihrem Unterricht. Enthalten sind drei ergänzende Sequenzen, die die Referendarin nach je drei Aufforderungen des Ausbilders dazu vornimmt (330, 361-363, 392-394).

Die Referendarin beginnt ihre Ausführungen anscheinend ohne feste Struktur („einfach mal anfangen“), wählt jedoch eine Themenvorgabe des Ausbilders aus der Einstiegssequenz (Schlüsselstelle 1): „Also ich fang jetzt einfach mal an erstmal mit Vorbereitung und Durchführung.“ (61). Dazu kennzeichnet sie, „was mir Schwierigkeiten bereitet hat“ (65) bei der Planung: „Den Stoff zu [...] elementarisieren“ und für eine achte Klasse „runterzubrechen“ (71, 75) sowie „wie [...] ich diese Schüler zum Schreiben bringe und die da für sich Textverstehen und Schreibkenntnisse rausziehen können“ (139-143). Gründe dafür sieht sie bei sich selbst und den Schülern. So habe sie „viel mit Erwachsenenbildung zu tun gehabt und [...]

bei [...] diese Mittelstufenklassen doch 'en Problem (sic!)' (69). Zudem habe die Klasse Probleme beim Verstehen und Schreiben von Texten (86-104) und auch beim „Zeitung [...] lesen [...]“ (120-154). Mit diesen Problem-Schilderungen begründet sie ihre Themenauswahl „Themenzeitung“ (148). Im Anschluss setzt sie ihre eigene Rolle herab durch Eigen-Zuschreibungen als „Erstklässler“, „absoluter Laie“, „Azubi“ und „jemand der [...] gerade Abitur macht“ (160-168), um „dieses 'Runterbrechen'“ (179) final als Problem erneut zu benennen. Dazu erbittet sie explizit „Hilfen“ (184) vom Ausbilder. In der Folge macht sie ein zweites Thema auf, das Formulieren von Kompetenzerwartungen mit Hilfe des Kerncurriculums (189, 216). Es „passte zu nichts so richtig (sic!)“ (203) zum einen und zum anderen habe sie „Probleme“ beim Zitieren daraus (214). Das dritte sei der „Zeitfaktor“ (232-248), den sie bei der Plakatgestaltung „unterschätzt“ habe (248) und den sie zunächst mit zu „vielen Zeitungen“ (248, 277) begründet, dann dazu aber mehrere Erklärungen ansetzt und letztlich Ratlosigkeit signalisiert: „da bin ich ahnungslos“ (286-189).

Es folgt ein Einschub des Ausbilders: „Schauen wir mal, auf was wir uns jetzt dann einigen, was Sie dann, was wir da als Schwerpunkt darin fokussieren wollen.“ (290-295). Für einen Schwerpunkt lässt er der Referendarin somit offensichtlich nicht mehr allein die Wahl, wie noch in der Einstiegssequenz angekündigt (vgl. Schlüsselstelle 1), sondern verpflichtet beide zu einer „Einigung“ darüber. Es ginge darum, welche Schwerpunkte „wir“ behandeln „wollen“. Bei zuerst angekündigter „freier“ Themenwahl der Referendarin erteilt sich der Ausbilder jetzt also ein Mitspracherecht. Er verändert also indirekt die von ihm selbst aufgestellten Regeln im Rahmen einer interaktionsbezogenen Rahmung, die die prinzipielle Asymmetrie bedient (Schlüsselstelle 1).

Die Referendarin folgt dem umgehend und nennt „Elementarisieren“ als zentralen Aspekt (299-303). Der Ausbilder ergänzt paraphrasierend „die Sache mit der Zeit“ (313-317). Anscheinend geht es hier aber um *vorläufige* Themen, denn die Suche nach Schwerpunkten wird nicht für abgeschlossen erklärt. Stattdessen wird die Referendarin aufgefordert, sich spezifisch zu „Bewährtem“ zu äußern: „Schauen wir mal. Aber, äh, ich würd sie gerne erstmal äh einladen zu bitten, was sich denn jetzt im Rückblick [...] bewährt hat [...]“ (328-334). Gekennzeichnet wird die Aufforderung hier in abgeschwächter Form im Konjunktiv als Einladung beziehungsweise Bitte. So setzt die Referendarin erneut an, „bewährt hat sich“ (334), nutzt aber eine Pause zum Nachdenken (335-336). Dann bewertet sie das Hinführen zum Arbeitsblatt „Ressortzettel“ abgeschwächt als „einigermaßen“ positiv (355). Es entsteht erneut eine Pause. Der Ausbilder fordert sie ein zweites Mal auf „Noch was? Gibt es noch was, was sich bewährt hat?“ (361-363), woraufhin wieder eine kurze Pause entsteht (360). Die Referendarin nennt danach die Plakaterstellung (366), die den Schülern „große Freude“ bereitet habe (366), womit sie also ein sich-bewährt-Haben anhand der Freude der Schüler begründet. Gleichzeitig wertet sie ihr Handeln in Bezug auf die Zeit kritisch: „nicht fertig geworden.“ (377-379), was der Ausbilder mit dem Wort „Zeitfresser“ (378) quittiert. Die Referendarin will weitersprechen, der Ausbilder unterbricht sie aber mit einer dritten Aufforderung zu weiteren Beiträgen: „okay. Womit sind sie denn noch zufrieden?“ (392-394). Es entsteht wieder eine Pause, nach der die Referendarin erneut das Schülerverhalten, diesmal zur Gruppenbildung, positiv hervorhebt: „Die haben sich relativ gut in ihr eben diese (sic!) Sitzplätze gefunden, da dachte ich,

das gibt Chaos. Das funktionierte einigermaßen.“ (397-401). Redundant und mit Zwischenpausen wiederholt sie: „Es funktionierte erstaunlich gut, da hatte ich gedacht, das wird jetzt total in die Hose gehen. Das klappte.“ (418-430). Nach kurzer Pause ergänzt die Referendarin erneut redundant, „damit war ich dann letztendlich zufrieden“ (432), macht eine Atempause und schließt: „Ansonsten fällt mir nichts ein, was es richtig gut war (sic!).“ (436-437). Der Ausbilder reagiert: „Schauen ma‘ mal. Vielleicht finden wir noch das eine oder andere.“ (439-442). Der Ausbilder stellt also in unbestimmter Weise in Aussicht, noch weitere Themen finden zu können. Bis hierhin hat der Ausbilder die Referendarin aufgefordert zuerst einmal offen, dann zweimal spezifisch zu „Bewährtem“ und einmal spezifisch zu „Zufriedenstellendem“ Stellung zu beziehen. Der ersten Aufforderung kam die Referendarin knapp sechs Minuten zu drei Themen ausführlich nach, mit der zweiten bezieht sie sich unter einer Minute zuerst auf die ersten Ausführungen, fügt dann ein neues Thema hinzu, mit der dritten Aufforderung nennt sie nach Nachdenken ebenfalls ein Thema (20 Sekunden), das gleiche passiert nach der vierten Aufforderung (20 Sekunden), wobei sie ihre letzte Themennennung redundant wiederholt und explizit darauf hinweist, dass ihr dazu nichts mehr einfällt.

Es muss -aufgrund von institutionellem Lernformat- angenommen werden, dass der Ausbilder mit seinen vier Aufforderungen und dem in Aussicht gestellten Auffinden von weiteren Themen einen bestimmten Zweck verfolgt. Worin dieser spezifisch besteht, ist noch nicht eindeutig erkennbar. Auch der Referendarin scheint dies unklar zu sein, denn sie erklärt einerseits, dass ihr verpflichtende Kriterien für das Einschätzen ihres Unterrichts fehlen würden: „Ich weiß auch nicht, worauf ich achten muss.“ (447). Dazu bewertet sie sich selbst als „blutiger Anfänger“ negativ (sic!) (453), der „immer wieder diese Probleme“ „mit den Übergängen“ habe (447, 455). Der Ausbilder verweist dazu auf das „Protokoll“, in dem man nachsehen könne (gemeint zu sein scheinen beider Notizen, die hier nicht vorliegen). Dies kann grundsätzlich sowohl als inhaltliche Aussage (gegenstandsbezogene Rahmung) wie auch als Beschwichtigungsgeste (interaktionsbezogene Rahmung, Beziehungsebene) interpretiert werden. Andererseits wisse die Referendarin nicht mehr, was passiert sei:

„[...] hab‘ ich die Planung genügend dargestellt, also die Transparenz geschaffen? War, reichte das aus? Hab‘ ich Spannungsbogen geschaffen? Habe [...] ich überhaupt Überleitungen gebracht? Das weiß ich jetzt gar nicht mehr. Da muss ich glaube ich, noch ma‘ eine Nacht ‘drüber schlafen.“ (455-460).

Indirekt stellt sie hiermit latent die Sinnhaftigkeit der Gesprächssituation zu diesem Zeitpunkt in Frage beziehungsweise äußert Konfusion und den Wunsch nach zeitlichem Abstand. Dies bleibt unbeantwortet beziehungsweise wird übergangen.

Die Referendarin produziert in dem Abschnitt also Themen, zu denen sie Probleme markiert. Der Ausbilder fordert sie so lange dazu auf, bis sie explizit nichts mehr zu sagen weiß. Eine vom Ausbilder gesetzte allgemeine Funktion dessen lässt sich -mit Hilfe der Rahmensetzungen im Einstieg- als Versuch deuten, ein Thema für die spätere Schwerpunktsetzung zu finden. Weshalb dazu nach ausführlichen Redebeiträgen noch drei weitere Male Äußerungen eingefordert werden, wird nicht expliziert. Die Reaktionen der Referendarin darauf verdeutlichen, dass sie zum einen den interaktionsbezogenen Rahmungen des Ausbilders zum Vorgehen folgt. Zum anderen deuten sie latent an, dass sie mit jeder

weiteren Aufforderung weniger zu wissen scheint, was sie sagen soll: Während sie einen langen, ausführlichen und problembezogenen Vortrag zu drei Themen startet, fügt sie nach den Aufforderungen dazu nach jeweiligem Nachdenken je ein Thema hinzu und beendet sie mit dem Hinweis auf fehlende Kriterien zur Einschätzung des eigenen Unterrichts, einer Selbstabwertung der eigenen Rolle und der Äußerung, „gar nicht mehr“ Erinnerungen an die Stunde zu haben. Sie äußert also Konfusion in der Sache und überdies den Wunsch nach zeitlichem Abstand zur Situation, was unbearbeitet bleibt. Die so hergestellten Praktiken ergeben zusammengefasst viermal auf struktureller Ebene betrachtet ein Aufforderung-Erklärung-Muster. Eindeutige konkrete und begründete Bezüge zu Lerndimensionen sind dazu noch nicht erkennbar.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 3

Der Abschnitt (472-1386) enthält eine 16-Minuten dauernde „Rückmeldung“ vom Ausbilder (473) im Anschluss an Vorheriges. Er kündigt ihn als „globale Rückmeldung“ zu Unterricht und Planung an (478, 480, 490, 565), deren Bezüge zu Ausführungen der Referendarin offengelassen werden. Aufgrund von Dauer, hoher Redeanteile vom Ausbilder (14 Minuten Redezeit Ausbilder gegenüber 2 Minuten Redezeit Referendarin) und weil der Abschnitt als „Rückmeldung“ von anderen Sequenzen abgegrenzt wird, wird er als eigene Gesprächsphase betrachtet. Beide genannten Fokussierungen (Unterricht und Planung, das heißt Stundenentwurf) werden jetzt gemäß der Aussagen dazu in zwei Schritten und aufgrund von Zugehörigkeit zur selben „globalen Rückmeldung“ als eine Schlüsselstelle analysiert. Ziel ist es dabei auch, Rückschlüsse auf Verständnisse vom Themeneinstieg der Referendarin zu erlangen.

Im ersten Schritt der Sequenz legt der Ausbilder gesprächsorganisatorisch das Vorgehen fest und erklärt, was er unter einer „globalen Rückmeldung“ (478) versteht. Es betreffe, „wie Sie mit der Situation umgegangen sind“ (480) und den „Planungsansatz“ (490). Er nimmt seine Rückmeldung dann so vor: Er äußert mehrere Minuten lang zahlreiche, aufeinander folgende und ausschließlich positive Wertungen, die pauschal-allgemein gehalten sind („immer auf der Höhe des Geschehens“ (603); „mitten drin im Prozess“ (609); „für eine Novizin [...] nicht selbstverständlich“ (592-598)). Bezug genommen wird darin auf die Person der Referendarin, ihr Handeln und ihr Verhältnis zu den Schülern („Sie verfügen über [...] gut funktionierende Kontakte zu diesen Jugendlichen“, 620), wobei auch Redundanzen kombiniert mit abstrakter Sprache verwendet werden („[...] vermitteln Sie eine ganz deutliche persönliche aber auch äh ja sachbezogene Präsenz“ (637-645); mit „ner sehr guten Balance [...]. Also sie sind als Person anwesend aber eben auch als äh Sach- und Fachkraft. [...]. Ist ne gut ausgewogene Balance. [...].“ (652-688)). Augenfällig ist die Nutzung von Superlativen und Elativen für bestimmte Zuschreibungen („mit äußerster Um- und Übersicht agieren“ (587); „nehmen ungeheuer viel war“ (613); u.a.). Begründungen werden vage, partiell und auf der Basis persönlicher Überzeugungen vorgenommen, zu Grunde liegende individuelle Normen bleiben implizit („Es gibt nämlich immer dann große Probleme, wenn die Jugendlichen [...] den Eindruck haben, die Lehrkraft is eigentlich gar nich so richtig da“ (637-645); u.a.). Der Ausbilder schwächt seine Ausführungen abschließend einerseits als Andeutungen ab, „ich deute das nur mal so an“ (718; auch einleitend: „vielleicht hier und da kursorisch“, 565) und erklärt ihre Bezugsmomente andererseits im Nachgang demgegenüber zu „Indikatoren“ (720), die in der Praxis nötig

seien für die „Arbeitsatmosphäre“ und das „Arbeitsbündnis“, das funktionieren müsse und auf Vertrauen beruhe (720-741). Kriterien zur Auswahl dieser Begründungen unterliegen impliziten Normen, es werden keine anderen Bezüge explizit hergestellt. Bei der Referendarin sieht der Ausbilder die Erfüllung dieser Kriterien als erfüllt an, und zwar „nich nur heute. [...] Das hat natürlich auch was mit dem Prozess zu tun.“ (720-741). Er unterstellt also eine über die Situation hinausgehende Gültigkeit seiner Beobachtungen. Verkürzt zusammengefasst äußert der Ausbilder in diesen Sequenzen stetes Lob über pauschale, positive Wertungen, zum Teil im Superlativ auf der Grundlage impliziter Normen. Bezugsmomente bespricht er dazu als „Indikatoren“, die er auf dieser Basis anspricht.

Im Weiteren geht er auf den Stundenentwurf ein (747) und beginnt eine themenbezogene Rückmeldung. Auch hierfür nimmt er auf die gleiche Weise positive Wertungen vor, die er diesmal explizit mit seiner weiter persönlichen (impliziten) Überzeugung begründet, hier eine Auswahl:

„hab sie [die Planung] auch verstehen können“ (751); „hab sofort äh große Zustimmung gehabt.“ (752-756); „schlüssig und überzeugend“ (761); „fand ich sehr überzeugend, sehr schlüssig und äh jedenfalls die Elementarisierung für mich hat da (.) gut funktioniert.“ (763-776); „fand die Legitimation auch völlig überzeugend“ (780); „absolut schlüssig nachvollziehbar“ (785-790).

Er beschließt den Abschnitt mit: „[...] schonmal die erste Rückmeldung dazu“ (795) – es wird also eine zweite präsupponiert, die sogleich folgt.

Sie betrifft die „Struktur“ (801). „Thema“ und „Planungsansatz“, die „stimmt[en]“ (820), sie seien „nicht zu kognitiv“ (825-827) und „völlig schlüssig legitimiert“ (812) und auch die „Unterrichtskommunikation ist äh transparent“ (836-838). Neu ist hier, dass der Ausbilder eine Erklärungsnotwendigkeit etabliert, also einen Zugzwang für die Referendarin: „Da wäre allerdings ‘ne Frage, inwieweit Sie ähm ‘ne ‘ne klare Fokussierung für die Stunde noch weiterentwickeln könnten.“ (847-852). Nach einer weiteren positiven Pauschal-Wertung (854) wiederholt („die Frage ist äh warum machen wir das?“, 860-862 und 869-873) und konkretisiert er („Inwieweit man äh Schüler ähm über die Frage hinaus ‚kennt ihr das Wort Ressort inhaltlich‘ aktivieren könnte.“, 877-881) den Begründungsbedarf dreimal als Frage und kennzeichnet dies als Gedankenanstoß, der einer indirekten Aufforderung gleichkommt: „Da könnte man nochma‘ drüber nachdenken.“ (883-885). Zuerst wird dies noch als „Rückmeldung zu dieser Transparenz“ abgeschlossen (890), im gleichen Redebeitrag dann als neues Thema gesetzt: „Die Frage is, wie jetzt auch ne inhaltlich Fokussierung und Aktivierung möglich wäre?“ (890). Der hergestellte zunächst passive Zugzwang an die Referendarin wird damit also aktiv zur Aufforderung in Form einer Frage.

Die Referendarin folgt dieser interaktionsbezogenen Rahmung und erkennt dazu ein Problem bei sich: „da bin ich selber viel zu kopflastig.“ (894-904), was der Ausbilder nicht glauben würde (907), aber „hinnimmt“ (907) und dem explizit widerspricht: „Sie ringen mit etwas anderem“ (910). Die Perspektive der Referendarin wird also aufgenommen, der Inhalt jedoch verneint. Daraufhin setzt der Ausbilder das, was er für das Problem der Referendarin hält (944-960), nämlich den „Perspektivenwechsel“ (960) eines Lehrers, die Sicht der Schüler einzunehmen (952). Das sei das, so glaube er, was die Referendarin mit „Elementarisierung“ meinen würde (944). Er unterstellt, dass die Referendarin den Perspektivenwechsel zwar nicht schaffen, aber „als Herausforderung ganz klar“ erkennen würde (960). Er nimmt also eine

stellvertretende Deutung vor. Die Referendarin folgt der interaktionsbezogenen Rahmung zur Themensetzung und bestätigt auch die gegenstandsbezogene zum rekonstruierten Problem. Das tut sie, indem sie sie in ihrem einzigen Redebeitrag in diesem Abschnitt indirekt annimmt: „aber ich krieg’s nich immer hin“ (965). Der Ausbilder ordnet das als Normalität ein, denn auch Lehrer, die seit „20 Jahren unterwegs sind, kriegen den oft nicht hin“ (975). Nachträglich weist er seiner Praktik eine Funktion zu, nämlich eine Rückmeldung über ein Problem: „So würde ich das Problem versuchen mal zurückzumelden.“ (979-987). Zum anderen wäre das „ja ein Schwerpunkt“ gewesen (1025). Der Ausbilder definiert stellvertretend zuerst und setzt im zweiten Schritt also ein Problem als Schwerpunktthema, das er der Referendarin mitteilt, diese bestätigt das Thema als grundsätzliches Problem.

Bis hierhin hat der Ausbilder also im ersten Schritt die Referendarin auf der Basis von impliziten Normen pauschal und zahlreich gelobt und im zweiten Schritt ein Problemthema aus ihren Ausführungen über den Unterricht aufgegriffen, Erklärungsversuche der Referendarin dazu inhaltlich zurückgewiesen und eine Problemdefinition stellvertretend entwickelt und gesetzt. Seine Problemdefinition enthält zwei Komponenten: Zum einen eine Defizitmarkierung, zum anderen eine Potenzialmarkierung, denn der veranschlagte Perspektivenwechsel war demnach noch nicht ausreichend, aber wäre von der Referendarin erkannt worden. Der zweite Abschnitt kann daneben in seiner konversationalen Struktur als Rückmeldung, in diesem Fall als Feedback verstanden werden. Denn es wird ein Ist-Zustand mit einem Soll-Zustand verglichen und mitgeteilt. Zugleich findet eine Problemdefinition statt, was den Bestandteil einer Beratungsdimension andeuten kann, wenngleich ohne Aushandlung. Denn stattdessen nimmt der Ausbilder eine Definition allein vor und begegnet zwar aktiv u den Einwürfen der Referendarin, widerspricht aber korrektiv den Inhalten darin und nimmt eine Setzung der eigenen Definition und Perspektive darauf vor.

Die weiteren Abschnitte dieser globalen „Rückmelde“-Sequenz laufen strukturell ähnlich ab. Der Ausbilder entwickelt darin ein Thema aus den Eingangs-Aussagen der Referendarin und definiert es jeweils als Problem – die Referendarin nimmt Einwürfen vor, die ihr Handeln abwerten („ich hab mich einfach doof angestellt.“, 1237) und bestätigt die Erklärungen des Ausbilders am Ende („leuchtet mir jetzt ein.“, 1297), was also prinzipiell auf Neurahmungen und also Lernprozesse hindeutet. Neu ist dort zum einen, dass der Ausbilder anscheinend spontan „vielleicht noch eine Rückmeldung“ zu einem anderen Thema beiläufig einfließen lässt, dazu einen Ratschlag ausspricht und ihn abschwächend als Empfehlung bezeichnet²³² und zum anderen alle Erklärungen in Ratschläge münden („Mein Ratschlag: An der Stelle einfach [...].“, 1256; „schon diese Festsetzung der Kompetenzbereiche hilft einem“, 1291). Seine Ausführungen beendet er mit „gut, das is, glaub ich klar geworden.“ (1342-1344). Die thematische und die „globale-Rückmelde“-Sequenz werden also in der Funktion einer Instruktion beendet. Die rekonstruierte Struktur lässt sich zusammengefasst auf diese verkürzen: Der Ausbilder erklärt, die

²³² Empfehlungen und Vorschläge zeigen mehrere Optionen auf; Ratschläge dagegen fokussieren eine Lösungsmöglichkeit, für die der Ratgeber die kommunikative Verantwortung übernimmt (vgl. Rehbein 1977).

Referendarin nimmt auf, der Ausbilder rät, die Referendarin nimmt auf. Es kommt zu oberflächlichen Neurahmungen, die von explizit angezeigten Verstehens-Bestätigungen der Referendarin ausgehen. Währenddessen wird zudem ein Aufforderung-Erklärung-Muster hergestellt. Der Redeanteil des Ausbilders liegt insgesamt bei 14 Minuten gegenüber Einwüfen der Referendarin von unter 2 Minuten.²³³

Hauptteil B: Schlüsselstelle 4

In der Schlüsselstelle erfolgt eine Aushandlung in Bezug auf eine Gruppenarbeit der Schüler zu einer „Ressortkarte“ (Arbeitsblatt zu Zeitungsressorts). Es zeigen sich Perspektivenbearbeitungen.

Der Ausbilder leitet ein: „Was für Beobachtungen ham sie denn gemacht über die, die hinaus, die wir jetz schon ausgetauscht haben, im Prozess, als die [Schüler] sich der Aufgabe gestellt haben.“ (1388-1392). Er erzeugt mit der Frage einen Zugzwang. Diesem kommt die Referendarin nach, indem sie länger das Gruppenverhalten der Schüler im Umgang mit der „Ressortkarte“ (Arbeitsblatt zu Zeitungsressorts) beschreibt und ihr didaktisches Handeln dazu erklärt (1399-1542). Insbesondere geht sie intensiv auf das Verhalten eines Jugendlichen ein, dessen geringe Beteiligung sie damit erklärt, dass er „schwerfällig phlegmatisch“ (1493) sei, was „sicherlich nicht nur [so ist], weil er so dick ist“ (1493). Während dieser Phase wechselt die Referendarin ihre Perspektive und nimmt auch die der Schüler ein (z.B. 1434; 1537). Sie zeigt also partiell Momente einer sprachlichen (Selbst-) Reflexionshandlung, indem sie aus verschiedenen Perspektiven eine Handlungssituation rekonstruiert. Am Ende wertet sie ihr Lehrerhandeln dann negativ zur Gruppenzusammensetzung, das war „schlecht zusammengewürfelt“ (1541). Der Ausbilder nimmt diese gegenstandsbezogene Rahmung an, verneint jedoch das Problem: „Nö das war jetz en Zufallsgenerator“ (1543), was die Referendarin echoet „(stöhnt auf) das war ‘en Zufallsgenerator!’“ (1545f.), was der Ausbilder bestätigt, „so ist es.“ (1547). Er entkräftet weiter, es handele sich um ein „immer wieder“ stattfindendes Phänomen bei Gruppenzusammensetzungen (1549), liefert also eine Begründung anhand von selbst erlebten oder beobachteten Erfahrungen. Sie münden in einen Rat, dazu „sollten sie sich jetz weiter keine Gedanken machen“ (1551).

Die gezeigte Praktik lässt sich so erfassen: Im ersten Schritt erfolgt durch den Ausbilder eine Aufforderung zu Beobachtungen, woraufhin die Referendarin ein Problem entwickelt (Aufforderung-Erklärung-Schema), das der Ausbilder im zweiten Schritt entkräftet. Hieran kann sich die Definitionsmacht als „Experte“ zeigen, der Probleme einschätzen, legitimieren und gewichten kann oder sie nicht zulässt, weil sie nicht zu einem Problemschema passen (vgl. Nothdurft 1994; Kallmeyer 2000). Insbesondere kann das für ein Handeln in einer Beratung sprechen. Das Beurteilungskriterium bilden hierbei explizit die Erfahrungen des Ausbilders, die das Problem pauschal als ‚natürlich‘ und ‚alltäglich‘ entkräften. Konkretes wird daran nicht festgemacht und bleibt implizit. Das Anbieten einer Lösung in Form eines Ratschlags kann weiter ein Beratungsschema vollenden. Es wird hier in einer instruktiven Form etabliert. Ausbilder und Referendarin stellen damit gemeinsam eine Rahmungskongruenz an der

²³³ Fortlaufende Zustimmungssignale der Referendarin wie „hm“ wurden hier nicht gesondert aufgeführt, da sie ohne Kontextäußerungen keine oder keine eindeutige gegenstandsbezogene Aussagekraft besitzen.

Oberfläche her, denn die Referendarin erwirbt schlicht durch eine Nennung des Ausbilders einen neuen Rahmen („Zufallsgenerator“), den sie offensichtlich noch nicht kannte.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 5

Die Schlüsselstelle (1563-1627) folgt auf die vorige. Thematisiert werden „Beobachtungen“ der Referendarin, die der Ausbilder einfordert.

Zunächst wird auf die Gesprächsorganisation aus einem vorherigen Abschnitt Bezug genommen (vgl. Schlüsselstelle 3). Der Ausbilder nennt dafür „zwei Schwerpunkte“ (492-560), paraphrasiert aber nur einen, die „Elementarisierung“ (494), denn die Referendarin unterbricht ihn und schiebt „Zeit meinetwegen“ (503-506) ein. „Meinetwegen“ kann hierbei entweder für ‚*wenn es sein muss*‘ oder ‚*wenn es nach mir ginge*‘ stehen, drückt also entweder Notwendigkeit oder Relevanz aus. Zudem wirft sie elliptisch „Kompetenzen is vielleicht“ (509) als weiteren Schwerpunkt ein, das Adverb „vielleicht“ schwächt die Aussage zugleich ab. Der Ausbilder bezeichnet das als „Mikroprozess“ (523-524) und will direkt die „Plakatgestaltung“ besprechen (526-527). Den Hinweis auf Rechtschreibfehler im Entwurf und die Entschuldigung der Referendarin (528-557) bagatellisiert er beiläufig: „Vergessen Sie’s.“ (542). Daraus entsteht eine interaktionsbezogene Rahmung: Nicht die Referendarin wählt ihre Schwerpunktthemen aus dem ersten Gesprächsteil aus, die sie darin suchen *sollte*, sondern der Ausbilder legt diese jetzt nachträglich fest. Das tut er anscheinend allein, denn die Referendarin wirft währenddessen schlagwortartig Themen ein, von denen unklar bleibt, ob sie aufgenommen werden oder nicht. Explizite Bezüge oder metakommunikative Erklärungen dazu werden nicht hergestellt, die Referendarin bleibt gegenstandsbezogen zwangsläufig weiter im Unklaren, wie Inhalte eingeschätzt werden können (zu ihren expliziten Äußerungen von Unklarheit darüber siehe Schlüsselstelle 2).

Nach der erfolgten „globalen Rückmeldung“ (siehe Schlüsselstelle 3) startet die jetzige Sequenz. Der Ausbilder fordert die Referendarin auf, weitere „Beobachtungen“ zu beschreiben (1563), was diese tut, jedoch abbricht, da: „ich glaub, ich hab das ungenügend beobachtet, ich kann das jetzt nich so gut beschreiben, wie sie’s von mir jetzt hören müssten“ (1597). Demnach wähnt sich die Referendarin nicht nur in einem Zugzwang, sondern auch in einer Situation, in der sie Inhalte in einer bestimmten Weise schildern müsse. Das Nicht-Erfüllen der „Erwartungserwartung“ (Schäfers 2017) wird dazu entschuldigend erklärt. Der Ausbilder wiegelt ab,

„nee, nee [...] mich interessiert nur, was sie da wahrgenom (sic!). Sie haben schon sehr viel wahrgenommen äh und mitbekommen. Das ist auch nicht selbst verständlich, wie viel man überhaupt wahrnimmt oder wahrnehmen kann, das entwickelt sich auch nach und nach immer noch weiter. Aber so für jemanden, der in der Anfangssituation ist, nehmen sie schon sehr sehr viel war und reagieren drauf. So hatt ich das schon allgemein zurückgemeldet.“ (1602-1623).

Es liegt also eine gegenstandsbezogene Rahmung vor, die der Praktik eine Lernfunktion in Bezug auf die Wahrnehmung zuweist. Dazu erfolgt also ein Aufforderung-Erklärung-Schema. Der Ausbilder interessiert sich der Aussage nach dabei für die Fähigkeit zum Verarbeiten sowie dem Zeigen von Wahrnehmungen. Inwiefern er dem eine konkrete Funktion unterlegt, wird nicht ersichtlich. An anderer Stelle konnten Wahrnehmungsschulungen zum Zwecke einer Blickwinkel-Erweiterung oder für das Erkennen von bekannten Problemen eruiert werden (vgl. Schäfers 2017), aber auch Leistungssituationen

wären denkbar, in der etwaige Wahrnehmungen überprüft werden würden. Des Weiteren wird eine wertende Rückmeldung vorgenommen, die zwar positiv formuliert ist, aber ein Defizit zum Ausdruck bringt. Hierin zeigt sich der Diskrepanz-Mechanismus (siehe auch z.B. P2-G1: S16, S18; P3-G1: S9, S11; P4-G1: S5, S10; P5-G1: S4): Der Wert des gezeigten Lehrerhandelns wird überhöht und so eine interaktionsbezogene Rahmung aufgemacht, die als Lob die Beziehungsebene fördert. Das geschieht durch Betonung der Anfängerrolle der Referendarin beim Bewältigen von sehr hohen oder für Anfänger zu hohen Anforderungen, die aus einem implizierten Ideal als noch unerreichtes Bezugsmoment resultieren. Gerahmt wird dies sprachlich mit Super- und Elativen. Eindeutige Erkenntnisse zu Lerndimensionen und diesbezüglichen Phänomenen liefert die Stelle dagegen nicht. Sie legt allein die benannten Strukturen offen, die seitens des Ausbilders andeuten, dass er einem bestimmten impliziten Situationsverständnis folgt, aus dem heraus er Wahrnehmungen in den Fokus rückt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 6

Die Schlüsselstelle (1630-1783) bezieht sich auf „Schwerpunktthemen“ (1630-2015) wie das „Zeitungsressort“ und die Plakaterstellung der Schüler in Gruppenarbeit.

Der Ausbilder initiiert: „Interessant ist, Sie hatten den Auftrag gegeben, ‚gleich erstmal eure Schlüsselstellen ab‘“ (1630) und die Referendarin ergänzt, „Das ham‘ se nicht so richtig gemacht“ (1636). Dazu wird ein Zugzwang auf Inhaltsebene etabliert: „Nee, was ist passiert?“ (1637f.). Die Referendarin liefert umgehend Beschreibungen zum Schülerverhalten, „die sind losgerannt [...]“ (1639-1660) und der Ausbilder fügt an, „jetz‘ sollte das Plakat ja das Medium sein für ‘ne inhaltliche Arbeit“ (1663). Die Nennung dieses Ziels erzeugt die Frage, in welchem Zusammenhang es mit dem Verlauf steht, denn dieser wird nicht explizit angesprochen und auf diese Weise als noch zu klärender Sachverhalt etabliert. Nach einer Pause problematisiert die Referendarin die Schülerergebnisse, zwei Plakate hätten einen „Beitext“, die anderen „wenn überhaupt nur ein Wort“ (1666ff.). Der Ausbilder ergänzt das um einen „O-Ton aus einer Gruppe schnell: *Also mir is besonders wichtig, dass ich nicht der bin, der schreibt.*“ (1685f.) und fragt dann: „Bemerken Sie das? Was ist da passiert?“ (1694-1696). Er scheint auf etwas Bestimmtes hinauszuwollen, es deutet sich ein Aufgabe-Lösung-Muster an, in dem der Schüler ein dem Lehrer bekanntes Problem in bestimmter Weise lösen muss (Ehlich und Rehbein 1986, S. 15ff.). Dazu folgt ein schneller Beitragswechsel: Die Referendarin antwortet mit einer Schlussfolgerung, „Das heißt, jemand anders muss schreiben.“ (1698ff.), was aber nicht die erwartete Antwort sein kann, denn der Ausbilder wirft das Wort „Indikator.“ (1700) dazwischen und leitet einen Widerspruch ein: „ja, das is einmal die Sache mit der Kooperation, aber [...]“ (1704ff.), den die Referendarin wiederum zum Anlass nimmt, andere Beschreibungen elliptisch zu nennen, „zieh‘ zieht sich raus und“ (1706), was der Ausbilder nicht beachtet und stattdessen erklärt, „jetz‘ is‘ ja das Plakat, das muss ja dann auch irgendwie gut aussehen“ (1712), woraufhin die Referendarin erneut ansetzt: „Ja, ich habe vergessen zu sagen, äh wir machen keinen Schönheitswettbewerb [...]“ (1715), was der Ausbilder mit „ja“ (1717) quittiert, um zu schließen: „und das is‘ ‘ne interessante Beobachtung! Das kann man nämlich wirklich tatsächlich sehr oft sehen!“ (1723). Er schiebt nach, „[...] das muss irgendwie gut aussehen!“ (1730) und liefert die Erklärung: „Die Plakatgestaltung is jetzt plötzlich so wichtig“ (1734). Offensichtlich weiß die Referendarin im Verlauf

nicht, worauf der Ausbilder mit seiner Frage hinaus möchte, denn sie unternimmt mehrere Versuche, eine Antwort zu geben. Dieses Handeln folgt dem zunächst angedeuteten Aufgabe-Lösung-Muster, da es „als-ob-Lösungen“ nennt, bei denen Lösungsversuche unternommen werden, ohne die Lösung zu kennen (vgl. Ehlich und Rehbein 1986, S. 22). Ihnen wird hier vom Ausbilder widersprochen oder sie werden ignoriert. So etabliert der Abschnitt „Rate-Versuche“ beziehungsweise in der Tendenz ein „Rätselraten“ (ebd., S. 30ff.), bei dem der Ausbilder am Ende auflöst, was für ihn die erwartete Beobachtung wäre und zu der er bekräftigend „ja“ ausruft (vgl. Tonspur). Seine Lösung hatte er dabei bereits zwei Redebeiträge zuvor ausgesprochen, so dass er letztlich die eigene Beobachtung bekräftigt und nicht das Genannte der Referendarin. Auch begründet er „nämlich wirklich tatsächlich“ die Aussage mit seiner Erfahrung. Hieran wird deutlich, dass keine gegenstandsbezogene Rahmungskongruenz vorliegt. Ein deutliches Indiz dafür liefern einerseits die Perspektiven der Akteure: So nimmt die Referendarin fortlaufend einen Standpunkt *im* Handlungsgeschehen ein (als Handelnde), der Ausbilder dagegen fortlaufend einen Standpunkt *außerhalb* des Handlungsgeschehens mit Blick *auf* das Handlungsgeschehen (als Beobachter). Dazu unterbleiben Perspektivenwechsel, so dass zwar das Bezugsmoment –nämlich die Schüleraussage, dass Plakate gut aussehen müssten– das gleiche, aber der Blickwinkel darauf ein je anderer bleibt.

Der Ausbilder begründet im Verlauf seine Einschätzung erneut mit seinen Beobachtungen in anderen Klassen (1740ff.). Er beschreibt dazu Details des Schülervorgehens, „erst das schöne Schreiben, erst die schöne Überschrift“ (1748). Die Referendarin ergänzt Einwürfe, wie „die ham‘ vorgeschrieben mit Bleistift“ (1751), woran nicht ersichtlich wird, ob diese der gegenstandsbezogenen „Meta-Rahmung“ des Ausbilders folgen oder allein die Beschreibungen auf Handlungsebene weiterführen. Der Ausbilder dagegen wechselt nun die Perspektive auf die Handlungsebene und bestärkt, „genau, erst mit dem Bleistift [...] und das kostet natürlich Zeit“ (1752), um zu resümieren: „Und das hier sind Gründe dafür, dass dieses Medium Plakat ein ungeheurer Zeitfresser ist.“ (1755). Er bezieht sich also auf das Schülerverhalten als Zeitfresser. Daneben betont er indirekt seine Erfahrungen sowie die Novizen-Rolle der Referendarin, „is jetzt‘ ne Erfahrung die Sie äh machen und die kann man in vielen vielen Situationen wiederholt sehen.“ (1762) und äußert abschließend eine Mischform aus Lehrsatz, Ratschlag und indirekter Defizitmarkierung, die sich nicht nur auf seine Erklärungen, sondern auch auf das Lehrerhandeln der Referendarin beziehen muss: „Und da muss man halt abwägen in Bezug auf die inhaltliche Zielsetzung, wie viel Zeit will man dann dem auch zur Verfügung stellen.“ (1765-1772). Die Referendarin erklärt demgegenüber parallel dazu: „Ich hätte ein kleineres nehmen sollen, DIN-A3 oder so.“ (1776-1781), beide sprechen simultan übereinander. Erneut unterscheidet sich die gegenstandsbezogene Rahmung der beiden, in einem Punkt: Während der Ausbilder den Umgang der Schüler mit einem Plakat als „Zeitfresser“ bezeichnet (Bezugsmoment Schülerverhalten), fokussiert die Referendarin die Größe der Plakate als Schlüssel für den zeitlichen Umgang (Bezugsmoment Plakatgröße). Beide Bezugsmomente sind über den Zeitaspekt miteinander verbunden. Ob sie aber zusammenhängen und eine gemeinsame Rahmung bilden, ist offen. Für eine eindeutige Einschätzung dessen fehlen weitere Aussagen. Ob also die Kernbotschaft des Ausbilders bei der Referendarin angekommen ist, bleibt ebenfalls offen.

Es handelt sich in der Schlüsselstelle um eine Lerninteraktion, denn ein Lerngegenstand soll offensichtlich vermittelt werden: Die Erfahrungen des Ausbilders, dass Plakate Zeitfresser seien, da Schüler lange für die Gestaltung bräuchten. In Bezug auf die Lerndimensionen Feedback, Reflexion, Beratung lassen sich dazu keine eindeutig abgrenzbaren Merkmale erkennen. Es ließe sich beispielsweise zwar ein Reflexionsansatz unterstellen, da in der Praktik zielgerichtet und zumindest vom Ausbilder eingangs ein Thema angeleitet rekonstruiert lassen werden *könnte*. Der Verlauf dagegen egalisiert einen solchen Ansatz, denn zum einen leitet der Ausbilder die ihm bereits bekannte Antwort selber her, zum anderen kommt es durch die potenzielle Lernerin zu keinem Perspektivenwechsel, so dass der Verlauf keine gegenstandsbezogene Rahmungskongruenz eindeutig anzeigen kann. Die Struktur kann stattdessen als Muster aus Lehrer-Schüler-Dialogen wie „Lehrervortrag“ und Aufgabe-Lösung-Muster inklusive eines Rätselratens rekonstruiert werden. Es stellt also in der Folge eine Form der Instruktion her.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 7

Die Schlüsselstelle schließt an vorherige an (1783-2015) und thematisiert die Plakatgestaltung von Schülern.

Der Ausbilder wiederholt initial zwei Minuten lang seine Aussagen zur Dauer von Plakaterstellungen (1783-1827), die er als „Zeitfresser“ eingeordnet hatte (siehe Schlüsselstelle 6). Es sei „eigentlich so die Reflexionsfrage“ (1802), dass sich Schüler dem in unterschiedlicher Reihenfolge gewidmet hätten (1832-1863). Die einen hätten erst Notizen angefertigt, die anderen erst den Inhalt besprochen, so dass sich bei einer Gruppe (1847) gezeigt hätte, dass die „mehr Zeit für die Plakatgestaltung, also in dieser Reihenfolge äh, wiederum, also da, das ist jetzt der Punkt, den wir jetzt als Erfahrung nutzen können für aus der Beobachtung“ (1863-1873). Offensichtlich versucht der Ausbilder hier auf einen ihm wichtigen Aspekt hinzuweisen, der sich aus den Herangehensweisen der Schüler herleitet. Er initiiert also eine gegenstandsbezogene Rahmung. Die Referendarin geht darauf nicht ein und erklärt stattdessen ihr Lehrerhandeln in der Situation, zu dem sie hypothetische Alternativen anbietet. Dazu nennt sie zum Beispiel die Nutzung kleinerer Plakate, das Anschreiben einer Struktur am Whiteboard und das Begrenzen von Artikeln (1875-1883). Damit markiert sie ihr Handeln nachträglich als unzureichend und muss folglich davon ausgehen, dass das Nennen von Alternativen notwendig wäre. Wie in der Schlüsselstelle zuvor nimmt sie dabei eine Perspektive *auf der* Handlungsebene ein (= sprachlicher Standpunkt aus der Handlung heraus), der Ausbilder dagegen eine Perspektive *auf die* Handlungsebene (= sprachlicher Standpunkt aus der Beobachtung heraus), dadurch kommt es zu keiner Rahmungskongruenz. Der Ausbilder erkennt hierin aber offenbar unterschiedliche Fokussierungen und interveniert: „jetzt, im Rückblick ‘ne Rekonstruktion oder ‘ne Neukonstruktion für Alternativen, aber jetzt‘ [...] wichtig ist es immer erstmal, dass man so so wahrnimmt und so reflektiert.“ (1884-1890). Das Behandeln von Alternativen schreibt er also einem „Rückblick“ zu, als Lernfunktion der Aushandlung jetzt weist er dagegen *Wahrnehmung und Reflexion* aus. Diese Zuschreibung wird also nicht ausgehandelt, sondern gesetzt, so dass offen bleibt, ob die Referendarin die Perspektivendivergenz erkennen und überwinden kann. Denn es kommt weder zum Perspektivenwechsel noch zur Etablierung der gegenstandsbezogenen Rahmung des Ausbilders. Überdies handelt es sich offenbar um eine nachträglich

abschließende Setzung, denn der Ausbilder wiederholt im Anschluss lediglich seine Erklärung, dass Plakate Zeit beanspruchten und deshalb zwischen „Medieneinsatz“ und „Zeitbedarf“ abgewogen werden müsse. Das könne man sich „sozusagen fürs Leben merken“ (1894-1928). Ein Bearbeiten von Wahrnehmung und Reflexion in Form einer Aushandlung kommt daran bemessen also nicht zustande oder wäre möglicherweise aus der Sicht des Ausbilders über dessen Rückmeldung abgedeckt. Die Referendarin zeigt dagegen einen Aushandlungsbedarf an, indem sie einen Einwand durch die nebenordnende Konjunktion „aber“ initiiert: „aber die Schüler mögen ja so gerne Plakate“ (1933). Es folgen elliptische Aussagen mit zahlreichen Reformulierungen, hier ein Auszug:

„Es is‘, ich überlege eben gerade, was ich wirklich vielleicht so, weiß ich nich‘ wie, ich gucke, zweifelnd, kritisch, keine Ahnung, kann ich, ich kann mich ja nicht selber sehen, beurteilen. Man möchte denen ja auch ‘ne Freude machen, man möchte sie auch, auch darüber aktivieren, dass sie Freude am Spaß ha äh Freude am Unterricht haben. [...]“ (1963-1952).

Der Ausbilder führt diese Aussagen direkt auf seine eigenen zurück und begründet sie erneut mit dem Zweck der *Reflexion*:

„Und das ist jetzt die Abwägung. Also ganz scharf zugespitzt, nur jetzt für unsere Zwecke, zur Reflexion, nicht als Wiedergabe der Realität in der Stunde, sondern ähm, ja. Da könnt man sagen, okay, wir haben jetzt also 12 Minuten lang Zeitungstexte ausgeschnitten, was haben die denn dabei gelernt? [...]“ (1961-1988).

Das Reflexionsverständnis des Ausbilders zielt demnach darauf ab, den Lerngewinn der Schüler festzustellen und diene explizit nicht einer reinen Rekonstruktion des Geschehenen als Selbstzweck. Die Referendarin resümiert, „[Die Frage] muss ich mir stellen.“ (1987), doch der Ausbilder verneint: „Nein, heute nicht! Der müssen sie sich heute nicht stellen. Ich wollte jetzt nur für unsere Reflexionszwecke nutzen.“ (1989-1996) und „ich schreib’s mir trotzdem auf.“ (1998), womit er den Abschnitt inhaltlich beendet. Was mit der Notiz geschehen soll, bleibt offen, auch inwiefern die angeführte Frage im Zusammenhang mit einer Reflexion stünde.

In dieser Schlüsselstelle teilt der Ausbilder also der Referendarin seine Beobachtungen mit, markiert sie als relevant und unterlegt Ihnen explizit den Zweck als „Reflexion“. In diesem Zuge wird von beiden Beteiligten aus einer unterschiedlichen Perspektive heraus die Handlungssituation rekonstruiert. Einerseits unterstellt der Ausbilder diesem Vorgehen den Zweck der Reflexion, andererseits lehnt er Rekonstruktion zum Selbstzweck darin ab. Es lässt sich weiter feststellen, dass vom Ausbilder instruktiv ein Moment herausgekehrt wird, das partiell reflektiv hergeleitet wird, indem er es anhand des Schülerverhaltens rekonstruiert. Dabei nimmt der Ausbilder zweifach metakommunikative Erklärungen des Vorgehens vor und verweist neben der Reflexion auf einen Wahrnehmungszweck. Das lässt darauf schließen, dass er einen Unterschied in den Blickwinkeln erkennt. Dieser kann aber so nicht aufgelöst werden, da beide Beteiligte ihre Perspektivendivergenz beibehalten und es so zu keiner gegenstandsbezogenen Rahmungskongruenz kommt. Zum Abschluss setzt der Ausbilder seine Perspektive erneut. Lerngegenstand bildet in diesem Abschnitt daher allein die gesetzte Beobachtung des Ausbilders, die er eingangs in Form des Ratschlages beziehungsweise der Rückmeldung etabliert. Die darin angelegten reflektiven Anteile führen weder zu einer Perspektivenübernahme bei der Referendarin noch zu einer Rahmungskongruenz beider Beteiligter. Eine Instruktion bildet somit die Lehrpraktik.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 8

In der Schlüsselstelle sollen offene Bedarfe geklärt werden (2336-2534).

Der Ausbilder rahmt die Sequenz als das, was noch „übrig geblieben“ (2357) sei oder „geklärt“ werden soll (2160-2362). Die Referendarin folgt dem Zugzwang und problematisiert, die „Schüler ham‘ ja die Ressort mühelos [...] gefunden, sie ham‘ zu wenig geschrieben [...]“ (2371) und beginnt dazu ihr Lehrerhandeln negativ zu bewerten (2371-2408). Sie habe „versagt“ (2399), „fachlich nicht eingegriffen“ und „nicht genügend mitbekommen“ bei der Plakatgestaltung, auch wenn der Ausbilder das Gegenteil behaupte (2175-2386). Metakommunikativ erklärt sie sich zudem als auf ihre „Selbstkritik“ „professionalisiert in meinem früheren Berufsleben“²³⁴ (2380). Sie eröffnet mit dieser Defizitorientierung also zwei Bezugsmomente, ihr Lehrerhandeln und ihre Person. Statt der darin angebotenen Personenzentrierung weist der Ausbilder gegenstandsbezogen zum Lehrerhandeln darauf hin, dass die Referendarin noch Zeit habe, sich die Plakate „noch mal in Ruhe“ anzuschauen (2417). Dann verwirft er die beiden Bezugsmomente der Referendarin (Person und Handeln) und fokussiert das Schülerverhalten. Er fordert dazu direktiv auf: „Stellen Sie sich einfach ma‘ Fragen im Umgang. Also, warum haben [...] die [Schüler] die vermischt, die Ressort? Die ham‘ Werbeanzeigen ausgeschnitten [...]“ (2432), worauf die Referendarin einwirft, „da hab ich sie allerdings auch aufmerksam gemacht, dass sollen sie nich‘ machen!“ (2437-2438), was anhand des Adverbs „allerdings“ sowohl als nachdrückliche Bejahung als auch als Einschränkung dessen interpretiert werden kann. Daran bilden sich folglich unterschiedliche Bezugsmomente ihrer Perspektiven ab: Während der Ausbilder von der Beobachterposition aus auf Gründe für das Schülerverhalten abzielen scheint, bezieht sich die Referendarin implizit auf Verhaltensnormen, die von den Schülern nicht eingehalten worden wären und geht dazu vom Standpunkt als handelnde Person in der Situation aus. Ihr Standpunkt bleibt damit auf der Handlungsebene, der des Ausbilders dagegen liegt auf der Meta-Ebene, von der aus er auf das Verhalten der Schüler Bezug nimmt. Es liegt also eine Perspektivendivergenz vor, die unterschiedliche Standpunkte auf unterschiedliche Bezugsmomente aufweist. Der Ausbilder ruft die Referendarin daraufhin direktiv dazu auf, pauschal „des“ fallenzulassen und stattdessen seiner Perspektive zu folgen:

„Ja aber des‘ lassen sie doch. Nehmen sie doch das mal. Zur Klärung gehört, das is‘ [...] ein Ressort Werbung oder nich‘? War das zu vermischt ist oder nich‘? Und dann sind Sie [...] automatisch in der Rezeptionssituation, was bedeutet das für uns als Leser von Zeitung‘, ja? Und die Frage [...], warum sind jetzt‘ Zeitungen [...] so strukturiert [...], das könnte ja der Ansatzpunkt sein für die nächste Stunde.“ (2439-2465).

Es findet also seitens des Ausbilders eine Perspektivensetzung statt, die einseitig und ohne Austausch dazu etabliert wird.

Dann wechselt er das Thema und fragt Bedarfe ab: „Tja, gibt‘s sonst noch was?“ (2472). Dem Zugzwang folgt die Referendarin, ihr eingebrachtes Thema zum „Spannungsbogen in einer Stunde“ wird jedoch negiert, indem der Ausbilder es als eine Vorstellung „aus der Folterkammer der [...] Pädagogik“ abwiegelt, die zu vergessen sei (2483-2490). Eingenommen werden also die Perspektiven eines Experten,

²³⁴ Die Referendarin ist Quereinsteigerin.

der ein pädagogisches Unterrichtskonzept als unbrauchbar einschätzt und einer Novizin, die dazu Unwissenheit äußert und dessen Einschätzung annimmt.

Dann kommt der Ausbilder stattdessen in einem Nachschub auf die „entscheidenden Kategorien“ zurück (2497). Diese hätte die Referendarin selbst angesprochen: „Die Jugendlichen und wie die sich entwickeln und was man tun kann, damit die sich entwickeln.“ (2502-2504). Zudem fokussiert er „diesen Perspektivenwechsel, was wir als Lehrkraft aus der Sicht der Lernenden die Prozesse anschauen und rekonstruieren und konstruieren. Das ist die größte Herausforderung.“ (2504-2512). Damit thematisiert er die von ihm zuvor eingebrachte Perspektive, die die Referendarin nicht übernommen hat (s.o.). Die Perspektivdivergenz wird also ignoriert oder nicht erkannt und stattdessen als Perspektivenkonvergenz behandelt. Zugleich wird mit dem Perspektivenwechsel in die Schülerperspektive ein Lehr- und Lernziel beziehungsweise nachträglich eine Funktion etabliert.

Die Praktik in dieser Sequenz offenbart im Kern eine Perspektivdivergenz, die nicht überwunden wird. Der Ausbilder unternimmt erfolglos vier Versuche, um die Referendarin instruktiv einen bestimmten Blickwinkel einnehmen zu lassen. Zuerst geschieht dies über Abwiegen und Übergehen je eines Bezugsmoments, dann über direkte Aufforderung, „Fragen im Umgang“ zu stellen und einen Blickwinkel pauschal zu unterlassen („des“). Während die Referendarin dazu ihr Lehrerhandeln und indirekt ihre Person abwertet oder das Schülerverhalten normativ bewertet, versucht der Ausbilder eine Perspektive aus der Sicht der Schüler auf die Unterrichtssituation einzunehmen. Es lässt sich also der Lehr-Versuch erkennen, eine bestimmte Perspektive auf bestimmte Gegenstände zu induzieren, die nach erfolglosen Versuchen instruiert wird. Im Nachschub bestätigt sich diese Rekonstruktion indirekt als angelegtes Lernziel (s.o.). Zugleich eruiert der Ausbilder Fragen, die sich auf dieser Basis als „Ansatzpunkt“, das heißt als latente Vorbereitung für die nächste Stunde genutzt werden könnten. Während darin die interaktionsbezogenen Rahmungen (Asymmetrie, Gesprächsorganisation, Rolleneinnahmen) komplementär kongruent zu einander stehen, kommt es in der gegenstandsbezogenen Rahmung zu keiner Rahmungskongruenz, weil die Perspektivdivergenz in Standpunkt und in Bezugsmomenten nicht überwunden werden kann. In Bezug auf konzeptionsbezogene Lerndimensionen lassen sich die Praktiken mit Reflexion, Beratung sowie Feedback je partiell in Verbindung bringen. Als Indiz für eine Reflexion kann der Umgang mit Perspektiven rekonstruiert werden, denn das diesbezügliche Ziel scheint die Veränderung des Blickwinkels zu sein (Perspektivenwechsel als Aufgabe). Dem steht gegenüber, dass allein der Blickwinkel des Ausbilders verfolgt, instruiert und dann gesetzt wird, der der Referendarin dabei jedoch übergangen oder negiert wird. Es handelt sich also weniger um eine Rekonstruktion der vergangenen Situation zum Beispiel mit einem reflektiven Selbstzweck oder dem Prüfen verschiedener Perspektiven, als vielmehr um eine, mit der anscheinend zielgerichtet eine einzige bestimmte Perspektive vermittelt werden soll. Thematisiert wird dazu die Sicht der Schüler als explizites Zielmoment, eingenommen wird dazu stets die des Ausbilders als zwangsläufig implizites Zielmoment. Denn so werden die Perspektiven und auch die Lehr-Ziele nicht metakommunikativ verfügbar gemacht, allein in einem Nachschub werden „Perspektivenwechsel“ in die Schülersicht als „Herausforderung“ angesprochen. Für eine Beratung ließe sich daran eine Problemtransformation im Sinne einer Problemdefinition annehmen. Zum einen würden die komplementären Rolleneinsetzungen als Instanz

(vgl. Nothdurft 1994) als Ratgeber und Ratsuchende dazu passen. Zum anderen würde die Transformation des Problems wesentlich durch den Ausbilder gesteuert und instruiert werden, was zusammen mit den erteilten Ratschlägen das Schema latent bedienen kann. Auch die Ausrichtung auf eine bestimmte Lösung hin, nämlich das Angleichen zu einer gemeinsamen Ziel-Perspektive spräche für eine Beratung. Jedoch würde hier die Lösungsvorbereitung vorgegeben und nicht gemeinsam entwickelt werden. Zudem würde das Problem eher in das Denkmuster des Experten eingepasst worden sein, das nicht von der Referendarin übernommen wird (Perspektivendivergenz). Als Beratung würde die Vermittlung deshalb vorbehaltlich scheitern. Da in der Folge allein Setzungen und keine weiteren Aushandlungen dazu stattfinden, bleibt dies offen. Für ein Feedback lassen sich partiell Indizien vorfinden, so die instruktive Vorgabe für das Erreichen eines bestimmten Ziels, das erst spät latent ersichtlich wird („Herausforderung“). Es erfolgen dabei aber keine Wertungen oder eine Verhaltenskorrektur, die weiter für ein Feedback sprechen könnten. Sicher erkennbar ist hierin also allein der Versuch, eine Perspektivenangleichung zuerst zu induzieren, dann zu instruieren.

Schluss A: Schlüsselstelle 9

Die Schlüsselstelle (2534-2609) bildet eine in sich geschlossene Gesprächsphase, in der eine Metakommunikation über das Gespräch etabliert wird.

Nachdem die Referendarin erklärt, sie hätte „nichts mehr“ (2534), initiiert der Ausbilder:

„Dann vielleicht noch ähm, Metareflexion. Das erste Gespräch jetzt hier, das wa‘ geführt haben. Vielleicht geben Sie mir mal ‘ne Rückmeldung, wie das funktioniert hat aus Ihrer Sicht, was Sie sich vielleicht künftig [...] noch wünschen, oder anderes wünschen.“ (2535-2551).

Die „Metareflexion“ wird als vermeintlich zufällige oder optionale Wahl suggeriert („vielleicht“), woraufhin der Ausbilder es in Form einer Aufforderung als „Rückmeldung“ festlegt. Es ginge darum, dass die Referendarin einerseits die Situation rückwirkend einschätzt und andererseits Wünsche zum zukünftigen Verfahren äußert. Eröffnet wird also eine interaktionsbezogene Rahmung, mit der der Referendarin ein Mitspracherecht für das Gestalten der Situation potenziell eingeräumt wird. Zugleich ist mit der explizit geforderten Einschätzung einer Funktionsweise der Grund für ein Bewertungshandeln angelegt. Den nutzt die Referendarin: Sie bewertet es als „sehr angenehm, dass ich erstmal zehn Minuten doch gesessen habe“ (2554-260) (gemeint ist damit vermutlich die Zeit zum Anfertigen von Notizen) und liefert eine Erklärung dafür: „ich hätte auch sofort, losgelegt, aber dann hätt‘ ich [...] geredet wie mir der Schnabel gewachsen ist und ich bin [...] nicht so ‘en Rhetoriker der sofort, druckreif dann reden kann“ (2560-2562). Demnach würde sie die Zeit nicht für eine inhaltliche Vorbereitung benötigen, sondern für die erst dann „druckreife“ Form. Diese Perspektive ist auch interessant, weil der Ausbilder die Referendarin eingangs mehrfach und direktiv zum Notizen-Anfertigen angehalten und dabei ebenfalls eine *Sortierung* ihrer Erfahrungen und Beobachtungen verlangt hat (vgl. Schlüsselstelle 1). Es wird also latent von beiden die Form und Struktur thematisch in den Vordergrund gerückt und als gemeinsame gegenstandsbezogene Rahmung etabliert. Im zweiten Schritt richtet die Referendarin den Fokus auf die inhaltliche Auseinandersetzung, es sei „für mich das erste Medium des Denkens, niederschreiben, [...], formulieren und zu sortieren“ (2565). Als zweiten positiven Aspekt führt sie das „Ab[zu]arbeiten“ der

Aspekte im Gespräch an „und dass Sie mir auch direkt Vorschläge gegeben haben, wie ich das konkret hätte besser machen können“ (2572). Denn „wir werden für die Praxis ausgebildet und nicht für die Uni“ (2578) und „was mir fehlt, is‘ einfach diese [...] Schmiere dieses Handwerks, [...] deswegen bin ich hier, um es zu lernen.“ (2581). Die Referendarin bejaht also explizit ein Abarbeiten von Aspekten und die Vorgabe von Verbesserungsvorschlägen, deren Lerngegenstand sie als eine Art Werkzeug für die Praxis beschreibt. Und „das, ham‘ Sie mir jetzt ‘rückgemeldet.“ (2585), womit als latente Bedeutungsstruktur die Vermittlung von Inhalten gemeint zu sein scheint. Dann beschreibt sie:

„und ich habe nicht den Eindruck, dass ich zwar immer noch Anfänger [...] bin, aber, dass es machbar ist und dass ich jetz‘ nich‘ so vor so ‘nem Berg stehe und Sie mir lauter [...] Sachen an den Kopf knallen, das und das und das muss anders laufen, damit sie die Prüfung bestehen‘, das is‘ ja erst in anderthalb Jahren, sondern so mich langsam auf den Weg schieben.“ (2585-2608).

Sie stellt also die Prüfung am Ende des Referendariats als Bezugsmoment her, für die sie als Anfängerin vom Ausbilder auf den Weg gebracht werden würde. Somit betrachtet sie die Unterrichtsnachgespräche hier auch als *Prüfungsvorbereitung*. Auch bezeichnet sie dafür die Inhalte darin als „machbar“, beschreibt sie also latent als prüfungsrelevante Anforderungen, die bewältigt werden müssen. Auf diese Weise verstärkt sie den Leistungskontext ihrer Aussage. Diese Rahmung wird vertieft:

„Hätten Sie mich von ‘ner anderen Perspektive gesehen, [...] der Prüfung, hätten Sie mir sicherlich noch vieles andere gesagt, aber ich fühle mich jetzt nicht persönlich angegriffen, nich‘ fertig gemacht, sondern auf‘en Weg gebracht und das is‘ für mich ein angenehmes Gefühl dieser, aus so‘ener Reflexion rauszugehen.“ (2585-2608).

Der Ausbilder würde demnach noch nicht nach Momenten einer Prüfungsanforderung verfahren. Offensichtlich erwartet die Referendarin in dem Fall auch ein ‚Fertigmachen‘ und persönliche Angriffe, die hier aber nicht stattfänden, sie habe stattdessen ein gutes Gefühl. Sie eröffnet also gegenstandsbezogen einen Leistungskontext, interaktionsbezogen schreibt sie dem Ausbilder die Rolle als späterer Prüfer und jetziger ‚Vorbereiter‘ dafür zu, da dieser sie auf den Weg bringen würde, was also ein Lob auf Beziehungsebene und eine positive Wertung dessen Handelns impliziert. Sie rahmt so die Beziehungsebene positiv und verstärkt dies durch das Abgrenzen vom negativen Gegenteil. Das bestünde ihrer Aussage nach im Prüfungshandeln. Daneben spricht sie zwar von „Reflexion“, stellt zuvor aber indirekt eine *Instruktion* in Form von Verbesserungsvorschlägen als präferiertes Verfahren im Gespräch dar. Inwiefern sie konkrete konzeptionelle Vorstellungen damit verbindet oder den Begriff inhaltsleer als Stellvertreterbegriff verwendet, ist offen.

Der Ausbilder geht auf die Ausführungen nicht ein, sondern wechselt zu einer davon unabhängigen „abschließende[n] Rückmeldung“ (2609). Er egalisiert dadurch die Bezeichnung „Metareflexion“ als gemeinsame Reflexion für die Sequenz und spricht ihr so eine lernrelevante Bedeutung ab. Wenn überhaupt könnte also von einer Selbstreflexion ausgegangen werden. Da aber eine „Rückmeldung“ an den Ausbilder adressiert werden soll, ist diese Funktion nicht angelegt. Auch als eingeforderte „Rückmeldung“ erfährt sie ohne Reaktion keine inhaltliche Lernrelevanz. Eine gegenstandsbezogene Rahmung, wie sie der Ausbilder eingangs aufgemacht hatte, wird also nicht explizit sichergestellt; es werden keine Einschätzungen und Wünsche festgehalten oder nachgefragt. Diese Rahmung egalisiert

sich dadurch. Daher muss die Phase als Eröffnung der Schlussphase, nicht als Lerninteraktion des Hauptteils betrachtet werden.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 10

Die Schlüsselstelle (2610-2619) besteht aus einem Gesprächsschritt, der eine „abschließende Rückmeldung“ (2610) des Ausbilders enthält.

Der Ausbilder initiiert: „Dann bleibt mir nur als abschließende Rückmeldung [...], im Sinne der Professionalisierung, sind sie, wenn, das jetzt sozusagen das Nullniveau ist schon sehr sehr weit.“ (2610-2614). Er etabliert also eine pauschale Positiv-Wertung zum Leistungsstand der Referendarin. Dabei nimmt er die Perspektive eines Experten ein, der das Können einer Novizin einschätzt und daran beider Rollen etabliert, indem er den Anfänger-Status der Referendarin indirekt betont („Nullniveau“). Aus der Struktur dieser Wertung ergibt sich ein Lob, das heißt eine interaktionale Rahmung, denn demnach läge eine Differenz zwischen dem Status als Anfänger und dem Handeln als schon „sehr sehr weit“ vor. Diese Lob-Struktur bedient also den Diskrepanz-Mechanismus, der den Niedrigstatus einer Person als Anfänger betont, um in Bezug darauf ihr Handeln als fortgeschritten aufzuwerten (vgl. z.B. P2-G1, Schlüsselstelle 16 und 18). Dies rahmt den Kontext der Aussage. Dabei wird suggeriert, dass es sich bei der Aussage um einen logischen Schritt handele („bleibt mir nur“), was sich mit der im Einstieg veräußerten Reihenfolge von Gesprächsschritten deckt. Inhaltlich wird daneben eine Professionalisierungsfunktion präsupponiert, die ungeklärt bleibt. Die Referendarin reagiert auf beides nicht (2615), ihre Perspektive und Rahmung dessen bleibt also unbekannt. Stattdessen leitet der Ausbilder nahtlos den Schluss des Gespräches ein: „gut, [...]“ (2619).

Als inhaltlicher Lerngegenstand oder Bestandteil einer Lerndimension kann diese Rückmeldung nicht rekonstruiert werden. Sie ist unspezifisch und pauschal, auch ihr inhaltlicher Kontext erfolgt thematisch unscharf. Den einzigen etablierten Rahmen bilden das Rollenverhältnis zwischen Experten und Novizin sowie der Hinweis auf das Gespräch als Lernformat. Dabei beschränkt sich die Rückmeldung auf einen einzigen Satz, an den sich sogleich die Schlussequenz anschließt. Die Beiläufigkeit und Pauschalität der Äußerung eröffnet also keine gegenstandsbezogene Rahmung zu einem Bezugsmoment, so dass stattdessen die damit verbundene interaktionsbezogene Rahmung im Vordergrund stehen muss. Sie etabliert eine positive Beziehungsarbeit durch das Lob. Aufgrund der Form dessen (Pauschal-Lob, Diskrepanz-Mechanismus), könnte die Funktion zum Beispiel darin liegen, ein gutes Gefühl zu erzeugen.

Schluss B: Schlüsselstelle 11

Die Schlüsselstelle (2619-2648) gehört zur Schlussphase und stellt den Abschluss des Gespräches her.

Der Ausbilder sagt: „dann, können wir's glaub' ich an der Stelle auch im entsprechenden zeitlich' Rahmen beschließen“ (2619). Anscheinend unterliegen die Gespräche einer Zeitplanung. Es stellt sich die Frage nach dem Grad der Norm dafür (Gebot, Orientierung, o.ä.) und also, inwiefern sie Einfluss auf die Themenbearbeitung hat (Was würde passieren, wenn der zeitliche Rahmen überstiegen würde?). Aussagen des Ausbilders liegen dazu keine vor. Es folgt eine Sequenz, in der die Referendarin eine „Hausaufgabe [für] nächste[s] Mal“ (2626-2628) erfragt, was der Ausbilder negiert: „Die müssten sie sich

selber stellen.“ (2631), woraufhin die Referendarin die Situation mit einem Witz beendet und der Ausbilder dies mit „gut“ (1647) und die Referendarin mit „sehr schön“ (2648) quittiert.

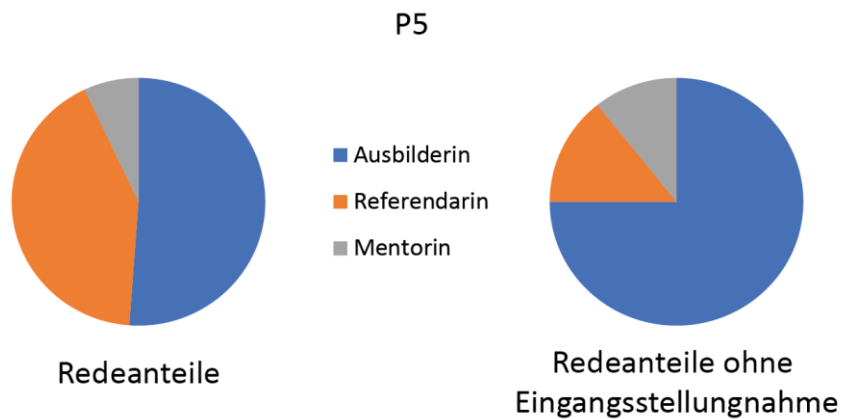
Diese beiden Sequenzen stellen zwei Gegenstände heraus, zum einen eine Zeit-Norm mit unbestimmtem Verbindlichkeitsgrad, zum anderen das Abweisen von Hausaufgaben. Das zweite Moment spricht aus der Perspektive des Ausbilders dabei für die Initiierung einer von der Referendarin prinzipiell selbstbestimmten Lernsituation sowie für eine interaktionsbezogene Rahmung, die dessen ihm von der Referendarin indirekt zugeschriebene Rolle als vermeintliche ‚Lehrer-Instanz‘ aktiv zurückweist.

6.2.1.2 Analyse: Paarung 5 (P5)

Im Erstgespräch von Paarung 5 sind die Referendarin, Ausbilderin, Mentorin und eine Mitreferendarin anwesend, Redebeiträge liefern die ersten drei. Das Gespräch dauert 44 Minuten (gerundet). Die

Ausbilderin hat den größten Redeanteil darin (50 % = 22 Min.), gefolgt von der Referendarin (41 % = 18 Min.) und der Mentorin (7 % = 3 Min.)²³⁵. Wie bei den anderen Gesprächen spricht die Referendarin eingangs nach Aufforderung dazu über ihren Unterricht. Das dauert 14 Minuten und entspricht also knapp 78 Prozent ihres

Tabelle 12: Redeanteile der Akteure (P5, Hessen)



Gesamtredeanteils. So verringert sich der Redeanteil der Referendarin in den 29 Folgeminuten auf 14 % (4 Min.), der der Ausbilderin übersteigt das um mehr als das Fünffache mit 72 % (21 Min.) und der Anteil der Mentorin liegt bei 10 % (3 Min.). Tabelle 12 veranschaulicht die Verteilungen (Gesamtredeverteilung sowie Verteilung *nach* der Referendar-Stellungnahme je in Minuten und ohne Redepausen). Nachfolgend erfolgt die Übersicht über die Gesprächsphasen auf der Makroebene des Gesprächs.

6.2.1.2.1 Makroebene: Gesprächsphasen

Gesprächsphasen lassen sich diese rekonstruieren (vgl. Ablaufstruktur, Tabelle 13): Nach dem gesprächsorganisatorischen 50-Sekunden-Einstieg der Ausbilderin (1-35) folgt der thematische Einstieg, in dem die Referendarin nach Aufforderung dazu über 14 Minuten über ihren Unterricht spricht (36-212). Dem Hauptteil lassen sich Themenbearbeitungen zuordnen, so eine 5-minütige Rückmeldung der Ausbilderin, die explizit unabhängig vom Einstieg der Referendarin erfolgt (227-363). Es schließen sich zwei Phasen mit Themenbezügen und -setzungen der Ausbilderin an (363-686) sowie sechs Minuten Themenbearbeitung zu Notizen der Ausbilderin (688-869). Die Referendarin ergänzt nach Aufforderung

²³⁵ Die Redezeit erreicht mit 43 Minuten also knapp 98 % der Gesamtzeit.

dazu drei Minuten Bedarfe, woraufhin die Mentorin eine vierminütige Themenbearbeitung in Form einer Rückmeldung initiiert (960-1081). Die Schlussphase erfolgt zum Verbleib (1084-1101).

Tabelle 13: Makroebene, Ablaufstruktur (P5, Hessen)

	Phase	Schlüsselstellen	Allgemeine Funktion / Form	Konkrete Funktion / Form	Meta-Aussagen zu Formen / Funktionen (Ausbilderin)	Dauer (gerund.)
1	Einstieg	1	Eröffnung	Gesprächsorganisation	„Reflexion“	50 Sek.
2	Hauptteil A	2	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht; Themen und Fragen generieren	„Selbstreflexion“; „Reflexion“; „Angebote[n] machen“; „Fragen an mich“; „so erzähl’n“	14 Minuten
		3	Themenlegitimation	Gesprächsorganisation, Themenauswahl (aus Referendar-Stellungnahme)	„dass Sie an mich [...] Fragen haben“; „okay wenn wir da ‘drauf hingeh’n“	21 Sek.
3	Hauptteil B	4-5	Themenbearbeitung	Themensetzungen als isolierte Rückmeldung (<i>Alleinbearbeitung</i>)	„Darf ich vorher ma‘ sagen, was ich so bei ihn‘ sehe.“	5 Minuten
		6		Themenaufnahme	„Ich glaub, das hat zu tun mit [...]. Was meinen Sie?“	1 Minute
		7		Themensetzung als isolierte Rückmeldung (<i>Alleinbearbeitung</i>)	„muss ich jetzt‘ [...] nochma‘ sagen“	1 Minute
		8		Themenaufnahme	„wie wollen Sie das [...] machen. Das ist jetzt [...] nochma‘ ‘ne Sache“	8 Minuten
		9		Themensetzungen als isolierte Rückmeldung (<i>Alleinbearbeitung</i>)	„Schön, dass sie sich daran orientiert haben [...].“	6 Minuten
		10		Bedarfsklärung	„gucken Sie nochma“	3 Minuten
		11		Themensetzungen als isolierte Rückmeldung (Mentorin) (<i>Alleinbearbeitung</i>)	„Adjutum“	4 Minuten
4	Schluss	12	Abschluss	Absicherung Themenbearbeitungen, Verbleib	„Gucken Sie nochma‘, ob Sie alles, was Sie gerne von uns wissen wollten, beantwortet bekomm‘ hab’n.“	33 Sek.

6.2.1.2.2 Mikroebene: Schlüsselstellen

Der Unterricht, auf den in diesem Nachgespräch Bezug genommen wird, entspringt einer Unterrichtseinheit zu „Identitätsfindung“, Studententhema ist die Charakterisierung der Figuren Lina und Samuel aus dem Roman „Räuberhände“ von Finn-Ole Heinrich (2010). Ziel ist die Förderung der Textanalysekompetenz der Schüler. Dazu werden jetzt die Schlüsselstellen analysiert.

Einstieg: Schlüsselstelle 1

Der Gesprächseinstieg bildet die erste Schlüsselstelle (1-35). Darin macht die Ausbilderin Angaben zu Vorgehen und Formatverständnis.

Die Referendarin bejaht die initiale Frage, ob sie bereits einen Unterrichtsbesuch erlebt habe. Daraus schließt die Ausbilderin: „Also Sie wissen, wie so ‘ne Reflexion normalerweise abläuft.“ (7) und die Referendarin bestätigt, „genau.“ (8). Präsupponiert wird hierin eine Gebrauchsnorm, denn die Ausbilderin bezeichnet das Gespräch als „Reflexion“ und unterstellt ihm einen routinehaften Ablauf, der fächerübergreifend gleich verlaufen würde. Gegenstandsbezogen benennt sie dazu drei Handlungen, die die Referendarin vollführt habe, die Unterrichtsplanung (9-12), -durchführung (15) und „Wahrnehmung darüber“ (17). Sie fordert sie auf, sich dazu zu äußern: „das würde jetzt alles das sein, was Sie jetzt‘ erstmal so erzähl‘n“ (17). Aufforderungen in Form von Befehlen, Vorgaben oder Bitten in einer Institution sind zum einen dadurch charakterisiert, dass ihre institutionelle Dimension in der Interaktion implizit „mitgegeben“ wird (Rehbein 1977, S. 337-343). Zum anderen „bindet [eine Aufforderung] symbolisch die Folgen, die eintreten, wenn die Handlung glückt und erfüllt wird.“ (Maas 1974, S. 202f.). Die Aufforderung hier transportiert also eine institutionelle Verpflichtung, auf die reagiert werden muss. Deshalb scheint es sich bei ihr um einen „Support“ zu handeln, der einen institutionell geplanten Sequenzverlauf zu garantieren versucht (vgl. Rehbein 1977, S. 337-343). Sie wird kontrastiert auf der einen Seite durch eine suggerierte Beiläufigkeit der Aussage und die inhaltliche Offenheit der Anforderung. Denn die Referendarin solle „erstmal so erzähl’n“ und nicht zum Beispiel berichten, analysieren, reflektieren oder etwas auf spezifische Weise erzählen. Auf der anderen Seite deutet die Wortwahl eine Vorläufigkeit der eingeforderten Aussagen an, weil die Referendarin sich „erstmal“ äußern möge. Zum einen könnte also noch etwas Zweites darauf folgen, was aber offengelassen wird. Zum anderen wird der Inhalt so von vorneherein zur Disposition gestellt.

Dann wird einerseits das Setzen von Schwerpunkten als *optionale* Möglichkeit genannt, „Sie können Schwerpunkte setzen“ und es werden Fragen an die Ausbilderin betont, die diese mit der Funktion ihrer Tätigkeit verknüpft: „Vielleicht is‘ es so, dass Sie auch Fragen an mich haben. Denn ich bin ja diejenige, die halt dafür bezahlt wird, Sie hier irgendwie, zu coachen, und auszubilden.“ (20-24). Auf diese Weise stellt sie eine interaktionsbezogene Rahmung her, die sowohl die Beziehungsebene betrifft als auch das Format selbst. Denn Fragen der Referendarin würden demnach kausal die Rolle der Ausbilderin erst legitimieren und damit auch die Herstellung des Formats und in der Folge das Sicherstellen der Ausbildung darin. Die suggerierte Freiwilligkeit, „vielleicht“ Fragen zu „haben“, wird auf diese Weise zur impliziten Vorgabe verkehrt. Dies steht also deshalb diametral entgegengesetzt dafür, *Fragen stellen zu*

müssen, um das Format zu initiieren beziehungsweise die Rollen darin zu bestätigen. Dieser implizite Umstand wird auch im Nachsatz verstärkt, denn „deswegen [...] ham‘ Sie das Wort und ich guck dann, was Sie mir so [...] an Angeboten machen und was Sie gerne hätten. Sie sorgen dafür, dass es Ihnen gut geht (lacht).“ (26-31). Die Ausbilderin präsупponiert folglich, dass nicht nur Fragen erforderlich wären, sondern auch bestimmte Inhalte. Die gelte es offenbar zu prüfen, denn die Relevanz der Äußerungen der Referendarin wird durch die Bezeichnung „Angebote“ erneut als vorläufig und somit als zur Disposition stehend gekennzeichnet. Die Ausbilderin scheint daran eine Auswahl treffen zu wollen, weil sie davon spricht, sich Angebote „anzugucken“ und darüber zu befinden, was die Referendarin „gerne hätte[n]“. Diese Praktik initiiert einerseits ein Stellvertreter-Handeln (vgl. zu inhaltlicher Entmündigung sowie Antinomien anwaltlichen Stellvertreter-Handelns als Lehrer oder generell in Ratgebersituationen z.B. Schäfers 2017, S. 242; Helsper 1996; Oevermann 2008; Boettcher 2004), andererseits einen latent überprüfenden Charakter. Letzter Aspekt stilisiert die vorherige Aufforderung, bestimmte Inhalte zu äußern zu einem Handlungsmuster, das eine Bewertung der Ausführung nach sich zieht (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 135). Zugleich lacht die Ausbilderin ohne Bezug auf einen expliziten Witz. So werden die institutionell implizierten Pflichten auf der Beziehungsebene gegebenenfalls entschärft ohne jedoch inhaltlich davon betroffen zu sein. Es handelt sich sozusagen um eine fröhlich vorgetragene Vorgabe.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Ausbilderin implizit festlegt, Themenangebote und „Fragen“ von der Referendarin zu erhalten, die sie durch implizite Vorstellungen auf ihre Eignung für das Gespräch hin prüfen würde und eine Auswahl daraus träge. So erhält die eingeforderte Folgesequenz, sich zum eigenen Unterricht zu äußern also zwei Funktionen zugeschrieben: Zum einen würde sie demnach der *Themenfindung* und der *Frage-Initiierung* dienen, zum anderen als initiales Moment zur Herstellung des Formats.

Diesen interaktionsbezogenen Rahmungen begegnet die Referendarin bestätigend passiv. Reaktiv mit einem gesprochenen Satz aus mehr als einem Wort oder Laut geht sie allein auf das Lachen der Ausbilderin ein, indem sie ebenfalls lacht und sagt, „Wunderbar. Mir geht’s, äh, mir geht’s sehr gut (lacht)“ und das „wird auch so sein“ (32-34). Sie bedient also die Sprachoberfläche und bestätigt das positive Beziehungsangebot der Ausbilderin durch das Lachen. Es geht daraus nicht hervor, ob sie die impliziten Rahmungen der Ausbilderin versteht, sie thematisiert diese nicht.

Zum einen bestimmen also die Vorgaben, die die Ausbilderin implizit aber institutionell bindend einführt sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene. Zum anderen werden die Inhalte an ihre individuellen impliziten Vorstellungen gebunden, die durch das passive Bestätigen der Referendarin zur gemeinsamen Gebrauchsnorm erhoben werden. Die Asymmetrie der Beteiligten wird dadurch zu einer absoluten beziehungsweise prinzipiellen Asymmetrie transformiert, die die Referendarin einerseits nicht ohne das Format oder die Rolle der Ausbilderin darin zu gefährden und also andererseits nicht ohne negative Konsequenzen für sich selbst negieren kann (vgl. auch Schäfers 2017, S. 252). Diese Sequenz ist folglich normativ aufgeladen. Zusammengefasst wird von der Ausbilderin sprachlich eine *fremdbestimmte Bedarfsgenerierung* eingefordert, auf die eine *fremdbestimmte Bedarfsdeckung* folgen soll. Das Prinzip dessen entspräche einer Form der Instruktion wie es zum Beispiel in der Schule als Frontalunterricht und

Lehrervortrag umgesetzt wird. Implizit werden dabei auch die genannten Beteiligungsrollen für das Herstellen-Können des Formats etabliert. In Bezug auf Lerndimensionen lassen anhand dieser Passage somit noch keine eindeutigen Rückschlüsse ziehen.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 2

Analysiert wird der Themeneinstieg, in dem sich die Referendarin 14 Minuten zu ihrem Unterricht äußert. Die Ausbilderin liefert allein Bestätigungslaute. Insbesondere interessiert, inwiefern mit den zuvor gesetzten Rahmungen umgegangen wird.

Die Referendarin erklärt initial, sie habe versucht, „oder was heißt versucht, ich hab jetzt ähm, mich stark daran orientiert, wie Sie es uns auch im Seminar [...] erklären, also, dass, ähm, auch die Lernziele mit den Schülern zusammen erarbeitet werden [...].“ (37-39). Die Aussage transportiert Momente, die eine interaktionsbezogene Rahmung initiieren. Zum einen handele die Referendarin betont so, wie sie es von der Ausbilderin lernen würde („stark daran orientiert“; „wie Sie es uns [...] erklären“). Zum anderen könnte ihre Verantwortung indirekt mit einem institutionellen Kollektivhandeln der Ausbilder begründet sein, wenn sie davon spricht, dass es „auch im Seminar“ erklärt werden würde. Die Verantwortung für das eigene Lehrerhandeln wäre in der Folge herabgesetzt, da die Verantwortung der Ausbilderin dafür anteilig eingesetzt würde. Ebenfalls könnte ein gegebenenfalls unterstelltes Kollektivhandeln dies auch institutionell absichern. Daraus entsteht eine Dynamik, deren bewusst oder unbewusst hergestellte Praktiken zu einer günstigen Position im Gespräch führen gegenüber einem potenziell ungünstigen Sachverhalt. Die Position kann dann auf Inhalts- oder Beziehungsebene liegen. Die von der Referendarin generierte Dynamik hat in diesem Fall zur Folge, dass es der Ausbilderin erschwert wird, das Lehrerhandeln kritisch oder negativ zu bewerten, ohne dabei die eigene Rolle zu gefährden, da diese damit verknüpft wäre. Zum anderen kann die Aussage als Understatement, das heißt als defensive Technik der Selbstdarstellung beschrieben werden („negative Impression-Management-Technik“, Mummendey 1995, S. 140). Denn die Referendarin betont ihren Anfängerstatus, wenn sie sich auf ihre Lerner-Rolle bezieht. Anfänger dürfen gemeinhin mehr Fehler machen und weniger Wissen und Können als Fortgeschrittene, so dass ihr Handeln also potenziell schwerer angreifbar ist, zum Beispiel in Form von Kritik oder negativen Wertungen. Das implizite Bezugsmoment ‚Angriff‘, mit dem sie ihre Perspektive demnach ebenfalls einzunehmen scheint, manifestiert ihren Standpunkt. Mit ihm nimmt sie eine Perspektive aus einer *präventiv handelnden Verteidigungsrolle* gegenüber einer etwaigen Angriffssituation ein, wobei offen ist, auf welcher Ebene dies geschieht.

In der Folge unterteilt sie ihre Ausführungen in Unterricht („zum Stundenverlauf“, 139) und Planung („jetzt [...] mein Entwurf“, 155), um sich am Ende erneut „auf die Stunde bezogen“ zu äußern (183). In dieser Reihenfolge werden die Abschnitte jetzt analysiert.

Zum Unterrichten stellt die Referendarin zwei Momente ins Zentrum, zum einen positive Aspekte ihres Lehrerhandelns, zum anderen Defizite. Dabei markiert sie Bedarfe, die sie explizit an die Ausbilderin heranträgt. Positiv stellt sie heraus, dass sie bestimmte Unterrichts-Momente situativ erkennt und wie sie darauf reagiert. Formulierungen dazu fallen zahlreich, bedient werden insbesondere die zwei Muster, sie

habe etwas „*gemerkt*“ (43, 74, 85, 96, 108, 120) und ihr sei etwas „*aufgefallen*“ (48, 76, 102). Weiter positiv markiert sie die Gruppenzusammensetzungen („gut gemischt“, 45), das Aufgreifen von Schülerideen (66-72) und das Lösen einer prekären Situation, „hab’s noch gerettet“ (94). Auch wertet sie die Schülermitarbeit positiv und führt aus, wie diese ihr konstruktive Hinweise geben würden (55-57, 66-72, 134-135), womit sie ihr Verhältnis indirekt positiv bewertet. Abschließend betont sie affektiv verstärkend: „ich fühl mich da auch *wirklich* wohl“, „*wirklich* klasse!“, es „macht mir auch Freude, weil es auch mit den *wirklich* gut (sic!).“ (141; 143; 151-152). Als Defizitmarkierungen fungieren demgegenüber Aspekte, die sie „vergessen“ habe, wie Hilfestellungen und das Berücksichtigen des Tafelbildes (54, 58, 93, 94, 180). Diese Defizite können als Flüchtighkeitsfehler eingestuft werden. Direkte Negativbewertungen erfolgen zu einem Sich-Zurücknehmen-Müssen in der Arbeitsphase (76), zu einem nicht näher bestimmten Fehler, der so „nicht sein“ sollte (88-90), und zu fehlenden Hilfen (128-133), also ähnlichen Phänomenen wie zuvor. Sie bespricht weiter das Verhältnis von Planung und Praxis, wenn andere Entwicklungen eintreten würden als geplant (84) und diskutiert den Zeitverzug (108-124). Hierfür bespricht sie eine hypothetische Alternativkonstruktion („hätt‘ ich vielleicht dann auch noch ma‘ im [...] Plenum machen können“, 78), die sie um Einschätzungen der Situation ergänzt (108-124). Diese Rekonstruktionen deuten partiell Reflexionshandlungen an, so in Form der Berücksichtigung eines alternativen Lösungsszenarios, aber auch anhand von Perspektivenwechseln zwischen Handlungsblickwinkel in der Situation und der Einschätzung im Nachhinein. Sie stehen hier jedoch in einer anderen Hauptfunktion, nämlich der Bedarfsmarkierung für die Ausbilderin. So markiert die Referendarin: „wär‘ dann auch ‘ne Frage an Sie, wie’s am sinnvollsten is.“ (79). Diese Markierung offenbart ihr Verständnis von der Lernsituation, indem sie eine interaktionsbezogene Rahmung zum Verhältnis der Personen darin initiiert. Denn gefragt wird nach der „sinnvollsten“ Lösung, also nach einer Instruktion dazu. Der Ausbilderin kommt somit die Expertenrolle zu und der Referendarin die des Novizen. Es folgt eine weitere Bedarfsmarkierung („Frage“) zu einem anderen Sachverhalt (123).

Zusammengefasst kommt die Referendarin in dieser Sequenz der an sie herangetragenen Aufforderung nach und adressiert sowohl Themen als auch Fragen an die Ausbilderin, womit sie deren interaktionsbezogene Rahmung aus dem gesprächsorganisatorischen Einstieg etabliert (vgl. Schlüsselstelle 1).

Im Zuge dessen kommt es zu zwei Äußerungen, die eine weitere Bedeutungsebene anzeigen. Sie werden jetzt betrachtet. Als erstes teilt die Referendarin mit: „muss ich sagen, ich hoffe, dass das auch aufgefallen is‘, dass ich wirklich sehr gerne mit dieser Gruppe arbeite. Es macht mir unheimlich viel Spaß, [...].“ (139-142). Sie betont hier in Superlativen ihre positiven Emotionen beim Arbeiten mit der Gruppe. Es muss ihr wichtig sein, dass dieser „Spaß“ auch von der Ausbilderin bemerkt wird, sonst ergebe die Nennung keinen Sinn, auch bestätigt sie diese Prämisse explizit („muss ich sagen“, „ich hoffe, ist [...] aufgefallen“). Demnach läge die Funktion der Äußerung anscheinend auf der Beziehungsebene, wobei die konkrete Funktion unklar bleibt. Eine inhaltliche Relevanz für die institutionelle Lernsituation lässt

sich daraus nicht direkt ableiten.²³⁶ Als zweites ist das Beenden ihrer Einlassungen augenfällig: „[...] da komm‘ bestimmt dann noch Nachfragen (lacht)“ (154). Denn die Referendarin *erwartet* folglich Nachfragen von der Ausbilderin und bewertet diese oder den Akt dessen auf eine Weise, die ein Lachen auslösen. Da ein Lachen gewöhnlich auf Witze erfolgt (Sacks 1974, 1978; Kotthoff 1995), werden mögliche Hintergründe für diese Rahmung rekonstruiert. Zwei Bezugsmomente können der Logik nach dafür vorliegen: Geht man vom Inhalt als Bezugsmoment aus, würde er indirekt als unvollständig oder unklar gewertet werden, wenn er Nachfragen erforderlich macht. Das Lachen könnte in dem Fall Unsicherheit, Verlegenheit oder Ähnliches dazu ausdrücken. Fokussiert man dagegen das Nachfragen als Bezugsmoment, deutet sich darin eine interaktionsbezogene Rahmung an. Denn in einem institutionellen Ausbildungsformat bietet ein Nachfragen normalerweise einen ernsthaften und keinen scherzhaften Anlass (z.B. Scherzfrage). Deshalb werden zwei Möglichkeiten erkannt: Entweder, die Nachfragen würden als *prekäre* Nachfragen *erwartet*, dann würde dieser prekäre Charakter im Vorfelde durch das Lachen *auf der Beziehungsebene* entschärft. Oder sie würden als *positive* Nachfragen erwartet und durch das Lachen Freude darüber zum Ausdruck gebracht.²³⁷ In beiden Fällen würden also die institutionellen Beteiligungsrollen, Handlungen und Inhalte davon unberührt bleiben, allein der Akt des Nachfragens würde auf der persönlichen Ebene im Vorfelde entweder entschärft oder verstärkt. Ergebnis wäre *in beiden Fällen* das positive Beeinflussen der Beziehungsebene, zumal für ein Lachen ein Lachen als präferierte Reaktion gilt (vgl. Jefferson 1979; Kotthoff 1995). Es lassen sich deshalb zwei Rückschlüsse ziehen. Erstens erwartet die Referendarin Nachfragen der Ausbilderin zu ihren Ausführungen. Zweitens stellt sie dafür ihre Aussagen zur Disposition, antizipiert ein Nachfragen als negativ oder positiv und initiiert dazu eine positive Beziehungsarbeit.

Zum Entwurf äußert sich die Referendarin in der Folge deutlich anders. Es kommt zu *keiner* positiven Selbstdarstellung, sondern zu defizitorientiertem Einschätzen und Negativ-Bewerten der eigenen Leistung, woraus sie zwei Bedarfe generiert. Ihre Ausführungen stellen eine lose und weitestgehend unbegründete Aneinanderreihung von Aspekten dar: Sie sei „noch stark beschreibend“ (158), ein Problem sei, Ziele zu präzisieren (166), deshalb fordert sie „Tipps und Ratschläge“ (167) von der Ausbilderin ein. Auch kehrt sie eine Methodenorientierung heraus, erneut scheint ihr wichtig, dass dies von der Ausbilderin wahrgenommen wird: „ich denke, das [...] hat man auch bemerkt“ (170). Weiter müsse sie sich „stärker auf die Didaktik“ (171) beziehen, es fiele ihr schwer, sich „präzise auszudrücken“ (172) und „was auch noch fehlt sind Alternativen“ (176). Sie weist daneben auf zwei nicht eingehaltene Vorgaben hin, für die sie als einzige Aspekte eine Begründung liefert und eine zukünftige Änderung verspricht. So habe sie zum einen die vorgegebene Seitenzahl überschritten (159), weil sie den

²³⁶ Ob das Handeln z.B. als Selbstdarstellungstechnik oder um emotionalen Zuspruch zu erhalten einzuschätzen wäre, sei dahingestellt, auch, inwiefern eine Individualnorm die Ursache dessen darstellen könnte (z.B. *gute Lehrer müssen Spaß mit Schülern haben.* [†]). Die Praktik wird deshalb an dieser Stelle als noch ungeklärte Auffälligkeit deskriptiv gekennzeichnet.

²³⁷ Eine dritte kann sich auf die Person beziehen, beispielsweise wenn diese nicht ernst genommen würde (Auslachen). Der gesichtsbedrohende Hintergrund wird hier durch den sonst sachlichen Verlauf und den institutionellen Rahmen aber als unwahrscheinlich eingestuft. Auch wird in der Untersuchung davon ausgegangen, dass die Personen miteinander kooperieren und sich dafür in ihrer Rolle jeweils gegenseitig ernst nehmen.

„Planungsüberblick“ wichtig fand (160-164). Zum anderen habe sie ein bestimmtes Schema „[...] nicht mit reingebracht. Das werd ich versuchen im nächsten [...] Entwurf umzusetzen.“ (174-175). Ohne Überleitung generiert sie „jetzt so wieder auf die Stunde bezogen“ (183) einen Bedarf (183-191), indem sie das Schülerverhalten beschreibt und eine Handlungsvorgabe dazu erfragt: „Inwieweit sollte ich da vielleicht auch nochma Ergebnisse mitschreiben, als dass ich auch nochma ne Sicherung herstelle oder reicht [...] Leserportfolio [...]? [...]. Also das wär ne Frage. Die ich hätte. Ja.“ (185-191). Sie scheint sich selbst zu vergewissern, ob das eine Frage „wäre“. Mit dieser Praktik fordert sie demgegenüber eindeutig eine Vorgabe ein, die ihr Verständnis der Situation als Instruktion verdeutlicht. Dann kommentiert sie den Kenntnisstand der Schüler (194-199) und findet es „schade. Sehr sehr schade, dass es jetzt zu der Präsentation nicht mehr kommt“ (200-201), weil die Inhalte „unheimlich spannend“ geworden wären (202-203). Bezugs genommen wird hier also auf Gefühle, die die Referendarin diesmal zum Verlauf ausdrückt und die sie also zu oder statt einer inhaltlichen Betrachtung dessen in den Vordergrund rückt. Folge dessen ist ein Gesprächsangebot auf Beziehungsebene, weniger auf Sachebene. Dafür kann erneut (s.o.) eine Dynamik rekonstruiert werden²³⁸, die zu einer günstigen Position im Gespräch führt und eine ungünstige präventiv verhindern kann. Denn wenn die Ausbilderin das Thema ‚Präsentation-nicht-erreicht‘ ansprechen möchte, wäre sie aus Höflichkeitsgründen dazu angehalten, zuerst mit der hierzu angebotenen emotionalen Ebene umzugehen. Sollte es dann im zweiten Schritt zu negativen Bewertungen dessen kommen, müssten diese das zum Ausdruck gebrachte Bedauern der Referendarin berücksichtigen. Etwaige Kritik würde so von vorneherein entschärft. Man könnte also ähnlich wie im Falle ihres Themeneinstiegs von einer präventiven Verteidigungsargumentation sprechen, die potenzielle ‚Angriffe‘ abmildern kann.

Die Referendarin schließt mit den Worten, „das wär’s von meiner Seite erstma.“ (207), womit sie ihren 14-minütigen Ausführungen das Moment der Vorläufigkeit unterstellt und sie damit abschwächt. Das führt zu zwei Aspekten. Zum einen zu der Dynamik wie zuvor: Inhalte, die vorläufig sind, können auch nur vorläufig behandelt werden, was zum Beispiel negativen Einschätzungen von vorneherein tendenziell eine Grundlage entzöge. Zum anderen generiert die Praktik die Notwendigkeit, die vorläufigen Inhalte zu ‚vollwertigen‘ Inhalten umzuwandeln. Damit legitimiert sich die Rolle der Ausbilderin und somit das Ausbildungsformat als solches. Die Referendarin kommt hier also indirekt der Aufforderungs-Rahmung der Ausbilderin zum Etablieren des Formats nach (vgl. Schlüsselstelle 1).

Zusammengefasst werden von der Referendarin durchgehend Themen und Bedarfe generiert und dadurch die vorangegangenen interaktionsbezogenen Rahmungen der Ausbilderin etabliert. Partielle reflexive Anteile darin dienen der Bedarfsgenerierung. Dies könnte mit einer Problemdefinitions-Phase eines Beratungsschemas assoziiert werden, unterliegt jedoch von vorneherein nicht einer Freiwilligkeit,

²³⁸ Andere Möglichkeiten bestehen, wären aber rein hypothetisch. Zwei seien beispielhaft angeführt, um potenzielle Bedeutungsdimensionen dessen aufzudecken. So könnte man zum einen für das Zeigen der Emotionen individuelle Normen der Referendarin annehmen (*ein guter Lehrer nimmt immer emotional Anteil am Unterricht*), was an eine Selbstdarstellungsfunktion gekoppelt wäre (*ich muss der Ausbilderin zeigen, dass ich emotional involviert bin, um als gute Lehrerin zu gelten*). Zum anderen wäre annehmbar, dass die Aussagen keine tiefere Bedeutung tragen. In dem Fall wäre der Ausdruck des Bedauerns in der institutionellen Lernsituation überflüssig.

sondern einer Verpflichtung dazu. Begrifflich könnte also zwischen Beratung und Zwangsberatung unterschieden werden. Überdies werden darüber mehrfach Dynamiken aus einer präventiven Verteidigungsperspektive hergestellt, die das Format oder Phasen darin indirekt und latent im Umkehrschluss zum ‚Angriffs-Format‘ erklären können, vor dem sich durch diese Praktik bewusst oder unbewusst argumentativ geschützt wird.

Hauptteil A: Schlüsselstelle 3

Die Schlüsselstelle beinhaltet eine Sequenz zur Gesprächsorganisation und Themen-Legitimation (213-226). Sie könnte die Makrostruktur des Aufforderungsmusters vervollständigen, dessen Eröffnung in Schlüsselstelle 1 und 2 rekonstruiert werden konnte. Dies wird hier daher gleichsam überprüft.

Die Ausbilderin initiiert bestimmte Handlungen: Als erstes bedankt sie sich, vorläufig, „ja ganz herzlichen dank erstma“ (208) und wertet positiv, „Sie ham‘ genau ‘ne viertel Stunde, (lacht), genutzt auch. Klasse!“ (209-211). Dann erklärt sie, „also ich hab gehört, dass Sie an mich konkrete Fragen haben [...]“ (213-214), zählt drei Aspekte auf, „zurückneh‘m“ (216), „Unterschiede in der Zeit und [...] wie die zu erklär‘n sind“ (219) sowie die „Sicherung [...] bei dieser Anschlusskommunikation“ (222). Dazu fragt sie: „Wär das okay, wenn wir da drauf hingeh‘n?“ (225). Die Praktik zeigt das Folgende an. Mit der Danksagung wird der Referendarin als Erstes Wertschätzung entgegengebracht und eine Leistung impliziert. Für welche Leistung die Ausbilderin sich bedankt, ist nicht ersichtlich, da kein explizites Bezugsmoment ausgesprochen wird. So bleibt unklar, ob die Wertschätzung (Dank) die zuvor initiierte Aufforderung zur Bedarfsgenerierung aus den vorherigen Sequenzen schließt (Schlüsselstellen 1 und 2; das Handlungsmuster Aufforderung erfordert eine abschließende Bewertung) oder die Wertung zum Zeit-Einhalten rahmt. In beiden Fällen ist bemerkenswert, dass die Referendarin 14 Minuten Inhalte thematisiert und die Ausbilderin dazu nach kurzem Dank als erstes die Nutzung der zeitlichen Rahmenbedingung lobend quittiert. Daraus kann also sowohl eine gegenstandsbezogene Rahmung entspringen (Zeiteinhaltung wäre wichtiger als die Inhalte darin) als auch eine interaktionsbezogene Rahmung, die die Beziehungsebene für beide Aspekte in den Vordergrund rücken würde (Wertschätzung durch Dank und Lob). Das wiederum könnte auf ein musterhaftes Vorgehen hindeuten. Es würde zuerst die Beziehungsebene gepflegt, dann die Inhaltsebene bearbeitet. Dazu legitimiert die Ausbilderin die Themenwahl mit Hilfe einer Vergewisserung, die rhetorisch angelegt ist. Denn sie wählt eine geschlossene Frage, die zum einen eine schnelle Bestätigung oder Ablehnung erfordert und für die sie zum anderen kaum Zeit lässt, bevor sie weiterspricht (unter 2 Sekunden). Inhaltlich werden dann allein Themen von der Referendarin aufgegriffen, die von dieser explizit als Fragen gekennzeichnet wurden, andere Themen werden vernachlässigt.

Die Referendarin wiederum bestätigt alle interaktionsbezogenen und gegenstandsbezogenen Rahmungen in kurzer Weise: Sie lacht ebenfalls auf, als die Ausbilderin dies tut, äußert Freude über Dank und Lob und spiegelt äquivalente Wertungen dazu wie „oh wunderbar“ und „klasse!“ (211). Dabei bestätigt sie Äußerungen der Ausbilderin mit „genau“ (223), „richtich“ (226) und bringt andere Themen, die sie zuvor noch angesprochen hat, nicht erneut ein.

Die von Beiden eingenommenen Perspektiven stehen in der Sequenz komplementär zueinander. Die Ausbilderin wählt Sachverhalte aus und bewertet die, die sie für die Ausbildung als relevant einschätzen muss. Sie nimmt also den Standpunkt eines Experten ein und leitet als Agentin das Gespräch. Die Referendarin handelt komplementär, weil sie beides bestätigt. Aufgrund des Fallenlassens von Inhalten bevorzugt sie mit ihrem Handeln zudem die Rolle der Klientin gegenüber der als Novizin. Denn das eine würde Versuche zum Schließen einer Wissensdivergenz erwarten lassen (Novizin), die hier nicht erfolgen (so durch Fragenstellen oder das erneute Einbringen von Themen), das andere das Nachkommen von institutionellen Vorgaben (Klientin), hier in Form der Befolgung der Gesprächsführung. In allen Fällen bestätigt die Passage die Funktion des monologisch²³⁹ angelegten Referendar-Statements als Themengenerierung und Bedarfsformulierung. Sie belegt weiter, dass die Ausbilderin eine Auswahl an Themen trifft und dass sie die Themen, die von der Referendarin als Bedarfe in Form von Fragen markiert wurden gegenüber anderen Themen an dieser Stelle vorzieht. Andere Funktionen sind nicht ersichtlich. Überdies wird dem Referendarin-Monolog nachträglich keine Funktion als Reflexion im Sinne der Arbeit eingeräumt (vgl. Schlüsselstelle 1, dort nennt die Ausbilderin das Gespräch „Reflexion“). Vielmehr bestätigt sich das Setzen von impliziten Individualnormen der Ausbilderin zur gemeinsamen Gebrauchsnorm, die die Referendarin jeweils durch komplementäres Handeln bestätigt.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 4

Die Schlüsselstelle (227-363) bildet eine 5-Minuten-Rückmeldung der Ausbilderin, die wenige Bezugnahmen auf vorherige Aussagen aufweist.

Die Ausbilderin kennzeichnet ihre Äußerungen einleitend als Rückmeldung, wenn sie fragt beziehungsweise sagt (denn es handelt sich um eine Aussage, da sie die Stimme am Ende des Satzes senkt): „Darf ich vorher ma‘ sagen, was ich so bei ihn‘ sehe.“ (0227). Die Referendarin bestätigt, „Bitte, das wär‘ schön. Ja. (lacht)“ (0227), was die Ausbilderin quittiert: „(lacht) okay.“ (0228). Die Ausbilderin macht eine interaktionsbezogene Rahmung auf, sie fragt, als Aussage in Frageform um Erlaubnis für ihr Vorgehen, obgleich sie das als dafür eingesetzte Gesprächsleiterin nicht müsste. Die Praktik deutet also auf der Beziehungsebene auf eine Höflichkeit hin, die die institutionelle Verbindlichkeit dahinter verdeckt. Es wird also eine Symmetrie bei vorliegender Asymmetrie suggeriert. Gleiches wird anhand der Beiläufigkeit deutlich, mit der die Ausbilderin ihre Aussage unterlegt („ma“). Denn ihr Redebeitrag fällt daraufhin nicht kurz aus, sondern nimmt fünf Minuten in Anspruch. Die Referendarin wählt als Antwort statt einer einfachen Bestätigung eine Bekräftigung dessen in Form einer Bitte und einer positiven Wertung, was auch auf der Beziehungsebene zu liegen scheint, denn sie wählt das affektiv verstärkende Adjektiv „schön“, dessen Bedeutung stets in Verbindung zu Empfindungen steht (Duden 2019 zu Suchwort „schön“) und nicht stattdessen eine sachliche Variante wie ‚*das wäre gut*‘. Die Referendarin bringt also Freude über die gesetzte Rückmeldung zum Ausdruck und fängt dabei an zu lachen, die Ausbilder stimmt darin ein. Lachen wird als adäquate Reaktion auf ein Lachen des Gegenübers gesehen

²³⁹ Dialoge erfordern wechselseitiges Sprechen (vgl. Kapitel 6.4.1). Während des Statements der Referendarin äußert die Ausbilderin allein Bestätigungslaute.

(Jefferson 1979; Kotthoff 1995) und etabliert also affektiv-positiv die beziehungsförderliche Rahmung als gemeinsame.

Darauf folgt von der Ausbilderin ohne erkennbare Reihenfolge eine hohe Anzahl an oberflächlich-pauschalen, positiven Wertungen unter der Verwendung von verstärkenden Superlativen sowie Reformulierungen, Wiederholungen und anderen Redundanzen, die sich auf vier Oberthemen beziehen lassen: Selbstanspruch der Referendarin (0230), Unterrichtsniveau (0233-0246), Planung und Entwurf (0247-0305), Verhalten der Referendarin (0306-0363). Zusammengefasst werden also wahlweise Person, Unterricht, Planung, und Lehrerhandeln thematisiert. Beispielhaft zu nennen, ist Nachfolgendes.

Die Referendarin hätte einen „*unglaublich hohen* Anspruch an sich“ (230), würde „auf ei‘m *unglaublich hohen* Niveau anfang‘n“ (233), hätte es „geschafft, ein‘ Unterricht zu organisier‘n, der *wirklich eigentlich genau* dem entspricht, was wir versuchen, Ihnen im Laufe von zwei Jahr‘n beizubringen.“ (234-235). Denn: „Sie hab‘n es *geschafft*, ein‘n, ähm, ein‘ Gegenstand zu wähl‘n der *absolut stimmich* is in Hinsicht auf die Bedürfnisse der Schüler [...]“ (236), was die Ausbilderin wiederholt (237-240). Weiter besäße die Referendarin einen „*unglaublichen* Mut und ‘ne *Souveränität*“ (241) und sie hätte es geschafft, „die Schüler da mit einzubezieh‘n“ (244). Dabei sei sie „*absolut* professionell“ (246), würde „sich selber, ja, *in Frage stell‘n* und die Schüler *fragen*, was kann besser sein?“ (245) und „das *wünscht man manchem Lehrer*“ (247). In der Planung sei die Referendarin „*unglaublich* sorgfältich“ (249), „sorgfältich umsichtich“ (263) und das sei „*hunderprozent* stimmich“ (263). Dabei fiele auf, „dass Sie halt *ganz* strukturiert auf ‘n Ziel hingeh‘n, nämlich mit diesem Roman zu arbeit‘n“ (259). Außerdem wäre es „selten [...], dass jemand [...] im Anfang, [...] *tatsächlich schon* dran denkt, den Schülern [...] diese Lernhilfen da zu geben.“ (266-267). Den „Roman gelesen“ zu haben und inhaltlich vorzubereiten, um Schwierigkeiten der Schüler zu „antizipieren“, wäre „eine *wahnsinnige* Arbeit“ (274-277), die die Ausbilderin „*unglaublich* beeindruckt“ (278), auch, da sie einen hohen Zeitumfang dafür vermutet (271). Sie beschreibt, sie selbst hätte den Entwurf zuerst von einem „verdammte!“-Arbeitstag „total müde“ (279-304) gelesen, den Roman jedoch „noch nicht so weit“ (289-301) und dann „konnt‘ [ich] nicht‘ mehr aufhör‘n [den Entwurf zu lesen], es war total klasse! Ich war völlig begeistert!“ (286-287) und es habe ihr „Spaß gemacht zu lesen, was sie geschrieben ham‘.“ (303). Das „Verhalten im Unterricht“ (306) wäre daneben „organisiert“ (306), „aufmerksam“ (309), „*unglaublich* umsichtich, sorgfältich, schülerorientiert“ (313) und eine

„Flexibilität haben Sie, zeigen die auch gut. Wir hatten kurz darüber gere-, ich gesagt hab: Machen ‘sich kein Stress, aber sie haben das *tatsächlich*, ja, auch dann *wirklich* umgesetzt, ja und ham‘ das *auch wirklich ganz konsequent* gemacht, bis hin, dass Sie ein individualisiertes Lernen ermöglich‘n.“ (0317-0325).

Außerdem könne die Ausbilderin verstehen, dass „Sie immer da rumspring‘n und gucken wollen [...]“ (328; gemeint ist vermutlich eine dynamische Ausnutzung des Raumes) und das

„find‘ ich [...] klasse, ich bin auch so‘n Typ. Müssen sie für sich entscheid‘n. Ich hab‘ da kein Problem mit, solange [...], wenn die Schüler Sie brauchen, sind Sie da, is‘ ja nicht‘ so, dass Sie sich da einmischen. Und von daher hätt‘ ich da überhaupt kein Problem mit.“ (328-340).

Darüber hinaus wird der Unterrichtsbesuch als „Stadium“ bezeichnet und daran wiederholend die „Souveränität“ betont, denn „da schaffen Sie es *tatsächlich*, zu gucken, wer kriegt wann“ das Arbeitsblatt

(354) vor dem Hintergrund, dass „*viele fremde* Leute hinten drin“ wären (353). Außerdem sei es „Ihr erster Unterrichtsbesuch“ (354). Sie schließt die Sequenz ab: „Gut, das jetzt erstma vorne weg.“ (363).

Die zu Beginn eröffnete interaktionsbezogene Rahmung als ‚monologische‘ Rückmeldung bestätigt sich mit dem Abschluss durch das Kennzeichnen einer Vorläufigkeit oder zeitlichen Stellung („erstma“; „vorne weg“), die keine Reaktion dazu zuzulassen scheint. Neben der Vielzahl der oberflächlichen Positiv-Wertungen sind zwei Aspekte bemerkenswert. Zum einen finden sich fast keine sprachlich als solche kenntlich gemachten und tiefergehenden Begründungen (zum Beispiel durch Relativsätze mit ‚weil‘) bei der Themenauswahl (Wieso wäre beispielsweise ein Selbstanspruch wichtig und auf welche Weise?) und der Themenbearbeitung (Woran würde sich beispielsweise ein zielgerichtetes Arbeiten mit einem Roman zeigen?). Die jeweilige Bedeutung und Relevanz hängen also von impliziten Vorstellungen der Ausbilderin ab (Inwiefern wären beispielsweise Lernhilfen, sich-selbst-in-Frage-Stellen und ein Zeigen von Flexibilität wichtig?). Deutlich zeigt sich dies auch an der Einschätzung des Entwurfes. Ein ‚Spaß-beim-Lesen‘ wird hier von der Ausbilderin als *inhaltliches* Bezugsmoment für das Loben des Entwurfes als Bezugsmoment genutzt. Die gegenstandsbezogene Rahmung (Entwurf thematisieren) würde in Bezug auf seine Lernfunktion also dominiert werden von einer interaktionsbezogenen Rahmung (bestimmte Emotionen auslösen), denn es ginge demzufolge nicht darum, *inhaltlich* schlüssig zu argumentieren, sondern darum, die Ausbilderin *emotional* zu unterhalten. Inhalte übernahmen demnach eine dienende Funktion und träten in den Hintergrund. Ähnliches lässt sich am Bezugsmoment eines angenommenen *betriebenen Aufwands* bei der Stunden-Vorbereitung feststellen. Denn dieser wird zweimal lobend hervorgekehrt, einmal direkt als „wahnsinnige Arbeit“ (271) und einmal indirekt als „Flexibilität“, die die Referendarin „tatsächlich“ und „wirklich“ umgesetzt habe (318-323), obwohl sie sich „kein‘ Stress“ machen *sollte*. Darin muss eine implizite Erwartungshaltung der Ausbilderin liegen, denn die zwei Adjektive bedeuten *wahrhaftig* und *in der Tat* und dienen der affektiven Verstärkung (DWDS 2018, Suchbegriffe „tatsächlich“, „wirklich“). Übersetzt hieße der Satz also: ‚*Sie macht es ja wirklich!*‘. Und davon zeigt sich die Ausbilderin beeindruckt. Flexibel zu sein, bedeutet in diesem Kontext also, dem Wortlaut nach, trotz Stress etwaige Vorbereitungen zu treffen. Überdies setzt die Ausbilderin ihr eigenes Lehrerhandeln als theoretisches Vergleichsmoment zum Referendar-Handeln an. Es wird so zum impliziten Maßstab, deren Kriterien dafür nur sie selbst kennen kann. Hierzu ist zu beachten, dass Referendare in Hessen und Niedersachsen auch ihre Ausbilder im Unterricht besuchen müssen (vgl. HLbG 2011, HLbGDB 2011; APVO-Lehr 2010, APVO-Lehr-DB 2010), was deren Lehrhandeln automatisch zu einem *praktischen* Vergleichsmoment erhebt. In welcher Weise dies in der Ausbildung zum Lerngegenstand erhoben wird, ist zu prüfen. Das Setzen des eigenen Handelns als *theoretischen* Vergleichsmaßstab stellt an dieser Stelle demgegenüber eine Besonderheit dar, weil es sich zum einen nicht auf Gezeigtes, sondern auf *Behauptetes* stützt und zum anderen, weil dadurch ausschließlich die Ausbilderin die Kriterien für etwaige Begründungen kennt. Die Referendarin kann also weder Korrektheit noch Relevanz noch Beweggründe dessen einsehen, womit die Begründungen der Ausbilderin implizit bleiben und von ihren Individualnormen abhängen. Diese bestimmen somit auch implizit die Funktion der gezeigten Praktik. Gleiches zeigt sich bei der Erlaubnis, die Referendarin könne „herumspringen“, weil die Ausbilderin genauso handeln würde und deshalb Verständnis dafür habe (s.o.,

328-340). Sie erklärt ihr eigenes behauptetes Handeln dadurch zum Maßstab. Die darin zum Ausdruck gebrachte vermeintlich freie Wahl wird dabei beiläufig an die Bedingung geknüpft, sich nicht bei den Schülern „einzumischen“ und wird also entgegen einer freien Wahl zur impliziten Vorgabe. Es handelt sich um ein normatives Gebot, was also eine interaktionsbezogene Rahmung eröffnet. Zum anderen liefert die Ausbilderin zahlreiche Positiv-Wertungen im Superlativ, die einerseits Inhalte in ihrer Bedeutung erhöhen (ein Vorbereiten von Textstellen als „wahnsinnige Arbeit“, die „unglaublich beeindruckt“; das Wählen eines Unterrichtsthemas wird zu einer überdurchschnittlichen Leistung erhoben, weil es „absolut stimmig“ sei und „geschafft“ werden müsse). Auch die Bedeutung des Unterrichtsrahmens (Unterrichtsbesuch) wird aufgeladen als besondere Anforderungssituation an das Lehrerhandeln, weil „Fremde“ dabei seien und es der „erste Unterrichtsbesuch“ wäre. Andererseits werden Wertungen ausgesprochen, die die Format-Legitimation in Frage stellen beziehungsweise, nach denen die Ausbildung überflüssig wäre. Denn so „organisiert“ die Referendarin einen Unterricht, der dem Ergebnis der Ausbildung entspräche und handle bereits „absolut professionell“, was „manchem“ Lehrer zu wünschen sei. Hierin wird also kein Entwicklungspotenzial angesprochen, sondern im Gegenteil eine bereits abgeschlossene Entwicklung postuliert. Aber: Das mehrfache Zuschreiben des Anfängerstatus, insbesondere zu Beginn steht dem diametral entgegen (auf hohem Niveau *anfangen*; „im *Anfang* stehen“, der *erste* Besuch) und stuft die Bedeutung aller Positivwertungen von vorneherein ab. Das ist so, weil damit eine interaktionsbezogene Rahmung unterlegt wird, die sowohl das bereits bestehende asymmetrische Verhältnis der Beteiligten in den divergenten Beteiligungsrollen etabliert (Experte, Ausbilder – Anfänger, Novize) als auch das Handeln eines Fortgeschrittenen als unausgesprochenes Vergleichsmoment dem indirekt gegenüberstellt. Demnach etabliert die Praktik einen Diskrepanz-Mechanismus, wie auch an anderer Stelle schon belegt: Ein niedriger Könnens-Status des Handelnden wird betont (Anfänger), Anforderungen an dessen Handeln werden überhöht (zum Beispiel durch Superlative), so dass das gezeigte Handeln sowie ein Lob dazu in der Konsequenz eine Aufwertung erfährt (siehe z.B. auch: P2-G1, Schlüsselstelle 16 und 18; P4, Schlüsselstelle 10). Darüber hinaus bringt die Ausbilderin partiell das behauptete eigene Lehrerhandeln als präsupponierten Maßstab ein und erhebt es somit zum Lern-Ideal (s.o.).

Wenige Begründungen und pauschale Positiv-Wertungen führen also inhaltlich zu Oberflächlichkeit. Sie werden kombiniert mit der Bedeutungserhöhung durch Superlative und affektiv verstärkende sprachliche Mittel von Format und Handeln darin. Hinzu kommt die Begründung eines Sachverhaltes durch ein affektives Moment (Spaß beim Entwurf-Lesen) sowie das Setzen von Individualnormen als implizites Bezugsmoment für Begründungen. Alle Aspekte zusammen deuten auf eine Lernfunktion als Rückmeldung hin, die nicht auf der Inhaltsebene zu liegen scheint, sondern auf der Beziehungsebene und die statt einer gegenstandsbezogenen Rahmung eine interaktionsbezogene ins Zentrum rückt. Es deutet sich anhand dieser Momente begründet an, dass es in dieser Sequenz eher darum gehen könnte, der Referendarin ein gutes Gefühl zu geben und weniger darum, Inhalte in einer Lerninteraktion zu vermitteln. Insbesondere die etablierte Praktik des Diskrepanz-Mechanismus spricht dafür. Zugespielt gedeutet, könnten Inhalte dadurch eine dienende Funktion gegenüber der Beziehungsfunktion erhalten und wären in der Konsequenz austauschbar. Würde man dennoch von einer primär inhaltlichen Funktion

ausgehen, ließe sich das Verfahren am ehesten als pauschal-positive Rückmeldung rekonstruieren, der implizite Individualnormen unterliegen.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 5

Die Schlüsselstelle (364-369) behandelt eine Sequenz zum Thema „sich zurücknehmen“.

Die Ausbilderin bringt das Thema „sich zurücknehmen“ (364-366) ein, das von ihr in Anlehnung an Äußerungen der Referendarin als Bedarf gesetzt wurde (vgl. Schlüsselstelle 3). Es wird von vorneherein für abgeschlossen erklärt: „Gut, also das mit der Zurücknehm‘ hab‘ ich glaub‘ ich schon geklärt.“ (364-367). Die Referendarin äußert simultan Bestätigungslaute und lacht dabei („ja“, „ja, hmhm“; 365, 368). Es bleibt unklar, ob sie der Aussage zustimmt, ein Verstehen bestätigt oder aus Höflichkeit so verfährt. Für letztes spricht ihr unbegründetes Lachen. Neben der Tatsache, dass die Ausbilderin als Leiterin des Gesprächs Themenbearbeitungen koordinieren kann, zeigt sich eine zweite interaktionsbezogene Rahmung. Die Ausbilderin spricht davon, dass *sie* das Thema „geklärt“ habe, aber nicht davon, dass das Thema von beiden und für die Referendarin geklärt sei. Es erfolgt dazu kein Perspektivenwechsel oder der Einbezug der Lernerperspektive. Vielmehr wird sowohl aus der Perspektive der Gesprächsleiterin (Bezugsmoment: Organisation) heraus als auch aus der einer Expertin (Bezugsmoment: Inhalt) die Klärung als Vorgang für abgeschlossen erklärt. Die Ausbilderin stellt demzufolge also sowohl *eine Abgeschlossenheit* als auch *Klärung* in den Fokus statt eines Bedarfs und Status dessen für den Lerner.

Die Aussage transportiert somit keine gegenstandsbezogene Funktion, sondern markiert den Status der Gesprächsorganisation (Themenabschluss). Daraus können zwei Bedeutungen erwachsen. Entweder könnte dies zum Beispiel als Selbstvergewisserung stehen oder es würde der Themenabschluss gegenüber der Referendarin proklamiert werden. In beiden Fällen dominiert die interaktionsbezogene Rahmung eine von vorneherein ausgeschlossene gegenstandsbezogene: Es geht um die Mitteilung eines Lehr-Rahmens (an sich selbst oder den Lerner), nicht um die Aushandlung eines etwaigen Lerneffektes.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 6

Die Schlüsselstelle (369-410) enthält Aushandlungen zum Thema „Arbeitszeit“. Die Referendarin hatte in ihrem Statement zu Beginn des Gesprächs einen „Zeitverzug“ während einer Gruppenarbeitsphase (0107, 0122) beschrieben (vgl. Schlüsselstelle 3). Dazu stellte sie die Frage, „wie man da [...] noch besser handeln kann“ (0124).

In dieser Phase und Sequenz greift die Ausbilderin das auf: „Hm. Ich glaub, das hat zu tun mit den [Buch-] Figuren. Was meinen Sie?“ (0369-0410)²⁴⁰. Sie markiert zu der Erklärung eine latente Unsicherheit („ich glaub“) und stellt in der gegenstandsbezogenen Rahmung die Buchfiguren zur Disposition. Mit der offenen Frage gibt sie den Zugzwang an die Referendarin zurück, die unter Reformulierungen reagiert:

²⁴⁰ Hintergrund: Die Schüler wurden in zwei Arbeitsgruppen aufgeteilt. Jede Gruppe sollte zu je einer Hauptfigur aus dem Roman Fragen erarbeiten, mit deren Beantwortung ein größeres Verständnis von der Figur einhergehen sollte. Die Hauptfigur (Samuel oder Lina) konnten die Schüler frei wählen. Ziel nach Aussage der Referendarin sei die „Befähigung zur vertiefenden Analyse von Figuren“.

„Ja. Das, *genau, weil*, das war, *weil*, der Samuel, war ja sehr komplex. Die Lina eher weniger [...]. Naja, es gab auch genug über sie zu erfahren [...]. *Aber. Stimmt*, das wär, *ich wollt es, aber* dann, *weil* es auch von [...] Schülern Wunsch war (sic!) [...] und ich wollte da nich‘, ähm. Rein. Gehen. Ähm. *Klar, das wäre vielleicht* nicht unbedingt so passiert, *wenn man vielleicht zwei Figuren gewählt hätte.*“ (0370-0384).

Sie scheint der Ausbilderin zuzustimmen („genau“) und die gegenstandsbezogene Rahmung zu teilen (Figuren als Ursache für das Zeitproblem), indem sie mit ihrer Begründung („weil“) Unterschiede in der Figurenanlage erklärt (Komplexität). Dann schreibt sie beiden Figuren ausreichend Interpretationspotenzial zu („auch genug [...] zu erfahren“). Dazu realisiert sie einen Einspruch („aber“) und erteilt einem impliziten Bezugsmoment („das wär“, „wollt es“) die Zustimmung („stimmt“), das sie aufgrund der Schülerwünsche bei der Wahl der Figur nicht hätte umsetzen können („weil“), obwohl sie es ursächlich gewollt habe („ich wollt‘ es“). Außerdem stimmt sie einer fiktiven Konstruktion zu („Klar“), mit der sie das eigene Handeln indirekt ablehnt („das wäre vielleicht nicht unbedingt so passiert“) und demgegenüber eine Alternativlösung als Option präsentiert („zwei Figuren“), die jedoch nicht zwingend wäre („vielleicht“, „nicht unbedingt“). Damit behandelt sie ihr Handeln als ein defizitäres Handeln. Die Ausbilderin spricht die Buchfiguren zuvor aber nur allgemein an und liefert kein explizites Bezugsmoment für eine Defizitbetrachtung. Die Referendarin muss aus ihrer Perspektive heraus also die Frage der Ausbilderin zwar gegenstandsbezogen, aber dominiert von einer interaktionsbezogenen Rahmung interpretieren, nämlich als Aufforderung, die ihrem Handeln bereits ein Defizit unterstellen und es implizit als negativ, falsch oder unvollkommen bewerten würde. Ihre Antwort muss im Umkehrschluss somit die Frage der Ausbilderin zugespitzt zu dieser umdeuten: *„Sie haben sich also für die falsche Vorgehensweise entschieden. Was meinen Sie?“*. Aus der Perspektive der Referendarin lässt sich daher eine Praktik nachvollziehen, die strukturell einer Rechtfertigungshandlung aus einer „Vorwurf-Erklärung-Sequenz“ gleichkommt (vgl. Günthner 2013, S. 212f.): Es wird einerseits die Defizitmarkierung etabliert (Verantwortungsübernahme für potenzielle Fehlleistung oder unerfüllte Norm), weil hier ein vermeintlich falsches Verhalten angedeutet wird, von dem sich andererseits mit dem unterbreiteten Alternativvorschlag wieder freigesprochen wird („Freisprechen“). Ein für Rechtfertigungen typisches Muster (ebd., S. 213). Diese strukturelle Rekonstruktion ermöglicht eine in sich geschlossene Rekonstruktion der Praktik, wenngleich initiativ kein expliziter Vorwurf geäußert wurde. Fest steht, dass mit der Praktik eine Begründungsverpflichtung als interaktionsbezogene Rahmung zwischen den Beteiligten etabliert wird, die in der Interaktion die subjektiv-individuelle Deutung dieses Zugzwangs für die Referendarin notwendig macht. Dass diese dazu keine inhaltlichen Nachfragen stellt oder sich metakommunikativ äußert, spricht weiter für die rekonstruierte Struktur. Fakt ist auch, dass die Referendarin ihre fiktiv aufgemachte Argumentation aus ihrer Perspektive (beide Buch-Figuren seien einzeln je ausreichend komplex für eine Betrachtung) für eine von ihr implizierte Fremdperspektive aufgibt (man könnte beide untersuchen).

Die Ausbilderin rahmt das Bisherige im Anschluss neu: „Frau (nennt Namen), das ist keine Katastrophe. Sie soll’n nur ‚ne Erklärung dafür haben. Das ist, das macht, ich, ich würde denken, das liegt an den Figuren. [...]“ (0388). Ihre initiale Frage ist nach dieser Aussage also von der Ausbilderin nicht als echte Interessensfrage gemeint gewesen. Vielmehr lässt sich die Praktik entweder als sokratisches Gespräch

beschreiben, wie es für Aufgabe-Lösungs-Muster bei Lehrer-Schüler-Dialogen gezeigt wurde (vgl. Ehlich und Rehbein 1986, S. 15-17): Der Lehrer stellt Fragen, deren Antwort er kennt und der Schüler soll sie bestmöglich selbst zum Ausdruck bringen. Oder es handelt sich um eine rhetorische Frage, das heißt um eine Aussage, die nur der Form halber als Frage realisiert wird. Beide Möglichkeiten und die Tatsache, dass die Ausbilderin ihre Erklärung unter latenter Unsicherheit („ich würde“) zum zweiten Mal anbringt, sprechen dafür, dass die Referendarin nicht irgendeine, sondern genau *diese* Erklärung „haben“ „soll“, und dass diese *von vorneherein* feststand. Die Aussage, das sei „keine Katastrophe“, stützt das dazu rekonstruierte Rechtfertigungs-Schema im Handeln der Referendarin, das offensichtlich auch die Ausbilderin bei der Referendarin anzunehmen scheint. Denn sie macht eine interaktionsbezogene Rahmung auf, die eine eventuelle Negativwertung oder einen Vorwurf entschärft und somit auch den defizitären Gegenstand, also das vermeintlich falsche Vorgehen der Referendarin (s.o.). Die Referendarin bestätigt stammelnd, dass sie versteht: „Ja nee, äh, genau, ja, aber das mir, jetzt wird's mir auch. Ja. Ja.“ (0389). Ob sie hier die gleiche Rahmung bedient wie die Ausbilderin, bleibt mehrdeutig. So könnte sie auf der einen Seite gegenstandsbezogen den Inhalt ansprechen oder auf der anderen Seite interaktionsbezogen die explizierte Funktion akzeptieren, dass sie nur eine Erklärung erhalten solle. Aber oberflächlich ließe sich eine Rahmungskongruenz annehmen, da die Referendarin zumindest den Verlauf oder *etwas* darin positiv bestätigt. Die Ausbilderin wiederum erklärt im Anschluss ein *drittes Mal*, dass die Figuren der Grund für den Zeitverzug sein müssten. Diesmal erfolgt das mit einer Begründung (0390ff.) und *ohne Relativierungen*: „Das liegt an der Figur, das hat nichts damit zu tun, dass Sie die Gruppen falsch eingeteilt haben oder was falsch gemacht haben oder so.“ (0395-0397). Zum einen entlastet sie also die Referendarin von der Verantwortung für das von ihr aufgemachte Problem *Zeitverzug*. Ein von der Referendarin eventuell als Vorwurf oder negative Bewertung gedeuteter Kontext wird so unmittelbar entkräftet. Folglich deutet die Ausbilderin die Rahmung der Referendarin genauso wie hier strukturell rekonstruiert. Zum anderen legt sie sich mit der direkten Aussage inhaltlich fest. Damit belegt sie, dass die Ursprungsäußerung von ihr definitiv keine echte Interessensfrage darstellt, sondern von vorneherein eine für sie feststehende Meinung (Behauptung).

Am Ende der Sequenz ‚Perspektive‘ bewertet die Ausbilderin den Zeitverzug aus der Perspektive einer Expertin noch abschließend als, „glaub ich, ganz normal so.“ (399). Dazu generiert sie einen Ratschlag, der auf ihren Erfahrungen und impliziten Vorstellungen beruht: „Ganz viele Leute“ würden die Situation nicht adäquat bewältigen und „das machen Sie nich“, deshalb würde sie „Sie einfach *absolut* drin bestärken wollen, dass sie das so weitermachen!“ (406-409). Zudem spricht sie ein Lob aus, sie findet es „klasse, dass Ihn‘ das auffällt!“ (400).

Die Funktion ihrer initialen Frage und die der gesamten Sequenz entsteht daran also jetzt im Nachhinein. Die Ausbilderin stellt eine inhaltlich unnötige, weil für sie schon beantwortete Frage, die Referendarin erklärt sich daraufhin. Sie weist ihrem Handeln ein Defizit zu, das die Ausbilderin zum Anlass nimmt, ihre Frage auf der interaktionsbezogenen Ebene zu entschärfen und zugleich das inhaltlich für die Ausbilderin feststehende Postulat weiter zu setzen. Während es zunächst zweimal noch latent zur Disposition gestellt wird, geschieht dies nach der inhaltlichen Bestätigung durch die Referendarin beim

dritten Mal nicht mehr. Es wird als *die gesuchte Erklärung* gesetzt. Das Vorgehen ermöglicht es also, die Referendarin zu einer bereits in der Eingangsfrage feststehenden „Antwort“ zurückzuführen. Strukturell entspricht dies einem Aufgabe-Lösungs-Muster. Funktional aufgemacht wird dazu die interaktionsbezogene Rahmung, eine bestimmte Erklärung für ein gezeigtes Verhalten zu liefern. Es handelt sich bei der Praktik somit um eine kaschierte Form der Instruktion, die an der Oberfläche als Aushandlung inszeniert wird. Daneben kann sich die Ausbilderin durch den positiv-bekräftigenden Ratschlag samt Lob in der Rolle als Expertin etablieren und die Beziehungsebene positiv gestalten. Die Akteure etablieren also die formatgebundenen, asymmetrischen Beteiligungsrollen bei positiver Beziehungsarbeit. Inhaltliche Begründungen liegen in Form von implizit bleibenden Vorstellungen vor.

Als Lösung für das ursächliche Zeitverzug-Problem wird dabei *keine* Lösung, sondern eine Ursachenzuschreibung angeboten, nämlich dass es aufgrund der Figurenanlage zustande käme. Es wäre somit unumgänglich. Es zeigt sich demnach in Bezug auf Lerndimensionen ein Problem-Lösungs-Schema, das zwar an eine Beratung erinnern kann, diese jedoch nicht herstellt, da es zu keiner gemeinsamen Aushandlung von Problem und Lösung kommt. Ein Ratschlag wird darin ohne Beratung vorgenommen, was ihn in diesem Fall zu einer Rückmeldung macht. Da potenzielle Ziel- und Soll-Zustände implizit bleiben, lässt sich hieran auch kein Feedback nachvollziehen. Reflexive Anteile deuten sich durch einen Perspektivenwechsel in der Aussage der Referendarin an, werden aber nicht als Reflexion aufgegriffen, da die Ausbilderin ihre Erklärung in den Fokus rückt. Die Praktik lässt sich somit auf das Aufgabe-Lösungs-Muster verkürzen und als kaschierte Instruktion rekonstruieren.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 7

In der Schlüsselstelle geht es um einen Einschub der Ausbilderin zu Schülerverhalten und Aufbau der Stunde (429-471).

Die Ausbilderin unterbricht das von ihr angekündigte Thema „Anschlusskommunikation“ mit einem Einschub: „Achso, was ich vergessen habe, übrí‘ens muss ich jetz‘ grad‘ nochma‘ sagen [...]“ (430-471). Dann schätzt sie zuerst den „schwierigen“ Roman ein, durch den sie sich „durchgequält“ habe (434-439), um affektiv eine Einordnung des Schülerverhaltens vorzunehmen, das sie überrascht zu haben scheint, denn „ich hab gedacht, das gibt’s überhaupt nich‘, dass alle Schüler lesen. [...] Die war‘n *wirklich absolut* drin. [...]“ (442-449). Dabei hebt sie hervor, dass ein Schüler, der zuvor krank war, „auch [...] zweimal was gesacht“ habe (450). Deshalb „also das war aber, dass die aber *wirklich* an der Sache gearbeitet haben und *wirklich ganz heiß* diskutiert haben.“ (452-453). Die affektive Zuschreibung wird also durch das Nutzen von Superlativen und Elativen verstärkt. Es folgen weitere affektiv aufgeladene Beschreibungen des Schülerverhaltens, die zum Teil in Bezug zur gestellten Aufgabe gesetzt werden: „also das war *wirklich ihre* Aufgabe“ (457). Die Betonung stellt zum einen weiter die Schülerleistung als besonders heraus, zum anderen wird eine Passung zwischen Schülerleistung und Aufgabe präsupponiert. Den Abschluss der Sequenz bildet eine Äußerung zum Aufbau, die im Elativ verstärkt wird: „Also *auch* da bau‘n die Aufgaben auf‘nander auf. Das is‘ *absolut* plausibel und klasse.“ (465-471). Er wird demnach sowohl sachlich („absolut plausibel“) als auch affektiv („klasse“) positiv bewertet. Mit „Auch da“ wird zugleich das vorher

angesprochene Schülerverhalten indirekt eingeschlossen, womit einerseits eine Kausalbeziehung zwischen dem guten Aufbau und dem Schülerverhalten präsupponiert wird und andererseits das Lob auf der persönlichen Ebene verstärkt zu werden scheint.

Die Funktion des „vergessenen“ Einschubes transportiert demnach zum einen anscheinend eine Funktion auf der Beziehungsebene durch fortlaufend affektive Aufladung der Äußerungen, insbesondere in Form von positiven Wertungen in Superlativen und Elativen. Damit wird also eine interaktionsbezogene Rahmung hergestellt, die die Referendarin lobt. Zum anderen werden die positiven Bewertungen implizit begründet, wobei ein Indiz für die gegenstandsbezogene Rahmung die angedeutete Kausalkorrelation aus Aufgabenstellung und Schülerverhalten darstellt. Sie könnte demzufolge zugespitzt lauten: *„Die Schüler arbeiten motiviert, weil die Aufgabe richtig aufgebaut worden ist“*. Die Ausbilderin liefert der Referendarin in der Sequenz also erst eine Beschreibung und Bewertung des Schülerverhaltens, dann eine Erklärung dafür, je affektiv aufgeladen. Strukturell lässt sich diese Praktik als Rückmeldung charakterisieren, die auf impliziten Vorstellungen beruht, wie zum Beispiel die latent eröffnete Kausalrelation.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 8

In der Schlüsselstelle werden „Anschlusskommunikation“ und „Sicherung“ ausgehandelt (411-429, 472-686). Für das Verständnis der Analyse ist es wichtig zu beachten, dass die Stunde bereits stattgefunden hat, da sowohl hypothetische Konstruktionen als auch Realgeschehnisse von den Beteiligten parallel und überlappend thematisiert werden.

Das Thema wurde ursprünglich von der Referendarin initiiert: „Inwieweit sollte ich [...] Ergebnisse mitschreib’n, also [...] ‘ne Sicherung [...]?’“ (185). Dessen Behandlung kündigte die Ausbilderin zu Beginn des Hauptteils als drittes Thema an (222). Jetzt kommt sie darauf zurück und etabliert das Thema:

„Ach genau, die Anschlusskommunikation. Also, wie wollen Sie das mit der Sicherung machen. Das ist jetzt natürlich nochma‘ ‘ne Sache, die schwierig ist, aber absolut spannend. Und Sie haben jetzt diese Profile, die haben Sie den Schülern [...] gelassen oder ham‘ Sie die selbst?“ (0411-0416).

Diese Wertung ist affektiv aufgeladen. Zum einen, weil die „Sache“ „spannend“ sei, zum anderen, weil zudem mit einem Elativ verstärkt wird, „*absolut* spannend“. Ob das Thema oder dessen Bearbeitung schwierig wäre, geht aus der genannten Referenz dabei nicht eindeutig hervor. Auch bleibt unscharf, inwiefern „Spannung“ und „Schwierigkeit“ zum Beispiel die Themenbearbeitung legitimieren würden. Dagegen eindeutig als Verständnisfrage erkennbar ist das Thematisieren der „Profile“²⁴¹. Diese sollen die Schüler für die Präsentation „selbstverständlich wieder mitbringen“, erklärt die Referendarin (418-425). Das sieht die Ausbilderin kritisch, denn „meine Erfahrung is‘ manchma‘, dass [...] der, der die Folie hat, is‘ krank.“ (426). Das Thema verfolgt sie jedoch nicht, denn „Sie ham‘ die Möglichkeit das nochmal. Gut.

²⁴¹ Bezogen wird sich auf ein „Polaritätsprofil“, mit dessen Hilfe die Buchfiguren mit gegensätzlichen Adjektiven beschrieben werden. Es dient als Mittel zum Vergleich der Gruppenergebnisse. Die Schüler hatten zuvor in zwei Großgruppen zu den Hauptfiguren des Romans solche Profile erarbeitet und präsentiert.

Okay.“ (427) und leitet ein: „Jetzt wär‘ die Frage [...]“ (429). Das unterbricht sie wiederum mit einem thematischen Einschub (siehe Schlüsselstelle 7) und kommt jetzt darauf zurück: „Jetzt Anschlusskommunikation.“ (472). Sie initiiert: „Da müssten wa‘ ma‘ zusamm‘ überlegen, was jetzt sinnvoll is‘. Sie ham‘ die zwei Gruppen und die vier Profile und da könn‘ wa‘ ja die Zeit, die wa‘ jetzt noch ham‘ ma‘ überleg’n, zusamm‘ plan‘, wie Sie’s weiter machen könn’t’n.“ (472-474). Es lässt sich eine interaktionsbezogene Rahmung mit mehreren Bezugsmomenten nachvollziehen. Zuerst setzt die Ausbilderin fest, dass das Thema *gemeinsam* bearbeitet werden soll. Dann nimmt sie eine *indirekte Bewertung* des realen Verlaufs vor, weil sie eine Alternativlösung anzustreben scheint, ohne den Realverlauf einzubeziehen. Die *Planung* als weiteres Bezugsmoment verdeutlicht eine gegenstandsbezogene Rahmung. Denn es wird dazu eine *zukunftsgerichtete* Perspektive eingenommen, die nicht die Rekonstruktion des Verlaufs beinhalten muss. Es deutet sich also latent ein Übergehen des geplanten Vorgehens der Referendarin an. Dazu erwidert die Referendarin, dass sie „es, so wie’s jetzt geplant war, *schon* sinnvoll“ fände, nämlich, „die zwei Gruppen nach’nander präsentier’n zu lassen.“ (475). Mit der „Planung“ stellt sie somit das gemeinsame Bezugsmoment her, zu dem sie der Ausbilderin direkt widerspricht. Denn sie eröffnet hiermit eine konträre Position, indem sie ihre Aussage mit dem Partikel „schon“ emotional verstärkt: Dieser „unterstreicht die Wahrscheinlichkeit einer Aussage [in zuversichtlichem Ton als Reaktion auf bestehende Zweifel]“ (Duden 2019, Suchwort „schon“²⁴²). Es handelt sich also um eine Widerrede, die die Aussage der Ausbilderin als negative Wertung verstehen muss, die nicht akzeptiert wird. Eine vermeintliche Rahmungskongruenz zum Gegenstand „Planung“ basiert dabei anscheinend auf einer Perspektivendivergenz, durch die der Sachverhalt unterschiedlich bewertet wird. Es herrscht folglich eine Rahmungsdifferenz auf der Interaktionsebene vor, die noch verhindert, dass der Gegenstand auf der Inhaltsebene in der einen oder der anderen Weise (= Festhalten an Geplantem und Ignorieren dessen für ein Neuplanen) produktiv ausgehandelt werden kann.

Die Referendarin begründet ihre Planung dazu ausführlich („also, dass man [...]“, „weil“, „weil“; 479-494). Ihre Perspektive bezieht sich dabei auf zwei Punkte. Zum einem würde ein Graph, den die Schüler zeichnen mussten, als Vergleichs- und Reflexionsmoment dienlich sein, zum anderen würde daraus eine Diskussion entstehen. Die Ausbilderin hakt –in Aussageform (hörbar über die Betonung, vgl. Audiodatei)– nach und paraphrasiert das geplante Vorgehen:

„Darf ich nochma‘ nachfragen [...]. Also ich hab‘ Sie so verstanden, dass sie jetzt gleich mit dies’n Polaritätsprofilen anfangen. [...] Profil vorstellen [...], dann halt die nächste [...] Gruppe, dann [...] übereinandergeleht und dann werden die Differenzen diskutiert.“ (495-504).

Die Referendarin bejaht, „genau. Das wäre jetzt meine Idee gewes’n.“, woraufhin die Ausbilderin einhakt: „Nee, stopp! Ich – klasse! – ich frach mich, äh, wär’s nich‘ die Frage, [...] ob’s vielleicht auch sinnvoll wär‘, diese erste Lernaufgabe, [...] diese Fragen beantworten [...]“ (506-513). Das begründete Vorgehen der Referendarin wiegelt sie also direkt, schnell und mit einem Kommando ab, um es in einem Ein-Wort-Einwurf als „klasse!“ pauschal positiv zu bewerten beziehungsweise die Referendarin pauschal zu loben,

²⁴² https://www.duden.de/rechtschreibung/schon_gewiss_blosz_noch (09.04.2019).

aber ihr dementgegen gegenstandsbezogen zu widersprechen. So bringt sie dafür einen Alternativvorschlag ein, den sie sprachlich abschwächt und als optional zur Disposition stellt („wär’s nicht die Frage“, „vielleicht“, „auch sinnvoll“). Da sie ihn aber aus dem Vorschlag der Referendarin herleitet (511-514), wird dessen Notwendigkeit also daran festgemacht und er somit in Zweifel gezogen. Das stellt die Planung der Referendarin also unmittelbar in Frage. Es handelt sich folglich um einen vorsichtig formulierten Einspruch, der die Planung latent negativ bewerten muss. Dafür spricht zudem, *dass* und *wie* die Ausbilderin die Referendarin unterbricht: Zum einen eine interaktionsbezogene Rahmung aufmachend, mit der sie sich das Recht zu diesem Handeln auf der Beziehungsebene einräumt („stopp!“) und zum anderen eine gegenstandsbezogene Rahmung nutzend, die zuerst inhaltliche Ablehnung oder Unklarheit markiert („nee“) und als zweites beiläufig ein Pauschallob einwirft, um final das begründete Hinterfragen in den Fokus zu rücken.

Daraufhin entschuldigt sich die Referendarin, „Entschuldigung, [...], da hab‘ ich mich nich‘ richtig‘ ausgedrückt [...]“ (516-517) und deutet ein Missverständnis an, wofür sie ihr Handeln näher erläutert, nämlich, dass die Fragen zuvor behandelt würden. Genau darin liegt anscheinend das Defizit, das die Ausbilderin signalisiert, denn: „Also die Fragen kommen *schon* noch [...], gut, nee, ich wollt‘ *nur* fragen. [...]“ (528). Ihr scharfes Unterbrechen und begründetes Widersprechen entschärft die Ausbilderin hier also, indem sie es als „nur fragen“ abschwächt und sich so auf ein Verständnisproblem auf der Inhaltsebene argumentativ zurückzieht. Ihre ursprüngliche Widerrede durch ein zur Disposition stehendes Alternativvorgehen führt somit zu einer gesichtswahrenden Strategie für beide Seiten. Die Referendarin reagiert darauf ein zweites Mal defensiv: „ja ‘tschuldigung, war von mir ‘n Fehler.“ (529) und übernimmt für das Missverständnis diesmal mit der Entschuldigung die vollständige Verantwortung. Die Ausbilderin wird so entlastet, deren Gesichtswahrung sicherstellt und zugleich ihrer Argumentationsstrategie (gesichtswahrender Rückzug) stattgegeben. Statt eines Verstehensprozesses einer Lerninteraktion steht bis hierher also ein Verständnis-Absichern im Fokus, das eine Rahmungsdifferenz als ein Missverständnis aufklärt und bei dem im Ergebnis eine positive Beziehung (Gesichtswahrung) hergestellt wird.

Die Ausbilderin bringt vor diesem Hintergrund das Kern-Thema zur Sprache: Die „erste Gruppe erklärt alle fünf Fragen und dann wär‘ die Frage, [...] was machen die andern, um das zu sichern [...]?“ (532-536), worin die Referendarin ihr Anliegen zu erkennen gibt und das Bedarfsmoment markiert: „Richtig‘, das wär‘ jetzt die Frage.“ (537). Dies initiiert ein Frage-Antwort-Muster. Die Referendarin konkretisiert das Handlungsproblem: „entweder schreibe ich mit [...], oder aber, das, was die [...] Gruppen notiert haben, wird kopiert [...]“ (543-547). Aus dieser Perspektive heraus stellt sie also zwei Möglichkeiten zur Wahl, bei denen sie eine Entscheidungshilfe benötigt, denn „die Frage hab‘ ich mir auch gestellt, wie is‘ da das am sinnvollst’n?“ (550). Die Ausbilderin setzt stattdessen eine „dritte Möglichkeit“ (551) in Form einer Konditionalkonstruktion:

„Die Schüler schreiben selbst mit, sachten Sie gerade. Dann fragen Sie die einfach, was die gerne hätten. Denn dies is‘ nett von ihn‘, aber sie sind ja nich‘ deren Sekretärin oder so. [...]. Vielleicht kann auch einer an der Tafel schreiben und die [...] schreiben’s ab oder so, aber da würd‘ ich die Gruppe frag’n“. (551-581).

Die Referendarin eruiert also ihre Entscheidungsfindung als Problem. Die Ausbilderin erteilt dazu instruktiv im Imperativ einen Ratschlag, der eine alternative Lösung anstrebt, die am Schülerverhalten begründet wird. Die Entscheidungsfindung wird folglich mit einer Verhaltensvorgabe in Form eines Ratschlages aufgelöst. Zugleich wird darin der Vorschlag der Referendarin indirekt abgelehnt, indem er als nicht rollengerecht präsupponiert wird.

Nach weiteren Ausführungen schließt die Ausbilderin mit einer Wiederholung ab: „Also ich find‘ das gut mit dem Mitschreiben. Nur an der Stelle is‘ es vielleicht zu fürsorglich, denn das könn‘ die in der elf selbst leist‘n, aber frag‘n se‘ die einfach.“ (582-588). Die Begründung dieser inhaltsgleichen Wiederholung wird noch um das Leistungsvermögen der Schüler ergänzt. Die Aussage wird aber anders gerahmt als zuvor. Zum einen erfolgt eine unbegründete und deshalb mehrdeutige Wertung, die nicht erklärt, warum Mitschreiben „gut“ sei. Zum anderen lehnt sie dies sprachlich abgeschwächt ab („vielleicht zu fürsorglich“) und präsupponiert eine begrenzte Fallspezifik („an der Stelle“, „in der elf“). Bis auf diesen Aspekt beeinflussen ihre Äußerungen den Inhalt nicht, sie hält weiter am Ratschlag fest. Ihre gegenstandsbezogene Rahmung –Ablehnung von Vorschlägen der Referendarin („selber schreiben“ oder „kopieren“) und Vorzug des eigenen Ratschlages („Schüler fragen“)– werden also nachträglich mit einer weiteren interaktionsbezogenen Rahmung gerahmt, die einerseits die Vorschläge der Referendarin positiv würdigt und andererseits deren Ablehnung entschärft. Daraus resultieren Gesichtswahrung und Wertschätzung und in der Funktion deshalb eine positive Beziehungsarbeit.

Sprachlich abgeschwächtes Hinterfragen und als optional eingeführte Handlungsalternativen führen in der Folge also zu direkter Ablehnung des Referendar-Vorschlags und zum Setzen eines Ausbilder-Ratschlages, dessen genannte Alternative beiläufig und abschließend über Pauschal-Lob auf der Beziehungsebene positiv gerahmt wird. Dabei werden von den Akteuren unterschiedliche Perspektiven eingenommen, die Einfluss auf die Lerninteraktion nehmen. Während die Referendarin ein Entscheidungsmoment (Schreiben oder Kopieren) zum Problem stilisiert und dafür sich selbst, das heißt das Lehrerhandeln in der Verantwortung sieht, generiert die Ausbilderin eine Option auf einer anderen Ebene. Sie eröffnet dazu eine Rahmung zu rollengerechtem Handeln als Lehrer („nich‘ deren Sekretärin“) und präsupponiert dafür das Einbinden der Schülerfähigkeiten („könn‘ die [...] selbst leist‘n“). Handlungsverantwortung im Verhältnis von Lehrer und Schüler wird so zum impliziten Bezugsmoment. Auf diesen potenziellen Lerngegenstand wird aber nicht metakommunikativ eingegangen, es erfolgt keine Explikation. Das heißt, eine explizite Erweiterung der Referendar-Rahmung erfolgt nicht. Ob die Ausbilderin die Wahrnehmung dessen also voraussetzt, die Rahmungsebenen nicht erkennt oder zum Beispiel eine Handlungsroutine instruieren möchte, bleibt offen. Auch, ob die Referendarin diese Ebenen hier ohne Explikation erkennt, bleibt offen. Die Ausbilderin führt ihren Vorschlag stattdessen explizit als „dritte Möglichkeit“ ein, übernimmt also die Perspektive auf Handlungsebene, auf der auch die Referendarin ihr Problem definiert. Die rekonstruierte Implikatur auf Wahrnehmungsebene bleibt unberücksichtigt, die sprachliche Rahmungsdivergenz wird nicht in eine Rahmungskongruenz überführt.

Die *Mentorin* überführt wiederum im Anschluss den Ratschlag der Ausbilderin in ein beispielhaftes Vorgehen (590-598) und bestärkt: „biet‘n sie‘s einfach mal an. Ausprobier‘n, würd ich sag‘n.“ (600). Und

die Ausbilderin führt elliptisch weiter aus, dass die Referendarin mit den Schülern Arbeitspläne „zusamm“ anfertige und „deswegen auch methodisch ruhich“. Und dann käme [...] als Ergebnis dies Polaritätsprofil, dann wird's über'nander gelecht' und dann kommt die Diskussion. Das is' klasse!“ (603-610). Offensichtlich handelt es sich um die hypothetische Verlaufskonstruktion ihres Ratschlags. Er wird abgeschlossen mit einer positiven Pauschal-Wertung, die letztlich ein Selbstlob darstellen muss. Denn als Bezugsmoment stünde in diesem Zusammenhang der geäußerte Verlauf, den sie selbst anbringt (oder es handelt es sich um eine inhaltlich sinnfreie Aussage ohne Bezugsmoment). Auch hier wird also der Ratschlag weiter auf der Handlungsebene vertieft, das heißt, ein Lösungsverhalten vorgegeben. Zu einer Aushandlung der zuvor rekonstruierten Lerngelegenheit kommt es auch hierbei nicht.

Stattdessen wird jetzt die Umsetzung weiter verfolgt: „Und da is' die Frage, wie kann man das? Das is' glaub ich, 'ne sehr schwierige Phase, nich'.“ (612). Die Referendarin bestätigt Zugzwang oder Aussage mit „ja“ (613) und erklärt, „da hätte ich mich jetz' erstma' drauf eingelassen, um dann eventuell mich einzuschalt'n“ (613-618). Demnach deutet sie die Frage interaktionsbezogen als Aufforderung, ein hypothetisches Vorgehen zu generieren. Dazu geht sie in der Folge auf ihre Planung ein, thematisiert „Impulse geben“ als neues Moment (620-670), wägt Alternativen ab, antizipiert Folgen (635, 640, u.a.), begründet (635, 650, 661, 670) und nennt Ziele (645, 658, 667). Die Ausbilderin reagiert mit einer interaktionsbezogenen Rahmung, einem Lob, das sich implizit auf die Aufbereitung des „Polaritätsprofils“ bezieht (674-679), was sie aber isoliert und widersprüchlich bewertet als „ne Stärke“ und „ne Schwäche“ (676, 677). Dann bekräftigt sie das Vorgehen, geht aber nicht tiefer auf Inhaltliches ein, sondern resümiert in einem einzigen Satz das bereits Gesagte: „Und das [...] wird ja²⁴³ auch gleich bildhaft gemacht und es is' 'ne Ergebnissicherung und die kann man ja tatsächlich für alle anderen vielfältigen entsprechend auf ein Blatt kopiert.“ (679-683).“, womit sie inhaltlich ein Entscheidungsmoment von der Referendarin aus dem Beginn der Sequenz aufgreift (Kopieren). Die Referendarin bestätigt, „Genau. Richtich.“ (684). Die Ausbilderin schließt mit einem Pauschallob ohne eindeutiges Bezugsmoment ab: „ja, klasse!“ (685).

Die Sequenz in diesem Abschnitt behandelt zusammengefasst also ein Handlungsproblem in Form einer Entscheidungsfindung, die ersetzt wird durch das Instruieren eines alternativen Vorgehens. Dabei werden keine Hintergründe wie Ziele oder Funktionen metakommunikativ verfügbar gemacht, sondern oberflächliches Pauschal-Lob rahmend zur Beziehungspflege etabliert. Im Verlauf kommt ein Selbstlob der Ausbilderin für die angeratene Lösung hinzu sowie eine hypothetische Verlaufskonstruktion, die ergänzt wird von der Mentorin. Verkürzt weisen die Praktiken darin oberflächlich Parallelen zu einem Beratungsschema auf, da initial ein Bedarf zu einer Problemdefinition führt und abschließend die Vorbereitung einer Lösungsrealisierung erkennbar wird. Jedoch weichen sie deutlich davon ab, da es im Kern zu keiner gemeinsamen und keiner expliziten Lösungsentwicklung und -verarbeitung kommt, sondern zu einer Setzung dessen durch einen Ratschlag von der Ausbilderin, der mehrfach wiederholt

²⁴³ Ein „ja“ drückt in Aussagesätzen „eine resümierende Feststellung aus, weist auf etwas Bekanntes hin oder dient der Begründung für ein nicht explizites Geschehen ausdrücken“ (Duden 2019, Suchwort „ja“, verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ja> (Zugriff 07.04.2019)).

wird. Auch wird die Transformation der durch die Ausbilderin vorgenommenen Problemdefinition nicht näher ausgehandelt oder metakommunikativ besprochen, sondern ihre Perspektive ohne Erklärung potenzieller Hintergründe gesetzt und von der Mentorin am Ende ergänzt. Potenzielle Reflexionsanlässe und Reflexionshandlungen der Referendarin werden dabei nicht zum Lerngegenstand gemacht.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 9

In der Sequenz (688-869) expliziert die Ausbilderin nacheinander jeden Aspekt ihrer Notizen zu im Gespräch behandelten Themen. Sie spricht dazu sechs Minuten stichpunktartig zu diesen Themen: Orientierung an Studienseminar-Seminaren (692-694), Gruppenarbeit (695-697), Nervosität der Lehrerin (697-710), Einstieg (721-730), Polaritätsprofil (732-737), Material (738-756), Sicherung (759-764), Entwurf (766-868). Analysiert werden daher gegenstandsbezogene Neurahmungen sowie die Frage, in welcher Lernfunktion die Aspekte und der Abschnitt stehen können. Der von der Ausbilderin dabei etablierten schlagwortartigen Bearbeitung von Inhalten, teilweise in nur einem Satz sowie ihrer unbegründeten Chronologie wird dazu gefolgt.

Die Ausbilderin beginnt zur Studienseminararbeit: „Schön, dass sie sich daran orientiert haben [...].“ (694). Dem affektiv aufgeladenen Wortlaut nach muss sie diese Beobachtung erfreuen. Ob dies emotional oder inhaltlich bedingt ist, bleibt offen. Gleiches gilt für eine etwaige Lernfunktion, denn eine Begründung dafür folgt nicht. So bilden die impliziten Vorstellungen der Ausbilderin das entscheidende Bezugsmoment für die dadurch unklare Aussage.

Zur Gruppenarbeit sei „*uns* auch aufgefall'n“, dass die „Mischung“ „mit dieser Aufgabenstellung [zu] präzisier'n is“ (697). Die Ausbilderin betont also zum einen die Beobachtung als *gemeinsame* und stellt zum anderen ihre Handlungskorrektur als umsetzungspflichtig in den Fokus („ist zu präzisieren“). Sie markiert mit dieser Rückmeldung folglich ein Defizit und rahmt diese Asymmetrie interaktionsbezogen mit einer künstlichen Herstellung von Symmetrie auf der Beziehungsebene.

Es folgt die „Nervosität“ der Referendarin. Die „kann man halt tatsächlich irgendwie noch 'n bisschen ändern, aber sowas passiert glaub' ich selbst uns [...].“ (707-710). Und „Sie ja ham' mich damals [...] erlebt, wo ich da hin und her gesprung'n bin. Das passiert halt.“ (708). Eine Verhaltenskorrektur im Umgang mit Nervosität scheint demnach angezeigt zu werden und deutet Nervosität im Lehrerhandeln somit negativ. Da dafür eigenes Handeln als Bezugsmoment herangezogen wird, stellt es den implizierten positiven Vergleichsmaßstab dar. Daneben sei es „schön, dass Ihn' das auffällt.“ (704). Auch für dieses Lob werden keine Begründungen geliefert, es bleibt offen, ob die Wahrnehmung allgemein oder spezifisch zu diesem Punkt schön sei, und auch, ob und inwiefern das affektiv aufgeladene Wort „schön“ ein *inhaltliches* Kriterium für diese Wertung darstellen würde. So trägt es entweder allein oder mindestens ebenfalls eine Funktion als Wertschätzung auf Beziehungsebene.

Zum Stichwort „Einstieg“ (721) sei die Referendarin „auch da flexibel“ gewesen. Das bezieht sie darauf, dass die Referendarin Wünsche zur Gruppengröße „zugelassen“ hätte und „Schülern Zeit geben“ würde (727-729). Das Lehrerhandeln wird also indirekt positiv gewertet.

Im Zusammenhang mit dem „Polaritätsprofil“ (Arbeitsblatt für einen Buchfiguren-Vergleich) (732) moniert die Ausbilderin Begriffsverwendungen und generiert einen Ratschlag: „gucken sie ma‘, vielleicht fällt ihn noch ‘n and‘rer Begriff ein.“ (737). Der inhaltliche Hintergrund dessen lässt sich aus dem gesamten Gespräch heraus nicht erklären und wird daher nicht weiter einbezogen.

Zum Schülerverhalten und den „Angeboten“ der Referendarin folgt eine positive Wertung:

„Und was ich beeindruckend fand, [...] wie die ja schnell nach vorne gelaufen sind, ham‘ sich schnell son‘ Zettel geholt. Das zeigt ja, dass Sie [...] auch Material, zur Verfügung stellen, das wirklich sinnvoll is‘ für Schüler (742-746).

Das implizite Begründungsmoment darin bleibt unklar. Denn anhand der manifesten Struktur bestünde die angelegte Begründung in dieser Korrelation: Weil Schüler schnell nach vorne laufen, um sich Zettel abzuholen, wäre das Material „sinnvoll“. Die Vermutung liegt nahe, dass die Bedeutung auf einer anderen Ebene liegen muss. Denn ob Unterrichtsmaterial sinnvoll wäre, dürfte nicht davon abhängen, mit welcher Geschwindigkeit Schüler es sich abholen. Die Ausbilderin setzt nach: „Die Gruppe zeigt, dass sie mit dem, was Sie an Angeboten mach‘n, gut zurecht kommen, also nehm‘ ‘se das auch [...]“ (753). Das Bezugsmoment ist demnach also die Passung zwischen Material und einem Zurechtkommen damit, was bei den Schülern zur schnellen Annahme des Materials führen würde. Es wird somit auch hier eine Kausalrelation aufgemacht. Dieser Logik folgend stellt sich daran die Frage, ob der Umkehrschluss ebenso gelte: Wenn Schüler das Material nicht annehmen würden, bedeutete das, dass das Material nicht zu Ihnen passen würde? In einem solchen Fall würde die Verantwortung über eine Materialannahme der Schüler beim Lehrer liegen. Dem liegen also implizite Individualnormen zugrunde, die bestimmte Wirkungszusammenhänge voraussetzen müssen.

Die Ausbilderin thematisiert anschließend Entwurf und Korrektur (766-798): „Da ham‘ Sie gesacht, wo sie ihn präzisier‘n könnten.“ Einerseits behauptet sie, eine Veränderung sei nicht nötig, weil er „absolut plausibel“ sei. Andererseits schlägt sie eine Möglichkeit dafür vor: „Wenn Sie‘s kürzen woll‘n, wäre [...] hier so‘ne Stelle [...]“. Im Elativ erfolgt also erst eine positive Wertung, die eine Abgeschlossenheit suggeriert, um für diese dann eine Verbesserungsmöglichkeit zu nennen, die also eine Unabgeschlossenheit voraussetzt. Die Referendarin fragt dazu stattdessen nach der Verbindlichkeit: „Die Frage is‘, ob ich‘s muss [...]“ (770). Die Ausbilderin erteilt eine Erlaubnis: „Sie dürfen das [...] so lassen jetzt‘. [...]. Nur Sie könnten es an der Stelle kürzen [...]“ (771-782), denn dann wäre der „Entwurf ‘ne ganze Ecke kürzer und Sie wär‘n wahrscheinlich zufried‘n“ (785). Während die Referendarin also eine Vorgabe abfragt und ihre Perspektive auf institutionelle Sachzwänge richtet, argumentiert die Ausbilderin erst rahmungskongruent institutionell (Erlaubnis erteilen), dann aber auf persönlicher Ebene (Zufriedenheit der Referendarin) und inhaltlich defizitorientiert (Entwurf kürzer). Zu einer Freiwilligkeit der Umsetzung konkretisiert sie, dass nur im Entwurf enthalten sein müsse, „was im Zentrum steht“ (790) und sie andere Angaben „an der Stelle nich‘ unbedingt“ brauche. Mit ihrer Perspektive fokussiert sie also erneut das Bezugsmoment institutionelle Vorgabe und etabliert weiter die Rollenasymmetrie aus Agent und Klient. Die Referendarin bestätigt, wobei die Rahmungsebene ihres Bezugsmoments mehrdeutig bleibt: „das is‘ wunderbar zu wissen, dass ich das so machen kann [...]“ (788).

Es folgen von der Ausbilderin weitere „freiwillige“ Möglichkeiten zur Entwurf-Umsetzung (800-830), die in eine Meta-Äußerung münden: Die vorgeschriebene Seitenzahl diene zwar der „Vergleichbarkeit“ (833-868), aber „selbst im Examen reißt ihn‘ keiner‘ Kopf ab“, wenn mehr „Zeilen“ verwandt werden würden, aber nicht bei „zwei Seiten mehr oder so“. Sie relativiert also die Vorgabe, auch für die Prüfungen, um sie dann als ungefähre Seitenvorgabe wieder einzuführen. Das Behandeln von „Alternativen“ im Entwurf sei zudem „Examensreife“ und „bitte nich‘ jetzt am Anfang. Is‘ noch nich‘ nötig.“ (857-858). Mit einem Lob wiegelt die Ausbilderin das Thema abschließend ab: „Dass sie dran denken, klasse! Aber, da müss‘n ‘Se sich bitte kein Kopf machen.“ (863). Es werden demnach Maßstäbe in Form von Kriterien an verschiedenen Stellen der Ausbildung angesetzt. Dazu wird ein Kriterium explizit negiert, obwohl die Referendarin es offensichtlich bedacht hatte (Alternativen). Dem liegen folglich implizit bleibende Vorstellungen zu Grunde, die individuelle Lernschritte der Referendarin und diesbezügliche Inhalte ausklammern.²⁴⁴

Der Abschnitt besteht in erster Linie aus inhaltlichen Wiederholungen, zumeist verkürzt auf Ratschläge, Vorgaben und Wertungen:

- Orientierung an Studienseminarinhalten sei „schön“,
- Aufgabenstellungen seien zu „präzisieren“,
- Nervosität „könne man“ „noch ‘n bisschen verändern“,
- „Flexibilität“ im „Einstieg“ (= Eingehen auf Schülerwünsche) wäre positiv,
- Begriffe auf einem Arbeitsblatt „könnten“ „vielleicht noch andere gefunden werden“,
- Material-„Angebote“ wären „sinnvoll“, da Schüler es sich schnell vorne abholten,
- Das Kürzen des Entwurfs um Randaspekte wäre „erlaubt“,
- Alternativen im Entwurf zu berücksichtigen sei nicht erwünscht, erst für „Examensreife“; der Gedanke sei aber „klasse“.

Im Fokus stehen dazu keine Aushandlungen, sondern kurze Rückmeldungen. Funktional scheint es sich hierbei um das Zusammenfassen von „Ergebnissen“ zu handeln, wobei diese mitgeteilt werden. Die Funktion dessen scheint also einerseits in der Sicherung zu liegen und andererseits in der Instruktion und Rückmeldung von punktuellen Ratschlägen, Wertungen und Vorgaben, die zukunftsgerichtet Verhaltens- und Handlungskorrekturen betreffen. Maßstäbe und Normen bleiben dabei implizit. Es kann daher höchstens partiell von Bezugsmomenten für ein Feedback gesprochen werden. Anders formuliert: Handlungsvorgaben werden konkretisiert, ihre etwaigen Ziel- und Sollzustände und Funktionen nicht. Die Referendarin fragt diese überdies nicht nach, so dass eine Lerninteraktion *im engeren Sinne* nicht stattfindet (vgl. Kapitel 6.1.4, 5.2.2).

²⁴⁴ Warum gerade dieses Kriterium dafür angesetzt wird und ob es noch weitere dafür gibt, ist unbekannt. Auch ab welchen Zeitpunkten neue Kriterien und in welcher Weise zur Geltung kämen würden, bleibt offen.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 10

In der Schlüsselstelle (869-957) wird die Referendarin aufgefordert, noch Offenes anzusprechen („gucken Sie nochma“, 871), thematisiert wird in der Folge die Verantwortung bei der Steuerung von Gruppenprozessen.

Der genannten Aufforderung der Ausbilderin kommt die Referendarin so nach:

„Ganz kurz vielleicht. [...] Wenn die Schüler in den Gruppen arbeiten – is‘ es in Ordnung, wenn ich sie arbeiten lasse? Weil ich kann das ja schlecht sichern, ne. Ich kann mich ja nich‘ bei jeder [Gruppe] dazuset‘, also ich könnt‘ es immer nur bruchstückweise sichern.“ (877-887).

Eröffnet wird eine interaktionsbezogene Rahmung, in der sich zum Handeln rückversichert und das Handlungsproblem „Sichern“ thematisiert werden. Die Ausbilderin signalisiert dazu auf der Meta-Ebene Unverständnis und hakt nach: „Im Moment steh‘ ich grad‘ auf‘m Schlauch. Wie mein‘ Sie das jetzt‘ mit dem Sichern?“ (890-891). Die Referendarin erklärt, es ginge ihr „nur nochma‘ für mich“ um die Klärung, ob das „ausreichend is““, wenn man den Schülern die „Verantwortung über die Inhalte, die sie da erarbeit‘n“ überließe (894-898). Auch wertet sie ihre Aussage ab beziehungsweise relativiert sie: „kurz“, „vielleicht“, „nur für mich“. Den Sachbezug bestätigt die Ausbilderin: „ja natürlich. Klar, ja.“ (896). Auf interaktionsbezogener Ebene erfragt die Referendarin also eine Erlaubnis, die Ausbilderin erteilt sie. Dazu besteht Rahmungskongruenz. Inhaltlich führt die Ausbilderin dann näher aus: In der „Anschlusskommunikation“ würde man „kontrastieren“ (903-913), „aber in der Gruppe selber is‘ das deren Verantwortung da erstma‘ mit diesen Lernaufgaben umzugeh‘n.“ (916). Nur bei Nachfragen „komm‘ sie ja und erklär‘n noch“ (919). Die Ausbilderin bezieht zum Bezugsmoment Verantwortung eine klare Position und schafft eine gegenstandsbezogene Rahmung, mit der sie indirekt die Frage bestätigt. Die Lehrerin könne demnach die Gruppenarbeit laufen lassen. Die Referendarin bestätigt das („das macht auch Sinn“, 922) und beschreibt die Vergewisserung als Funktion ihrer Nachfrage („aber ich wollt es trotzdem nochma“, 922). Dazu hebt die Ausbilderin die Authentizität des Handelns in der Situation hervor: „Das zeigt auch, dass [...] das nich‘ aufgesetzt is‘, dass Sie da ja ich hab‘ die Schüler gefracht und so weiter ha‘, sondern dass die wirklich dran arbeit‘n. Die [...] tragen Verantwortung für den Prozess, das sieht man absolut.“ (928-931). Offensichtlich handelt es sich um ein indirektes Lob dafür, dass die Referendarin keine künstliche Situation schaffen würde, sondern dass ihr Anliegen „echt“ sei. Demnach muss sie davon ausgehen, dass das nicht immer der Fall wäre, was das Paradigma des strategischen Gegenspielers Ausbilder beziehungsweise Referendar eröffnet (vgl. Schäfers 2017, Bremerich-Vos und Boettcher 1986, u.a.). Das Erkennen von verantwortlichem Handeln der Schüler scheint als Begründung dafür geltend gemacht zu werden. So schiebt die Ausbilderin eine positive Rückmeldung nach: „Auch die Transparenz am Anfang, wo Sie [...] gesacht haben [...], was das Ziel is‘. Kann ich Sie nur absolut verstärk‘n.“ (933-936). Im Elativ („absolut“) bekräftigt sie also das Lehrerhandeln der Referendarin, was deshalb auch als Ratschlag aufgefasst werden kann. Die Ausbilderin werde ihr zudem ihre Notizen überlassen, wofür sich die Referendarin bedankt. Erste quittiert das explizit und unterstreicht damit ihre Hilfeleistung: „viel‘n Dank!“ – „Bitteschön!“ (956-957). Die Ausbilderin

lacht dabei kurz, die Referendarin erwidert ein Kichern. Das etabliert ein Bestätigungshandeln auf der Beziehungsebene (vgl. Jefferson 1979; Kotthoff 1995), das die Ebene des zuvor Gesagten verstärkt.

Es wird in dieser Sequenz demnach von der Referendarin ein Problem angesprochen, auf Nachfrage konkretisiert und von der Ausbilderin dazu die „Lösung“ genannt und erläutert. Dieses Vorgehen lässt sich mit dem Handlungsschema Beraten assoziieren, wenngleich als verkürzte Schrittfolge sowie initiiert durch eine Aufforderung. Es folgt demnach dem Schema Problemdefinition – Lösung. Die Perspektiven darin spiegeln die asymmetrischen Beteiligungsrollen wider, die in komplementärer Passung zueinanderstehen: Die Novizin fragt, die Expertin antwortet. Abgeschlossen wird dieses Muster von der Ausbilderin mit positiven Wertungen, die mit den zwei Bezugsmomenten Authentizität und Transparenz begründet werden. Die affektiv aufgeladene Rückmeldeform bestärkt dabei die Beziehungsebene. Das Muster ließe sich in Form von Sprachhandlungen hierauf verkürzen: Aufforderung – Problemnennung – Nachfrage – Problemklärung – Lösungsvorgabe – positive Handlungs-Wertung und Beziehungsarbeit. Dass die Referendarin die Funktion als Selbstvergewisserung beschreibt, verstärkt die Rekonstruktion der Sequenz als oberflächliche Bestätigung des eigenen Handelns.

Hauptteil B: Schlüsselstelle 11

Die Schlüsselstelle enthält Meta-Äußerungen zur Funktion des Gesprächs (960-1082) und stellt eine Rückmeldung der Mentorin dar. Sie schließt sich direkt an die vorherige an.

Die Mentorin kennzeichnet ihre Äußerungen als „Adjutum“ (= Zuschuss, Beihilfe) (963, 986), womit eine Rückmeldung gemeint zu sein scheint, denn sie wolle „noch gern so’n paar Kleinigkeiten“ mitteilen (960-963). So hätte sie die „Sorge, sichern die das auch wirklich?“ (963-964) und erteilt dazu einen Ratschlag, der als „kleines Ritual“ verstanden werden soll (966):

„Bei ‘ner Gruppeneinteilung [...], bitte immer einer is‘ verantwortlich [...]. [...] Wie so ‘n Protokoll [...]. *Das is‘ immer so ‘n Punkt, an den Ihr [die Schüler] mitdenken müssen* (sic!). Dann haben Sie nicht mehr diese Sorge [...], mach‘ ich das in dem Moment? Und Sie entlasten sich meines Erachtens so ‘n bisschen, weil sie ja ‘ne sehr selbstständige Lernsituation geschaffen haben“ (970-983).

Es wird also unterstellt, dass die Referendarin sich Sorgen machen würde. Der Ratschlag benennt dazu ein ritualisiertes Verfahren („immer“), das das Handeln der Referendarin in Bezug darauf entlasten soll. Sie schließt: „Also, das wäre so ‘ne noch ‘ne klein‘ Adjutum zu den Aussagen, was Sie bisher gehört haben.“ (985-987). Ihre Instruktion wird hiermit zum einen oberflächlich aufgeweicht und zum anderen demgegenüber betont. Denn einerseits verkleinert sie die Bedeutung Ihres Ratschlages als „klein“, andererseits legt sie darin eine auf das Rezeptive festgelegte Rolle der Referendarin an, was diese bisher „gehört“ habe. Die eröffnete interaktionsbezogene Rahmung betont also auf der Beziehungsebene das asymmetrische Rollenverhältnis, zumal die Zuschreibung von Sorgen bei der Referendarin ungefragt vorgenommen wird. Auf der Interaktionsebene wird das Lehrverfahren gleichzeitig unhinterfragt gesetzt, das heißt als Gebrauchsnorm etabliert. Abschließend wiederholt die Mentorin das Bezugsmoment ihres Ratschlages, worauf sie also damit abzielt: „dann [...] vielleicht is‘ die Sorge is‘ weg“ (993).

Es folgen von ihr Rückmeldungen, die das Lehrerhandeln positiv bewerten, denn „ich hab‘ ‘ne Lehrerin die Freude am Unterrichten [...] vermittelt“ (995) und „‘ne Verantwortlichkeit zeigt“ (998). Freude und Verantwortlichkeit werden somit zum Kriterium dafür gemacht. Darauf folgt ein weiterer Ratschlag:

„Denken sie auch ma‘ dran, dass sie nich‘ perfekt sein müssen. Zugeständnisse, die Sie den Schülern machen, diese Toleranz [...] – haben Sie die sich auch gegenüber. Das würde sich noch stärker auf die Gruppe übertragen und ich denk‘, das entlastet Sie. Das is‘ so meine Sorge, dass Sie sich zu viel aufbürden [...]. Und das könn‘ sie nich‘ tragen, weil sie auch n Freiraum brauchen [...]“ (1002-1019).

Auch ginge die Referendarin „zurückhaltend in die Gruppe ‘rein“, demgegenüber dürfe sie aber die Schüler „stören“, müsse sich nicht „entschuldigen“, denn „Sie sind die Lehrposition“ und „wir sind nich‘ die ganz große Familie.“ (1020-1047). Die Mentorin nimmt hier also Bezug auf die Person, sowohl auf die Rolle und das Handeln als Lehrerin als auch auf die Person selbst. Dabei unterstellt sie der Referendarin weitere vermeintlich defizitäre Handlungsmotive (Sorgen-Haben, Nicht-Zuviel-Tragen-Können, Keine-Toleranz-sich-selbst-gegenüber-Haben, Freiraum-Brauchen, Perfekt-sein-Müssen), die sie in der Folge zu ihrem Ratschlag führen. Die Bezugsmomente ihrer Perspektive verdeutlichen eine pädagogische Ausrichtung der Äußerungen, die eine interaktionsbezogene Rahmung ausdrücken: demnach ginge es darum, die Referendarin in Schutz vor sich selbst zu nehmen. Mit Goffman lässt sich das Handeln deshalb als „Gefahren-Mandat“ beschreiben. Nach Forschungsergebnissen kann dies insbesondere im Ausbilderhandeln *Bevormundung* und *Entmündigung* von Referendaren erzeugen (theoretisch: Goffman 1973, S. 356f.; empirisch: Schäfers 2017, S. 242; Košinár 2014a, S. 35f., Dzengel 2013, S. 154). In diesem Fall deckt sich das mit der Sprachoberfläche, an der auch ein Bezug auf die Person geltend gemacht wird („ich hab‘ ‘ne Lehrerin“, s.o.). Dieser Sachverhalt stößt die Frage nach der Rollenförmigkeit von Ausbildenden und Mentoren gegenüber Referendaren an (und andersherum)²⁴⁵. Inhalte werden in der gezeigten Praktik dabei also wie aufgezeigt auf das Persönliche gerichtet und die zu Grunde liegenden Annahmen und Eindrücke unhinterfragt als Begründungen für die Handlungs-Ratschläge verwandt. Die Referendarin erhält keine (zeitliche) Möglichkeit zur aktiven Reaktion, sie kann nur passiv bestätigen („hm“), wobei unklar bleibt, auf welcher Ebene dies geschieht.

Die Mentorin schließt den Sinnabschnitt mit einer Wertung ab: „Aber wir reden jetzt von einem Niveau, [...] das schon wesentlich weiter is“ (1051) – und die Ausbilderin stimmt im Elativ bekräftigend ein: „Wir red‘n von ‘nem *ganz* hohen Niveau hier, ja.“ (1052). Die zweifache und explizite positive Pauschal-Wertung des „Niveaus“ enthält demnach zwei implizite Bezugsmomente: Zum einen sei das Niveau „weiter“, es muss also ein Vergleichsmoment dafür existieren; zum anderen scheint sich die Aussage auf das Vorherige zu beziehen, das heißt entweder auf alle Gesprächsinhalte oder auf die unmittelbar ausgesprochenen Aspekte zur Person. Die gegenstandsbezogene Rahmung bleibt hierzu also vage. Sie

²⁴⁵ Es wird hier eine *deskriptive* Analyse vollzogen und keine *normative* Aussage getroffen. Ob also Einordnungen der Rückmeldung als „Bevormundung“ oder „An-die-Hand-nehmen“ in diesem Kontext angebracht sind (ebd.) oder ob das Handeln als übergreifend, pädagogisch sinnvoll oder notwendig zu bewerten ist, sei hiermit nicht ausgesagt. Stattdessen wird der Bedeutungskontext dessen deskriptiv aufgedeckt. Zum Verhältnis und zur Rolle der Ausbilder, Mentoren und Referendare sei diesbezüglich auch auf die Handlungs-Antinomien von Lehrern verwiesen, so zu Nähe und Distanz (z.B. Helsper 2011), „permissiver Professionalität“ (Wernet 2003) oder Rollenförmigkeit (z.B. Twardella 2004).

wird dagegen interaktionsbezogen klar gerahmt: Mentorin und Ausbilderin bewerten den Ausbildungs-Status der Referendarin und übernehmen auf der Basis der bestehenden Asymmetrie die Perspektiven als Experten sowie Agenten der Institution. Das Stichwort „Lehrerrolle“ wird auch als Thema im Modulkatalog²⁴⁶ (2012) und den Durchführungsbestimmungen (HLbGDV 2011, § 52, Abs. 2, Nr. 2 sowie Nr. 4) genannt, ist dort jedoch als Anforderung an die Referendare zu verstehen, sich selbst oder ihre Rolle zu reflektieren. In dieser Situation wird die Referendarin stattdessen über ihre Rolle von der Mentorin aufgeklärt, das heißt sozusagen darüber instruiert. Inwiefern das Thema in den Studienseminar-Seminaren aufgegriffen wird, ist unbekannt. Mit dem *hohen Niveau* begründet die Mentorin dann die Funktion ihrer Aussagen: „Und deswegen [...] brauch‘ ich nicht wiederholen, was so lieb und nett is‘, sondern vielleicht, dass man ganz kleine Impulse gibt, wie können sie sich weiterentwickeln [...]“ (1053-1056). Ihre Rückmeldung soll demnach der Weiterentwicklung der Referendarin dienen, die „Impulse“ erhalten soll. Impulse müssen in dieser Sequenz wertende Rückmeldungen und Ratschläge meinen (siehe oben), die sie auch jetzt anhand eines Beispiels erneut ausspricht (1057-1078): Sie beschreibt ein Handlungsproblem (gegen die Schüler-Masse reden) und schlägt eine Lösung dafür vor (Auftrag an die Tafel schreiben). Darin erkennt sie „also so kleine technische Sachen“, die der „Konkretisierung“ dienen sollen „und das is‘ ja ihr Anliegen, das wird durchgänglich‘ deutlich.“ (1076-1078). Die Mentorin beschreibt also eine Form der Instruktion, die die Weiterentwicklung der Referendarin herbeiführen soll, was ihrer Meinung nach auch das „Anliegen“ der Referendarin wäre, ohne dass diese das bis hier explizit genannt hat. Die Referendarin kann diese Aussagen nur bestätigen, da ihr ein Anliegen unterstellt wird, das das Handeln der Mentorin unmittelbar begründet. Widersprüche sie dem, entzöge sie ihr diese Grundlage und stellte also die Rolle der Mentorin in Frage. Entsprechend begleitet die Referendarin die Ausführungen stets passiv-bestätigend („hm“; z.B. 1038, 1048, 1055, 1063, 1073) sowie beim Stichwort Weiterentwicklung und bei der Unterstellung ihres „Anliegens“ positiv bekräftigend und affektiv aufgeladen („wunderbar“, 1058; „schön“, 1079). Auf der Interaktionsebene wird also eine Rahmungskongruenz hergestellt, die die Beziehungsebene pflegt, auf der Gegenstandsebene gibt die Mentorin Inhalte und Annahmen vor, die die Referendarin passiv bestätigt beziehungsweise passiv bestätigen *muss*, um die Rolle der Mentorin und die Beziehung zueinander nicht zu gefährden. Die Lehrform der Praktik beschreibt wie erörtert eine Instruktion über Zuschreibungen.

Schluss: Schlüsselstelle 12

Die Schlüsselstelle (1084-1102) schließt das Gespräch ab. Zum einen der Vollständigkeit halber, zum anderen, weil sie Metaäußerungen zum Gespräch enthält, wird sie einbezogen.

Die Ausbilderin fordert die Referendarin auf: „Gucken Sie nochma‘, ob Sie alles, was Sie gerne von uns wissen wollten, beantwortet bekomm‘ hab’n.“ (1084). Bezugsmomente stellen also zum einen Wissens-Bedarfe der Referendarin, zum anderen Antworten von Ausbilderin und Mentorin dazu dar. Die Funktion des Gesprächs läge folglich darin, Antworten auf Fragen zu geben und zu erhalten. Es werden somit klare Beteiligungsrollen zugeschrieben (Fragesteller und Antwortgeber), die die Asymmetrie

²⁴⁶ „Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst“, vgl. Kapitel 3.

zwischen den Beteiligten unterstreichen (Experte – Novize; Ausbilder – Referendar; Agent – Klient). Zugleich wird an die interaktionsbezogene Rahmung der Ausbilderin aus der Eröffnung angeknüpft, in der sie die Referendarin verpflichtet, in ihrer initialen Stellungnahme zum Unterricht Themen und Fragen zu generieren. Jetzt wird abgefragt, ob alle Fragen beantwortet sind. Die Referendarin bestätigt auf inhaltlicher Ebene, sie sei „versorgt“ (1085-1087), was die Ausbilderin auf emotionaler Ebene quittiert, „geh’n mit’m guten Gefühl jetzt‘ ins Wochenende“ (1089), auf der die Referendarin ihr folgt und lacht, „ja das auch. Haha.“ (1091). Die Ausbilderin bekräftigt mit einem affektiven Ausruf und erwidert das Lachen: „wunderbar, is‘ gut. Haha.“ (1092). Beide bestärken durch das Lachen und die Bestätigungen also die bestehende Rahmungskongruenz auf der Beziehungsebene.

Die Mentorin eröffnet daneben neuerlich die Inhaltsebene und erteilt einen Ratschlag für ein zukünftiges Verfahren in der Umsetzung: „Sie sagen, das nächste ma‘ muss ich alles davon umsetz’n – nein, such’n ‘Se sich kleine Teile [...] Stück für raus“ (1095). Die Referendarin paraphrasiert die gegenstandsbezogene Rahmung und bietet auch der Mentorin auf der Beziehungsebene ein Lachen an: „Stück für Stück. Okay. Geb‘ mir Mühe. haha“ (1097). Die Ausbilderin schließt das Gespräch daraufhin mit einem Dank ab und lacht ebenfalls kurz auf, „okay, Danke. Ha.“ (1000), worauf die Referendarin sich nicht bedankt, sondern sagt: „gerne.“ (1101). Das ist bemerkenswert, da sie zum einen als Klientin der Institution das Gespräch gezwungenermaßen besuchen *muss* und da sie zum anderen darin in der Rolle als Novizin etwas lernen *soll*. Das heißt, sie müsste sich bei der Institutionsvertreterin für deren Inanspruchnahme bedanken und nicht andersherum (vgl. Kallmeyer 2000). Ein „gerne“ deutet demgegenüber auf eine Leistung ihrerseits hin, die im Format nicht selbstverständlich wäre. Worin sie bestehen könnte, ist nicht ersichtlich.²⁴⁷

Inhalte werden in dieser Sequenz stets auf der Beziehungsebene aufgelöst und nicht weiter verfolgt. Das geschieht auch nach einer Instruktion, deren Inhalte zumindest zuvor noch paraphrasiert werden. In Bezug auf das Format wird eingangs verdeutlicht, dass die Ausbilderin das Gespräch als Wissensweitergabe in Form von Frage-Antwort-Sequenzen anlegt, für die die asymmetrischen Rollen die Basis darstellen würden.

6.3 Auswertung der Gesprächsanalyse: Ergebnisse auf der Makro- und Mikroebene

Makro- und Mikroebene beziehen sich auf Gesprächsablauf sowie Gesprächsgeschehen (vgl. Kapitel 5.1.1). Da sich beide Ebenen weder praktisch noch analytisch eindeutig voneinander trennen lassen, weil sie als „die Praxis“ eine Einheit bilden, muss es in diesbezüglichen Darstellungen zu Überschneidungen kommen. Dennoch ist eine getrennte Auswertung dieser Ebenen angezeigt, zum einen um die jeweilige Gegenstandsspezifität zu wahren (grob vereinfacht: Phasen gegenüber Gestaltungen), zum anderen, um so spezifische Ergebnisse darin besser herausstellen zu können. Diesem Moment wird zielgerichtet begegnet, indem die Makroebenen-Auswertung allein die Ablaufstruktur (Phasen) fokussiert und

²⁴⁷ Grundsätzlich wäre es auch möglich, dass die Aussage keine tiefere Bedeutung trägt oder einen Versprecher darstellt. Der Ausspruch sei hier deshalb in seiner Besonderheit auf der Sprachoberfläche markiert.

weitestgehend die Mikroebenen-Auswertung in Bezug auf Lerndimensionen ausklammert oder *allgemein* hält, soweit es für ein Verständnis der Phasen- beziehungsweise Ergebnisdarstellung in Bezug darauf nötig ist. Gezielt zusammenführende Darstellungen zu beiden Ebenen erfolgen dann in der Mikroebenen-Ergebnisdarstellung systematisch gebündelt. Überschneidungen werden auf diese Weise auf ein Minimum reduziert, Spezifik und Ergebnisfokus werden gewahrt. Nachfolgend werden jetzt die Ergebnisse dargestellt.

6.3.1 Ergebnisdarstellung Makroebene (Gesprächsphasen)

In diesem Unterkapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Makroebene dargestellt, das betrifft die Ablaufstrukturen anhand der rekonstruierten Gesprächsphasen. Eine wichtige Rolle nehmen darin zum einen die Phasen als solche ein (Benennung und Beschreibung), zum anderen ihre Dauer im jeweiligen Vergleich. In allen Fällen sind dabei auch Aussagen zur Mikroebene vonnöten, um Merkmale von Gesprächsphasen verdeutlichen zu können, die diese wesentlich bedingen. Sie übernehmen hier also dienende Funktion und stehen noch nicht im gesonderten Fokus.

Die Ablaufstrukturen wurden je Gespräch bereits ihrer Analyse vorangestellt. Deshalb werden hier die Einzeldarstellungen je Bundesland zusammenfassend aufgenommen und um Beschreibungen der Phasen ausgeführt (6.3.1.1, 6.3.1.2). Hinzu kommt das Auswerten der Daten im Querschnitt der Bundesländer und Einzelgespräche (6.3.1.3). Während die ersten beiden Kapitel dazu eine beschreibende Darstellung der grundsätzlichen Ergebnisse verfolgen, werden im dritten Kapitel darauf aufbauend weiterführende spezifische Ergebnisse differenziert ausgewiesen und miteinander in Beziehung gesetzt.

6.3.1.1 Allgemeine Ergebnisdarstellung Makroebene: Niedersachsen

Für Niedersachsen lässt sich in den analysierten Unterrichtsnachgesprächen *eine für alle Gespräche ähnliche Ablaufstruktur auf der Makroebene* rekonstruieren. Elemente dessen beruhen auf gesprächsorganisatorischen sprachlichen Markierungen und funktional-thematischen Sequenzen, die je Anfang und Ende von Phasen kennzeichnen können. Dem zu Grunde liegt in dieser Arbeit die allgemeingültige Einteilung von Gesprächen in Einstieg, Hauptteil und Schluss (vgl. Kapitel 6.1.4). Dazu werden jetzt drei Schritte verfolgt: Zuerst wird in Kürze auf Rollen und Herstellungsweisen des Gespräches eingegangen, die notwendig sind, um die nachfolgende Beschreibung der Ablaufstruktur verstehen zu können. Im dritten Schritt erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der für die Gespräche bereits im Analyseteil ausgewiesenen Redeverteilungen je Gespräch.

Diese Erkenntnisse können festgehalten werden. Auszubildende sind als Agenten der Institution Studienseminar eingesetzt als Gesprächsleiter (vgl. Kapitel 3). Das zeigt sich äquivalent in der Praxis, in der sie damit übereinstimmend in sämtlichen Gesprächen die Gesprächsführung und ihre -organisation übernehmen. Sie eröffnen und beenden jede Gesprächsphase und koordinieren darin die Themenentfaltung (vgl. P1 bis P3). Das geschieht insbesondere durch Praktiken der Themenaufnahme, -etablierung und -legitimation sowie speziell durch Themensetzungen (gemeint sind vom Ausbilder eingebrachte Themen, die zum Gegenstand gemacht werden). Referendare übernehmen demgegenüber in der Mehrzahl der Fälle im Gesprächsverlauf dazu eine komplementäre passiv-reaktive Rolle.

Wenngleich sich die dabei entstehenden Ablaufstrukturen ähneln, können ihre funktional-thematischen Phasen je Gespräch geringfügig in Reihenfolge, Dauer und Durchgängigkeit variieren. So kommt es im Hauptteil zum Beispiel dazu, dass sich Phasen einer ‚Ausbilder-Rückmeldung‘ in Form einer Alleinbearbeitung von Themen mit Phasen mit partiellen Aushandlungssequenzen abwechseln können.

Die für die Unterrichtsnachgespräche in Niedersachsen eruierte Ablaufstruktur wird jetzt in der Übersicht *im Querschnitt* erfasst, das heißt mit Hilfe von Bündelung der funktionalen Phasen, so in der Themenbearbeitung, da sie anhand der der Einzelauswertungen bereits differenziert aufgefächert worden sind (vgl. Einzelabläufe je Gespräch im Analyseteil der Arbeit).

Tabelle 14: Makroebene, Gesprächsphasen (Niedersachsen)

	Phase	Funktionale Phase (Grobstruktur)	Funktionale Phase (Feinstruktur)	Dauer in Minuten (gerundet ²⁴⁸)		
				P1	P2	P3
1	Einstieg	Gesprächsorganisation	Festlegung Vorgehen, Rollen, Art der Inhalte, implizite Normen	0.41	2	0.37
2	Hauptteil A	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht; Themen- und Fragengenerierung	10	10	15
3	Hauptteil B	Themenbearbeitung	Themensetzungen; als isolierte Rückmeldung <i>(Alleinbearbeitungen)</i>	--	3	4
			Themensetzungen <i>(Alleinbearbeitungen oder Aushandlungen)</i>	17	8	25
			Themenaufnahmen <i>(Alleinbearbeitungen oder Aushandlungen)</i>	2	12	8
			Bedarfsabfrage /-klärung	0.20	3	--
4	Schluss A	Metakommunikation	Sprechen über das Gespräch (Meta-Aussagen), Rückschau	1	3	2
5	Schluss B	Abschluss	Verbleib und Danksagung	7	0.22	3
				38	41	58

Dazu folgt jetzt eine beschreibende Darstellung der Ablaufstruktur anhand ihrer Phasen, im zweiten Schritt die Auswertung der Zeiten (Dauer der Phasen). Die Beschreibung von Praktiken und Rollen wird dazu allgemein gehalten, es geht in erster Linie um das Nachvollziehen eines für die Gespräche in Niedersachsen im Querschnitt typischen Gesprächsverlaufes. Um Doppelungen in der Darstellung zu vermeiden, werden phasenvergleichende Graphiken samt Einordnungen in der Ergebnisdarstellung im Querschnitt beider Bundesländer in Kapitel 6.3.1.3 ausführlich dargestellt.

²⁴⁸ Durch Ab- und Aufrundungen sind minimale Abweichungen von der absoluten Gesprächsdauer möglich. Daraus resultieren deshalb im Fall von P1 knapp eine Minute, im Fall von P2 knapp zwei Minuten weniger Zeitdauer.

Für die Phasen kann prinzipiell jeweils eine Funktion rekonstruiert werden, deshalb lassen sie sich als *funktionale Phasen* eruieren. Es werden darin bestimmte Beteiligungsrollen von den Akteuren etabliert, die, falls zum Zwecke der Phasenbeschreibung nötig, aufgenommen werden. Es bildet sich diese Struktur ab.

Für die *Gesprächsorganisation* setzt der Auszubildende einleitend Vorgehensweisen und Verpflichtungen fest. Dazu zählen zum Beispiel Rollenzuweisungen (z.B. „Sie gucken, [...] wozu wollen Sie auch beraten werden“; P1, S1, 5), normative Vorgaben zu Phasen, die Rollen-, Funktions- und Formzuschreibungen ansprechen (z.B. „Und mit dieser Selbstreflexion setzen Sie dann schon Schwerpunkte. Da sollten Sie also wirklich schon sagen, was Sie interessiert für diese Beratungssituation und darauf gehen wir auch auf jeden Fall ein.“; P2, S1, 24-30) oder komplexe Verbindungen verschiedener Variablen wie zwischen implizierten Lernzielen, Rollen und Normen, wie zum Beispiel:

„Wir werden das immer so machen, dass Sie zuerst dran sind, den Blick auf ihren Unterricht zu werfen, [...] weil nach diesen anderthalb Jahren in der Regel keiner mehr drin sitzt und man dann selbst rausfinden muss, aus welchen Gründen denn manches so besonders gut und glatt gelaufen ist und aus welchen Gründen vielleicht anderes nicht so günstig verlaufen ist.“ (P2, S1, 12-22).

Allein in einem Gespräch kommt es dabei zu einem wechselseitigen Austausch beider Beteiligten zur Gültigkeit *einer* Vorgabe, dem Einbezug der Handreichung („Reflexionsbogen“). Dies geschieht auf der Basis einer Perspektivendivergenz. Der Ausbilder etabliert eine *Pflicht* zu ihrer Nutzung in der Lernsituation, der Referendar betont dagegen sein *Recht* darauf zur Nutzung in der Prüfung (vgl. P2). In allen anderen Gesprächen begleiten die Referendare die Gesprächsorganisation passiv und ohne weiterführende Redebeiträge.

Das Sprechen über den eigenen Unterricht obliegt nach Aufforderung dazu den Referendaren, die diesem Zugzwang folgen. Diese Phase der *Themeninitiiierung* etabliert jeweils die zweite Gesprächsphase. Am Ende ihrer Ausführungen werden die Referendare darin bis zu zwei Male zu weiteren Angaben aufgefordert, so dass diese Phase in Niedersachsen zwischen 8 und 14 Minuten dauert (P1-P3). Das entspricht etwa einem Drittel und bis zu Zweidrittel der Gesamtrededauer der Referendare. Ihr Redeanteil fällt für den Rest des Gespräches entsprechend niedriger aus, bei grundsätzlich niedrigen Redeanteilen im Gesamtgespräch (s.u.). In zwei Gesprächen (P1 und P2, je S2) kommt es hierbei zu gesprächsorganisatorischen Einschüben des Ausbilders, die den Umgang mit dem sogenannten Reflexionsbogen betreffen (Handreichung zum Unterrichtsnachgespräch der Studienseminare). In einem Fall wird dafür von einem „Notenreflexionsbogen“ gesprochen, dem zudem eine inhaltliche Lernfunktion abgesprochen wird (vgl. P1). Auch wird darauf hingewiesen, „Positives“ zu nennen (vgl. P2, S2: „Sie dürfen auch sagen, was wirklich gut gelauf'n is‘.“, 129). Diese zweite Phase steht explizit in der Funktion, Themen und Fragen zu generieren, so dass sie sich als Themeneinstieg und -initiiierung für den Hauptteil rekonstruieren lässt, weil darin auf diese Inhalte partiell Bezug genommen wird. Die Bezeichnung der von den Referendaren geforderten Ausführungen als „Selbstreflexion“ durch den Ausbilder deckt sich dabei nicht mit der für sie interaktiv hergestellten *Funktion der Themenfindung und Bedarfsgenerierung*. Zwar lassen sich isoliert betrachtet auch reflektive Praktiken der Referendare darin identifizieren, so durch das Einnehmen verschiedener Perspektiven (ohne Sprecherwechsel) oder das

Explizieren von hypothetischen Lösungsszenarien für bestimmte Probleme. Sie werden im Gesprächsverlauf aber jeweils nicht weiter in Form einer interaktiven Reflexionspraktik wechselseitig ausgehandelt. Mit Ausnahme von den genannten Einschüben verhält sich der Ausbilder in dieser Phase passiv und ohne inhaltliche Redebeiträge. Allein Bestätigungssignale wie „hm“ kommen dabei zum Tragen, es findet kein inhaltlicher Austausch statt. Das heißt, die Phase trägt isoliert betrachtet monologische Züge, weil allein die Referendare referieren, Ausnahme bildet das dem übergeordnete und hierin etablierte Aufforderung-Erklärung-Muster. Eine inhaltsbezogene Dialog-Form dagegen kann daran erst und partiell durch das Aufgreifen von einzelnen Inhalten in den Phasen der Themenbearbeitung entstehen, denn Dialoge erfordern wechselseitiges Sprechen (vgl. Kapitel 6.1.4). Von diesen eingeforderten Einlassungen der Referendare wird in dieser Arbeit als *Stellungnahme* gesprochen (vgl. auch Mikroebenen-Auswertung).

Den Einstieg in den Hauptteil zur *Themenbearbeitung* realisieren die Auszubildenden in den ersten Sequenzen je mit Hilfe von *Themensetzungen*, das heißt mit von ihnen ‚neu‘ eingebrachten und zum Gegenstand gemachten Themen. Es kommt darin zu Formen von Instruktionen, das heißt der Vermittlung von bestimmten Inhalten insbesondere ohne wechselseitige Aushandlungen der Perspektiven oder Themen. In zwei von drei Gesprächen wird an dieser Stelle auch eine ‚isolierte Rückmeldung‘ hergestellt, das heißt eine explizit von den anderen Phasen abgegrenzte Sequenz, die ausschließlich *Alleinbearbeitungen* der Auszubildenden enthält. *Wechselseitige Aushandlungen* werden demgegenüber partiell im Verlauf hergestellt. Dafür etablieren Auszubildende auch Themen aus der Referendar-Stellungnahme oder nehmen weitere Themensetzungen vor (siehe Tabelle 14). In einer weiteren Phase wird von Auszubildenden gegenüber den Referendaren ein Zugzwang in Form von Aufforderungen etabliert, etwaig offene oder weitere Bedarfe zu nennen.

Die sich anschließende Phase der *Metakommunikation* wird als eigene Gesprächsphase gewertet, weil die Referendare darin zu Äußerungen über das Gespräch aufgefordert werden, der sie mit *Meta-Äußerungen* dazu nachkommen. Einerseits steht dabei ein Lob zur Gesprächsführung der Auszubildenden im Fokus, andererseits wird zum Teil eine Danksagung für deren Hinweise etabliert. Beides betrifft die Beziehungsebene. Es besteht eine oberflächliche Verbindung zu Gesprächsthemen, die aber nicht tiefergehend thematisiert werden. Auch erfolgt keine Aushandlung des Gesagten, vielmehr leiten Auszubildende im Anschluss direkt und kommentarlos zum Verbleib über. In einem Fall fügt der Ausbilder noch eine Art isolierte Rückmeldung ein, die der Metakommunikation zugeordnet werden kann, weil sie als scheinbare Antwort auf das von der Referendarin vorgebrachte folgt. Sie wird aber lediglich *danebengestellt* („und, ähm, ich sage Ihnen noch ganz kurz, was ich find.“; 456-459; P1, S16). Zusammengefasst entbehrt die Phase der Metakommunikation einer inhaltlich-thematischen Lernfunktion im Rahmen einer Lerninteraktion. Sie scheint anhand der hergestellten Praktiken darin allein der *Beziehungspflege und Rollenbestätigung* zu dienen. Aus diesen Gründen wird die Phase als *erste Schlussphase* eingeordnet und nicht als Bestandteil des Hauptteils, in dem demgegenüber Lerninteraktionen stattfinden.

Im *Verbleib (Schlussphase)* verabreden sich die Akteure abschließend für den nächsten Unterrichtsbesuch, wobei ein Ausbilder in zwei Gesprächen Vorgaben dazu etabliert (P1 und P2), indem er die Klasse oder den Zeitpunkt vorgibt. Dieses Verfahren deckt sich zum einen mit den institutionellen Vorgaben, die eine Beratung durch die Ausbilder zur Verpflichtung machen. Zum anderen wird auf etwaigen Bedarf an Beratung oder der Klärung von Anliegen und bestimmten Themen dabei nicht eingegangen, so dass die Besuche allein die *institutionelle Pflichterfüllung* spiegeln (Bedarfe werden demgegenüber zum Teil im Gesprächsverlauf in Bezug auf „Beobachtungsaufgaben“ beiläufig etabliert, jedoch an dieser Stelle nicht erneut einbezogen). In einem anderen Gespräch überlässt die Ausbilderin dagegen dem Referendar explizit die Wahl eines Termins gekoppelt an dessen Wohlgefühl und Einschätzung, wie es passt (P3).

Die *Abschluss-Phase* etabliert *Verabschiedung und Danksagung*. In zwei Gesprächen wird sich seitens der Referendare in Form einer Höflichkeits-Praktik unspezifisch bedankt (P1, P2), in einem Fall stellt eine Referendarin explizit die Danksagung im Sinne der Honorierung einer Leistung her, was für Beratungen der Fall sein kann (vgl. P3; Kallemeyer 2000). Die Ausbildenden beenden jeweils das Gespräch.

Einstieg und Schlussphase bilden demnach den festen gesprächsorganisatorischen Rahmen der Gespräche (inklusive Beziehungspflege und Rollenbestätigung in der Metakommunikation), im Hauptteil kann es zu Lerninteraktionen kommen.

Nachfolgend werden jetzt die *Ergebnisse aus der Ablaufstruktur spezifisch in Bezug auf die Dauer* dargestellt. Dazu werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Phasen und ihr Verhältnis zueinander betrachtet.

Zwei zentrale Ergebnisse, die bereits angedeutet wurden, werden jetzt explizit ausgewiesen. So zeigt sich in Niedersachsen *eine fast identische Ablaufstruktur in allen untersuchten Gesprächen* mit wenigen Abweichungen voneinander und kann deshalb als erstes zentrales Ergebnis für sich selbst stehen:

- Die untersuchten Unterrichtsnachgespräche in Niedersachsen werden mit geringen Varianzen auf eine ähnliche Weise hergestellt. Auf der Makroebene ergibt sich daraus die beschriebene Ablaufstruktur (s.o., Tabelle 14).

Ein zweites Ergebnis liefert die Tatsache, dass die *Redeanteile im Gespräch* zwischen Ausbildern und Referendaren sehr deutlich ungleich verteilt sind:

- Zum einen stellen die Ausbilder höhere Gesamtredanteile als die Referendare her (im Verhältnis jeweils: 56% zu 43%, 54% zu 42%, 56% zu 44%; P1-P3).
- Zum anderen fällt der Unterschied in den Redeanteilen nach der je zeitintensiven Referendar-Stellungnahme in der Themeninitiierung für den Restverlauf des Gespräches noch höher aus. Der Redeanteil der Referendare reduziert sich danach zum Teil um mehr als die Hälfte. Er beträgt dann je zu Gunsten der Ausbildenden: 70% zu 30%; 60% zu 40% und 82% zu 19% (P1-P3).

Die Ausbildenden beanspruchen also deutlich mehr Zeit, was anteilig insbesondere die Themenbearbeitung und den Schluss betrifft (dieses Ergebnis deckt sich auch mit der gesprochenen Anzahl der Worte, die für Ausbildende tendenziell höher ausfällt; Quantifizierung der Transkripte). Eine graphische Übersicht und spezifische Erklärungen werden hierzu gemeinsam mit den Ergebnissen zu Hessen im Querschnitt abgebildet (siehe Kapitel 6.3.1.3).

Neben diesen grundlegenden Ergebnissen lassen sich weitere ausweisen. Dafür kann zuerst die *Dauer der Phasen als wesentliche Variable* der Ablaufstruktur näher betrachtet werden. Es lässt sich feststellen:

- Einstiege zur Gesprächsorganisation werden in allen untersuchten Unterrichtsnachgesprächen kurz gehalten (unter einer Minute oder bis zu 2 Minuten);
- Die Phase der Themenbearbeitungen weist in zwei von drei Fällen darauf hin, dass mehr Zeit für Themensetzungen verwandt wird als für Themenaufnahmen (gemeint sind Wiederaufnahmen aus der Referendar-Stellungnahme); Themenaufnahmen erfolgen ebenfalls von Auszubildenden;
- Bedarfsabfragen zu offen gebliebenen Aspekten fallen kurz aus (20 Sekunden bis zu drei Minuten; P1; P2) oder finden nicht statt (P3).
- Metakommunikation über die Gespräche wird von den Auszubildenden von den Referendaren eingefordert und fällt jeweils kurz und ohne tieferegehende Aushandlungen aus (1-3 Minuten).
- Die Klärung des Verbleibs nimmt bis auf in einem Fall mehr Raum sowohl gegenüber der Phase der Metakommunikation als auch der Phase des Einstiegs ein.

Daraus lassen sich diese Erkenntnisse vor allem in Bezug auf Vergleichs- und Verhältnismomente ableiten:

- Trotz kurzer Einstiege, die keine Angaben zu konkreten Formen der Stellungnahme enthalten, fallen die Referendar-Stellungnahmen in der Folge verhältnismäßig sehr lang aus und werden zum einen im direkten Anschluss an die Gesprächsorganisation sowie zum anderen zum Teil initial (ohne direkte, gesonderte Aufforderung) und ohne Pause vorgetragen. In einem Fall (P1) wird in einer Zwischensequenz eine weitere gesprächsorganisatorische Erklärung vom Ausbilder dazu generiert.
- In der Mehrzahl der Fälle nimmt die Phase mit den Themensetzungen den zeitlich größten Raum im Gespräch ein. Zu beachten ist, dass auch die Themenaufnahmen von den Auszubildenden erfolgen. Das heißt, Auszubildende greifen ein Thema auf und legen es als behandlungswürdig fest (z.B. durch Bearbeitungsaufgabe an die Referendare, wie in Frage-Antwort-Mustern; vgl. Mikroebenen-Analyse). Streng genommen müsste man also bei den Themenbearbeitungen prinzipiell von Themensetzungen sprechen, denn entweder werden Aspekte aus der Referendarstellungnahme aufgegriffen und als Thema gesetzt oder nicht daraus stammende ‚neue‘ Themen vorgegeben (Themenüberschneidungen sind dabei möglich).
- Bedarfsabfragen: Sie fallen im Verhältnis zu den anderen Phasen kurz aus.
- Metakommunikation: Sie fällt im Verhältnis zu den vorherigen Phasen des Hauptteils kurz aus.
- Verbleib und Metakommunikation: In zwei von drei Fällen wird der Verbleib zeitlich länger hergestellt als die Phase der Metakommunikation sowie als die der Einstiegssequenz. Anders ausgedrückt: Es wird in diesen Fällen mehr Zeit für das Verabreden von Folgeterminen inklusive kurzen Danksagungen in Anspruch genommen als für die Gesprächsorganisation zur Klärung von Rahmen und Vorgaben für das Gespräch auf der einen Seite sowie für eine Metakommunikation über das Gespräch auf der anderen Seite.

Die eruierte Ablaufstruktur in Niedersachsen verweist demzufolge auf eine besondere Gesprächsform, die sich anhand der dargestellten Phasenverläufe und ihrer jeweiligen Dauer zeigt. Zentral bleibt festzuhalten, dass Auszubildende das Gespräch leiten, Themen etablieren sowie die höchsten Redeanteile in Form von Zeitdauer darin etablieren. Das gilt gesteigert nachdem die Referendare ihre Eingangsstellungnahme abgeliefert haben beziehungsweise ab der Phase der Themenbearbeitung.

Nachfolgend werden jetzt die Ergebnisse in Bezug auf die Makroebene in Hessen dargestellt.

6.3.1.2 Allgemeine Ergebnisdarstellung Makroebene: Hessen

Wie in Niedersachsen lässt sich in Hessen für die analysierten Unterrichtsnachgespräche eine Ablaufstruktur anhand von Gesprächsphasen eruieren. Auch für sie lassen sich je bestimmte Funktionen ableiten. Und auch in Hessen liegen je Gespräch geringfügig Varianzen vor, die größte etwa in der Etablierung einer Metakommunikation, die in einem Gespräch vorliegt, in einem anderen nicht (P4, P5). Auszubildende übernehmen die gleichen Rollen wie in Niedersachsen (siehe zuvor). Jetzt wird zuerst auf die Ablaufstruktur und ihre hergestellten Phasen eingegangen, im zweiten Schritt folgt die Darstellung von Erkenntnissen anhand der Gesprächszeiten in Relation zu einzelnen Phasen.

Folgende Ablaufstruktur kann anhand der analysierten Gespräche rekonstruiert werden (Tabelle 15):

Tabelle 15: Makroebene, Gesprächsphasen (Hessen)

	Phase	Funktionale Phase (Grobstruktur)	Funktionale Phase (Feinstruktur)	Dauer in Min. (gerundet ²⁴⁹)	
				P4	P5
1	Einstieg	Einstieg	Gesprächsorganisation, Festlegung von Rollen, Inhalten, u.a.	4	0.50
2	Hauptteil A	Themeninitiierung	Sprechen über eigenen Unterricht, Themen- und Frageninitiierung	8	14
3	Hauptteil B	Themenbearbeitung	Themensetzungen (auch von z.T. -aufnahmen): Isolierte Rückmeldung	16	5
			Themensetzungen (<i>Alleinbearbeitungen / Ausbildungen</i>)	5	7
			Themenaufnahmen (<i>Alleinbearbeitungen / Ausbildungen</i>)	10	9
			Bedarfsabfrage	4	3
			Themensetzung: Isolierte Rückmeldung (<i>Mentorin</i>)	--	4
4	Schluss A	Metakommunikation	Sprechen über das Gespräch, Rückschau, Meta-Äußerungen	2	--
5	Schluss B	Abschluss	Verbleib und z.T. Danksagung	0.30	0,33
				50	44

Auszubildende gestalten den *Einstieg* als *Gesprächsorganisation zu Vorgehensweisen und Verpflichtungen*, aus ihnen erwachsen Rollenzuschreibungen. Es kommt darin zu keinem Austausch zu den Vorgaben, Ausbilder legen diese fest und die Referendare bestätigen Vorgehen, Inhalte und Rollen passiv-reaktiv. Das *Generieren von Themen und Fragen* bildet wie in Niedersachsen die interaktiv hergestellte beziehungsweise vorgegebene Funktion der zweiten Phase, der *Themeninitiierung*. Ihre Umsetzung obliegt nach einer

²⁴⁹ Durch Ab- oder Auf-Rundungen leichte Abweichungen von der Originalzeit, im Fall von P4 etwa eine Minute mehr.

Aufforderung der Ausbildenden dazu den Referendaren. Sobald die Referendare mehrere Minuten am Stück über ihren Unterricht gesprochen haben und ihr Redeblock endet, werden sie dazu aufgefordert, Weiteres und explizit allein Positives zu beschreiben. Die Referendare produzieren in der Folge weitere Themen, anhand derer sie Handlungs- und Planungsprobleme markieren. In einem Fall fordert der Ausbilder die Referendarin so lange zu weiteren Nennungen auf, bis sie explizit nichts mehr zu sagen weiß (vgl. P4-S2). Über diese Phase wird von den Ausbildenden unter anderem als „Selbstreflexion“ und „Rückblick“ gesprochen. Sie lässt sich dazu als *Themeneinstieg* rekonstruieren, dessen Konversationsstruktur isoliert betrachtet monologisch konstituiert ist, da es zu keiner Aushandlung kommt. Vielmehr sprechen bis auf die Einschübe mit Aufforderung zu weiteren Beiträgen die Referendare. Ausbildende verhalten sich währenddessen passiv und hören zu. Da sich in den darauffolgenden Phasen teilweise auf Inhalte dieser Sequenzen bezogen wird, lässt sich diese Phase begründet dem Hauptteil zuordnen. Der monologische Charakter entwickelt sich also in der Folge durch partielle thematische Wiederaufnahmen zu einem Bestandteil eines sozusagen langgezogenen Dialoges (äquivalent zu Niedersachsen, vgl. dort). Diese Phase, das heißt die Stellungnahme der Referendare, nimmt bei ihnen je 48 bis 78 Prozent ihres Gesamtredeanteils ein. Anders gesagt beträgt die Themen- und Bedarfsinitiierung also etwa mindestens die Hälfte und bis zu mehr als Zweidrittel der Gesamtredezeit der Referendare. Im restlichen Gesprächsverlauf fällt ihr Redeanteil gegenüber dem der Ausbilder geringer aus (siehe im inhaltlichen Folgeabschnitt ausführlich).

Eine darauffolgende „*Rückmeldung*“ der Ausbildenden bildet die nächste Phase, sie wird zum Teil von Ausbildenden auch so bezeichnet („globale Rückmeldung“, P5) und oder indirekt als gesonderte Rückmeldung (P4) etabliert. Ihre isolierte Stellung im Gespräch erhält sie durch die Herstellung als Setzung ohne Vorlauf und ohne Anschlusskommunikation dazu sowie aufgrund von ihrer besonderen Form. So kommen in einem Fall darin hauptsächlich *positive Pauschal-Wertungen und Lob auf der Basis impliziter Individualnormen* zum Tragen (*beziehungsbezogene Funktion*, P5), im anderen Fall wird die klare Funktion und Form einer *Instruktion* etabliert (*inhaltsbezogene Funktion*, P4).

Im Anschluss an diese Rückmeldung folgen entweder *Themensetzungen und Themenaufnahmen* je in Einzelsequenzen oder wechseln sich ab. Das bedeutet, dass die Ausbildenden entweder Themen aus der Referendar-Stellungnahme auswählen und als Thema etablieren oder sie setzen ‚neue‘ Themen, die so von den Referendaren nicht geäußert wurden. In beiden Fällen kommt es entweder zu *Alleinbearbeitungen* der Ausbilder oder zu *partiellen Aushandlungen* mit Hilfe von Ratschlägen oder defizitorientierten Rückmeldungen zu beobachteten Aspekten des Unterrichts (zum Beispiel nach dem Frage-Antwort-Muster).

Eine Abfrage noch offener Bedarfe (*Bedarfsabfrage*) schließt sich in allen Gesprächen jeweils an, in einem folgt noch eine *isolierte Rückmeldung* seitens der Mentorin (P5), die darin also ebenfalls ohne Aushandlungssequenzen Themen ausführt.

Darauf folgt die Phase der *Metakommunikation*. Sie stellt eine eigene Gesprächsphase dar, weil die Referendare hierin zu Äußerungen über das Gespräch aufgefordert werden. Die Funktion, die in den Praktiken darin hergestellt wird, ist anscheinend weniger eine gegenstandsbezogene als vielmehr eine

interaktionsbezogene auf der Beziehungsebene zur *Beziehungspflege*. So bewerten Referendare Gesprächsinhalte und Hinweise des Ausbildenden stets pauschal als hilfreich. Sie adressieren dazu einerseits ein Lob über die Gesprächsführung an ihre Ausbildenden und andererseits erfolgt eine Danksagung für deren Hinweise. Auch diese Phase könnte der Form nach teilweise mit einem Monolog assoziiert werden, da sie zum einen nur latente Verbindung zu den Gesprächsinhalten herstellt. Zum anderen folgen auf die Aussagen keine Aushandlungen des Gesagten. Die *initiiierende Aufforderung zu Metakommunikation* und das Nachkommen dieses Zugzwangs bilden also den einzigen klaren Sprecherwechsel dazu. Eine für Aufforderungen typische abschließende Bewertung des Gesagten erfolgt seitens der Ausbildenden dazu nicht. Diese leiten stets direkt und kommentarlos zum Verbleib über. Das heißt, in einem Fall wird eine interaktionsbezogene Rahmung auf Beziehungsebene etwaigen gegenstandsbezogenen Rahmungen in Bezug auf Lerngegenstände vorgezogen. Eine inhaltliche Lernfunktion kann so nicht festgestellt werden. Im anderen Fall fehlt eine Anschlusskommunikation, so dass potenzielle Lerngegenstände mit der etablierten Praktik in Form einer Instruktion vermittelt werden würden. So bildet die Phase die *erste Schlussphase*, da keine Lerninteraktion wie im Hauptteil hergestellt wird oder eine inhaltliche „Rückschau“ erfolgt.

Den *Verbleib* leiten ebenfalls die Ausbildenden an. Anders als in Niedersachsen wird darin kein konkreter Folgetermin verabredet, sondern funktional an die Phase der Metakommunikation und die Bedarfsabfrage angeschlossen. Denn nachgefragt wird, ob alles geklärt wäre, was von den Referendaren bejaht wird. Gespräche in Hessen enden dann entweder mit einer Danksagung (P5) oder ohne (P4). Die Danksagung erfolgt in erstgenanntem Fall von der Ausbilderin an die Referendarin, was gegen die Inanspruchnahme einer institutionellen Leistungserbringung seitens der Agenten spricht, für die eine „Ehreerbietung“ bis hin zu einer „Honorierung“ typisch sein kann (vgl. Angaben in Niedersachsen). Vielmehr rückt es die Wertschätzung einer vermeintlich vollbrachten Leistung der Referendarin in den Fokus. Da Lernentwicklungen in Hessen benotet werden können (vgl. Länderbestimmungen, Kapitel 3.2) und die Danksagung Handlungen im Nachhinein also potenziell zu Leistungen erheben kann, lässt sich die genannte Praktik begründet damit in Verbindung bringen.

Nachfolgend wird auf die Zeitverläufe der Phasen eingegangen (siehe Tabelle 15; vgl. zudem Kapitel 6.3.1.3). Zuerst erfolgt ihre Beschreibung in Relation zu den je anderen Phasen, dann werden Erkenntnisse daraus dargestellt.

Wie in Niedersachsen lassen sich zwei Ergebnisse vorab festhalten: Erstens werden *in allen untersuchten Gesprächen eine ähnliche, fast gleiche Ablaufstruktur* hergestellt. Zweitens zeigen sich in Hessen *deutliche Unterschiede in den Redeanteilen* der Gespräche.

Gesamtredeanteile der Gespräche liegen dort in zwei verschiedenen Konstellationen bei 52% zu 39% (P4) sowie 50% zu 41% (P5) zu Gunsten der Ausbildenden. Diese Verteilung steigert sich nach der

Stellungnahme der Referendare zu ihrem Unterricht für das Restgespräch deutlich. Diese liegen dann bei 62% zu 30% (P4) und 72% zu 14% (hinzu kommen 10% Gesprächsanteile der Mentorin, P5).²⁵⁰

Als zentrale Ergebnisse lassen sich vor diesem Hintergrund also festhalten:

1. Die Gespräche stellen eine bestimmte und ähnliche Ablaufstruktur her;
2. Die Ausbildenden nehmen grundsätzlich sowie insbesondere nach der Referendar-Stellungnahme deutlich mehr Zeit in Anspruch als die Referendare. Ab der Themenbearbeitung im Hauptteil heißt das konkret, dass sie entweder mehr als die doppelte oder mehr als die fünffache Zeit als die Referendare für ihre Redebeiträge nutzen.

Über diese zwei grundlegenden Ergebnisse hinaus lassen sich weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Phasen in der Makroebene der Gespräche rekonstruieren.

- Themensetzungen und Themenaufnahmen (mit Alleinbearbeitungen sowie Aushandlungssequenzen) erfolgen durch die Ausbildenden, sie können deshalb als Einheit betrachtet werden. Die mit ihnen ausgelösten Phasen beziehungsweise Sequenzen übersteigen insgesamt die jeweilige Dauer der Themeninitiierung;
- Trotz kurzer Einstiege, die konkrete Formen der Referendar-Stellungnahmen offenhalten, fallen diese in der Folge zeitlich sehr lang aus;
- Die Zeit der isolierten Rückmeldung von Ausbildenden, die auf eine Referendar-Stellungnahme folgt, aber sich nicht gezielt darauf bezieht, dauert in einem Fall doppelt so lang (P4), im anderen Fall etwa ein Drittel weniger lang (P5);
- Die isolierte Rückmeldung der Ausbildenden, hergestellt in einer eigenen Phase, nimmt am meisten oder etwa genauso viel Zeit in Anspruch wie andere Formen von Themenbearbeitungen zusammengenommen (Themenbearbeitungen können gegebenenfalls weitere Alleinbearbeitungen der Ausbildenden enthalten);
- Die Bearbeitungen von allen Themensetzungen nehmen mehr Zeit in Anspruch als die von allen Themenaufnahmen (auch inklusive Bedarfsabfrage-Sequenzen);
- Die Phase der Metakommunikation nimmt gegenüber den anderen Phasen mit Ausnahme des Abschlusses entweder die kürzeste Zeit in Anspruch oder findet nicht statt.

Die Ablaufstruktur manifestiert ähnlich wie in Niedersachsen auch in Hessen eine besondere Gesprächsform, die sich anhand der dargestellten Phasenverläufe und ihrer Dauer zeigt. Auszubildende leiten das Gespräch und übernehmen die höchsten Redeanteile in Bezug zur zeitlichen Dauer, was sich insbesondere ab der Themenbearbeitung zeigt.

Im Anschluss werden jetzt die Erkenntnisse aus Niedersachsen und Hessen im Querschnitt betrachtet. Wiederholungen von Einzelaspekten werden dabei in Erklärungen vermieden (und bei Bedarf in Graphiken integriert), stattdessen stehen spezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Fokus.

6.3.1.3 Spezifische Ergebnisdarstellung Makroebene: Hessen und Niedersachsen im Querschnitt

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse beider Bundesländer miteinander im Querschnitt ausgewiesen. Dazu wird zum einen auf die Ablaufstruktur und ihre Phasen eingegangen, zum anderen

²⁵⁰ Vgl. Erklärungen zu Angaben der Gesprächsdauer und -verhältnisse in Kapitel 6.2 sowie Fußnote 203 und 204.

auf die Dauer einzelner Phasen in Relation zueinander. Vorab wird der institutionelle Rahmen dazu einbezogen, um die Ergebnisse entsprechend verorten zu können.

Der institutionelle Rahmen in Hessen und Niedersachsen fällt unterschiedlich aus (vgl. Kapitel 3.2). Er kann prinzipiell Makro- wie Mikroebene betreffen oder für sie relevant sein, daher werden hier schlagwortartig einzelne Unterschiede vorangestellt (je *Niedersachsen* gegenüber *Hessen*):

- Nicht-Benotung gegenüber Leistungsbewertung von Lernverläufen;
- Kompetenzen als Voraussetzungen für professionelles Handeln gegenüber Kompetenzen „im“ Handeln erkennen und ausbilden;
- Halbjahre gegenüber modularem Aufbau mit Semestern;
- Kompetenzkatalog als Standard ohne Definition der Art des Standards gegenüber Kompetenzkatalog und „Wissenselemente“;
- Beratung, Besprechung, Reflexion, Einschätzung von Qualität und Mängeln von Unterricht gegenüber Beratung, Reflexion, Erörterung, Rückmeldung, Einschätzung von Vorzügen und Mängeln sowie Entwickeln einer einhelligen Ausbildungsperspektive;
- Titel der Handreichungen: „Reflexion über Unterricht. Qualitätsmerkmale für die Einschätzung von Unterricht, die bei der Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden sollten“ gegenüber „Leitsätze zur Rückmeldung nach Unterrichtsbesuchen“.

Es bestehen demnach zum Teil maßgebliche Unterschiede zwischen den Angaben in den Länderbestimmungen und Handreichungen zu den Unterrichtsnachgesprächen zwischen den beiden Bundesländern (siehe Zusammenfassung der Erkenntnisse in Kapitel 3.2.4).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich anhand von den untersuchten Gesprächen in beiden Bundesländern ein überraschendes Ergebnis hinsichtlich der eruierten Ablaufstruktur und ihren Gesprächsphasen:

- Die Ablaufstruktur mit ihren Gesprächsphasen fällt in beiden Bundesländern in allen untersuchten Gesprächen bis auf wenige Varianzen grundsätzlich gleich aus.

So lassen sich die gleichen Phasen mit den gleichen auf der Sprachoberfläche dafür allgemein hergestellten Funktionen feststellen (siehe Tabellen zur Ablaufstruktur je Bundesland sowie spezifisch nachfolgende Graphiken). Abweichungen in der Makrostruktur bestehen im Fall von Hessen im Fehlen einer Metakommunikation eines Gesprächs (P5) sowie der Tatsache, dass in einem Fall eine Mentorin in einem Gespräch anwesend ist und ebenfalls eine isolierte Rückmeldung etabliert (P4).

Die Ablaufstruktur stellt also zwischen den Makroebenen der Gespräche beider Bundesländer eine klare Gemeinsamkeit dar, obgleich in den rahmenden Bestimmungen vielfach Unterschiede festzumachen sind (siehe dazu auch Mikroebenen-Ergebnisse). Die bei beiden gleiche Ablaufstruktur wird jetzt näher hinsichtlich der *Dauer von Gesprächsphasen* in den Blick genommen. Deshalb werden alle Zeiten hier noch einmal in Übersicht zusammengeführt (vgl. Tabelle 16).

Es lässt sich zuerst zur Gesamtzeit der Erstgespräche festhalten:

- Sie fällt in beiden Bundesländern ähnlich aus, in Hessen liegt sie zwischen 44 und 50 Minuten, in Niedersachsen zwischen 38 und 58 Minuten;
- In Niedersachsen liegt gegenüber Hessen eine höhere Zeitspanne zwischen kürzester und längster Dauer eines Gespräches vor.

Nach mündlichen Aussagen von Auszubildenden in beiden Bundesländern unabhängig voneinander besteht hierüber eine gleiche Vorstellung: Die Unterrichtsnachgespräche würden demnach stets für „etwa 45 Minuten“ angelegt. Gründe für diese Zeitwahl sind nicht bekannt. Streng umgesetzt zu werden scheint diese Zeitwahl nicht, da zumindest geringfügige Abweichungen von 1, 4, 5, 7 Minuten sowie eine längere von 13 Minuten etabliert werden. Dennoch lässt sich die 45 Minuten Dauer als Orientierungsrahmen für die etablierten Zeiten erkennen und deshalb begründet annehmen.

Tabelle 16: Makroebene: Ablaufstruktur für beide Bundesländer (Gesprächsphasen)

Ablaufstruktur			Bundesländer				
			Hessen		Niedersachsen		
Phase	Funktion		Dauer in Minuten (gerundet)				
			P4	P5	P1	P2	P3
1	Einstieg	Gesprächsorganisation	4 (2+2)	0.50	0.41	2	0.37
2	Hauptteil A	Themeninitiierung	8	14	10	10	15
3	Hauptteil B	Themensetzungen (und -aufnahmen in P4) als isolierte Rückmeldung	16	12	--	3	4
		Themensetzungen	4	--	17	8	25
		Themenaufnahmen	11	9	2	12	8
		Bedarfsabfrage	4	3	0.20	3	--
		Themensetzungen als isolierte Rückmeldung (<i>Mentorin</i>)	--	4	--	--	--
4	Schluss A	Metakommunikation	2	--	1	3	2
5	Schluss B	Abschluss	0.30	0,33	7	0.22	3
Dauer (Abweichungen von der realen Dauer durch Rundungen möglich)			50	44	38	41	58

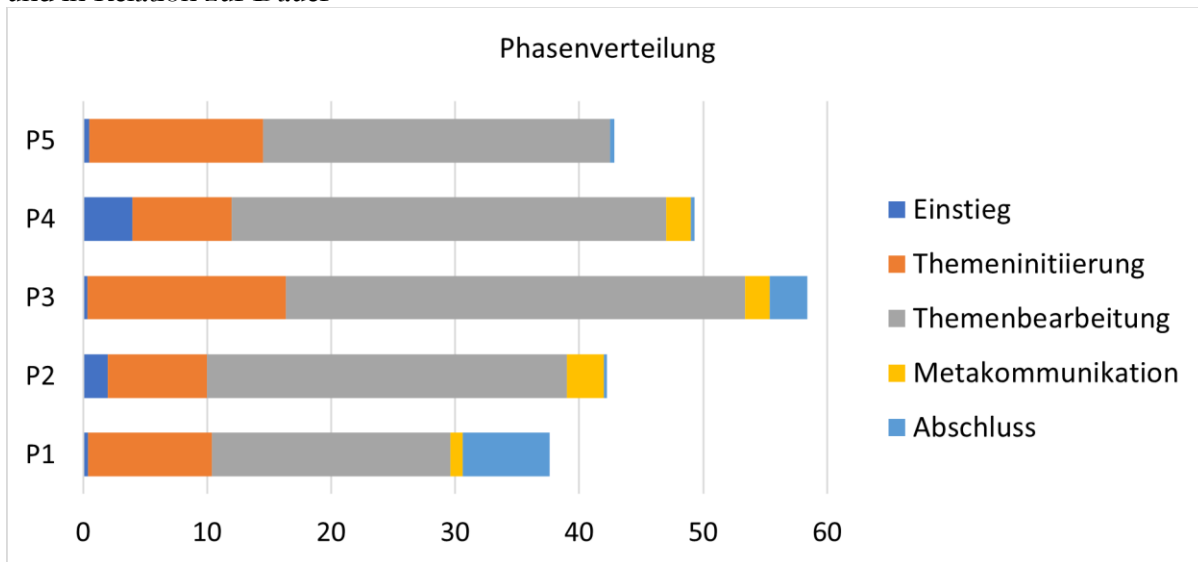
In Bezug auf die Dauer der einzelnen Phasen muss festgestellt werden, dass geringfügige Varianzen auffallen, die zum Teil auch innerhalb der Bundesländer variieren können und dort dargestellt wurden (siehe zuvor). Deshalb wird sich hier auf prägnante Aspekte und Verhältnisse, die aus den Zeiten hervorgehen fokussiert. Sie werden als Auffälligkeiten in Bezug auf Tendenzen und Verhältnisse innerhalb der Phasen begutachtet. Das fällt daran auf:

- Einstiege (Gesprächsorganisation) fallen kurz aus, in drei Fällen unter einer Minute (P1, P3, P5);
- Themenbearbeitungen bilden in allen Gesprächen die längste Phase aus;
- Abschlüsse fallen kurz aus, mit Ausnahme eines Falls (P1);
- Abschlüsse fallen in zwei Fällen länger aus als die Metakommunikation (P1, P3);
- Ein Abschluss (Verbleib) in der Schlussphase in Niedersachsen dauert deutlich länger als in allen anderen Gesprächen (P1);

- Das Verhältnis von Themenbearbeitungen gegenüber Themeninitiierungen beträgt je Gespräch das 4-fache (P4), das doppelte oder knapp mehr als das doppelte (P1, P5), wesentlich mehr als das Doppelte (P3), etwa ein Drittel mehr (P2).

Nachfolgende Graphik (Tabelle 17) verdeutlicht die Phasenverteilung in den Gesprächen. Sie erfasst vorige Ergebnisse, indem sie die Phasen im Vergleich in Bezug zur jeweiligen Dauer darstellt.

Tabelle 17: Verhältnisdarstellung: Verteilung der Gesprächsphasen aller Gespräche im Vergleich und in Relation zur Dauer

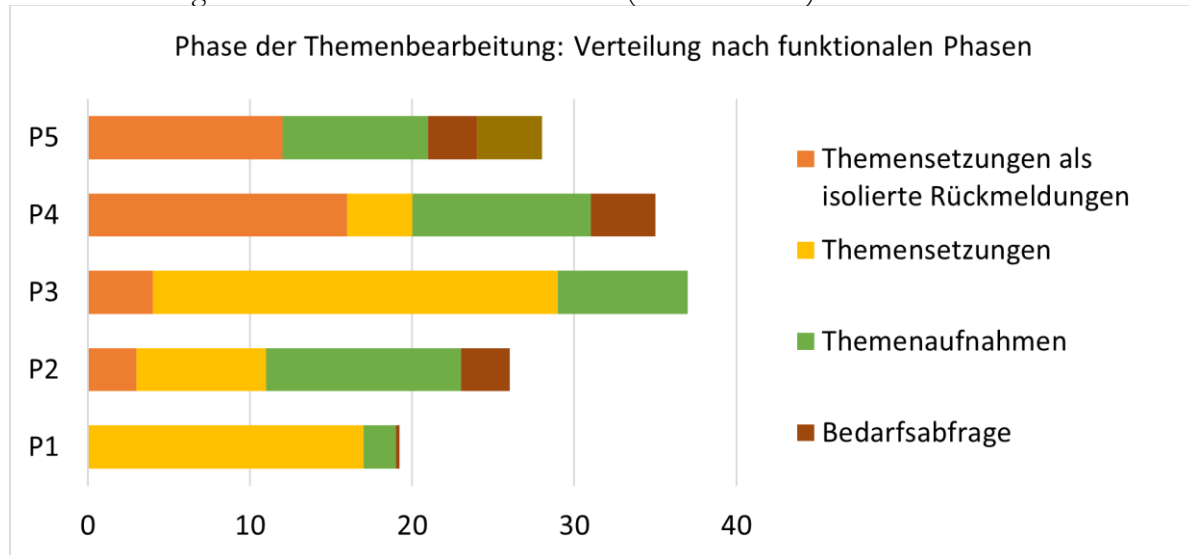


Lerninteraktionen werden in der Praxis sowohl über Einzelbearbeitungen als auch über wechselseitiges Sprechen etabliert und finden in der Phase der Themenbearbeitung statt. Deshalb wird sie anhand der in ihr hergestellten funktionalen Phasen differenziert betrachtet. Diese Beobachtungen lassen sich festhalten:

- Phasen mit Themensetzungen beanspruchen gegenüber anderen funktionalen Phasen am meisten Zeit;
- Themensetzungen in Niedersachsen werden mehr Zeit als in Hessen gewidmet, eine Ausnahme besteht umgekehrt in geringfügiger Weise (P2);
- Phasen mit Themenaufnahmen fallen in ihrer Dauer ähnlich lang aus, eine Ausnahme besteht (P1).
- Zählt man Zeiten für Themensetzungen sowie Themensetzungen, die als isolierte Rückmeldungen hergestellt werden zusammen, werden im Verhältnis in vier Fällen deutlich mehr Zeit für diese Phasen als für Themenaufnahme-Phasen aufgewandt (auch dann, wenn die Phasen mit den Bedarfsabfragen unter Themenaufnahmen subsumiert werden) (P1, P3, P4, P5);
- In einem Gespräch werden keine Themensetzungen, dafür aber Themensetzungen in Form von isolierten Rückmeldungen hergestellt (P5); diese nehmen mehr Zeit in Anspruch als Phasen mit Themenaufnahmen;
- In einem Gespräch (P1) werden keine Themensetzungen als isolierte Rückmeldungen vorgenommen, sondern allein Themensetzungen mit demgegenüber geringem Anteil an Themenaufnahmen.

Graphisch können die Beobachtungen wie folgt erfasst werden (vgl. Tabelle 18; im Fall von P5 wird zudem eine isolierte Rückmeldung *der Mentorin* erfasst; sie wird in der Legende nicht extra aufgeführt).

Tabelle 18: Verhältnisdarstellung: Phase der Themenbearbeitung und ihre funktionalen Teil-Phasen im Vergleich sowie in Relation zur Dauer (nach Minuten)



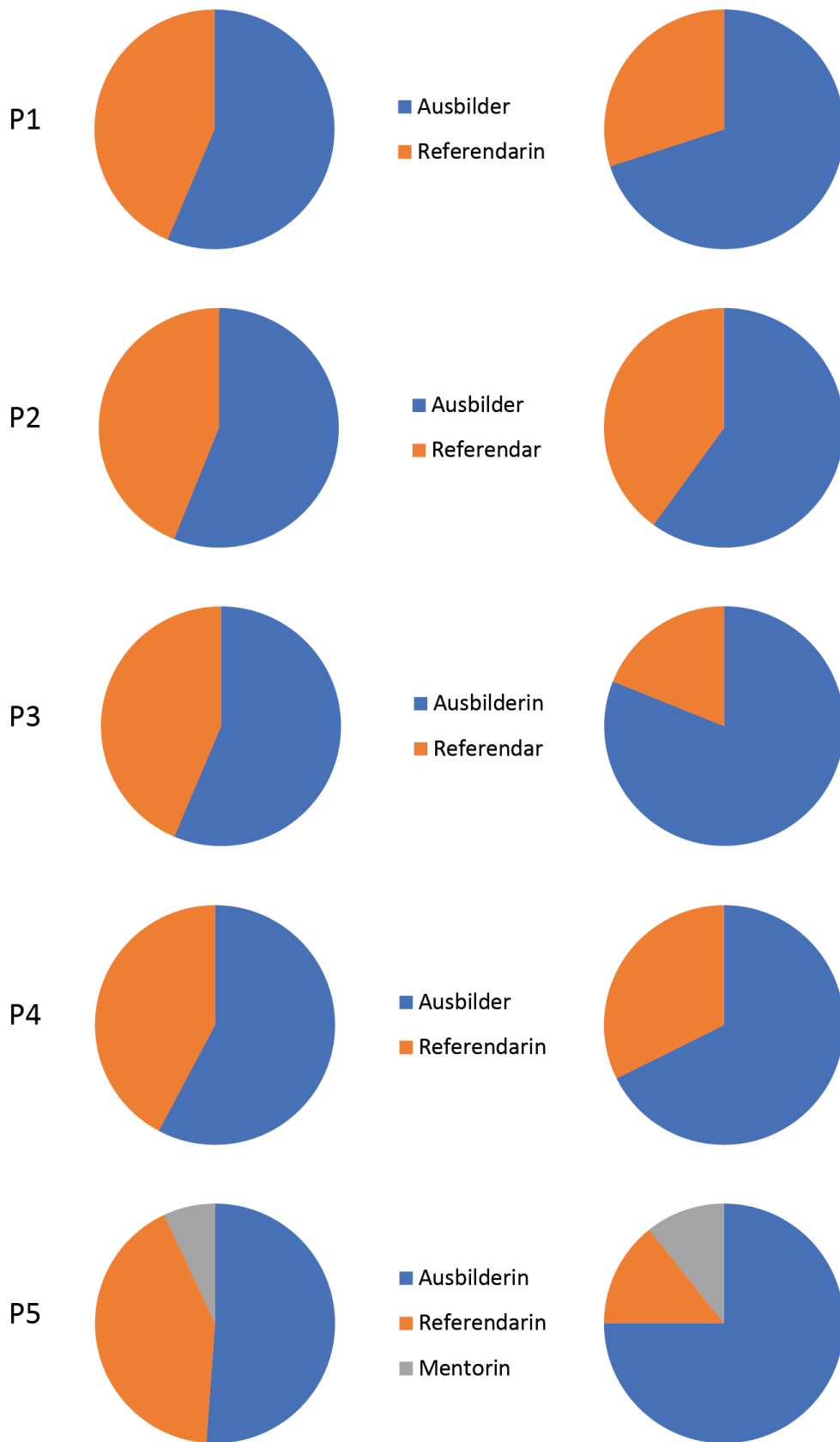
Deutlich werden daran zwei Hauptauffälligkeiten, die Kernergebnisse darstellen:

- Hauptsächlich wird bemessen an der jeweiligen Dauer über Themen gesprochen, die initial die Ausbilder einbringen.
- Themenaufnahmen beziehen sich auf Referendaraussagen aus der Themeninitiierung. Sie erfolgen ebenfalls von den Auszubildenden. Themen werden also in *allen* Gesprächen in *allen* Schlüsselstellen *ausschließlich* initial von Auszubildenden etabliert beziehungsweise durch Aufnahme oder Setzung direkt oder indirekt als behandlungswürdige Themen legitimiert (weitere Themen können dann im Verlauf etwaig von Referendaren eingebracht werden). *Zum Teil* wird dafür mit Hilfe von Paraphrasen eine kurze Bestätigung der Themenauswahl von den Referendaren eingeholt.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Redeverteilung der Akteure von Relevanz und wird deshalb nun dargestellt.

Redeverteilungen auf der Makroebenen wurden je Gespräch bereits einzeln den Analysen vorangestellt, so dass hier eine Zusammenfassung ihrer jeweiligen Tendenzen mit zusätzlichen Aussagen in Bezug auf den Vergleich im Querschnitt erfolgt. Bereits der Analyse vorangestellte Zahlendaten werden dazu nicht erneut explizit aufgeführt. Nachfolgende Graphik führt die Verteilungen in allen untersuchten Gesprächen *nach Gesamtredeanteilen* (Kreisdiagramm auf der linken Seite) und *nach Redeanteilen ab der Themenbearbeitung* in einer Übersicht auf (Kreisdiagramm auf der rechten Seite). Die rechte Spalte fokussiert also die Verteilungen im ‚Restgespräch‘ nach der Eingangsstellungnahme der Referendare. Es ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 19):

Tabelle 19: Gesamtredeanteile und Teil-Redeanteile der Akteure aller Gespräche im Vergleich



Deutlich erkennbar wird (siehe für die konkreten Zahlen die Voranstellung der Makroebenen-Ergebnisse je im Analyseteil),

1. dass Auszubildende in allen Gesprächen aller Bundesländern höhere Gesamtredeanteile als Referendare einnehmen;
2. dass die Unterschiede in den Redeanteilen insbesondere nach der Eingangsstellungnahme der Referendare für das Restgespräch wesentlich höher bis hin zu sehr hoch gegenüber den bereits deutlichen Unterschieden in den Gesamtredeanteilen ausfallen (siehe auch Beispiel nachfolgend);
3. dass die Unterschiede der *Gesamtredeanteile* zwischen den Akteuren dabei *mindestens 4 Minuten und maximal 7 Minuten* betragen (das heißt je ein Verhältnis mindestens von 41% zu 50% und maximal von 44% zu 56%²⁵¹);
4. dass die Unterschiede der ‚*Rest-Redeanteile*‘ *ab der Themenbearbeitung* zwischen den Akteuren *mindestens 7 Minuten und maximal 23 Minuten* Unterschied betragen (das heißt je ein Verhältnis mindestens von 46% zu 60% und maximal von 19% zu 81%).

Ein Beispiel für hohe Unterschiede und Veränderungen daraus ist etwa die Verringerung der Redeanteile des Referendars in P3 (Niedersachsen; ähnlich deutlich in P5 in Hessen). Dort sinkt vom Gesamtverhältnis gegenüber der Verteilung nach der Eingangsstellungnahme der Redeanteil des Referendars einerseits um knapp Zwei Drittel und fällt gegenüber der Auszubildenden andererseits mehr als Ein Viertel niedriger aus. Andersherum ausgedrückt: Der Referendar verwendet Zwei Drittel seiner Gesamtredezeit im Gespräch auf das Eingangsstatement und ist danach zeitlich nur noch wenig am Gespräch beteiligt.

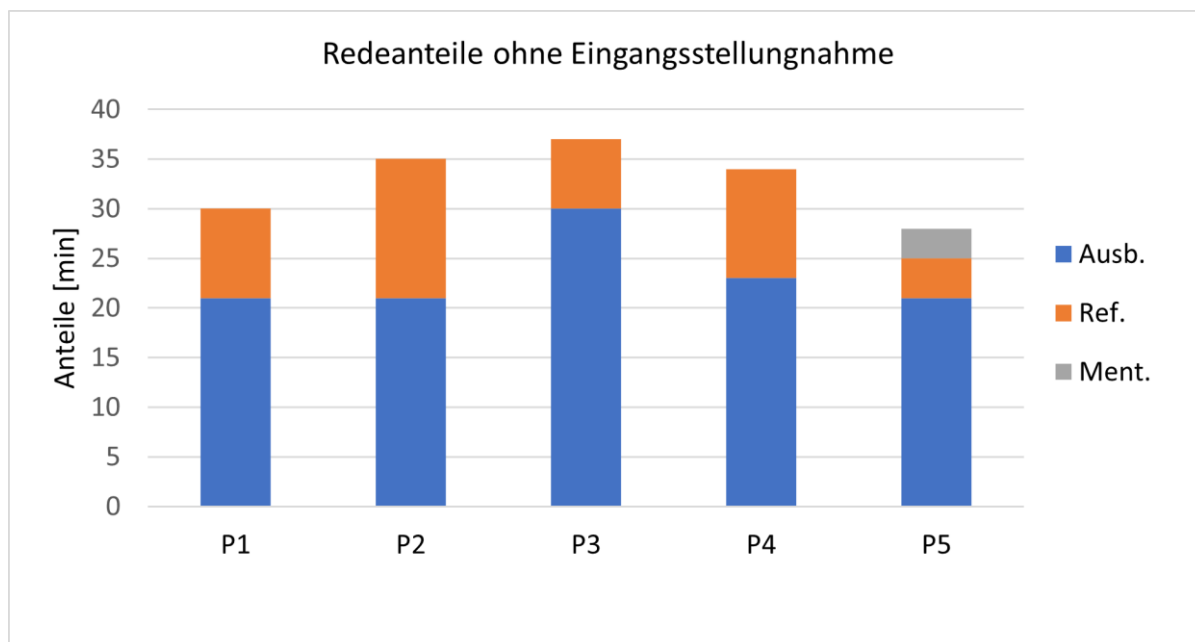
Generell zeigen diese Verhältnisse zusammengefasst also, dass Auszubildende hinsichtlich der Redeanteile wesentlich mehr Raum einnehmen als Referendare. Interessant ist daran die Tatsache, dass dies vor allem auch die Phase der Themenbearbeitung betrifft, weil hierin Lerninteraktionen stattfinden. Zudem kommen darin auch weitere Einzelbearbeitungen der Auszubildenden zum Tragen, die sich also nicht nur auf die dafür ausgewiesenen isolierten Rückmelde-Phasen beschränken. Das bedeutet im Ergebnis,

- dass die zeitliche Beteiligung an Lerninteraktionen von Referendaren generell gering ausfallen muss und andersherum,
- dass demgegenüber die Auszubildenden den zeitlichen Hauptteil dabei einnehmen und diesen auch über Einzelbearbeitungen ohne Aushandlungen realisieren.

Folgende Graphik stellt die Verhältnisse noch einmal in Bezug auf die Dauer in Minuten heraus. Gegenüber den Kreisdiagrammen hat diese Säulendiagramm-Darstellung zum einen den Vorteil, dass sie die Verteilungen auf einen Blick nebeneinander ermöglicht, zum anderen, dass sie dabei den expliziten Abgleich mit der Redezeit ausweist.

²⁵¹ Prozentual steht das Maximum dann bei geringerer Minutenanzahl gegenüber 56% zu 43% bzw. 52% zu 39%.

Tabelle 20: Redeanteile der Akteure *ohne die Phasen Einstieg und Themeninitiierung* aller Gespräche im Vergleich und in Relation zur Dauer



Eine Reduzierung der dargestellten Ergebnisse auf drei Kernaussagen kann somit lauten:

1. Auszubildende nehmen insgesamt wesentlich mehr Zeit für Redebeiträge in Anspruch als Referendare.
2. Dieses Ungleichverhältnis wird für das Restgespräch ab der Themenbearbeitung wesentlich größer.
3. Die zeitliche Beteiligung der Referendare an Lerninteraktionen fällt deshalb zwangsläufig niedrig aus.

Um weitere Aussagen zu generellen oder Einzelphänomenen und Verhältnissen treffen zu können, werden jetzt die Ergebnisse in Bezug auf die Mikroebene dargestellt.

6.3.2 Ergebnisdarstellung Mikroebene (Lerndimensionen)

Die Darstellung der Ergebnisse auf der Mikroebene folgt einer Struktur, die sich aus der entwickelten Methodik ableitet (Kapitel 5.2, 6.1). Als Orientierungsschemata werden dabei die eruierten Ablaufstrukturen der Makroebene zu Grunde gelegt (vgl. zuvor). Dazu werden zudem die Schlüsselstellen als Belegstellen ausgewiesen, abgekürzt mit ‚S‘ und der jeweiligen Schlüsselstellennummer (z.B. S7).

Die Darstellung der Ergebnisse folgt dazu je Gespräch in drei Schritten:

1. Zuerst werden die Analyseergebnisse in Bezug auf die untersuchten formatgebundenen (Beratung, Feedback, Reflexion) und formatungebundenen Lerndimensionen (Perspektivenwechsel, Rahmungskongruenz) dargestellt. Einzelperspektiven und -rahmungen werden nicht extra erfasst;
2. Im zweiten Schritt folgt das Ausweisen von Praktiken, die die Konstitution des Gesprächsformats in Bezug auf Gesprächsfunktion und -form näher bestimmen können. Sie stehen nicht zwingend

mit den in der und als Methodik entworfenen Lerndimensionen in Verbindung und können prinzipiell auch andere Lerndimensionen oder Funktionen und Formen anbahnen.

3. Im dritten Schritt wird ein Fazit zum hergestellten Format des jeweiligen Gesprächs gezogen, das wesentliche Erkenntnisse zusammenfasst und mit weiterführenden Erkenntnissen verknüpft.

Da es sich um eine qualitative Analyse handelt, die einen ethnographischen Zugriff auf das Material vornimmt, wurden keine isolierten Auszählungen von Häufigkeiten oder quantitative Verfahren an den Daten vorgenommen (in Bezug auf die Mikroebene). Sie würden eine ‚Absolutheit‘ von Kategorien und Ergebnissen suggerieren, die methodisch von vorneherein nicht angelegt ist. Stattdessen wird sich wie methodisch umgesetzt *auf das Rekonstruierte anhand von Praktiken, Auffälligkeiten und Tendenzen* bezogen. Im Fokus stehen dazu die *Lerninteraktionen*. Sich wiederholende Muster und ihre Konstitution für die Lerninteraktion werden in ihrer Tendenz aufgegriffen. Diese Darstellung zielt in erster Linie also auf die *Darstellung von rekonstruierten immanenten Sinnstrukturen sowie besonderen Phänomenen* ab (vgl. Kapitel 6.1.4), die quantitativ-absolute Bestimmungen dagegen nicht erforderlich macht. Weiter bleibt die Darstellung von Sprachhandlungen, Mustern und ähnlichen Phänomenen äquivalent wie bei ihrer Erfassung auf einem ‚mittleren Abstraktionsniveau‘, was Zuordnungen zu und Beschreibungen von Verhältnissen und Verläufen ermöglicht, auch wenn diese zum Beispiel latent oder potenziell vorliegen (vgl. Felder und Gardt 2015). Damit wird gleichsam einer prinzipiellen Vagheit und Mehrdeutigkeit einer Praxis und ihrer Sprache in der Interaktion Rechnung getragen, die also genauso abgebildet wird.

6.3.2.1 Niedersachsen

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus der Analyse der Praxis am Studienseminar in Niedersachsen offengelegt.

6.3.2.1.1 Gesprächspaarung 1

Die Gesprächskonstellation besteht aus einem Ausbilder und einer Referendarin, das Gespräch dauert 39 Minuten (siehe Makroebene). Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengeführt.

6.3.2.1.1.1 Lerndimensionen

Ergebnisse in Bezug auf Lerndimensionen lassen sich prinzipiell anhand der Ablaufstruktur des Gesprächs verorten (vgl. Makroebene). Zu Lerninteraktionen im Sinne der Lerndimensionen kommt es in diesem Gespräch nur in geringem Maße und allein im Hauptteil, da Einstieg und Schluss vordringlich gesprächsorganisatorische Funktionen übernehmen. Entsprechend wird sich auf die Phasen mit etablierten Lerninteraktionen konzentriert (Themenbearbeitung).

Lerninteraktionen im Sinne des Aushandelns von Perspektivenwechseln und Rahmungskongruenzen (formatungebundene Lerndimensionen) zwischen den Akteuren lassen sich in diesem Gespräch kaum nachvollziehen. In keiner der untersuchten Schlüsselstellen werden sie explizit zum Gegenstand gemacht. An einer Stelle lassen sich Perspektivenwechsel im Gespräch stattdessen als Bestandteil einer Lerninteraktion als potenzieller Lerngegenstand rekonstruieren (S12). Dort etabliert die Referendarin eine Perspektivenübernahme und -angleichung an die Perspektive des Ausbilders. Sie dient der

inhaltlichen Argumentation und wird zuvor wechselseitig in einer Aushandlung etabliert. Eine oberflächliche Rahmungskongruenz ist die Folge (siehe auch zu Rahmungskongruenz unten), in der die Referendarin die Bezugsmomente der Argumentation des Ausbilders übernimmt. Es kommt jedoch zu keiner Aushandlung und Ausweisung der Rahmungskongruenz als Lerngegenstand. Hergestellt wird hierüber stattdessen eine Lehrform der Instruktion.

An den zuerst genannten Perspektivenwechsel lehnt sich eine lernrelevante Rahmungskongruenz als einzige diesbezügliche Schlüsselstelle an (S12). Das Behandeln der dafür hergestellten Rahmungen erfolgt dabei ohne vertiefende Kenntlichmachung und Wiederaufnahme. Allein inhaltliche Gegenstände zur Einschätzung einer Situation werden darin im Rahmen einer Argumentation thematisiert. So kommt es oberflächlich und latent zu einer Rahmungskongruenz über partielle Perspektivenwechsel (als Übernahme der Perspektivengegenstände), die jedoch nicht aktiv als Lerngegenstand etabliert wird.

Formatgebundene Lerndimensionen können anhand ihrer Bezugsmomente demgegenüber zum einen öfter, zum anderen allein in zwei Fällen eindeutig rekonstruiert werden.

Bezugsmomente, die eine Rekonstruktion als oberflächliche oder partielle Beratungsdimension zulassen, lassen sich in drei Fällen rekonstruieren (S1, S2, S10). So werden zum Beispiel im gesprächsorganisatorischen Einstieg vom Ausbilder unter anderem beratungstypische Komplementärrollen aus Ratsucher und Ratgeber für das Gespräch zu Grunde gelegt. Die Themeninitiiierung der Referendarin schließt sich daran an, sie beschreibt unter anderem Handlungs- und Planungsprobleme in Bezug auf den gezeigten Unterricht und generiert somit potenziell Bedarfe, die sich als Bezugsmomente für eine Beratungsdimension deuten lassen können. Mit ihnen gehen zugleich stete Defizitorientierung und Alternativkonstruktionen einher. Die Praktik kann wie dort aufgezeigt deshalb insbesondere auch andere Funktionen erfüllen, insbesondere kommt sie so der zuvor etablierten Begründungsverpflichtung und dem geforderten wertenden Einschätzen von Unterricht nach. In einer mit inhaltsbezogenem Sprecherwechsel hergestellten Lerninteraktion bildet überdies eine unaufgelöste Rahmungsdifferenz die Grundlage für Beratungs-Bezugsmomente (S10). Das müsste im Sinne einer Beratungsdimension zu einer Art ‚Zwangsberatung‘ führen, die nur oberflächlich und partiell Elemente einer Beratung aufweist. Sie besteht aus einem anerkannten Problem (Formulierungsprobleme), das für ein Element einer Beratungsdimension sprechen kann. Dessen Ursachenzuschreibung und genaue -definition unterliegt aber je unterschiedlichen initiierten Rahmungen. Ohne eine davon abweichende Rahmung der Referendarin interaktiv als Lerngegenstand aufzunehmen, setzt der Ausbilder final seine ‚Lösung‘ in Form eines Ratschlages allein und ohne interaktive Aushandlung. Eine Beratungsdimension kann deshalb nicht erfolgreich hergestellt werden, es lässt sich dieser Form nach eher ein instruktiver Ratschlag dafür anführen, der auf impliziten Vorstellungen beruht.

In Bezug auf die Dimension Feedback lassen sich mehrere Schlüsselstellen eruieren, die Bezugsmomente dafür aufweisen, jedoch stets partiell oder latent und wie im Falle von Beratung mit hohem Anteil impliziter Bezugsmomente (S3, S6, S9, S10, S11, S13, S14, S16). Die letztgenannte Schlüsselstelle (S16) enthält auch andersherum eine Rückmeldung der Referendarin an den Ausbilder, die dieser explizit einfordert (Metakommunikation). Aus den Schlüsselstellen werden jetzt zwei Beispiele stellvertretend

aufgegriffen. In derselben Schlüsselstelle wie oben (S10) wird ausgehend von einem etablierten Problem (Probleme mit Formulierungen) ein Ist-Zustand als Ursache dessen rückgemeldet (Unsicherheit der Referendarin) und eine Lösung als Soll-Zustand dafür angeboten (Vorformulieren von Vorgehensweisen im „Verlaufsplan“, um Sicherheit zu generieren). Wie beschrieben, wird die dazu bestehende Rahmungsdifferenz nicht aufgelöst und auch nicht zum Gegenstand gemacht, so dass das potenzielle Feedback als Praktik vielmehr eine einfache Rückmeldung darstellen muss, die unter anderem in Form eines instruktiven Ratschlages etabliert wird. Demgegenüber erfolgt eine zwar nicht eindeutige, aber stärker an Feedback angelehnte Praktik in einer anderen Schlüsselstelle (S3). Hier setzt der Ausbilder mehrere Themen zunächst undifferenziert als ein Problemgegenstand fest, was einer defizitorientierten Rückmeldung eines Ist-Zustandes gleichkommt (Aktivierung von Schülern nicht hoch genug; Unsicherheit der Person zu hoch; unzureichend konsequentes Handeln). Zu einem der drei Bezugspunkte generiert er unter anderem einen Ratschlag (in Form von: *„konsequenter gestalten!“*) und eine latent etablierte Untersagung (als funktional-inhaltlicher Hinweis oder als normatives Verbot in Form von: *„So nicht!“*). Das Lehrerhandeln wird in der Praktik nachträglich also durch den Ausbilder korrektiv behandelt und eine Lösung dafür stattdessen instruktiv beziehungsweise direktiv gesetzt. Aufgrund dessen lässt es sich begründet als Feedbackdimension rekonstruieren. Der dadurch präsupponierte Idealzustand bleibt aber weiter implizit, so dass eine mögliche Begründung, das ‚Warum‘, als Lerngegenstand ungeklärt bleibt. Das Feedback kann somit als funktionales Bezugsmoment einer Feedback-Dimension allein einer Verhaltenskorrektur dienen.

Bezugsmomente für eine Reflexionsdimension liegen in zwei Fällen latent vor (S2; S9). Von der Referendarin wird in der Themeninitiierungsphase mehrfach partiell eine Reflexionspraktik in Form von Beschreibungen von Handeln und Problemen initiiert, die jedoch nicht aktiv zwischen beiden Beteiligten als Lerngegenstand tiefergehend etabliert wird. Zwar werden in späteren Phasen teilweise Themen davon aufgenommen, jedoch nicht in Form von weiterführenden Aushandlungen im Sinne einer Reflexionsdimension. Die Referendarin selbst legt in der Sequenz ihre Praktiken zudem als „korrektiven Austausch“ an, der es ermöglicht, markierte und benannte Defizite durch positive Alternativkonstruktionen zu kompensieren. Dies kann die Äußerungen indirekt zu Leistungen stilisieren, die also eine positive Bewertung nach sich ziehen würden, so dass eine Leistungssituation -ungeachtet von einer Benotung- latent etabliert wird. Die Reflexionshandlungen der Referendarin stehen also in anderer Funktion als der einer Reflexion selbst. Daneben zeigt der Ausbilder beispielsweise in einer Schlüsselstelle (S9) partiell eine Reflexionspraktik, die ebenso keiner Reflexionsdimension zugeschrieben werden kann. Zwar deckt der Ausbilder darin Entscheidungsmomente und Begründungen für ein gezeigtes Lehrerhandeln rekonstruktiv auf (potenzielles Bezugsmoment für eine Reflexionsdimension), es folgt jedoch keine gemeinsame Aushandlung dazu. Ein potenzieller Lerngegenstand wird stattdessen per Instruktion thematisiert.

6.3.2.1.1.2 Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)

In sämtlichen Schlüsselstellen das Hauptteils, die als Lerninteraktion ausgemacht werden können, wird eine Lehrform der Instruktion etabliert. Lerngegenstände, der Umgang mit ihnen sowie ihre

Einschätzung bestimmt jeweils der Ausbilder. Schlüsselstellen mit gesprächsorganisatorischer Funktion oder alternativen Funktionen wie der einer Beziehungspflege sind hiervon ausgenommen. Aber auch hierin legt der Ausbilder die interaktiven Gegenstände und das Vorgehen fest.

In den Lerninteraktionen sowie den rahmenden Interaktionen werden unter anderem nachfolgende Handlungen etabliert. Dazu werden in Klammern auch beispielhaft Schlüsselstellen ausgewiesen, in denen die Handlungen in den dortigen Sequenzen prägnant erkennbar waren. Sie bilden also keine quantifizierbaren absoluten Zahlen ab, auch wird mit ihnen keine Vollständigkeit im Sinne aller auffindbaren Handlungen angestrebt. Stattdessen können sie allein dem Ausweisen von Handlungstendenzen in der jeweiligen Schlüsselstelle dienen. Diese gilt nachfolgend für alle Übersichten zu qualitativen Daten in den Ergebnisdarstellungen. Insbesondere folgende Handlungen und Einzelpraktiken lassen sich also rekonstruieren (zur Definition von Handlungen siehe Kapitel 5.1):

- Erklärungen (Ausbilder und Referendarin, z.B. S2, S4-5, S8, S12-17),
- Rechtfertigungen (Referendarin, z.B. S2, S12, S15),
- Rückmeldungen (z.B. S3, S8-11, S13-14, Ausbilder; S16, Referendarin),
- Ratschläge (z.B. S1, S3-5, S7-8, S10, S12-14, Ausbilder),
- Fragen (z.B. S3, S7-8, S15, S17, Ausbilder und Referendarin),
- Aufforderungen (z.B. S2, S4, S13-14, S16, Ausbilder).

Sie können also auch ohne festen Bezug zu einer einzelnen Lerndimension auftreten. Musterhafte Praktiken lassen sich daneben diese eruieren:

- Aufforderung-Erklärung-Muster (S2, S4, S8),
- Vorwurf-Erklärung-Sequenz beziehungsweise Kritik-Praktik (S6; S14),
- Diskrepanz-Mechanismus (S11, S16),
- Aufgabe-Lösung-Muster (S4),
- Bevormundung-Entmündigung-Paradigma (S4),
- Assertion (S5),
- Perspektivensetzung und -abschottung (S16).

Auch sie können, müssen aber nicht zwingend mit Lerninteraktionen oder einer inhaltsbezogenen Lernfunktion in Verbindung stehen. Da sie diese aber wesentlich rahmen können, werden sie hier aufgenommen.

Aushandlungen finden im Gespräch in einzelnen Phasen partiell statt und werden nicht als fortlaufend wechselseitiger Dialog etabliert. Partielle Aushandlungssequenzen münden in den Schlüsselstellen in Perspektivensetzungen und oder Vorgaben und oder in das Anraten eines Vorgehens seitens des Ausbilders (vgl. Praktiken oben). Rahmungsdifferenzen werden interaktiv weitestgehend nicht in Rahmungskongruenzen überführt. Mit Ausnahme der Abschlussphase des Gesprächs zu Verbleib und Danksagung -also keine Lerninteraktion- lässt sich zudem für die Schlüsselstellen feststellen, dass alle Start-Sequenzen darin stets vom Ausbilder eröffnet werden. Anders gesagt, spricht die Referendarin in diesem Gespräch stets erst nach vom Ausbilder eröffnetem Zugzwang. In dieser Arbeit nicht gesondert und quantitativ exakt erfasst, aber in der Tendenz anhand der Schlüsselstellen nachvollziehbar ist, dass

von der Referendarin zudem kaum explizite inhaltsbezogene Redebeiträge ausgehen. Eher liefert sie vielfach passive Bestätigungslaute wie „hm“ oder prinzipiell mehrdeutige Ein-Wort-Äußerungen wie ein isoliertes „ja“. Einzige deutliche Ausnahme dessen bildet die Themeninitiierung als eigene Phase, in der die Referendarin über ihren Unterricht spricht. Diese eine Phase mit der Funktion der Themeninitiierung entspricht zugleich knapp der Hälfte ihres Gesamtredeanteils im Gespräch.

6.3.2.1.1.3 Kurzfazit

Im Gespräch wird in den einzelnen Gesprächsphasen hauptsächlich eine Lehrform der Instruktion etabliert, innerhalb der wenige partielle Aushandlungssequenzen realisiert werden. Themen werden in erster Linie vom Ausbilder gesetzt oder von ihm als Wiederaufnahmen aus dem Referendar-Statement etabliert. Es zeigt sich ein deutliches Verhältnis von Themensetzungen und Themenaufnahmen anhand der Schlüsselstellen:

- Themensetzungen: 9 Schlüsselstellen,
- Themenaufnahmen: 3 Schlüsselstellen,
- Bedarfsabfrage (Klärung noch offener Anliegen): 1 Schlüsselstelle.

Themensetzungen und Themenaufnahmen werden dabei beide vom Ausbilder etabliert. Andersherum gesagt, bestimmt in erster Linie der Ausbilder über die Wahl der Themen, ungeachtet davon, wer diese einbringt. In diesem Fall fällt das Verhältnis von Aufnahmen und Setzungen eindeutig aus (s.o.).

Bezugsmomente für Lerndimensionen lassen sich in geringem Maße anhand weniger Schlüsselstellen feststellen (siehe zu Lerndimensionen). Tendenziell lassen sich am meisten Bezugsmomente als Indizien für formatgebundene Lerndimensionen und dort für eine Feedbackdimension rekonstruieren, gefolgt von einer (Zwangs-)Beratungsdimension. Rahmungen oder Perspektiven werden grundsätzlich nicht metakommunikativ verfügbar gemacht, sondern hergestellt, ohne sie zum Gegenstand zu machen. Rahmungsdifferenzen können in Einzelfällen nicht an der Sprachoberfläche erkennbar überwunden werden. Themensetzung, Themenentfaltung sowie die sie rahmende Gesprächsorganisation wird jeweils in allen Schlüsselstellen vom Ausbilder initiiert und gesetzt (siehe oben). Gleiches gilt für die Beendigung jeder Sequenz und Phase, in der der Ausbilder oftmals eine Lehr-Praktik (Ratschlag, Rückmeldung, Perspektivensetzung; s.o.) etabliert und oder ohne Kommentar zum nächsten Thema übergeht. Durch das passive Befolgen dieser Rahmenvorgaben und -handlungen werden sie von der Referendarin als gemeinsame Gebrauchsnorm etabliert. Implizite Vorstellungen des Ausbilders bilden für Inhalte, Vorgehensweisen und Ziele der Situation die ungeklärte Grundlage.

Der Handreichung mit „Qualitätsmerkmalen von Unterricht“ wird keine Bedeutung als inhaltliche Lernhilfe zugesprochen. Sie wird stattdessen als „Notenreflexionsbogen“ bezeichnet (vgl. Schlüsselstelle 2), während des Gespräches erfolgen keine vertiefenden Bezüge. Ausnahme bilden Absprachen zu „Beobachtungsaufgaben“-Themen (S14), die keine Rückschlüsse auf Bedeutungen zulassen.

6.3.2.1.2 Gesprächspaarung 2

Die Gesprächskonstellation besteht aus dem gleichen Ausbilder wie in Gesprächspaarung 1 sowie einem anderen Referendar. Das Gespräch dauert 43 Minuten (siehe Makroebene). Hierzu erfolgt jetzt die Ergebnisdarstellung.

6.3.2.1.2.1 Lerndimensionen

Zur Verortung auf der Makroebene kann die Ablaufstruktur des Gesprächs eingesehen werden (siehe Makroebene).

Zu Lerninteraktionen im Sinne der Lerndimensionen kommt es in diesem Gespräch im Hauptteil (Themenbearbeitung), da Einstieg und Schluss gesprächsorganisatorische und oder beziehungsbezogene Funktionen herstellen.

Bezugsmomente zu formatungebundenen Lerndimensionen, das heißt in Bezug auf Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenzen in Funktion einer Lerninteraktion lassen sich im Gespräch wenige nachzeichnen.

Perspektivenwechsel können in vier Schlüsselstellen in Bezug auf potenzielle Lerninteraktionen identifiziert werden (S4, S8, S10, S13, S18). Beispielhaft herausgegriffen werden zwei Stellen. Eine eindeutige Herstellung eines Perspektivenwechsels lässt sich in der zweiten Schlüsselstelle in der Themenbearbeitung eruieren (S4). Er führt zu einer gegenstandsbezogenen Rahmungskongruenz, in der dadurch gemeinsam ein „Problemrahmen“ etabliert, legitimiert und modifiziert werden kann. Dadurch kann punktuell eine prototypische Problemdefinition im Sinne einer Beratungsdimension hergestellt werden (siehe auch zu Rahmungskongruenz und Beratungsdimension). Ein weiteres Beispiel für einen erfolgreich etablierten Perspektivenwechsel wird in der Metakommunikationsphase hergestellt (S18). Eine aus ihm resultierende Neurahmung der Situation durch den Referendar wird vom Ausbilder aber nicht als Lerngegenstand inhaltlich weiterführend aufgegriffen, sondern durch eine normative Setzung zur Vorgabe gemacht.

Rahmungskongruenzen können nennenswert für vier Stellen ausgewiesen werden (S4, S10, S13, S18). Für S4 wurde der Verlauf anhand des Perspektivenwechsels darin dargestellt (s.o.). Für S18 wurde ebenfalls bereits zu Perspektivenwechseln der im Sinne einer Lerninteraktion anhand von Neurahmungen etablierte Verlauf skizziert. Die darin hergestellte Rahmungskongruenz wird also von beiden Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen vertieft: Der Referendar beschreibt eine Neurahmung seiner Perspektive auf den eigenen Unterricht (Neurahmung, Lerngewinn im Fokus), der Ausbilder verpflichtet dazu (Neurahmung als dauerhafter ‚Normalfall‘, Vorgabe im Fokus). Eine weitere Funktion stellt die Rahmungskongruenz in der Themenbearbeitung her (S10), dort entsteht sie im Rahmen der Übernahme von Bezugsmomenten, die zugleich einen Perspektivenwechsel etablieren. Etabliert wird darüber ein Lob sowie ein sich anschließendes Selbstlob des Referendars, dass erneut vom Ausbilder bestätigt wird.

Format-abhängige Lerndimensionen lassen sich demgegenüber wie folgt rekonstruieren. Bezugsmomente für das Bedienen einer Beratungsdimension lassen sich begründet aber allein partiell mit Einzelementen in sieben Fällen feststellen (S1, S4, S6, S12, S15, S17, S19), für eine Feedbackdimension in neun Fällen (S3, S6, S8-12, S15-16) und für eine Reflexionsdimension in drei Fällen (S1, S8, S18). Für die drei Dimensionen werden jetzt jeweils Beispiele gegeben.

In einer Schlüsselstelle (S4) zeigt sich eine für Beratung prototypische Problemdefinition, sie wird jedoch nicht über weitere Momente ergänzt, die sich begründet einer Beratungsdimension zuordnen ließen. Es zeigt sich hieran deshalb beispielhaft eine partielle Herstellung von Einzelementen einer Beratungsdimension. Ähnlich wie im Einstieg (S1) wird auch in der Schlussphase daneben vom Ausbilder für das Gespräch von einer „Beratung“ gesprochen. Hier schreibt er zugleich dem Referendar einen Zeitpunkt für seinen nächsten Besuch vor, so dass also nicht zwingend Bedarfe des Referendars für die Terminwahl im Vordergrund stehen können. Eine Danksagung wird zudem mehrdeutig entweder als Höflichkeitsfloskel (Ehrerbietung) oder als Honorierung einer Beratungsleistung etabliert.

Elemente einer Feedbackdimension liegen vor allem in der Themenbearbeitung vor. So wird partiell eine Feedbackdimension bedient, indem über Rückmelde-Praktiken ein IST-Zustand durch Bewertungen ausgewiesen wird. Es fehlt jedoch ein Abgleich mit einem definierten SOLL-Zustand, auch die impliziten Normen werden nicht expliziert. Die anderen Schlüsselstellen weisen ähnliche Praktiken auf. Eine Ausnahme bildet eine hergestellte Feedbackdimension in Schlüsselstelle 8, in der eine Verhaltenskorrektur eines Ist-Zustandes zu einem Soll-Zustand erfolgt.

Eine Reflexionsdimension im Sinne einer Lerninteraktion zeigt sich anhand von drei Stellen (S1, S8, S18). Der Einstieg (S1) wird für die Themeninitiation des Referendars dabei von „Selbstreflexion“ gesprochen, aber eine andere Funktion hergestellt. In der Schlussphase (S18) wird dagegen eine vom Referendar gezeigte Reflexionshandlung nicht als Lerngegenstand genutzt, sondern übergangen, so dass auch hier keine Reflexionsdimension rekonstruiert werden kann. Ähnliches zeigt sich in der Schlüsselstelle S8, in der eine vom Referendar über eine Selbst-Reflexionspraktik gewonnene Neurahmung vom Ausbilder übergangen wird.

6.3.2.1.2.2 Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)

In allen Schlüsselstellen des Hauptteils, die als Lerninteraktion rekonstruiert werden können, wird eine Lehrform der Instruktion etabliert, unabhängig davon, ob es zu Aushandlungssequenzen kommt oder nicht.

Verschiedene Handlungen werden dafür etabliert, wobei hier von einem mittleren Abstraktionsgrad ausgegangen und kein Anspruch auf Trennschärfe und Vollständigkeit erhoben wird (vgl. Rehbein 1977 sowie Felder und Gardt 2015):

- Erklärungen (z.B. S5, S8-11) (Ausbilder und Referendarin),
- Rechtfertigungen (z.B. S4, S5) (Referendarin),
- Rückmeldungen (z.B. S3, S9, S10, S 11-12, S16) (Ausbilder),
- Ratschläge und schwache Ratschläge („Tipps“) (z.B. S 3-9, 11-13, 15-17) (Ausbilder),

- Fragen (z.B. S2, S8, S14, S15, S18) (Ausbilder und Referendarin).

Überdies können Muster oder Praktiken, die Muster erzeugen können, rekonstruieren lassen:

- Aufforderung-Erklärung-Muster oder andere Begründungsverpflichtung (z.B. Frage-Antwort-Sequenz) (z.B. S2, S5, S6, S8, S11, S15, S18, S19),
- Perspektivenabschottung (S4-5),
- Kompensationsmechanismus (S7-8, S18),
- Vorwurf-Erklärung-Sequenz beziehungsweise Kritik-Muster-Praktik (S4-5, S7, S17),
- Diskrepanz-Mechanismus (S16, S18).

Zu Aushandlungen kommt es im Gespräch partiell, auch der Referendar äußert Redebeiträge von sich aus. Alle hier analysierten Schlüsselstellen werden vom Ausbilder eingeleitet. Vor allem oben aufgeführte Praktiken kommen hierbei zum Tragen und insbesondere Ratschläge nehmen darin neben Fragen und Vorwurf- oder Kritik-Praktiken eine tragende Rolle ein.

6.3.2.1.2.3 Kurzfazit

Die Akteure im Gespräch etablieren in der Hauptsache eine Form der Instruktion. Jede Schlüsselstelle kann Indizien, Praktiken und Funktionen dafür aufzeigen. Es kommt zwar partiell zu Aushandlungen, jedoch stehen diese stets in der zuvor genannten Funktion oder münden darin. Themenbearbeitungen im Hauptteil werden wie folgt etabliert:

- Themensetzungen: S16-17,
- Themenaufnahmen: S3-13,
- Bedarfe klären („Beobachtungsaufgabe“): S14-15.

Im Verhältnis werden demnach dabei zum Großteil Themen des Referendars vom Ausbilder wieder aufgegriffen und als behandlungswürdig etabliert. Wie beschrieben können sich Lerndimensionen und Bezugsmomente, die sich auf sie beziehen lassen, oftmals partiell oder latent nachvollziehen. Format-unabhängige Lerndimensionen sind nur in geringem Maße feststellbar, generell werden Perspektiven oder potenzielle Lerngegenstände und Rahmungen nicht metakommunikativ verfügbar gemacht. Formatgebundene Lerndimensionen lassen sich partiell, aber dafür in der Tendenz eher mit Beratung und Feedback assoziieren denn mit Reflexion. Reflexionspraktiken finden sich wie beschrieben kaum.

Während keine Metakommunikation zu Lerngegenständen feststellbar ist, lassen sich in allen Fällen mit Ausnahme von zwei Schlüsselstellen insbesondere Ratschläge und Rückmeldungen ausmachen, mit denen der Ausbilder Themenbearbeitungen gestaltet. Auf der anderen Seite lassen sich Erklärungen und Rechtfertigungen vom Referendar feststellen. Diese zuvor eruierten Praktiken (siehe zuvor) spiegeln dabei äquivalent den instruktiven Charakter des Gespräches wider. Gesprächsorganisation und Themeninitiierung übernimmt der Ausbilder, auch in diesem Gespräch folgt der Referendar dessen Rahmen-Setzungen. Des Ausbilders implizite Vorstellungen bilden wesentliche Lerngegenstände für das und Verständnisse vom Gespräch.

Die Handreichung mit „Qualitätsmerkmalen von Unterricht“ wird nicht explizit als Lerngegenstand einbezogen. Mit Ausnahme von vagen Themenüberscheidungen werden in drei Schlüsselstellen Bezüge

zu „Beobachtungsschwerpunkten“ hergestellt (S2, S13, S14). Zum einen fordert der Referendar eine solche Beobachtung zu einem Thema ein (S2), zum anderen werden Themen dafür vom Ausbilder nachgefragt (S13) oder von ihm als verpflichtend gesetzte Beobachtungsthemen vom Referendar angenommen (S14).

6.3.2.1.3 Gesprächspaarung 3

Ergebnisse der dritten Konstellation zwischen einer Ausbilderin und einem Referendar werden jetzt dargestellt. Das Erstgespräch dauert knapp eine Stunde (58 Minuten).

6.3.2.1.3.1 Lerndimensionen

Formatgebundene und Formatungebundene Lerndimensionen und etwaige Bezugsmomente werden auf unterschiedliche Weise in diesem Gespräch realisiert.

Formatungebundene Lerndimensionen werden sehr wenig und nicht im Sinne einer Lerninteraktion bedient. Allein in zwei Schlüsselstellen lassen sich dazu Rekonstruktionen herausstellen (S4, S8). In einer dritten Sequenz wird eine bestehende Rahmungsdifferenz nicht aufgelöst (S5).

In einer Schlüsselstelle (S4) wird ein Perspektivenwechsel als Mittel zum Erkennen der von der Ausbilderin gesetzten Lösung hergestellt („Aufgabe-Lösungs-Muster“). Dabei kommt es auch zu einer gegenstandsbezogenen sowie interaktionsbezogenen Rahmungskongruenz, die nicht weiter als Lernmoment initiiert wird. Die Rahmungen werden dabei nicht expliziert, sondern allein über Lerngegenstände indirekt transportiert. In einer anderen Schlüsselstelle (S8) wird darüber hinaus ein Perspektivenwechsel als partielle Perspektivenübernahme etabliert, um Inhalte einer Instruktion abzusichern. Er selbst dient also nicht als Lerngegenstand, sondern wird als implizites Lernmedium etabliert.

In Bezug auf formatgebundene Lerndimensionen lässt sich festhalten, dass keine der Lerndimensionen hinreichend deutlich mit prinzipiellen Merkmalen hergestellt wird.

Vielmehr können im Falle von Beratung in vier Fällen Praktiken oder Bezugsmomente mit ihr assoziiert werden (S2, S7, S8, S12), im Falle von Feedback in sechs Fällen (S3, S5, S7-9, S11) sowie von Reflexion in zwei Fällen (S2, S7). Gleichwohl werden im Gespräch Bezeichnungen dessen als Beratung und Reflexion genutzt (vgl. auch Ergebnisse Makroebene, z.B. S1, S10).

Drei von vier Schlüsselstellen, die Indizien für Bezugsmomente einer Beratungsdimension liefern, tun dies nur partiell beziehungsweise können in anderer Funktion stehen (S2, S7, S8). Dazu wird hier auch das Statement des Referendars im Einstieg gezählt, jedoch an dieser Stelle nur als isoliertes Moment besehen. Denn grundsätzlich ist im Falle der Referendar-Statements zu beachten, dass Inhalte partiell in der Themenbearbeitung wieder aufgegriffen werden können, was gegebenenfalls zu einer Herstellung einer Beratungsdimension führen kann (und hier durch die anderen Schlüsselstellen berücksichtigt wird). Hier heißt das, dass in einer Stelle eine Themensetzung erfolgt (S7) und allein in der anderen eine Themenaufnahme aus dem Statement (S8). Ein Betrachten des Eingangsstatements als Initiierung von Beratung ist vor diesem Hintergrund nicht eindeutig möglich. In diesen Schlüsselstellen (S2, S7, S8) lassen

sich also Einzelaussagen als Problemdefinitionen deuten, die auf eine Beratung hindeuten können, die aber je in der Sequenz in anderer Funktion hergestellt werden. Allein im Abschluss (S12), das heißt in einer Phase ohne Lerninteraktion, kommt es zu einer für Beratung typischen Praktik, zum ersten zu einer „Ehrerbietung“ (Beziehungspflege, Höflichkeit), zum zweiten zu einer „ausdrücklichen Erledigungsfeststellung“ (auch inhaltlich-funktionale Ebene).

Als Beispiel für eine Feedbackdimension dient hier Schlüsselstelle S5. Dort lassen sich zwar viele Bezugsmomente eines Feedbacks, aber nur partiell nachvollziehen. Im Rahmen einer Rückmeldung markiert die Ausbilderin ein problembezogenes Handlungsdefizit (Ist-Zustand), das sie korrektiv behandelt und in Diskrepanz zu einem implizierten Soll-Zustand stellt (Soll-Zustand). Wie bei allen anderen Stellen lassen sich dazu auch implizite Normen zu etwaigen Idealzuständen als Idealzustand annehmen (normativer, impliziter Zielzustand). In den anderen Schlüsselstellen verhält es sich ähnlich, jedoch mit deutlich geringer ausgeprägten Bezügen zu potenziellen Soll- und Zielzuständen (z.B. S6, S7, S11), auch werden zum Teil Zielzustände angesprochen (z.B. S8). In einer additiven Rückmeldung der Ausbilderin kommt es partiell und latent zu Feedback-Indizien. So spricht diese zum Beispiel von einem „Feedback“, das weitestgehend aber defizitorientierten Rückmeldepraktiken entspricht. Der Referendar dagegen spricht eine Feedbackfunktion an, indem er Korrekturen nachfragt: „is‘ Ihnen da noch irgendwas aufgefallen, was noch, äh, korrigiert werden muss?“.

Im Rahmen einer Reflexionsdimension lässt sich erneut das Referendar-Statement aus dem Einstieg nennen (S2), da hier zum einen Reflexionshandlungen etabliert werden, zum anderen der Referendar von einer nachträglichen „Reflexion“ explizit spricht. Da dies in erster Linie der Themeninitiierung dient und darin eine gemeinsame Reflexionspraktik nicht hergestellt wird, bleibt es bei diesen punktuellen Indizien. Eine weitere partielle und hauptsächlich in anderer Funktion als Reflexion stehende Reflexionsform tritt im Hauptteil auf, in der Themenbearbeitung (S7). Hier kommt es durch den Referendar zwar zu Metaäußerungen und einer „Differenzierung“, die aber in eine anderweitige Argumentationsfunktion eingebunden wird.

6.3.2.1.3.2 Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)

Für jede Schlüsselstelle des Hauptteils, die als Lerninteraktion ausgemacht werden kann, lässt sich die Herstellung einer Lehrform als Instruktion rekonstruieren. Schlüsselstellen mit gesprächsorganisatorischer Funktion oder alternativen Funktionen wie der einer Beziehungspflege sind hiervon ausgenommen (S1, S10, S12).

Verschiedene Praktiken und Handlungen werden in den Schlüsselstellen etabliert. Davon sind unter anderem diese Einzelhandlungen zu nennen, die das Gespräch in den Schlüsselstellen kennzeichnen:

- Erklärungen (z.B. S1-11, Ausbilderin und Referendar),
- Rechtfertigungen (z.B. S4, Referendar),
- Rückmeldungen (z.B. S5-11, Ausbilderin),
- Ratschläge (z.B. S3-4, S8, Ausbilderin),
- Ironische Frage (S6, Ausbilderin),
- Frage nach Korrektur (S9, Referendar),

- Entscheidungsfrage („Erwartungsdiskrepanz“, anscheinend Suggestivfrage, S4) (Ausbilderin),
- Aufforderungen (z.B. S1, S4, S6, S10) (Ausbilderin).

Auch musterhafte Praktiken lassen sich eruieren:

- Aufforderung-Erklärung-Muster (z.B. S1, S4, S6, S10),
- Vorwurf-Erklärung-Sequenz (S7) beziehungsweise Kritik-Praktik (z.B. S2, S4, S6-7),
- Diskrepanz-Mechanismus (S9, S11),
- Perspektivenabschottung (S8, Ausbilderin).

Beide Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie werden als Übersicht aufgenommen, um die im Fokus stehenden Lerninteraktionen und Lerndimensionen sowie etwaige Tendenzen darin anhand der hergestellten Situation besser einordnen zu können. Augenfällig ist, dass zumindest in diesem Gespräch mehrere Kritik- oder Vorwurf-Praktiken sprachlich hergestellt werden sowie, dass neben Erklärungen vor allem Rückmeldungen etabliert werden.

6.3.2.1.3.3 Kurzfazit

Das Gespräch etabliert als Lehrform für die Lerninteraktionen jeweils hauptsächlich Form und Funktion einer Instruktion beziehungsweise Belehrung. Hauptredeanteil liegt darin auf der Seite der Ausbilderin (vgl. Makroebene, 6.2.1.3.1). Es kommt insgesamt in geringem Anteil zu Aushandlungen. Auch erfolgt die Themenbearbeitung im Hauptteil hauptsächlich über Setzungen von der Ausbilderin:

- Themensetzungen: 6 Schlüsselstellen,
- Themenaufnahmen: 2 Schlüsselstellen.

Sie initiiert ebenso die Themenaufnahmen, das heißt, jede Themenbearbeitung wird von ihr eröffnet und inhaltlich ausgewählt und auch wieder geschlossen. Jede Eröffnung einer Schlüsselstelle erfolgt dabei über die Ausbilderin, die die Themen initiiert und hauptsächlich spricht. Einzige Ausnahme bildet das Referendar-Statement oder partiell die Metakommunikation (vgl. Redeanteile auf der Makroebene, 6.2.1.3.1). Weiter liefert der Referendar im Verlauf weitestgehend Kurzaussagen und -antworten auf Aufforderungen, Fragen oder andere Zugzwänge oder er schiebt Einwürfe ein.

Die Phase der Metakommunikation nimmt in erster Linie eine außerhalb von Lerninteraktionen liegende Stellung ein.

Der Handreichung mit „Qualitätsmerkmalen von Unterricht“ wird in der Eröffnung zur Gesprächsorganisation eine Bedeutung als inhaltliche Lernhilfe zugesprochen, aber als optional gekennzeichnet (vgl. Schlüsselstelle 1). Während des Gespräches erfolgen keine weiteren expliziten Bezüge.

Im Sinne der untersuchten Lerndimensionen lassen sich in der Tendenz eher formatgebundene Bezüge nachweisen. Die Praktiken entsprechen jedoch an keiner Stelle eindeutig und vollumfassend einer Lerndimension, vielmehr lassen sich vereinzelt Elemente oder Anlagen mit Teilen einer Beratungsdimension und in erster Linie Feedbackdimension in Verbindung bringen. Dabei werden stets implizite Bezugs- und Begründungsmomente etabliert und nicht metakommunikativ verfügbar gemacht. Lern-

interaktionen finden darin wie aufgezeigt im Sinne einer Instruktion statt, nicht im Sinne einer wechselseitigen Aushandlung von Sinn- und Lerngegenständen beziehungsweise Perspektiven und Rahmungen.

6.3.2.1.4 Zusammenfassung

In kurzen Zügen werden aus dem Querschnitt die wesentlichen Ergebnisse zusammengetragen.

Lerninteraktionen finden statt, aber in begrenztem Maße (in Bezug auf Zeit und Aushandlungen). Redeanteile liegen in allen Gesprächen ausbilderseitig deutlich höher als referendarseitig, wobei die Referendare bis zur Hälfte ihres Gesamtredeanteils im Eingangs-Statement einbringen. Alle Gespräche folgen der gleichen Ablaufstruktur (mit wenigen Varianzen, siehe Makroebenen-Auswertung). Die Ausbilder leiten das Gespräch gesprächsorganisatorisch und initiieren jede thematische wie nicht-thematische Sequenz zur Eröffnung einer Schlüsselstelle. Die Referendare folgen grundsätzlich (mit punktuellen Ausnahmen) passiv dem Gesprächsverlauf und äußern sich weitestgehend auf Aufforderung beziehungsweise Nachfrage (auch eine Form der Aufforderung, vgl. Maas 1974, S. 214-218; Searle 1971, S. 110). Rahmungskongruenzen werden kaum hergestellt, zusammen mit Perspektivenwechseln werden sie nicht als Lerngegenstände metakommunikativ verfügbar gemacht. Rahmungsangleichungen werden oftmals auf der Basis von passiver Akzeptanzherstellung durch Bestätigungslaute oder einfache Übernahmen der Referendare hergestellt (vgl. Methodik zu Kapitel 5.2, Beispiel für oberflächliche Rahmungskongruenzen). Während die ersten beiden Gespräche (P1, P2) insbesondere Bezugsmomente zu den Lerndimensionen Beratung und Feedback aufweisen können, lässt sich das dritte Gespräch (P3) vordringlich mit Feedback-Formen assoziieren. In allen Fällen kann festgestellt werden, dass es sich hierbei um *partielle Momente* dieser Dimensionen handelt. Es findet also kein reines „Beratungsgespräch“ oder „Feedbackgespräch“ statt, sondern eine Kombination von Praktiken und diesbezüglichen Bezugsmomenten, die zusammen auf die gezeigte Weise eine Lehrform der Instruktion herstellen. Dafür setzen und legitimieren die Auszubildenden Themen, bestimmen die Art der Bearbeitung und legen ebenfalls die Perspektiven auf Lerngegenstände fest. Lerngegenstände, damit verbundene Ziele und Begründungen können dabei sowohl implizit wie explizit vorliegen, es kommen implizite Normen zum Tragen.

6.3.2.2 Hessen

Nachfolgend werden die Ergebnisse für die Unterrichtsnachgespräche in Hessen eruiert.

6.3.2.2.1 Gesprächspaarung 4

Ein Ausbilder und eine Referendarin sprechen 49 Minuten beziehungsweise nach Abzug der Redepausen etwa 45 Minuten miteinander über den Unterricht der Referendarin (siehe Makroebene).

6.3.2.2.1.1 Lerndimensionen

Formatgebundene und formatungebundene Lerndimensionen sowie ihre Bezugsmomente werden auf unterschiedliche Weise in diesem Gespräch realisiert.

Formatungebundene Lerndimensionen lassen sich nennenswert für drei Stellen ausweisen, zum einen in Bezug auf Perspektivenwechsel (S4), zum anderen in Bezug auf Rahmungskongruenzen (S3, S4, S8).

Eine klare Rahmungskongruenz zeigt sich in der Themenbearbeitung (S4). Der Ausbilder fordert die Referendarin dazu auf, weitere Beobachtungen anzusprechen. Sie initiiert dazu sprachliche (Selbst-) Reflexionshandlungen, indem sie aus verschiedenen Perspektiven eine Handlungssituation rekonstruiert und bewertet ihr eigenes Handeln abschließend negativ. Der Ausbilder greift ihre Rahmung auf und transformiert sie in eine andere Sichtweise, woraufhin die Referendarin interaktiv eine neue Rahmung gewinnt. Es entsteht eine eindeutige Rahmungskongruenz im Sinne einer Lerninteraktion. Perspektivenwechsel bilden dafür die Voraussetzung, da der Ausbilder die Bezugsmomente der Referendarin aufgreifen und neu rahmen muss. Beispiele für eine oberflächliche oder partielle Rahmungskongruenz lassen sich in der „globalen Rückmeldung“ des Ausbilders finden (S3). Hier erklärt er der Referendarin ihr Handeln und etabliert auch an einer Stelle einen Zugzwang, der zu einer Kurzaushandlung führt. Der Ausbilder setzt dazu das Problem und überträgt die Rahmung der Referendarin instruktiv in eine neue, wodurch also ein neuer Blick auf das Problem gewonnen werden kann. Gegenüber diesen beiden positiven Befunden lässt sich anhand von einer anderen Aushandlung das Scheitern des Versuchs zum Herstellen einer Rahmungskongruenz beobachten (S8), weil die dem zu Grunde liegende Perspektivendivergenz nicht überwunden werden kann. Es wird viermal vom Ausbilder erfolglos interaktiv versucht, die Referendarin einen bestimmten Blickwinkel einnehmen zu lassen, um schlussendlich die eigene Perspektive und ihre Gegenstände instruktiv zur Verfügung zu stellen.

Formatgebundene Lerndimensionen und ihre Bezugsmomente werden wie folgt hergestellt, so zu Beratungs- (S1, S3, S4, S8), Feedback- (S1, S3, S8) und Reflexionsdimension (S4, S7, S8, S9).

In Bezug auf eine Beratungsdimension können partielle Momente nachgezeichnet werden. Dazu zählen zum Beispiel Problemdefinitionen (S3, S4, S8), die dabei auch aus einer Experten-Perspektive heraus in eine bestimmte Form gebracht zu werden scheinen. Partiiell erfolgt ebenfalls eine beiderseitige Rolleneinsetzung als Instanz im Sinne von Beratung (S8). In der Eröffnung wird das Gespräch überdies als „Perspektivierung Beratung“ eingeführt und also an diese Bezeichnung angelehnt.

In Bezug auf eine Feedbackdimension kann latent die Ankündigung einer „Rückmeldung“ vom Ausbilder im Einstieg ausgewiesen werden, zumal wertende Einschätzungen damit verbunden werden (S1). Tatsächlich stellt er daraufhin im Hauptteil ein Feedback her (S3), indem er Abgleiche zwischen Ist- und Soll-Zustand etabliert. Als partielles Moment lässt sich zudem das Instruieren einer Zielvorgabe nennen (S8).

Zu Bezugsmomenten in Bezug auf Reflexion lässt sich das Folgende sagen. Eine partielle Reflexionspraktik wird in der Themenbearbeitung von der Referendarin etabliert (S4), es werden Perspektiven durchgespielt. Diese werden vom Ausbilder aber nicht aufgegriffen, sondern mit Hilfe der Setzung einer Neurahmung negiert. Diese bildet den Lerngegenstand. Auch in den anderen Stellen zeigen sich allein partielle Reflexionshandlungen. So kommt es zu einer „Reflexionsfrage“ und Metaäußerungen, aber zu keiner Reflexionspraktik als Aushandlung dessen (S7 und S8). Die erste Schlussphase wird zudem als „Metareflexion“ vom Ausbilder bezeichnet, es folgen keine Aushandlungen (S9). Gleiches gilt für die Bezeichnung des Gespräches als „Reflexion“ in derselben Stelle durch die Referendarin.

6.3.2.2.1.2 Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)

Sämtliche Lerninteraktionen werden im Gespräch instruktiver Form etabliert. Es kommt darin auch zu Aushandlungen, jedoch partiell. Die Metakommunikations-Phase (S9) wird zwar konstruktiv angelegt (nicht instruktiv), stellt aber keine Lernfunktion im Sinne einer Lerninteraktion her. Gesprächsorganisatorische Ausnahmen stellen daneben noch Einstieg und Schluss dar (S1, S11).

Auch dieses Gespräch beinhaltet Handlungen und Muster, die für die Interaktion relevant sind, jedoch nicht zwingend zum Bearbeiten einer Lerndimensionen etabliert werden. Es werden kurz Handlungen und Bezeichnungen aufgeführt, die sich in den Schlüsselstellen je zeigen oder genannt werden:

- Erklärungen (z.B. S1-S9, Ausbilder und Referendarin),
- Rückmeldungen (z.B. S1, S3, S6, S7, S10, Ausbilder; S9, Referendarin)
- Ratschläge (z.B. S3, S4, S6, S7, S8, Ausbilder),
- Frage (z.B. S3, S4, S6-8, Ausbilder; S11, Referendarin),
- Aufforderungen (z.B. S2-5, S8, S9) (Ausbilder).

Auch musterhafte Praktiken lassen sich eruieren:

- Aufforderung-Erklärung-Muster (z.B. S2-5, S8, S9),
- Kritik-Praktik (z.B. S8, Referendarin),
- Perspektivensetzung (z.B. S8, Ausbilder),
- Diskrepanz-Mechanismus (z.B. S5, S10).

Auch diese Auswahl orientiert sich am Vorkommen in der jeweiligen Schlüsselstelle. Wenngleich es sich hierbei nicht um eine quantitativ-absolute Auszählung handelt, so lassen sich anhand der Praktiken und Muster begründet Tendenzen beschreiben und Annahmen dazu treffen, welche Kontexte sie in den Lernsituationen bedienen und bedingen können. Augenfällig ist hier, dass neben Erklärungen, Rückmeldungen und Ratschlägen auch insbesondere Fragen in diesem Gespräch eine wesentliche Rolle zu spielen scheinen. Prominent ist ebenfalls das Aufforderung-Erklärung-Muster.

6.3.2.2.1.3 Kurzfazit

In diesem Gespräch kommt es in den Themenbearbeitungen zu Lerninteraktionen (vgl. Kapitel 5.2 sowie 6.4.1). In Anlehnung an Lerndimensionen darin lassen sich dabei vielfach partielle, das heißt teilweise oder vereinzelte oder latente Herstellungen von Bezugsmomenten festmachen. Während zum Beispiel in einem Fall ein Feedback hergestellt wird (S3), werden ansonsten nur vereinzelte Elemente, die für Feedback, Beratung und Reflexion sprechen können, eingebracht. Alle reflektiven Praktiken führen nicht zu Aushandlungen im Sinne von Lerninteraktionen, sie werden nicht zum weiterführenden Gegenstand gemacht. Sie können daher partiell maximal als selbst-reflektive Praktiken betrachtet werden, da sie nicht zum gegenseitigen Lerngegenstand erhoben werden. In derselben Stelle (S3) wird mit Hilfe des Vorgehens auch eine Rahmungskongruenz ‚erfolgreich‘ etabliert. Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenzen, die an Lerninteraktionen beteiligt wären, lassen sich wie aufgezeigt insgesamt in geringem Maße und partiell vorfinden (siehe zuvor). Andersherum finden sich in der Phase der Themenbearbeitung in 7 Schlüsselstellen 3 Beispiele für Rahmungskongruenzen.

Im Gespräch kommt es immer wieder partiell zu Aushandlungen. Weitestgehend initiiert der Ausbilder diese über Fragen oder Aufforderungen, woraufhin die Referendarin Erklärungen liefert. Themen werden dabei in der Themenbearbeitungsphase von ihm sowohl gesetzt als auch aufgenommen beziehungsweise nachgefragt:

- Themensetzungen: 4 Schlüsselstellen,
- Themenaufnahmen: 2 Schlüsselstellen,
- Bedarfsklärung: 1 Schlüsselstelle.

Jede Eingangssequenz aller Schlüsselsequenzen initiiert der Ausbilder. Ausnahme bildet die zweite Schlüsselsequenz, in der die Referendarin automatisch ihr insgesamt 16-minütiges Statement beginnt. Zusammen mit der Metakommunikation bildet dies jeweils die Phase mit den höchsten Redeanteilen der Referendarin. Während der Sequenzen kommt es je zu Rückmeldungen, Ratschlägen und auch Erklärungen, aber auch zu Perspektivensetzungen (s.o.).

6.3.2.2.2 Gesprächspaarung 5

Das Erstgespräch zwischen Ausbilderin und Referendarin wird begleitet von einer Mitreferendarin, die sich nicht beteiligt sowie einer Mentorin, die einen Redeblock gestaltet. Das Gespräch dauert 44 Minuten (vgl. Makroebene zur Verteilung).

6.3.2.2.2.1 Lerndimensionen

Formatgebundene und formatungebundene Lerndimensionen sowie ihre Bezugsmomente werden im Gespräch wie folgt realisiert.

Formatungebundene Lerndimensionen lassen sich in geringem Maße in drei Schlüsselstellen latent und partiell rekonstruieren. Perspektivenwechsel können dabei an zwei Stellen in einer Lernfunktion ausgemacht werden. Zum einen in einer Stelle, in der es sich um einen monologischen Perspektivenwechsel handelt (S2), zum anderen in einem, der zu einer oberflächlichen Rahmungskongruenz führt (S6). Im Referendar-Statement wechselt die Referendarin Perspektiven zwischen Handlungsblickwinkel in der Situation und der Einschätzung im Nachhinein, um einen Bedarf zu verdeutlichen und eine Instruktion mit der „besten“ Lösung dazu zu erbitten. In der Themenbearbeitung wird genau dieses Thema aufgegriffen. Zuerst über ein Aufgabe-Lösungs-Muster, dann als Instruktion, in der ein Perspektivenwechsel angedeutet wird. In derselben Sequenz lässt sich dadurch auch eine Rahmungskongruenz begründet annehmen, da die Referendarin die Erklärungen der Ausbilderin bestätigt, wenn auch mehrdeutig. In der Themenbearbeitung (S8) folgt eine vermeintliche Rahmungskongruenz, die jedoch auf einer Perspektivendivergenz beruht und in der Folge als Rahmungsdifferenz nicht aufgelöst werden kann. Die Rahmungsdifferenz wird dazu zwar als ein Missverständnis aufgeklärt, was jedoch nicht zu einer Lerninteraktion und Aushandlung des Themas führt, sondern dazu, dass die Ausbilderin einen alternativen weiteren Aspekt einbringt.

Formatgebundene Lerndimensionen demgegenüber liegen wie folgt vor. Für eine Beratungsdimension zeichnen sich Praktiken und einzelne Bezugsmomente in drei Schlüsselstellen ab (S2, S8, S10), im Falle

einer Feedbackdimension in einem Fall (S9) sowie von Reflexionsdimension in vier Fällen (S1, S3, S6, S8). Beratung im Falle des Statements lässt sich nicht eindeutig nachzeichnen (S2). Die Themengenerierung ließe sich darin auch als Bedarfsgenerierung deuten, wenngleich es sich nicht um eine freiwillige und zwingend bedarfsorientierte Nennung handeln muss, da die Aufforderung zu Themennennungen besteht. In der Themenbearbeitung kommt es zwar vielfach zu Ratschlägen (s.u.), die aber keine Beratung anzeigen. So lässt sich in einer Stelle die Aushandlung einer Problemdefinition mit anschließender Vorbereitung einer Lösungsrealisierung erkennen. Jedoch kommt es dabei zu keiner gemeinsamen und expliziten Lösungsentwicklung und -verarbeitung. Stattdessen wird ein Ratschlag von der Ausbilderin gesetzt und mehrfach wiederholt (S8). Anders verhält es sich mit der Phase der Bedarfsklärung, die Bezüge zu einer Beratungsdimension aufweist, indem sie bestimmte Schritte eines Musters vollzieht. Sie folgt verallgemeinert gesprochen dieser Handlungsreihenfolge: Problemnennung – Nachfrage – Problemlösung – Lösungsvorgabe – positive Handlungs-Wertung und Beziehungsarbeit. Im Zentrum steht also die Transformation eines Problems in eine Lösung. Auch die Perspektiven spiegeln die asymmetrischen Beteiligungsrollen wider, die in komplementärer Passung zueinanderstehen: Die Novizin fragt, die Expertin antwortet. Dies spricht weiter für eine Beratungsdimension.

Für eine Feedbackdimension lässt sich eine Schlüsselstelle prototypisch herausgreifen (S9). Hierin werden monologisch Einzelrückmeldungen in Form von Wertungen, Ratschlägen, Handlungskorrekturen u.a. nacheinander mitgeteilt. Sie enthalten potenziell Informationen zu Ist-Zuständen, jedoch bleiben in allen Fällen Soll- und Zielzustände vage oder implizit. Somit lässt sich nicht von einem Feedback sprechen, sondern diesbezüglich höchstens von Rückmeldungen zu Ist-Zuständen auf ungeklärter Grundlage.

Im Einstieg (S1) fällt zwar die Bezeichnung „Reflexion“ für das Gespräch, jedoch wird keine Funktion in dieser Ausrichtung angedeutet. In der Themeninitiierung darauffolgend (S2) lassen sich anhand von Einzelaussagen partiell Reflexionshandlungen festmachen, jedoch stehen diese eingebunden in der Hauptfunktion der Bedarfsmarkierung und Themengenerierung. Reflexive Anteile deuten sich in der Themenbearbeitung an einer Stelle durch einen Perspektivenwechsel in der Aussage der Referendarin an (S6). Sie werden aber nicht als Reflexion aufgegriffen, da die Ausbilderin stattdessen ihre Erklärung in den Fokus rückt. Die Praktik lässt sich auf ein Aufgabe-Lösungs-Muster verkürzen und als kaschierte Instruktion rekonstruieren statt als auf Reflexion angelegte Lerninteraktion. Ähnlich verhält es sich in der Themenbearbeitung zu einer Themenaufnahme (S8). Hier werden Reflexionsanlässe und -handlungen der Referendarin nicht zum weiteren Lerngegenstand gemacht, sondern durch Instruktionen ersetzt.

6.3.2.2.2 Konstitution des Gesprächsformats und Praktiken (Lehrform)

Mit Ausnahme von einer Schlüsselstelle in der Themenbearbeitungsphase werden alle potenziellen Lerninteraktionen als instruktive Lehrform etabliert. Schlüsselstellen mit gesprächsorganisatorischer Funktion sind davon ausgenommen (S1, S3, S5, S12).

Praktiken und Handlungen der Schlüsselstellen, insbesondere der Lerninteraktionen sind vor allem diese:

- Erklärungen (z.B. S1-11, Ausbilderin und Referendarin),
- Rechtfertigungen (z.B. S6, Referendarin),
- Rückmeldungen (z.B. S4, S6, S7, S9-11, Ausbilderin),

- Ratschläge (z.B. S6, S8-12, Ausbilderin; S12 Mentorin; S2 Referendarin fordert Ratschläge ein),
- Frage (z.B. S1, S3, S4, S6, S8, S12, Ausbilderin; S2, S9, S10, Referendarin),
- Aufforderungen (z.B. S1, S6, S10, S12, Ausbilderin).

Auch musterhafte Praktiken können eruiert werden:

- Aufforderung-Erklärung-Muster (z.B. S1, S10),
- Aufgabe-Lösung-Muster (z.B. S6), Frage-Antwort-Muster (z.B. S8),
- Vorwurf-Erklärung-Sequenz (Rechtfertigungshandlung, S6),
- Diskrepanz -Mechanismus (S4).

Die Darstellung orientiert sich am Vorkommen in der jeweiligen Schlüsselstelle. In den Schlüsselstellen lassen sich insbesondere Handlungen und Praktiken wie Erklärungen, Rückmeldungen, Ratschläge, aber auch Fragen, Aufforderungen und vereinzelte hiermit verknüpfte Muster feststellen.

6.3.2.2.2.3 Kurzfazit

Das Gespräch zeigt Lerninteraktionen in sieben Schlüsselstellen an (S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11), die in der Phase der Themenbearbeitung verortet sind. Mit Ausnahme *einer* Schlüsselstelle (S8) wird darin eine Lehrform der Instruktion umgesetzt. Alle Einstiege in die Sequenzen der Schlüsselstellen werden von der Ausbilderin eingeleitet, Ausnahme bildet das Referendar-Statement (S2), wobei die Aufforderung dazu zuvor im Einstieg erfolgt ist (S1). Anders gesagt: Die Referendarin produziert ausschließlich auf direkte oder indirekte Aufforderung hin, das heißt erst nach Zugzwang inhaltliche Beiträge.

Es kommt partiell zu Aushandlungen im Gespräch. Die Ausbilderin initiiert diese über Fragen oder Aufforderungen oder es entstehen Verständnisnachfragen. Die Referendarin liefert daraufhin Erklärungen ab, die wiederum mit Ratschlägen oder Rückmeldungen beschieden werden. In der Themenbearbeitungsphase werden dazu Themen gesetzt und auch aufgenommen:

- Themensetzungen: 5 Schlüsselstellen,
- Themenaufnahmen: 2 Schlüsselstellen,
- Bedarfsklä rung (Nachfrage nach Offenem): 2 Schlüsselstellen.

Wie zuvor erläutert, lässt sich festhalten, dass Bezugsmomente zu Lerndimensionen sich in diesem Gespräch geringfügig und partiell nachvollziehen lassen. Das Gespräch ist stark geprägt von Setzungen, Ratschlägen und Rückmeldungen der Ausbilderin. Es kann dabei weder in der Form noch in der Funktion als Feedback, Beratung und Reflexion im Sinne der Dimensionen kategorisiert werden.

6.3.3 Zusammenfassung und -führung der Ergebnisse (Makro- und Mikroebene)

Trotz einerseits unterschiedlichen Länderbestimmungen und Handreichungen zwischen den Bundesländern zeigen beide Seiten auf der Mikroebene ähnliche Praktiken. Auf der Makroebene folgen daraus andererseits fast identisch verlaufende Ablaufstrukturen, ungeachtet von Konstellation und Bundesland. Zentrale Ähnlichkeiten lassen sich deshalb verallgemeinern. Tabelle 21 bildet dazu jetzt eine *prototypische Ablaufstruktur* aus funktionalen Schritten und Rollen ab (Phasen je gebündelt, zu Einzelfall-Abweichungen vgl. Ergebnisdarstellungen zuvor).

Tabelle 21: Makroebene: Prototypische Ablaufstruktur aller Unterrichtsnachgespräche im Querschnitt

	Phase	Allgemeine Funktion / Form	Konkrete Funktion / Form	Kennzeichen der Phase (je grobe Vereinfachung, Auslassungen möglich)
1	Einstieg	Eröffnung	Gesprächsorganisation: Gesprächsrahmen	Setzung des Rahmens durch Ausbildende.
2	Hauptteil A	Themeninitiierung	Themengenerierung: Sprechen über eigenen Unterricht	Bis zu 15 Minuten andauernde Stellungnahmen der Referendare, die bis zur Hälfte ihrer Gesamtredzeit einnehmen. Themen bilden insbesondere Defizitmarkierungen und Lösungsalternativen zu ihrem Handeln.
3	Hauptteil B	Themenbearbeitung	Themenaufnahmen und Themensetzungen: Tendenziell monologische Einzelbeiträge und partiell Aushandlungen.	V.a Lerninteraktionen; eher instruktive Lehrform, oft partielle Bezugsmomente von formatgebundenen Lerndimensionen (v.a. Beratung, Feedback). Häufiger Ablauf: 1. Themenetablierung durch Ausbildende; 2. Erklärungsversuche von Referendaren oder kurze Aushandlungssequenzen; 3. Belehrung, Erklärung bzw. Instruktion durch Ausbildende.
4	Hauptteil C <i>(Stellung der Phase im Ablauf variiert)</i>	Themenbearbeitung	Themensetzung: Isolierte Rückmeldung	Von Ausbildenden als gesonderte Rückmeldung markiert, zu Planung und Unterricht. Oft positive Pauschalwertungen bzw. Herstellung von Lob und Beziehungspflege.
5	Schluss A	Metakommunikation	Meta-Äußerungen: Rückschau auf das Gespräch	Keine Lerninteraktionen darin etabliert, tendenziell Beziehungspflege ohne inhaltliche Aushandlungen (oft indirektes Lob an Ausbildende und pauschale Aussagen).
6	Schluss B	Abschluss	Verbleib, Danksagung	Gesprächsorganisation und Beziehungspflege, z.T. bedanken sich Ausbildende bei Referendaren als erste oder einzige. Z.T. Terminvorgaben.

Erneut lassen sich hierzu verkürzt im Querschnitt der Gespräche also sechs funktionale Schritte und diesbezüglich etablierte funktionale Rollen ableiten:

1. Rahmensetzung (Ausbilder)
2. Themengenerierung (Referendar)
3. Gesonderte Rückmeldung: Rückmeldung zu Planung und Unterricht (Ausbilder)
4. Themenbearbeitung: Themensetzung oder Themenaufnahme (Ausbilder) und Themenbearbeitung (Ausbilder oder beide Akteure; tendenziell wenige und kurze Aushandlungen)

5. Metakommunikation: Rückmeldung zum Gespräch (Referendar)
6. Rahmenschließung: Verbleib und Abschluss (beide)

Sie können in Anlehnung an ein Beratungsmuster (vgl. Kapitel 5) demzufolge hiermit als *prototypisches Muster für die untersuchten Unterrichtsnachgespräche* festgehalten werden.²⁵²

Dazu lässt sich erstens festhalten, dass in Unterrichtsnachgesprächen weitestgehend Auszubildende ‚sprechen‘ und Referendare ‚zuhören‘, so vor allem in Bezug auf

- Redeanteile (Inanspruchnahme von Zeit),
- Redeanlässe (Etablierung und Beendigung von Themen) und
- Redeformen (Festlegung der Art der Themenbearbeitung durch aktive Steuerung).

Die Redeeinhalte wiederum werden potenziell beidseitig eingebracht, wobei die Auszubildenden über die *direkte und indirekte Legitimation des Themas* verfügen. Auszubildende dominieren in dieser Hinsicht auf jeder Ebene das Format, insbesondere inhaltlich, gesprächsorganisatorisch und auf der Beziehungsebene in Bezug auf etablierte Asymmetrien. Es lässt sich dazu eine hergestellte *prinzipielle und absolute Asymmetrie in Bezug auf Rollen, Verfahren und Inhalte* feststellen.

In allein zwei Phasen des Gesprächs produzieren Referendare potenziell Inhalte über mehr als *vereinzelte* Redebeiträge hinaus, und zwar in der Themeninitiierung und der Metakommunikation. Diese zwei Phasen werden in zwei Funktionen hergestellt. Auf der einen Seite bildet hierzu die Themeninitiierung die thematische Eröffnung und *eine* Grundlage für das Gespräch, da sich in der Phase der Themenbearbeitung zum Teil hierauf bezogen wird. Meistens geschieht dies im ersten Teil dieser Phase. Themen der Referendare bilden also mögliche Gesprächsanlässe, die aufgenommen werden können. Auszubildende setzen überdies Themen fest, was somit die definitive und zweite Inhaltsgrundlage bildet. Dies geschieht oft im zweiten Teil der Themenbearbeitungsphase. Wie aufgezeigt kommt es dabei zu höherem Zeitaufwand für Themensetzungen (Themen von Auszubildenden eingebracht) gegenüber Themenaufnahmen (Themen von Auszubildenden aus Referendar-Eingangsstellungnahme aufgenommen), wobei auch diese Themenaufnahmen von den Auszubildenden erfolgen. *Anders gesagt, leisten Referendare demnach Themenanreize, Auszubildende wählen daraus Themen aus und setzen weitere Aspekte fest*, wobei für Referendare stets am Ende eines Gespräches die Möglichkeit besteht, noch offene Bedarfe zu formulieren. Diese Möglichkeit nutzen sie jedoch geringfügig und oft allein für einfache Nachfragen. Auf der anderen Seite werden Referendare nach Abschluss der Themenbearbeitung in der nächsten Phase abschließend von den Auszubildenden aufgefordert, eine Stellungnahme in Form einer Rückschau zum Gespräch abzuliefern (Metakommunikation). Dabei wird von den Akteuren *keine Lerninteraktion* etabliert. Dieser Abschnitt

²⁵² Interessant ist, dass die Grobphasen -ihrer Form nach, nicht aber ihrer jeweiligen Funktion nach- dem Modell von Bühren (2016, S. 74-76) ähneln, wofür dieser Phasen mit Zeitangaben für ein Feedback vorschlägt. In Klammern werden je die Funktionen aufgeführt, die er damit assoziiert: Aufwärmphase (Eindrücke schildern), Reflexionsphase (Auswertung in Selbst- und Fremdwahrnehmung mit Begründungen von Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen, Feedbackgeber als „Ressource“), Zielvereinbarungsphase (Beobachtungsindikatoren beziehungsweise -themen festlegen, die innerhalb eines Zeitraumes verbessert werden können), Abschlussphase (Feedbacknehmer reflektiert das Gespräch und gewonnene Erkenntnisse).

stellt stattdessen in erster Linie eine *Beziehungspflege* her, weil dort das Gespräch, das Verfahren und dadurch die Rollenausübung der Ausbildenden von den Referendaren positiv hervorgekehrt werden (Lob). Lerngegenstände, wie zum Beispiel, welche Erkenntnisse aus dem Gespräch erwachsen sind, werden entweder oberflächlich-pauschal und kurz oder gar nicht genannt. Ausbildende fragen diese auch nicht konkret nach und es erfolgt keine abschließende Kommentierung oder Aushandlung der Referendar-Rückmeldungen. Vielmehr wird *direkt* zum Verbleib übergegangen, was das Ausbleiben einer Lerninteraktion eindrücklich erkennbar macht und praktisch erzwingt. Denn ohne eine Interaktion und Themenaufnahme („Anschlusskommunikation“) ist keine Lerninteraktion im Sinne einer Aushandlung möglich.

Zweitens lässt sich festhalten, dass in fast allen analysierten Schlüsselstellen Lehrformen und Funktionen einer Instruktion hergestellt werden und es nur geringfügig zu themenbezogenen wechselseitigen Aushandlungen kommt. Geringfügig meint zum einen in der Häufigkeit und Dauer, zum anderen in der Form. So handeln Ausbilder initiativ und Referendare passiv beziehungsweise Referendare sprechen in den Schlüsselstellen mit wenigen Ausnahmen erst nach Zugzwang. Vereinzelt kommt es auch im Gesprächsverlauf zu initialen Nachfragen oder Ähnlichem. *Referendare fungieren in diesem hergestellten Format also als passive (Lern-) Begleiter eines von Ausbildenden aktiv vorgegebenen (Lehr-) Rahmens*. Darin werden Referendare also wiederum zum Teil dann aktiv in Form von Redebeiträgen sowie beim Produzieren von Inhalten, wenn sie dazu aufgefordert werden. Problemkontexte werden von Ausbildenden zur Disposition gestellt und können dann teilweise von Referendaren ebenfalls bearbeitet werden, um aber abschließend zum Beispiel in Form von Ratschlägen, Rückmeldungen oder Erklärungen eine ‚Lösung‘ von Ausbildenden zu erhalten. Zum Teil entsteht hierbei auch eine konstruktive Lehrform (Aushandlung), die aber tendenziell weiter im Rahmen, das heißt in der Funktion einer Instruktion stattfindet. Zum Beispiel in Hessen wird in einem Fall (P4) vielfach versucht, vermehrt Aushandlungen zu induzieren, so wechselseitig durch Fragen und Aufforderungen.²⁵³

Drittens lässt sich in Bezug auf die untersuchten Lerndimensionen festhalten, dass sich nur wenige Aushandlungen zur Herstellung von formatungebundenen Lerndimensionen eruieren lassen, die als Lerngegenstand etabliert werden. Eruierte Bezugsmomente von formatgebundenen Lerndimensionen stehen daneben in direkter oder indirekter Verbindung mit der hauptsächlich instruktiven Gesprächsform. Es zeigen sich dazu vor allem *einzelne* Bezugsmomente zur Beratungs- und Feedback-Lerndimension, insbesondere Problembearbeitungen und das zum Teil korrektive Aufzeigen *einer* Handlungsmöglichkeit (Soll-Zustand). Von einem Feedback- oder Beratungsgespräch lässt sich dabei aber nicht sprechen, da diese Bezüge nicht als in sich konsistente Einheit im Gespräch hergestellt werden und weiter insbesondere von impliziten Vorstellungen abhängen (Ziel- und Idealzustände; persönliche Überzeugungen oder Erfahrungen aus Beobachtung und oder Praxis, und anderes).

²⁵³ Solche Arten des Verfahrens entsprechen in Anlehnung an die Kognitions- und Sozialpsychologie zum einen einem behavioristischen sowie einem kognitiven lerntheoretischen Ansatz (vereinfacht: Reiz-Reaktions-Schemen, Anreize zum Nachdenken oder sogenannte Lerner-Aktivierung) und zum anderen einem „instructed learning“ (vereinfacht: Wissensweitergabe) (vgl. Kapitel 4 sowie Hasselhorn und Gold 2017, S. 65; Tomasello et al. 1993, S. 495).

Darin wiederholt gezeigte Praktiken im Sinne von Handlungsmustern sind Begründungseinforderungen, zum Beispiel als Aufforderung-Erklärung-Muster oder als Frage-Antwort-Muster sowie der Diskrepanz-Mechanismus, der die Beziehungsebene positiv bedient und gleichzeitig latent ein Anfängerniveau und demnach ein grundsätzliches Defizit zuschreibt. Auch werden vereinzelt Symmetrie, Beteiligungsmöglichkeiten und gemeinsamer Austausch von Ausbildern sprachlich suggeriert, aber in *denselben Situationen* demgegenüber Asymmetrie sowie Themen- und Perspektivensetzungen praktisch hergestellt. Allen Stellen gemein ist, dass explizite oder implizite Begründungen von Instruktionen oft auf impliziten Idealvorstellungen und Individualnormen von Ausbildenden beruhen. Anders gesagt, es findet kaum Metakommunikation statt, die eindeutige Hinweise auf Ziele, Verfahren und Kriterien für und von Lehr- und Lernpraktiken liefert. Als zentraler Lerngegenstand werden in diesen Fällen jeweils die implizit angelegten Individualnormen der Ausbildenden sowie die Herstellung der Rollen und Ablaufstrukturen des Gespräches etabliert.

Zusammenfassung

Das Format wird anhand seiner Praktiken zusammengefasst also in einer *instruktiven Lehrform* hergestellt mit einer *komplementären Rollenverteilung* der Akteure. Ausbildende fungieren darin gegenüber Referendaren als in jeder Weise bevorrechtigte Akteure auf allen Ebenen, so inhaltlich und gesprächsorganisatorisch in Bezug auf

- Themenauswahl (Legitimation und Etablierung),
- Themenbearbeitung und
- Gesprächsorganisation.

Referendare prägen demgegenüber außerhalb der Themeninitiierung und Metakommunikation nur geringfügig Redeanteile aus und bleiben mit wenigen Ausnahmen passiv-reaktiv. Lerninteraktionen im Sinne der Lerndimensionen werden hergestellt, es werden partiell Bezugsmomente etabliert, die also punktuell oder latent oder mit Hilfe von Einzelementen einfach oder mehrfach zugeordnet oder als isolierte Praktiken gedeutet werden können. Die Belegstellen mit Bezugsmomenten in Bezug auf formatgebundene Lerndimensionen übersteigen dabei in der Anzahl diejenigen in Bezug auf formatungebundene Lerndimensionen. Als gesichertes Ergebnis kann daraus gleichzeitig abgeleitet werden, dass in den Gesprächen eine Lernsituation etabliert wird, so vor allem in der Phase der Themenbearbeitung. Als Elemente einer Leistungssituation lassen sich demgegenüber wenige konkrete Indizien finden, wie beispielsweise die Bezeichnung der Handreichung als „Notenreflexionsbogen“ (vgl. P1). Weitere mehrdeutige Indizien in diese Richtung stellen ebenso Einzelfacetten wie zum Beispiel die Praktiken der Verabschiedung dar, in denen sich zum Teil Ausbildende bei Referendaren bedanken. Dies spricht sicher für eine Inanspruchnahme des Klienten vom Agenten in der Institution und nicht andersherum und unterstreicht daher die Abhängigkeiten im Rahmen der prinzipiellen absoluten Asymmetrie. Es lässt aber keine eindeutigen Aussagen in Bezug auf eine Konstitution des Gesprächs als Leistungssituation zu. Deshalb muss das Verhältnis von prinzipieller Lern- und Leistungssituation in Hessen beziehungsweise das einer Lernsituation, die zwischen einem Lerner und einem späteren Prüfer etabliert wird, in beiden Bundesländern an dieser Stelle weiter als ungeklärt gelten.

Zentrale Eckpunkte dieses Formates innerhalb aller untersuchten Gespräche bilden demnach in der dafür ausgewiesenen Tendenz diese Aspekte:

- Lehrform: Instruktive Form;
- Rollen: Prinzipielle absolute Asymmetrie durch etablierte Bevorrechtigung der Ausbildenden auf allen Ebenen;
- Lerndimensionen: Partielle Etablierung von Lerndimensionen anhand von einzelnen Praktiken, die keine eindeutige Zuordnung zu einer einzigen Lerndimension ermöglichen; in der Tendenz vor allem einzelne Feedback- und Beratungsbezugsmomente sowie vielfach Formen einer Belehrung, v.a. durch Vorgaben und Stellvertreterdeutungen mit Perspektivensetzungen (als hergestellte Form der Instruktion); zum großen Teil werden dabei Ziele implizit auf Basis impliziter Normen unterlegt oder punktuell isolierte Prämissen genannt (z.B. ‚*Transparenz ist wichtig*‘). Es wird dazu kein metakommunikatives Offenlegen oder Hinterfragen von solcherart Lehrsätzen und ihren Begründungen oder Zusammenhängen etabliert);
- Redeanteile: Deutliche Ungleichverteilung der Redeanteile zu Gunsten der Ausbildenden; zeitlich dadurch in jedem Gespräch geringe und geringere Beteiligung der Referendare an Lerninteraktionen, insbesondere wenn man ihre Eingangsstellungnahme herausrechnet.
- Institutionelle Vorgaben und hergestellte Praxis: Obgleich deutlich unterschiedliche institutionelle Vorgaben zwischen den Bundesländern bestehen, werden die Gespräche in ähnlicher Weise hergestellt; so in Bezug auf Ablaufstrukturen auf der Makroebene als auch in bestimmten Praktiken auf der Mikroebene, wobei diese wie dargestellt auch eigene Tendenzen etablieren (länderübergreifend sowie länderintern).

Ganz wenige konkrete Indizien liefert die Praxis hinsichtlich ihrer Funktion. In Schäfers (2017, S. 251) konnten dazu drei potenzielle Gesprächsfunktionen für Unterrichtsnachgespräche identifiziert werden:

- Wahrnehmungsschulung: Erkennen-Können von ‚funktionierendem Unterricht‘;
- Handlungsschulung: Routine-Einüben;
- Reflexionsgespräch: Durchdringung und Befähigung zur Durchdringung von Unterricht.

Für die hier untersuchten Gespräche lassen sich Indizien für alle diese drei Funktionen wiederfinden. So werden in Anlehnung an die hier dargestellten Ergebnisse Perspektiven vor allem auf Probleme und Defizite gerichtet, um dafür konkrete Lösungen anzubieten, die auf unterschiedliche Weisen je abschließend zumeist von Ausbildenden erklärt, gesetzt oder angeraten werden. Dies geschieht dabei stets auf der Basis von zu einem großen Teil impliziten Vorstellungen der Ausbildenden und tendenziell eher mit einem Fokus auf die beiden oben erstgenannten Funktionen, da in insbesondere eine instruktive Lehrform etabliert wird. Anteile eines Reflexionsgesprächs lassen sich daneben partiell in Form von Einzelpraktiken wiederfinden, die in andere Funktionen münden wie einer Lösungsfindung oder -setzung beziehungsweise dem Erklären oder Anraten eines Handelns für eine bestimmte Situation.

Die Unterrichtsnachgespräche etablieren zusammengefasst also eindeutige Ablaufstrukturen auf der Makroebene (funktionale Gesprächsphasen), die bei allen Gesprächen fast gleich ausfallen. Auf der Mikroebene wiederum lassen sich die Gespräche darüber hinaus mit Hilfe der entworfenen Lerndimensionen in Bezug auf Lerninteraktionen beschreiben.

Hierzu fällt auf, dass weniger formatungebundene Lerndimensionen in Lerninteraktionen als Lerngegenstände etabliert werden und sich diese eher mit Hilfe von formatgebundenen Lerndimensionen

indirekt beschreiben lassen. Diese Dimensionen können jedoch nicht in einer eindeutigen und klaren Form rekonstruiert werden, sondern werden mit Hilfe von mehrdeutigen Bezugselementen oder in Kombination hergestellt. Auch lassen sich keine eindeutigen alleinigen Zuordnungen treffen, weil Überschneidungen vorliegen und die Praxis insbesondere implizite Vorstellungen und Begründungsmomente etabliert, die nicht metakommunikativ expliziert werden, so dass sie stellenweise nicht gedeutet werden kann oder mehrdeutig bleiben *muss*.

Zur gewählten Methode kann in diesem Zusammenhang dieses Fazit gezogen werden. Zum einen erweisen sich die Dimensionen als methodisch ‚funktionierende‘ Beschreibungsparameter der Praxis. Vor allem die ethnographisch-offen angelegten Parameter ermöglichen eine Zuordnung und Ausdeutung von Bezugsmomenten, die bei zu enger oder zu weiter Auslegung in dieser Form nicht möglich gewesen wäre. Die Kombination von formatgebundenen und formatungebundenen Lerndimensionen konnte wie gewünscht eben die damit angelegte *Spezifik zu Formatgebundenheit und -ungebundenheit* in der Untersuchung *sicherstellen*. Zum anderen kommt es zu Überschneidungen von Deutungen von Praktiken und ihren Bezugsmomenten hinsichtlich der formatgebundenen Lerndimensionen, die sowohl auf eine mehrdeutige Praxis hindeuten können als auch auf partiell mehrdeutige Parameter. Dieses Moment wurde bereits beim Entwurf der Methoden ausgewiesen und eingeplant. Denn zum ersten mussten und konnten die Parameter allein als Bezeichnungen und ohne Konzeption aus den Länderbestimmungen eruiert werden (Legitimation und Festlegung der Parameter). Zum zweiten wurden sie daraufhin anhand von dazu vorfindlichen Forschungsaussagen entworfen. Dafür lagen je Kategorie deutlich unterschiedliche Kategorienkonstitutionen vor, so dass diese gezielt vereinheitlicht werden mussten und wurden (Konstitution und Vereinheitlichung). Zum dritten wurden die Parameter der formatgebundenen Lerndimensionen wie ausgewiesen einerseits ethnographisch-offen und andererseits als Dimensionen angelegt, um in dieser Arbeit zum einen möglichst wenige Facetten von vorneherein ausklammern zu müssen und also ein realistisches Abbild der Praxis aufdecken zu können. Zum anderen geschah dies, um die Praxis nicht aufgrund von zu eng definierten Parametern zu verzerren. Es kann also festgehalten werden, dass mit Hilfe aller eruierten Lerndimensionen wie erwünscht sowohl *klare Tendenzen der Praxis* herausgearbeitet werden konnten als auch, dass mit ihrer Hilfe noch nicht determinierte unbekannte *Phänomene gekennzeichnet* werden konnten. Eine Mehrdeutigkeit der Praxis kann also begründet als genau das -eine Mehrdeutigkeit der Praxis- gedeutet werden. Zugleich wurden die Dimensionen auch selbst zur Disposition gestellt, um sie potenziell anhand der Praxis modifizieren zu können. Genau dies geschieht daher jetzt im nächsten Kapitel in Form eines Praxismodells. Es wird dazu anhand der in der Praxis abgeleiteten Phänomene konkret entworfen und steht also für Folgearbeiten zu gleichen oder ähnlichen Gesprächsformaten zur Verfügung, aber auch und insbesondere für eine Konzeption der Praxis.

7 Praxis-Modellierung: Lerndimensionen zur Integration in die oder zur Neukonzeption der Praxis

Den Unterrichtsnachgesprächen fehlt eine konzeptionelle Grundlage. Dem wird hier entgegengewirkt. Ziel ist dazu kein Entwurf einer Konzeption, sondern der eines Praxismodells, das eine Konzeptionierung und den Praxistransfer anhand von konkreten Parametern unmittelbar begründen, ermöglichen und einschätzen lassen kann.

Die Untersuchung zeigt, dass Unterrichtsnachgespräche Formen und Funktionen aufweisen, die sich nicht allein einer Lerndimension zuweisen lassen. Vielmehr lassen sich wie in den Lerninteraktionen identifiziert Bezugsmomente zu allen Lerndimensionen rekonstruieren, insbesondere aber in Bezug auf formatgebundene. Zudem werden Praktiken etabliert, die für eine noch unbestimmte Lerndimension sprechen. Beides wird deshalb in diesem Kapitel aufgenommen. Dazu soll jetzt ein Praxismodell als Hybrid aus theoretischen Einsichten und praktischen Befunden entworfen werden, das als direkte Grundlage für die Herstellung und weitere Untersuchung von Lerninteraktionen, vor allem in Unterrichtsnachgesprächen dienen kann.

Damit wird die Arbeit ihrem Ziel gerecht, auch die Methodik-Parameter (Kapitel 5) zum Gegenstand zu erheben und nach erfolgter Analyse angepasst an die Praxis zu modifizieren. Logische Konsequenz ist deshalb ein *heuristischer Modellentwurf*, der sich insbesondere aus der Praxis selbst speist.

Es wird nachfolgend also kein Umsetzungsvorschlag für die Praxis unterbreitet, sondern ein konkretes, anwendungsorientiertes Fundament dafür entworfen, um sich bewusst für eine Konzeption und Umsetzung entscheiden zu können. Dazu werden -wie bereits an dieser Stelle- entsprechende „Brückenprinzipien“ aufgedeckt, die den damit je zu Grunde gelegten Denkraumen verdeutlichen (vgl. Winkler 2016, S. 182). Es wird also weiter explizit an eine Perspektive der Fachdidaktik Deutsch als praktische Wissenschaft angeschlossen (Kapitel 2.2.1.1.1²⁵⁴). Das Kapitel verfolgt dafür systematisch drei aufeinander aufbauende Schritte:

1. Ausgangslage für die Modellierung,
2. Logik der Modellierung,
3. Modellierung beziehungsweise modifizierter Neuentwurf: Praxismodell von formatgebundenen Lerndimensionen (Lehr-Lerndimensionen) in Unterrichtsnachgesprächen.

7.1 Ausgangslage für eine Modellierung

Die Unterrichtsnachgespräche dienen Lehrern zum Kompetenzerwerb. Wissenschaft kann dafür entweder die Qualifizierung und Professionalisierung der Akteure (Ausbildende, Referendare) oder die Optimierung des Systems (Rahmen: Formate und Organisation) unterstützen (Schäfers 2017, S. 217).

²⁵⁴ Überdies z.B. Kepser (2013); Berger (2018); Pieper (2018); Schneuwly (2018), Kämper-van den Boogart (2019).

Hier wird diese Möglichkeit als *optionale* „Tertiärinstitution“ ausgelegt: Während die Kompetenzentwicklung von Schülern eine „Primärinstitution“ und die Qualifizierung von Lehrern dafür eine „Sekundärinstitution“ bilden kann, ist eine *Qualifizierung und Professionalisierung von Auszubildenden* dafür als „Tertiärinstitution“ denkbar (vgl. Institutionstheorie, v.a. Ehlich 2009, S. 331 und Kapitel 3.1.1). Bewusst wird hierbei nicht der jeweilige Ort -Schule, Studienseminar, Universität- als Institution betrachtet, sondern die angestrebte Weiterentwicklung der jeweiligen Gruppe, das heißt der Gegenstand selbst. Das geschieht, weil die orts- und normgebundenen Institutionen Schule und Studienseminar im Referendariat durch gesetzliche Verordnungen aneinander gebunden sind (so zu Formaten, Hierarchien, Inhalten, Regeln, Rollen), dies aber für eine Weiterentwicklung der Auszubildenden anhand von Forschungserkenntnissen als solche nicht gilt. Anders ausgedrückt: Auszubildende (genauso wie Lehrer) müssen keine bestimmten Forschungserkenntnisse berücksichtigen, außer sie wären dienstlich vorgeschrieben. Deshalb wird an dieser Stelle *Qualifizierung und Professionalisierung* als eine von den genannten Pflichten, Zwängen und Abhängigkeiten ungebundene Institution zu Grunde gelegt. Die mögliche „zweckmäßige Prozessierung“ von Wissen und Können bleibt also weiter im Sinne der örtlich und zeitlich bestehenden Ausbildungsinstitutionen erhalten (ebd.).

Die untersuchte Praxis dient als Ausgangslage für den Modellentwurf, weshalb sie dafür jetzt in Kürze noch einmal skizziert wird. Das fokussiert Erkenntnisse aus der Ergebnisdarstellung, um im Nachfolgenden eine bestimmte Perspektive auf die Gegenstände einnehmen zu können. Der Kern der Praxis kann demnach verallgemeinert so zusammengefasst werden:

- Referendare liefern Themenreize und erklären ihr Handeln (insbesondere defizitorientiert und unter Nennung von Handlungsalternativen);
- Auszubildende disponieren daran und insbesondere an eigenen Themen *Problemkontexte*;
- Referendare werden zum Teil unter Zugzwang gestellt, die Problemkontexte verbal zu bearbeiten (z.B. durch Fragen, Aufforderungen und stille Impulse). Sie erklären daraufhin ihr Handeln, oft defizitorientiert, alternative Handlungsoptionen beschreibend und oft begründet mit jeweiligem Schülerverhalten, auch in Form von Rechtfertigungen. Alternativ folgen sie reaktiv den Ausführungen der Auszubildenden mit passiven Bestätigungslauten, in den wenigsten Fällen bringen sie sich initiativ ein;
- Sequenzielle Lerninteraktionen werden oft mit Hilfe von instruktiv geprägten Praktiken von Auszubildenden abgeschlossen. Zum Ausdruck gebracht werden kann damit implizit oder punktuell explizit eine Art finaler Lehrsatz beziehungsweise eine Vorstellung von einem Vermittlungsgegenstand in Form von Praktiken, die Lehrerhandeln festlegen, vorgeben, bewerten, dazu raten, empfehlen, erklären oder ähnliches (Basis dessen sind z.B. Erfahrungen, Überzeugungen und Beobachtungen);
- Gerahmt wird dies über gesichts- und rollenbewahrende Beziehungsarbeit, so auch durch pauschales Lob (teilweise minutenlang in Sequenzen, die diese Funktion gesondert herstellen). Dabei wird eine prinzipielle absolute Asymmetrie hergestellt, die alle Phasen und Ebenen des Gespräches betrifft.

In der Ergebnisdarstellung wurde diese Art der Lerninteraktion in Bezug auf formatungebundene sowie auf formatgebundene Lerndimensionen ausgewertet. Daran wird jetzt zielgerichtet angeknüpft, um ein Praxismodell zu modellieren, das die *formatgebundenen Lerndimensionen (Lehr-Lerndimensionen)* in das Zentrum stellt. Das geschieht aus zwei Gründen. Zum einen fehlt der Praxis institutionell eine anerkannte konzeptionelle Grundlage; bei zugleich vorliegender Unterdeterminiertheit und Mehrdeutigkeit der dafür verbindlichen Länder- und Studienseminarbestimmungen (Kapitel 3.2). Zum anderen können in den

Nachgesprächen einerseits vor allem Bezugsmomente zu formatgebundenen Lerndimensionen rekonstruiert werden und andererseits können sich gerade mit ihrer Hilfe inhaltlich-didaktische Momente wie *Ziele*, *Methoden* und *Gegenstände* der Formate ableiten lassen. Es erscheint daher sinnvoll, diese als Ausgangspunkt für eine theoretische Modellierung zu übernehmen.

7.2 Logik der Modellierung

Die Herleitung des Modells folgt dieser Logik (Abbildung 15): Anhand der rekonstruierten Formen und Funktionen der Praxis werden die als Methodik-Parameter entworfenen formatgebundenen Lerndimensionen systematisch modifiziert. Neu aufgenommen wird dabei eine ‚*Belehrung*‘ als vierte Lerndimension. Sie steht zunächst allgemein-stellvertretend für eine instruktive Praxis und wird im Verlauf deshalb ebenfalls näher bestimmt. Es wird davon ausgegangen, dass in Unterrichtsnachgesprächen alle vier Lerndimensionen hergestellt werden können und sich also andersherum bestimmte

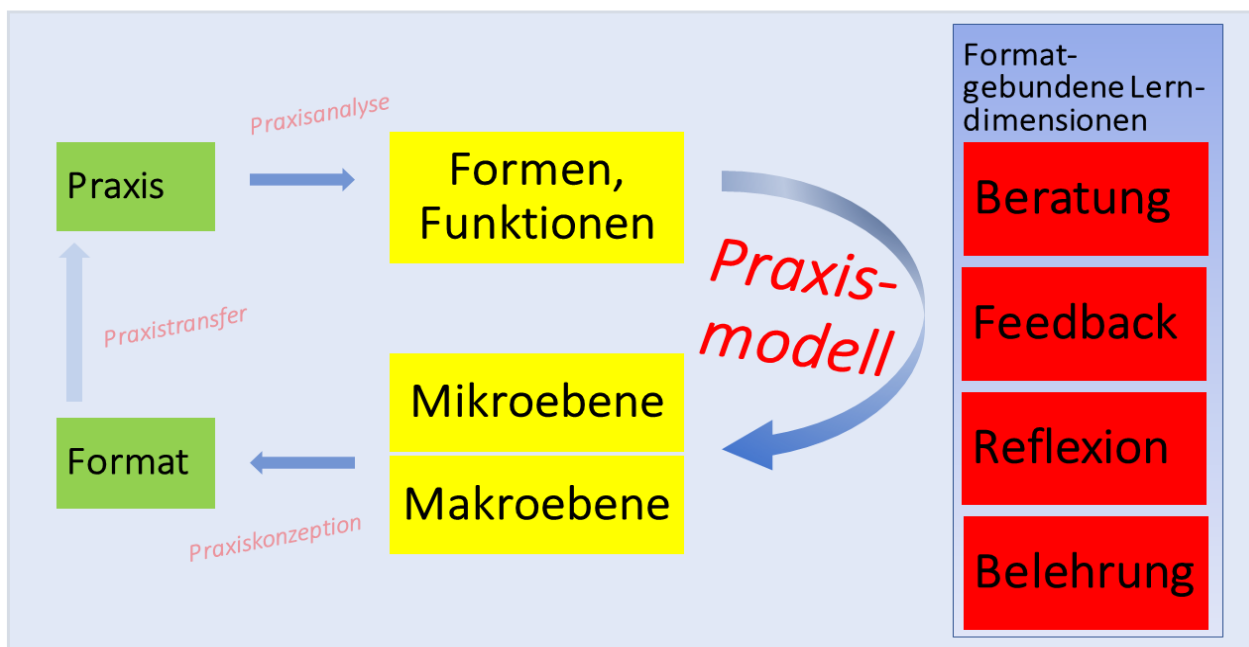


Abbildung 15: Praxismodell: Logik der Herleitung

Merkmale und Bezugsmomente mit ihnen verbinden lassen. Konzeptioniert werden die vier formatgebundenen Dimensionen in der Folge deshalb sowohl zur *Planung, Herstellung und Einschätzung* der Situation (Praxis-Instrumente) als auch weiter als *methodische Untersuchungsparameter* für zukünftige Forschungsarbeiten ähnlicher Gesprächsformate (Methodik-Instrumente).

Zu Grunde gelegt wird hierfür weiter das Verständnis von der Disziplin Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft, mit dessen Hilfe bewusst ein ausgeprägter Praxisbezug verfolgt wird (Kapitel 7). Analyse, Planung, Gestaltung sowie Nachbereitung in Theorie wie Praxis werden also innerhalb des gleichen Denkrahmens bedient und miteinander verbunden. Daher werden Bezugsmomente und Merkmale von Lerndimensionen aufbereitet, die die *Mikroebene und Makroebene* eines Gespräches betreffen können. Das heißt, sowohl anhand von einzelnen Praktiken im Gespräch (*Gestaltung auf der Mikroebene*) als auch anhand

von einem gewählten Gesprächsformat mit bestimmten Organisations- und Ablaufstrukturen (*Rahmen auf der Makroebene*) sollen am Ende idealerweise formatgebundene Lerndimensionen zielgerichtet erkannt oder geplant und hergestellt werden können.

Ein solches Modell hat den Vorteil, dass in der Praxis Praktiken *bewusst(er)* hergestellt und reflektiert werden können, um einerseits entsprechende Dimensionen zu bedienen sowie, dass sich andererseits *geplant* für eine Ausrichtung des Formats entschieden werden kann (vgl. zu Zweck-orientierung des Handelns in Kapitel 3.2.2.1.1 und 5.1). Beides ließe sich genauso miteinander kombinieren. Denkbar wäre etwa ein Belehrungsgespräch (Makroebene), das in einer Sequenz eine Beratungsdimension über entsprechende Praktiken etabliert (Mikroebene) oder andersherum. Inwiefern dies mit allen Dimensionen in allen Konstellationen möglich sowie sinnvoll sein kann, kann mit Voranschreiten des Modellentwurfs entschieden werden. *Mit Hilfe dieses Vorgehens kann schlussendlich theoretisch wie praktisch begründet entschieden werden, welche Ebene (Mikro- oder Makroebene) mit welcher Lerndimension zielgerichtet unterlegt, angesprochen sowie kombiniert werden soll sowie welche Dimension vorliegen, das heißt rekonstruiert werden kann.* Das Schaubild verdeutlicht diese Zusammenhänge und die Hybridfunktion noch einmal (Abbildung 16).

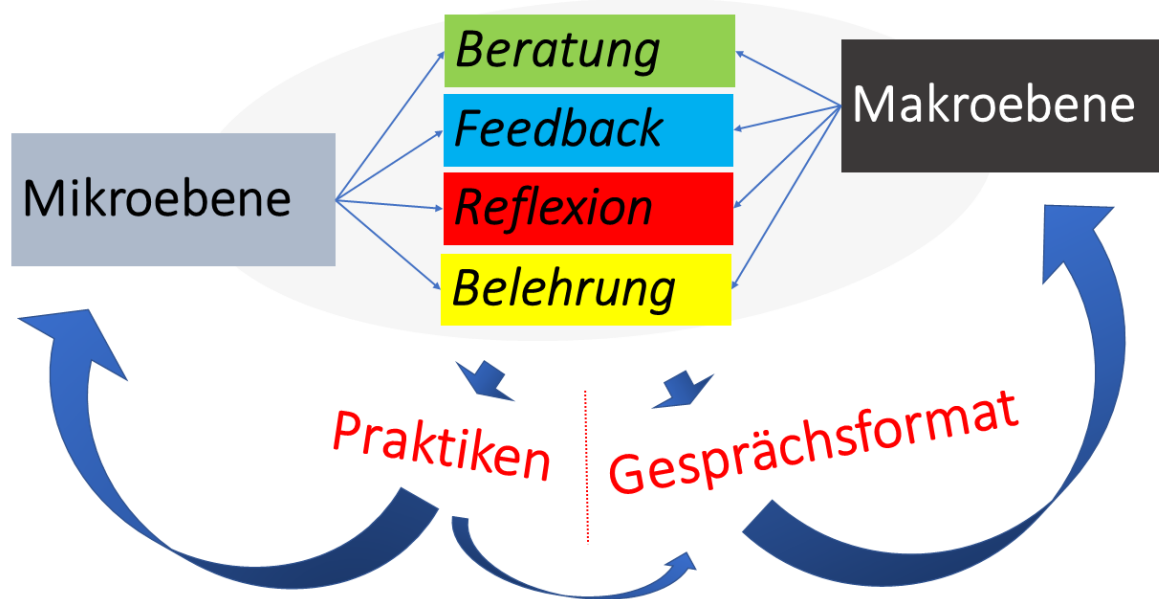


Abbildung 16: Hybridmodell für den funktionalen Einsatz von Lerndimensionen (zur Herleitung, Herstellung oder Rekonstruktion der Praxis)

Nicht misszuverstehen ist dies als Anspruch an eine absolute und in theoretisch jeder Weise trennscharfe Bestimmung von einer festgelegten Anzahl an Variablen einer Lerndimension. Dies entspräche zum einen keiner realistischen Praxisausrichtung und wäre dafür deshalb hinderlich. Zum anderen widerspräche es der Konstitution einer Dimension (vgl. Kapitel 5.2.1). Stattdessen geht es darum, konkrete Elemente als Bezugsmomente zu eruieren, mit Hilfe derer zum einen ein in sich konsistentes Modell entwickelt werden kann, das für die Praxis dienlich und also übertragbar ist. Zum anderen werden

Überschneidungen einzelner Facetten und Kategorien dabei zwar vermieden, können aber *per se* nicht verhindert werden. *Denn es werden Merkmale einer Dimension in der Praxis nicht als Einzelfacetten hergestellt, sondern prototypisch in Kombination und in Kontexten.* Sie werden hier daher so operationalisiert, dass auch ihre Bezüge zueinander aufgedeckt werden können. Insofern macht es Sinn, ebenfalls die jeweilige Beziehung der Merkmale zueinander zu berücksichtigen. Hieran müssten in Analysen -wie methodisch in Gesprächsanalysen grundsätzlich angezeigt (Deppermann 2008)²⁵⁵- also in etwaigen Zweifelsfällen mehrere Merkmale als Indizien rekonstruiert werden (oder andersherum im Handeln: hergestellt werden).

Entwickelt wird also ein Praxismodell, das als ein *Hybrid aus Analyse- und Anwendungsfokus* fungiert. Dafür wird das folgende übergeordnete Verständnis angelegt, das das Vorhergehende integrativ auf zwei Leitgedanken fokussiert. Praxismodelle enthalten zum einen „Praxisangaben“ und zum anderen wissenschaftliche Theorie. Das kann zwei Paradigmen bedienen: Die eine Seite strebt nach Wahrheit (Untersuchung), die andere Seite nach Angemessenheit und Praktikabilität (Anwendung). Ein Praxismodell *muss* beiden Seiten gerecht werden, da es sich auf beide bezieht. Deshalb wird diese Antinomie (Widerspruch aus zwei gleichberechtigten Seiten) an entsprechenden Stellen angenommen, bearbeitet und ausgewiesen.²⁵⁶ Grundsätzlich wird dabei -wie an dieser Stelle- der wissenschaftlichen Begründungspflicht der Vorzug gewährt. Auf dieser Grundlage wird jetzt das Praxis-Modell entworfen.

7.3 Modellierung: Praxismodell der formatgebundenen Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen (Lehrdimensionen)

Institutionelle Lernformate bilden Bezugssysteme, für die Elemente vorgesehen werden, die ein Lernen und Lehren zielgerichtet ermöglichen sollen (vgl. Kapitel 5.2.2.2). Dazu zählen üblicherweise Ziele, Methoden und Lerngegenstände, die bestimmte Formen und Funktionen erfüllen können. Für den Entwurf eines Praxismodells zu Unterrichtsnachgesprächen als ein solches institutionelles Lernformat sind jetzt zwei Wege denkbar. Entweder werden die formatgebundenen Lerndimensionen zum Ausgangspunkt erkoren, weil ihre Bezugsmomente in der Praxis auf Formen und Funktionen verweisen können, die sie konstituieren. Oder es werden zuerst Formen und Funktionen fokussiert, die in der Praxis Bezugsmomente ausprägen, die die Dimensionen konstituieren können. Hier wird sich für die zweite Variante entschieden, weil so erstens *übergeordnete* Formen und Funktionen bestimmt und zweitens auf diese Funktionen und Formen bezogene *mögliche Kernmerkmale* der Lerndimensionen eruiert werden

²⁵⁵ Ähnlich: Merkmale zur Bestimmung von Handlungen, Mustern am Beispiel der Beratung, die *nicht immer* und *in Reinform* feststellbar sein können, sondern *nicht, in Mischformen, partiell* oder auch *gedoppelt*; vgl. Nothdurft (1994, S. 20-30). Kategorie-Bestimmungen auf „mittlerem Abstraktionsniveau“ sind die logische Konsequenz dessen (vgl. Felder und Gardt 2015).

²⁵⁶ Wahrheit und Angemessenheit unterliegen Bezugssystemen, die entweder Fakten oder Ungefähres bedienen: „Objektive“ Wahrheit bedingt *Absolutheit und Kriterien* als Maßstäbe (in der IT: *0 oder 1*), „subjektive“ Angemessenheit bedingt *Ambiguität (Mehrdeutigkeit) und Merkmale*, das heißt *Grauzonen*. Praktikabilität bedient beides, da es Begründungen erfordert, die subjektive Überzeugungen mit (vermeintlich) objektiven Kriterien verbindet. Es gehen also unterschiedliche Ansprüche damit einher. Ursächlich liegt hierin die sokratische Unterscheidung von *Wissen und Gewissheit* begründet. Im Umgang damit kann dann entweder „getrickst“ werden (theoretische Kunstgriffe, die ein Phänomen umgehen) oder eine passende Lösung gefunden werden. Zweites löst einen Widerspruch entweder auf (Antinomien sind unauflösbar), partiell auf oder akzeptiert ihn und weist ihn explizit als Einflussgröße auf die jeweilige Konstruktion aus. Diese Arbeit folgt diesen Prinzipien.

können (die konstitutiv sein können, aber nicht müssen; vgl. Erklärungen in Kapitel 7.2). Dadurch wird also auch eine weitere Theoriefundierung vorgenommen, so dass am Ende eine höchstmöglich klare Beschreibung der Konstitution von Lerndimensionen entstehen kann. Gleichzeitig orientiert sich die Betrachtung von Anfang an an der untersuchten Praxis, so dass eine Kombination aus Theorie und Empirie -je gekennzeichnet- von vornherein zusammenfließt. Der Logik nach folgt dieses Vorgehen also einer *Perspektive von übergeordneten Funktionen und Formen hin zu konkreten Einzelmerkmalen* der formatgebundenen Lerndimensionen. Diese werden dabei weiter im Sinne der Handlungstheorie zweckbezogen konstituiert (Kapitel 5.1.2, 5.2.1) und schließen an die Fokussierung von *Lehrformen* für *Lernbedingungen* an (Kapitel 2.2.1.1.1). Es kann daher auch synonym von *Lehrdimensionen* gesprochen werden.

Für den Entwurf des Praxismodells wird Vorhergehendes jetzt in Form von den drei logisch aufeinander aufbauenden Schritten verfolgt (in Klammern zentrale Modelle dessen):

1. *Funktionen* von Unterrichtsnachgesprächen (Kernmodelle: „*Funktions-Dreieck*“, „*Könnens-Dreieck*“)
2. *Formen* von Unterrichtsnachgesprächen (Kernmodell: „*Form-Funktions-Kompass*“)
3. *Formatbezogene Lerndimensionen*: Ableitung und Neuentwurf (Kernmodelle: „*Merkmale-Matrix*“ I und II)

Den vierten sich anschließenden Schritt würden die konkrete *Praxiskonzeption* sowie der *Praxistransfer* bilden, was also der Praxis obliegt (vgl. Modellierung in Kapitel 7.2 sowie Abbildung 19). Damit wird zum einen an das Disziplinverständnis von Ossner (2016, S. 164) angeschlossen:

„Es sollte eine Aufgabe der Deutschdidaktik sein, den Lehrkräften [hier äquivalent: den Auszubildenden] klare Konstrukte an die Hand zu geben, keinesfalls Modelle, die sie einfach übernehmen sollen. [...]. Wozu die Deutschdidaktik vermutlich nicht besonders viel sagen kann, ist m. E., wie diese Konstrukte [...] über die reine Sachlogik und Grundpfeiler des Lernens hinaus prozessiert werden sollen.“

Es wird dem Praxismodell nach diesem Prinzip also der *wissenschaftlich maximal mögliche Vorbereitungsgrad für die Praxis* angestrebt. Zum anderen wird damit auf Möglichkeiten und Unmöglichkeiten eines Transfers hingewiesen (vgl. zum Transferbegriff, derzeit allein in der Psychologie: Hasselhorn und Gold 2017, S. 142-146). Sämtliche Bestimmungen hier zielen also auf die Modellierung von formatbezogenen Lerndimensionen (Lehrdimensionen) *für ihre Beschreibung und Herstellung* von und in Unterrichtsnachgesprächen ab, um eine Fundierung der Praxis daran zu ermöglichen.

7.3.1 Lehrdimensionen: Funktionen von Lerninteraktionen („*Funktions-Dreieck*“ und „*Könnens-Dreieck*“ unterrichtsbezogener Metakommunikation)

Welche Lernfunktionen können in Unterrichtsnachgesprächen hergestellt werden? Generell dienen sie einem Kompetenzerwerb von Lehrern zur Qualifizierung für ihre Tätigkeit. Näher sollen sie dafür ein professionelles Lehrerhandeln ‚für den‘ Unterricht befördern. Dazu wurden zwei prinzipielle Bezugsmomente eruiert (vgl. Kapitel 2.3.1). Mit ihnen können Unterrichtsnachgespräche entweder einen Kompetenzerwerb für ein professionelles Lehrerhandeln

- *in* der Situation oder
- *in Bezug auf* die Situation verfolgen.

Damit wiederum können das Handeln oder Momente (z.B. Wissen), die ein solches direkt und indirekt unterstützen im Fokus stehen (vgl. Wissen und Können-Hypothesen der Forschung in Kapitel 2.2). Insbesondere drei Gesprächsfunktionen konnten diesbezüglich für Unterrichtsnachgespräche identifiziert werden (vgl. Schäfers 2017, S. 251; auch Kapitel 6.3):

- Wahrnehmungsschulung: Erkennen von nicht- oder ‚funktionierendem‘ Unterricht;
- Handlungsschulung: Einüben von Routinen;
- Reflexionsgespräch: Durchdringung und Befähigung zur Durchdringung von Unterricht.

Die analysierte Praxis weist vor allem Bezüge zu den beiden erstgenannten Ausrichtungen auf, wenn sie über instruktive Lehrformen (z.B. P5-S8) ein anscheinend festgelegtes Handeln für ‚klare Probleme‘ in den Vordergrund stellt und dafür „Tipps“ „bereithält“ oder Routinen betont (z.B. P1). Auch werden oftmals eine bis wenige Handlungsoptionen angeraten oder vorgegeben, die bereits von vorneherein für die Auszubildenden festzustehen scheinen, wenn sie eine ‚Lösung‘ zuerst andeuten und dann ein Aufforderung-Erklärung-Muster initiieren, um am Ende wieder zu dieser ‚Lösung‘ zu gelangen. Auch implizite Vorstellungen und Normen werden dieser Praxis vielfach unterlegt, ohne sie als Zielvorstellung auszuweisen (P1-P5). Die genannte Dreiteilung eignet sich hierzu also, um *grundsätzliche Funktionen* dieser Lernsituation beschreiben zu können. In Anlehnung an die Erforschung von professionellem Handeln, die „Können“, „professionelle Könnerschaft“ oder „praktisches professionelles Wissen“ als Zielgröße einer Lehrerprofessionalisierung in den Vordergrund stellt²⁵⁷, lässt sich die Dreiteilung deshalb weiter differenzieren und in Bezug auf ein solches *professionelles Können* gezielt modifizieren:

- **Erfassen-Können** (z.B. Rekonstruieren) von Handlungsverläufen und -erfordernissen wie Probleme, Entscheidungsmomente, Dynamiken und andere Phänomene
- **Erkennen-Können** (z.B. Wahrnehmen) von Handlungsverläufen und -erfordernissen wie Probleme, Entscheidungsmomente, Dynamiken und andere Phänomene
- **Bearbeiten-Können** (z.B. Handeln) von Handlungsverläufen und -erfordernissen wie Probleme, Entscheidungsmomente, Dynamiken und andere Phänomene

Entworfen ist damit ein theoretisch-heuristischer Vorschlag, der explizit an eine „von außen rekonstruierte Logik des Handelns“ anschließt (Neuweg 2011a, S. 452 und 453; strukturtheoretisch: Kapitel 2.2.1.2.2.3), um die drei Könnens-Arten kategorisch erkennen und unterscheiden zu können. Bewusst vermieden wird damit ein Rückgriff auf unklare und ungefähre Aussagen und damit verknüpfte Begriffe der Forschung in diesem Zusammenhang (vgl. zu „den“ drei Wissensarten in Kapitel 2.2.1.1.3). Die eruierte Funktion von Lerninteraktionen, das heißt *das Befördern von einer, zwei oder aller drei Könnens-Arten*, wird dazu jetzt mit den eingangs ausgewiesenen Lernpotenzialen von Unterrichtsnachgesprächen zusammengeführt, innerhalb derer etwas gelernt werden kann. Zielgrößen bilden demnach entweder das *Handeln in* oder das *Handeln in Bezug auf*, das heißt hier das *Sprechen über* Unterricht (siehe Abbildung 17).

²⁵⁷ Neuweg 2001, 2011b; Ryle 1969; Polany 1985; Anderson-Levitt 1987; Kap. 2.2.1.1 zur Fachkollokation *Wissen und Können*.

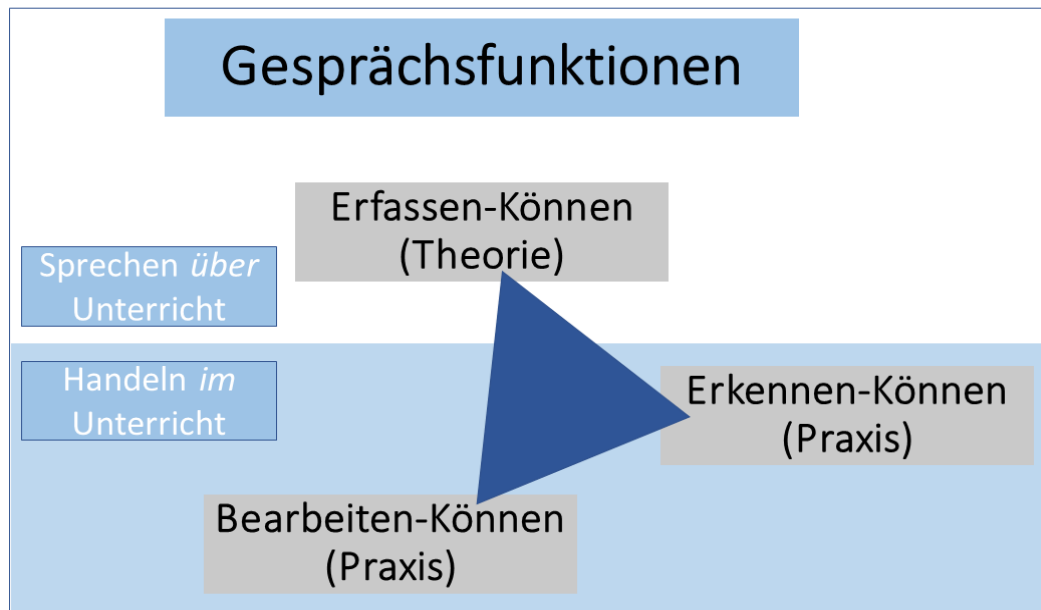


Abbildung 17: „Funktions-Dreieck“: Funktionale Ebenen und Lerngegenstände unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung

Ein Können als Erfassen, Erkennen und Bearbeiten von Praxisanforderungen kann sich dabei nicht allein auf bereits bekannte und definierte Momente beziehen. Prinzipiell lässt sich auch Neues und Unbekanntes als zu bearbeitende Praxis annehmen, weshalb die Modellierung daraufhin erweitert wird:

- **Erfassen-Können** von bestimmten oder noch unbestimmten Phänomenen,
- **Erkennen-Können** von bestimmten oder noch unbestimmten Phänomenen,
- **Bearbeiten-Können** von bestimmten oder noch unbestimmten Phänomenen.

„Bestimmt“ oder „unbestimmt“ können die Gegenstände dann sein, wenn sie entweder bekannt sind und feststehen (*Bekanntes*), oder wenn sie als noch unbestimmte und neue Auslöser-Momente eines Erkennens und Handelns oder eines Erfassens dienen (*Unbekanntes*). *Bekanntes* und *Unbekanntes* bilden also die zwei prinzipiellen Bezugsmomente, auf die sich bezogen werden kann. Unbekanntes lässt sich dabei auf die in der Professionalisierungsforschung angenommene „Unsicherheit“ im professionellen Handeln rückbeziehen (Kapitel 2.1.3), genauso auf Kallmeyers „Paradoxie professionellen Handelns“, das heißt dem Handeln unter „unzureichenden Voraussetzungen“ (2000, S. 230). Das Erfassen-, Erkennen- und Bearbeiten-Können „typischer“ Anforderungen könnte demgegenüber mit Routinen assoziiert werden, da diese in erster Linie auf Bekanntes gerichtet sind (z.B. Standard-Lösungen für Standard-Probleme; vgl. Zifonun et al. 1997 sowie Kapitel 5.1, 2.1.3). Andersherum lassen sich Routinen genauso für einen Umgang mit unbekanntem Situationen als Lerngegenstand annehmen, so als geschulter Umgang mit prinzipieller Unbekanntheit von neuen Situationen. Arbeiten mit Videovignetten (z.B. Paseka und Hinze 2014 zu Dilemmasituationen) oder mit Fällen (vgl. Kapitel 2.2.1.1.2) könnten hieran anschließen. Bedingungen und Abhängigkeitsverhältnisse diesbezüglich sind in der Forschung aber noch ungeklärt, weshalb an dieser Stelle eine nicht näher bestimmte Wechselbeziehung zwischen den drei Könnens-Arten angenommen wird. Das „Könnens-Dreieck“ (Abbildung 18) modelliert die Erklärungen.



Abbildung 18: „Könnens-Dreieck“: Professionelles Können unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung

Während die erarbeiteten Grundelemente im Funktions- und Könnens-Dreieck vor allem darauf ausgerichtet sind, Funktionen der Lernsituation und ihre Relationen zu Lerngegenständen zu beschreiben (*Funktionsbezug Lernsituation: Was kann gelernt werden?*), wird jetzt auf Funktionen der Lerngegenstände hinsichtlich der Zielsituation geschaut (*Funktionsbezug Zielsituation: In Bezug worauf soll etwas gelernt werden?*). Diese Aspekte hängen zwangsläufig untrennbar miteinander zusammen.

Die Unterrichtsnachgespräche heißen Nachgespräche. Sie finden zeitlich *nach* dem Unterricht statt. Doch dienen sie allein dessen Nachbereitung? Bereits die zuvor eruierten Funktionen und ihre Gegenstände deuten genauso das Gegenteil an. Denn wenn ein „Können“ erlernt werden soll, dürfte dieses Können vor allem in der Zukunft relevant werden, etwa wenn Lehrer Kompetenzen für die spätere Tätigkeit oder den nächstfolgenden Unterricht erwerben sollen. Dafür spricht auch, dass in der Praxis dazu mitunter eine Ausrichtung auf die Zukunft postuliert wird (etwa eine angedeutete Hilfe-zur-Selbsthilfe-Funktion in P1-S1 sowie die „Beobachtungsaufgaben“ für zukünftige Besuche der Auszubildenden am Studienseminar in Niedersachsen). Demnach kann und muss zwischen dem *Zeitpunkt der Lernsituation*, also der unterrichtsbezogenen Gespräche, und dem *Zeitpunkt der Zielzustände* als Bezugsmoment für die zu erfüllenden Funktionen unterschieden werden. Wann die Gespräche stattfinden, ist dafür zunächst zweitrangig (vorher oder hinterher). Erstrangig ist, welche Funktionen die Lerninteraktionen in Bezug worauf etablieren können (Zielzustände). Hierfür bieten sich analytisch-logisch prinzipiell zwei Möglichkeiten an:

- Soll etwas gelernt werden *für die Zukunft* oder
- soll etwas gelernt werden *aus der Vergangenheit?*

Eine Funktion läge demnach äquivalent dann in einer *Vorbereitung auf etwas* oder einer *Nachbereitung von etwas*. Hier wird die Zeitfrage wieder relevant, denn eine *Nachbereitung* macht *vor* einem Gespräch zwangsläufig keinen Sinn, da ihr das Bezugsmoment fehlen würde. Wenn jedoch etwas aus der Vergangenheit für die Zukunft gelernt werden soll, also wenn Nachgespräche der Vorbereitung von Situationen dienen sollen und sich dafür aber auf vergangenen Unterricht beziehen, besteht andersherum zwangsläufig eine Bezugs-Doppelung. Das heißt, eine Funktion der Nachbereitung vermischt sich mit der einer Vorbereitung (Vereinfachtes Prinzip: *aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen*). Mit Ausnahme von Einzelfällen, die in sich abgeschlossene Ereignisse und nicht übertragbare Ergebnisse hervorbringen, kann dazu deshalb von einer *prinzipiellen Doppelfunktion* ausgegangen werden. Sie kann sich in der Praxis weiter als Tendenz in die eine oder die andere Richtung zeigen oder etwa das Festlegen von Reihenfolgen der Bearbeitung dieser Zwecke erforderlich machen. Für diese Annahme spricht zudem, dass ein Kompetenzerwerb als Lerngegenstand nicht als punktuell abgeschlossener Vorgang anzunehmen ist (vgl. Hasselhorn und Gold 2017; demnach gelte sogar als Faustregel, dass Expertentum erst nach etwa 10 Jahren entstehen würde), sondern als „unhintergehbare“ Entwicklungsaufgabe, die über einen langen Zeitraum bis hin zu ungeschlossen bearbeitet werden müsste (vgl. Hericks 2006, S. 60; Kapitel 2.3.1). Diese Perspektive -mit den Bezugsmomenten *Zeit* und *Funktion*- schließt somit direkt an die Rekonstruktion eines Zeigens und Deutens an, wie es für die Herstellung der Lerndimensionen zu Grunde gelegt wurde (Kapitel 5.1.1 und 5.2.2 zu Perspektivenwechseln und Rahmungskongruenzen).

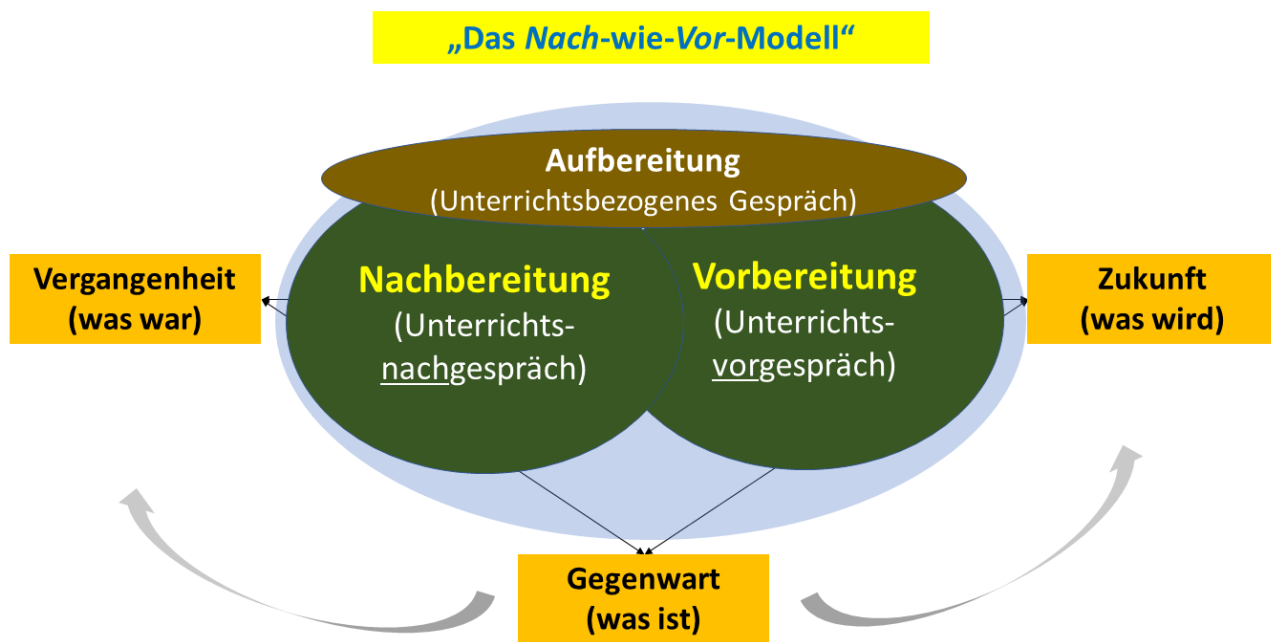


Abbildung 19: „Das NACH-wie-VOR-Modell“: Funktionale Ausrichtung von unterrichtsbezogenen Gesprächen, eigene Darstellung

Das heißt konkret, dass „Indexausdrücke“ (Goffmann 1980, S. 535) und Deiktika (Zeigewörter) des „Ich-Jetzt-Hier-Origo“ (Bühler 1934) auch als Grundlage für eine Übertragung der Lerndimensionen in die Praxis dienen können, und zwar um gezielt Bezugsmomente in der Zukunft (*Vorbereitung*) und in der Vergangenheit (*Nachbereitung*; ggfls. auch als *Vorbereitung*) zu erzeugen. Das Praxismodell integriert hiermit

also explizit und grundsätzlich weiter alle für die Methodik der Arbeit bisher entwickelten Prinzipien und Variablen. An dieser Stelle dient die eingenommene Perspektive der *Verschränkung von formatgebundenen und -ungebundenen Elementen sowie Prinzipien* und ihrer *Integration in das Praxismodell*. Die Graphik führt die eruierten Variablen in Übersicht zusammen, und zwar als funktionale Ausrichtung von Unterrichtsnachgesprächen auf eine *Vor- oder Nachbereitung* (vgl. Abbildung 19, „Das *Nach-wie-Vor-Modell*“). Um die potenzielle Überschneidung der Funktionen als Zielgrößen darin darzustellen, das heißt ihre prinzipielle Doppelfunktion, gehen die beiden Hauptkreise in der Graphik ineinander über.

Die erörterten Funktionen des „Funktions-Dreiecks“ der drei Könnens-Arten *Erfassen-, Erkennen- und Bearbeiten-Können* (Funktion aufgrund von Lerngegenständen) sowie die Frage der *Vor- oder Nachbereitung* (Funktion aufgrund von Zielsituationen) können also *konstitutive funktionale Merkmale für formatgebundene Lerndimensionen (Lehrdimensionen)* abbilden. Praktisch ermöglichen sie ihnen daran zudem einen Zweckbezug und können andersherum durch sie bedient werden (vgl. Handlungs- und Institutionstheorie in Kapitel 5.1; 3.2).

Funktionen bedingen Formen und werden gleichsam rekursiv durch sie hervorgebracht. Im nächsten Schritt werden deshalb von diesen Funktionen ausgehend Formen von Lerninteraktionen betrachtet. Sie werden genauso anhand der eruierten Praxis sowie anhand von theoretischen Überlegungen entwickelt.

7.3.2 Lehrdimensionen: Formen von Lerninteraktionen („Form-Funktions-Kompass“)

Nachfolgend stehen Formen von Lerninteraktionen am Beispiel von Unterrichtsnachgesprächen im Fokus. Sie leiten sich zum Teil aus der Praxis her. Konkret können Formen

- sich auf Funktionen beziehen und diese rekursiv sichtbar machen,
- die Ausrichtung oder die Art und Weise von Lerninteraktionen in einem Format näher bestimmen;
- als spezifische Merkmale von formatbezogenen Lerndimensionen fungieren und andersherum.

In dieser Weise stellen Formen also zentrale formgebende Momente für eine funktionale Herstellung von Lerninteraktionen dar. Dazu wird jetzt nachfolgend ein Merkmalspaar aufbereitet, das sich aus Praxis wie Theorie gleichermaßen ableitet.

Wie eruiert werden Unterrichtsnachgespräche insbesondere in *instruktiver* Form hergestellt. Von einer Instruktion lässt sich auch als ‚*Lehrform*‘ sprechen, da sie eine bestimmte Art von Lerninteraktion induzieren kann. Anders als mit *Lehrmethoden* werden mit *Lehrformen* an dieser Stelle keine methodischen Schritte oder Vorgehensweisen, sondern Merkmale erfasst, die sich anhand von Praktiken in Lerninteraktionen nachvollziehen lassen können. Dies geschieht aus der besagten Wissenschaftsperspektive einer praktischen Deutschdidaktik heraus, die die Lehrkraft (Ausbilder) bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in das Zentrum stellt (Kapitel 2.2.1.1.1). Zum anderen erfolgt dies in Anlehnung an ein Verständnis der Lernpsychologie, die Lernen als stets abhängig vom Lehren betrachtet: „Das Auslösen und Optimieren von Lernprozessen ist das Ziel des Lehrens, insoweit ist es dem Lernen zweckrational vor- und untergeordnet zugleich.“ (Hasselhorn und Gold 2017, S. 217; abgedruckt auch in Kapitel 4).

An einer *instruktiven Lehrform* kann dazu eine grundlegende Dialektik eröffnet werden, die sich auch in den Unterrichtsnachgesprächen gezeigt hat: Ein Lerngegenstand kann prinzipiell *instruktiv* oder *konstruktiv* vermittelt oder ausgehandelt werden²⁵⁸. Diese Unterscheidung ist dabei nicht gänzlich trennscharf, wengleich auf den ersten Blick eigentlich Gegensätze damit formuliert sind. Denn zwar handelt es sich um eine Instruktion, wenn zum Beispiel ein bestimmter Inhalt aus einer Perspektive heraus ohne Aushandlungen gesetzt und also eindimensional vermittelt wird. Aber sobald „in“ Instruktionen auch kooperative, das heißt konstruktive Sequenzen (ab hier synonym verwandt) etabliert werden, die also punktuell einen Inhalt mit Hilfe von

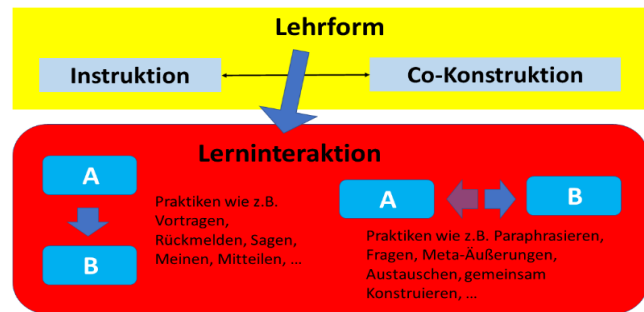


Abbildung 20: Lehrformen der Instruktion und Konstruktion (Kooperation, Co-Konstruktion)

Aushandlungen besprechen, muss in der Konsequenz eine *Mischform* vorliegen. Sie wäre nach wie vor im Kern instruktiv (Funktion zum Beispiel: Wissensweitergabe als Vorgabe eines bestimmten Handelns), aber der Form nach eben nicht ausschließlich, weil im Beispiel auch Aushandlungen enthalten wären. Genau deshalb werden die beiden Formen *Instruktion* und *Konstruktion* als Merkmalspaar angelegt, in dem sie sowohl sehr eng beieinander als auch sehr weit auseinander liegen können. Während ihre *Formen* demnach auch miteinander kombiniert werden können und deshalb Verlaufsformen abbilden, die (qualitativ, nicht quantitativ) Abstufungen in ihrer jeweiligen Ausprägung ermöglichen, bleiben ihre *Funktionen* dagegen weiter gegensätzlich: Die Funktion einer Lerninteraktion kann entweder konstruktiv oder instruktiv angelegt sein, beides in gleicher Weise geht nicht.

Mit Hilfe dieses Merkmalspaares lässt sich also eine generelle Unterscheidung von Lehrformen vornehmen. Wie stark eine Tendenz praktisch in den Lerninteraktionen ausgeprägt ist, kann sich erst dort zeigen. Eine eindeutig messbare und kriteriengeleitete Abstufung scheint dafür weder für die Praxis noch für die Theorie nötig zu sein, weil zum einen die Ausweisung als Tendenz (beim Vorliegen von Mischformen) ausreicht, um in Kombination mit anderen -hier erarbeiteten- Merkmalen einer jeweiligen Lerndimension eine bestimmte Lehrform zu bedienen. Zum anderen hilft die beschriebene *Differenzierung von Funktion und Form*, die lediglich ein Bestimmen und in-Beziehung-Setzen mit dem jeweiligen Lerngegenstand und dem verfolgten Lernziel erfordern würde, um zu einer begründeten Einschätzung

²⁵⁸ Vgl. auch Tomasello et al. 1993, die Imitation, Instruktion und Kooperation unterscheiden. Da eine Imitation in unterrichtsbezogenen Gesprächen nicht auf die Nachahmung von Unterrichtshandeln ausgelegt sein kann -denn Unterrichtshandeln wird in den untersuchten Gesprächen nicht als Rollenspiel oder Ähnliches simuliert- und sie auch in dieser Arbeit nicht zum methodischen Gegenstand gemacht wurde, wird sie an dieser Stelle nicht zusätzlich einbezogen (Kapitel 4.1 und 5). Ein Nachahmen von Unterrichtshandeln, also ein Lernen am Modell, könnte dagegen in Anlehnung an die Aussagen von Göltzner (1999) assoziiert werden mit „Vorführstunden“ der Auszubildenden. Diese sind nach den Länderbestimmungen (Kapitel 3.2) dazu verpflichtet, den Referendaren in Niedersachsen und Hessen eigene Unterrichtsstunden zur Hospitation anzubieten. Inwiefern dies in die Lehre eingebunden wird und welche Funktionen dem unterlegt werden, kann hier nicht beurteilt werden.

zu gelangen. An dieser Stelle liegt also der eingangs erläuterte Fall vor, ein Praxismodell zu entwerfen, das gleichermaßen einem *Theorieanspruch* wie dem *Praxisbezug* gerecht werden muss („Logik der Herleitung“, Kapitel 7.2). Dem wird hier also durch Ausweisung und der erfolgten Bearbeitung dessen nachgekommen.

An dieser Stelle können die vier Lerndimensionen konkret auf den genannten Aspekt hin einbezogen

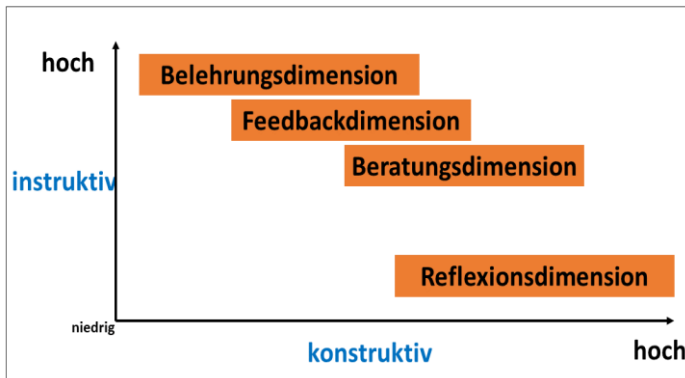


Abbildung 21: *Beispielhafte* Verortung: Herstellung einer eher instruktiven oder konstruktiven Lehrform mit Hilfe von formatbezogenen Lerndimensionen

werden, auch wenn sie noch nicht vollständig (erneut) etabliert und modifiziert wurden. Eine Verortung in Bezug auf die zwei erläuterten funktionalen Formen ließe sich etwa so abbilden (Abbildung 21). Die damit vollzogene Modellierung lehnt sich zwar an die Praxis an, bildet diese aber nicht im Sinne eines Ergebnisses ab, sondern *erweitert sie heuristisch*. Gemäß der Dialektik wird deshalb ein Zwei-Achsen-Diagramm gewählt. Aufgeworfen werden hieran Tendenzen, die mit Hilfe der Lerndimensionen in der Ausprägung von *instruktiver* oder *Co-konstruktiver* Form

hergestellt und verfolgt werden können. Ein Unterschied wird hierbei deutlich angelegt zwischen der Belehrungsdimension und der Reflexionsdimension, weil die eine Dimension prototypisch auf eine Instruktion abzielen kann und die andere prototypisch interaktive Aushandlungen erforderlich macht, gemäß der in dieser Arbeit vorgenommen bisherigen Bestimmungen. Die Beratungsdimension lässt sich daneben als eher konstruktive Form für eine Hilfe zur Selbsthilfe, aber potenziell auch als instruktive Form abbilden, etwa wenn Problemdefinitionen in ein Denk- oder Begriffsraster eines Experten eingepasst werden müssen. Die Feedbackdimension bedient daneben mit Hilfe von Korrekturpraktiken eher eine instruktive Form in Bezug auf ein Ziel, kann aber dazu auch anteilig eine konstruktive Form bedienen, wenn anzustrebende Zielzustände explizit, das heißt

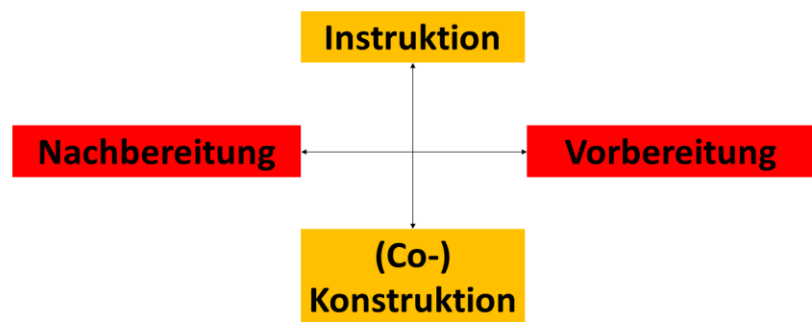
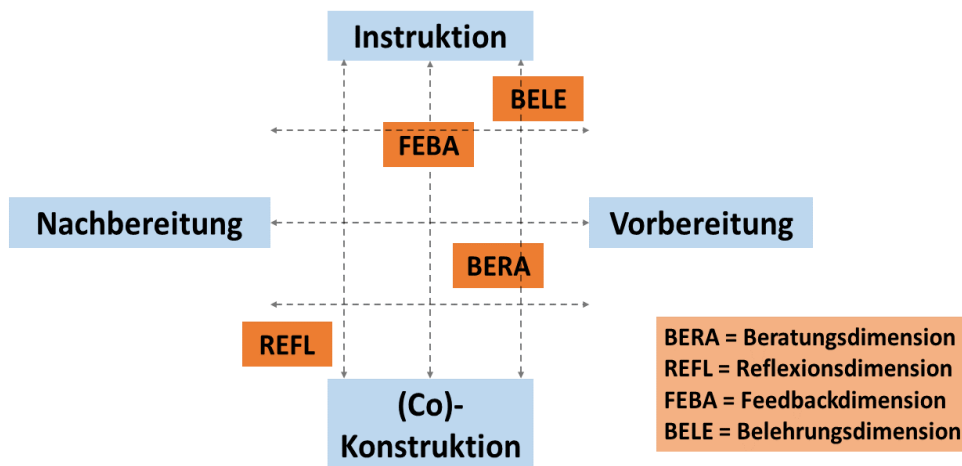


Abbildung 22: „Der Form-Funktions-Kompass“ unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung

meta-kommunikativ verfügbar gemacht und im Austausch aufgeklärt werden. Da Formen mit Funktionen zusammenhängen, werden beide jetzt zusammengeführt und anhand der Dimensionen beispielhaft erläutert und graphisch veranschaulicht. Sowohl das *formgebende Merkmalspaar* *Instruktion und Konstruktion* als auch das *funktionsstiftende Merkmalspaar* *Vor- und Nachbereitung* können dafür nach den

bisherigen Aussagen als konstitutive Merkmale entworfen werden, um formatgebundene Lehr-Lerndimensionen tendenziell verorten zu können. Dazu wird im ersten Schritt ein grundlegendes Koordinatensystem gewählt, der „*Form-Funktions-Kompass*“ (Abbildung 22).

Weiterführend lässt sich daraus ein Modell generieren, das in Anlehnung an den Form-Funktions-Kompass als „*Form-Funktions-Matrix*“ bezeichnet wird (Abbildung 23). Die Funktion des Form-Funktions-Kompass bildet weiter die Funktion dieser Matrix, die darüber hinaus als *Orientierungsraster* für



die Praxis entworfen wird. An ihr kann sich also zielgerichtet verdeutlicht werden, mit welcher formatgebundenen Lerndimension *tendenziell* welche Form und Funktion bedient wird, werden kann oder soll. Die Einordnung in der Graphik erfolgt an dieser Stelle dazu

Abbildung 21: „Die Form-Funktions-Matrix“ unterrichtsbezogener Metakommunikation, eigene Darstellung

beispielhaft. Als Praxisfunktion bietet die Matrix somit eine *Entscheidungshilfe bei der Wahl einer Ausrichtung des Gespräches oder einzelner Phasen anhand von Lerndimensionen*. Ob der Kompass und die Matrix als direkte Hilfen bei Entscheidungsmomenten in der Praxis dienen können, wie sie beispielsweise von Radtke (1999, 2011) oder Bräuer (2015) angesprochen werden, sei hier offengelassen. Sicher ist, dass beide Modelle einen konkreten Wert für die Planung (Praxis) generieren. Gleiches gilt für die Rekonstruktion (Theorie) der Situation. Dieses Raster ist beispielsweise genau dafür in der Praxis als ‚Schablone‘ verwendbar, um in der in dieser Arbeit empirisch untersuchten *Phase der Metakommunikation* den Gesprächsverlauf und seine jeweilige Funktion zu verorten.

Ebenfalls *Form-gebend* können Gesprächspraktiken der Praxis sein. Hierfür wird ein weiteres relevantes Merkmalspaar aufgenommen, das sich darauf bezieht, *wie* über Unterricht und Lerngegenstände darin gesprochen wird. Denn erstens konnten für die analysierten Gespräche sowohl *beschreibende* als auch *wertende* Praktiken in Lerninteraktionen nachvollzogen werden, zum Zweiten werden beide Formen auch in den Länderbestimmungen für die Gespräche als Verpflichtung vorgesehen (Kapitel 3.2): Sowohl Einschätzungen von „Qualität und Mängeln“ (Niedersachsen) als auch „Rückmeldungen“, „Erörterungen“ oder wertende Reflexionen und Hinweise zur Leistungsbewertung (Hessen) werden darin ausgewiesen. Unterrichtsnachgespräche können demnach prinzipiell also sowohl ein neutrales ***Sprechen über Unterricht*** (Unterrichtsbezogene Metakommunikation) als auch eine wertende ***Evaluation von Unterricht*** (Unterrichtsbezogene Evaluation) beinhalten (vgl. Abbildung 24).

Das Bisherige leitet zusammengefasst zentrale Formen und Funktionen von Lerninteraktionen in Unterrichtsnachgesprächen aus der Praxis her und konnte sie theoretisch zielgerichtet weiterführen. Weil diese Formen und Funktionen wesentlich für die Konstitution von formatgebundenen Lerndimensionen sein können, müssen sie für deren nähere Merkmalsbeschreibung integriert werden. Das geschieht deshalb nachfolgend. Es werden dazu unter Einbezug des Erarbeiteten die formatgebundenen Lerndimensionen neu entworfen beziehungsweise daran modifiziert.

7.3.3 Lehrdimensionen: Neuentwurf von Merkmalen („Merkmale-Matrix“)

Es werden jetzt Merkmale aufbereitet, die die vier formatgebundenen Lerndimensionen konstituieren können. Dazu wird an die drei bekannten Dimensionen angeknüpft und wie angekündigt eine vierte ergänzt, um passgenau zentrale rekonstruierte Funktionen und Formen aus der Praxis integrieren und für die Praxis theoretisch-heuristisch weiter aufbereiten zu können.

Es wird versucht, möglichst abgrenzbare formgebende und zugleich funktionstragende Merkmale abzubilden, die sich Dimensionen zuordnen lassen. Dabei werden weiterhin qualitative Merkmale und nicht starre quantitative Kriterien hergeleitet. Das heißt, dass Überschneidungen zwischen Einzelmerkmalen in Theorie wie Praxis möglich sind und bleiben (So kann es in der Praxis etwa geschehen, dass ein Problem im Sinne einer Beratung gemeinsam definiert wird, aber dann eine Handlungsvorgabe für das Erreichen eines bestimmten Soll-Zustandes erteilt wird, was wiederum partiell zum Beispiel mit einem Feedback oder mit einer Belehrung assoziiert werden kann). Die Bedeutung dieser Merkmale generiert sich in der Praxis deshalb auch über das Zusammenspiel, weshalb gilt:

- Merkmale bilden eine Ressource zur Herstellung der Lerndimensionen.

Sie lassen sich ihnen in einem bestimmten Rahmen und unter Kontexten begründet zuordnen. Dafür sind also erstens Einzelmerkmale in bestimmter Funktion und Form sowie zweitens ihr Zusammenspiel in -drittens- einem Rahmen und Kontext entscheidend (Rahmen in Anlehnung an Goffman, vgl. Kapitel 3.1, 5.2). Dieses Zusammenspiel aus Rahmen und Kontext muss deshalb berücksichtigen, dass sich ein Unterschied zwischen Dimensionen -viertens- über die Korrelation der einzelnen Merkmale zueinander sowie zur hergestellten Situation ergeben kann. Mindestens vier Momente generieren in Abhängigkeit von der Praxis also eine Bedeutung für die jeweilige Dimension:

- Merkmale;
- Zusammenspiel von Merkmalen;
- Rahmen und konkreter Kontext;
- Beziehungen zwischen Merkmalen sowie zwischen Merkmalen und Situation (Rahmen, Kontext).

Es gilt einmal mehr vor diesem Hintergrund die praktische Handhabbarkeit und die theoretische Fundierung der Elemente und eine dafür größtmögliche Trennschärfe auszuloten. Im Ergebnis entsteht nachfolgend anhand dieser Parameter eine „Merkmale-Matrix I“ für Theorie (wissenschaftliche Methodik sowie praktische Analyse, Vorbereitung, Nachbereitung: Erfassen-Können) und Praxis (Handeln: Erkennen-Können und Bearbeiten-Können) (vgl. Abbildung 26).

Formatbezogene Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen				
	Beratung	Feedback	Reflexion	Belehrung
Voraussetzung	Divergenz in Involviertheit Divergenz in Perspektive Divergenz in Wissen	Divergenz in Involviertheit Divergenz in Perspektive	Divergenz in Involviertheit Divergenz in Perspektive	Divergenz in Wissen
Bedarfsinitiiierung durch	Referendar, ggfls. Ausbilder	Ausbilder	Referendar bzw. Ausbilder	Ausbilder
Anlass	Problem überfordert Handeln	Differenz zum SOLL (Potenzial/ Defizit)	Entscheidungsmoment, Problemlöseprozess, Perspektivenaustausch	Wissens- bzw. Könnens-Defizit, Umsetzungsproblem
Lerngegenstand	Problemdefinition, Lösungsentwurf	Zielexplication, IST-SOLL-Abgleich & Korrektur	Reflektieren (als Selbstzweck), Situation, Prozess, Variablen, Perspektiven und -wechsel	Kenntnis X, korrekte Ausführung, Lehrsatz, Normen
Funktion & Ziel	Konstruktion einer Lösung, Hilfe zur Selbsthilfe (zu Problem X)	Verortung, Zielerreichung (durch X)	Rekonstruktion, Durchdringung (von X, ggfls. durch X)	Übernahme (von X)
Lehrform	(Komplementär-) konstruktiv, ggfls. instruktiv	Instruktiv, ggfls. korrektiv	(Co-) konstruktiv	instruktiv
Kernfragen für aktive Lernende	Was behindert? Was kann ich tun?	Was tue ich? Was kann ich ändern?	Was habe ich getan? Was ist die Situation für mich?	Was muss ich tun?
Ergebnis: Bewertungsmaßstäbe	prägnant – diffus gelöst – ungelöst	erreicht – unerreicht günstig – ungünstig	ergebnisoffen wenn kriterienbezogen, dann: günstig – ungünstig	richtig – falsch gut – schlecht
Lernergebnis	Probleme lösen können (professionelles Handeln)	Zielzustand erreichen können (günstiges Handeln, Leistung erbringen)	Schlüsselmomente durchdringen können (professionelles Erkennen)	etwas richtig machen (korrektes Handeln, Leistung erbringen)

Abbildung 23: „Merkmale-Matrix I (Kernkonstitution)“: Merkmale formatgebundener Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen, eigene Darstellung

In der Matrix werden auf der einen Achse die vier formatgebundenen Lerndimensionen dargestellt: Beratung, Feedback, Reflexion und Belehrung. Auf der anderen Achse werden die Merkmale aufgetragen (siehe Graphik). Diese bedienen die Konstitution einer Dimension. Sie bilden Merkmale, die ihr als mögliche Bezugsmomente begründet zugewiesen werden können. In der Graphik werden dafür drei Bereiche lose unterteilt (je durch Trennstrich markiert und farblich unterlegt):

- eher Voraussetzungen und Auslöser-Faktoren‘ (gelb),
- eher lehr- und lernbezogene Faktoren (grün und rot),
- eher ergebnisbezogene Faktoren (blau).

Prinzipiell wird bei den formatbezogenen Lerndimensionen (Lehrdimensionen) vom „Lehren“ ausgehend auf die Lernsituation Bezug genommen (Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft, s.o.). Mit Hilfe einer Zeile wird demgegenüber spezifisch die Perspektive des Lerners eingenommen und deshalb mit eigener Farbe abgehoben (rot). Gleichwohl kann sie als ‚Lehr-Instrument‘ dienen, um zum einen Lernenden diese Lerner-Perspektive als Verständnis- und Lernhilfe anzubieten, etwa um das Verfahren in der Lerninteraktion besser verstehen zu können (vgl. Metakommunikation als Schlüsselmoment für Verständnisabsicherung, vgl. Schäfers 2017 und Techtmeier 2001). Zum anderen wird damit die Perspektive der Lerner (Referendare) explizit in allen Dimensionen zum Lerngegenstand erhoben und kann von Lehrenden (Ausbildende) gezielt angesteuert, thematisiert und berücksichtigt werden. Damit werden die formatgebundenen Lerndimensionen auch den formatungebundenen Lerndimensionen gerecht, die in diesem Modell weiter als Voraussetzung, Medium und Gegenstand für Lerninteraktionen fungieren, wie in der Methodik entworfen (Kapitel 5.2; insbesondere das „Perspektivenfisch-Modell“ sowie Neurahmungen von Lernenden als interaktives Lernziel). Perspektiven werden also als konstitutiver Lernfaktor etabliert, um beide Arten der Lerndimensionen an dieser Stelle fest zu verknüpfen.

Die Matrix stellt demnach eine detaillierte Merkmalsübersicht zur Verfügung, die die Merkmale als Vorschlag für *konstitutive Ressourcen* der Dimensionen anlegt. Somit können sie Eingrenzungs- wie Abgrenzungsmerkmale darstellen, aber in der Interaktion prinzipiell in Kombination mit anderen Faktoren -siehe oben- und in mehrdeutigen Zweifelsfällen gegebenenfalls auch andere Dimensionen anbahnen. Anzahl und Konkretheit stehen also einer zwangsläufig kontextgebundenen Deutung gegenüber. Auch hierbei zeigt sich somit die ausgewiesene Doppelfunktion eines Praxismodells für Theorie und Praxis. Berücksichtigt werden dazu auch bisher noch nicht zugewiesene Momente der Praxis sowie neue Aspekte. Die „Merkmale-Matrix“ ist somit als heuristisches Modell angelegt, sie kann theoretisch wie praktisch im Sinne eines Praxismodells stets weiter modifiziert werden.

Die Merkmale der Matrix sind weitestgehend selbsterklärend. In Bezug darauf werden deshalb jetzt einzelne Merkmale erläutert, die erklärungsbedürftig erscheinen. Lerndimensionen können sich wie in der Methodik eingeführt auf unterschiedliche Anlässe beziehen beziehungsweise können durch sie potenziell hergestellt werden. Solche Anlässe können hier differenziert werden, da den Dimensionen verschiedene Formen und Funktionen zugeschrieben werden können (vgl. Kapitel zuvor). Reflexion kann sich dafür an Entscheidungsmomenten und Problemlöseprozessen der Praxis orientieren, die eine

Betrachtung notwendig erscheinen lassen. Während Beratung klassisch mit Problem-Lösungs-Bestandteilen assoziiert werden, geschieht dies beim Feedback mit Ist-Soll-Zuständen, für die im Rahmen der Dimension Differenzen im Fokus stehen, das heißt Potenziale oder Defizite. Ähnlich lässt sich dies für eine Belehrung konstruieren, jedoch wird ihr in diesem Modell eine Defizitorientierung unterlegt, weil mit ihr andere Lerngegenstände etabliert werden können wie Lehrsätze oder Normen, die mit Beschreibungskategorien wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ einhergehen können.

Die Praxis verweist zu Bisherigem vielfach auf Problembearbeitungen und Lösungsfokusse oder Rückmeldungen in Form von Korrekturen und Handlungsanleitungen, was potenziell für eine Beratungs- oder Feedbackdimension sprechen kann. Jedoch fehlen dabei oft zum einen explizite Ziele, die aber als Idealvorstellungen implizit angelegt werden. Zum anderen werden etwa ‚richtige‘ Lösungen ohne Aushandlungen instruktiv und mitunter direktiv auf der Basis von impliziten Normen oder punktuellen Begründungsmomenten gesetzt, was tendenziell also eher Elemente einer Belehrung etablieren kann. Demnach lässt sich differenzieren, folgt eine Belehrung zum Beispiel tendenziell der Funktion einer Übernahme von Vorgaben, für die die Offenlegung von Hintergründen nicht zwingend hergestellt werden muss, während gerade das Bekanntsein von Zielzuständen bei einem Feedback wichtig ist, um eindeutige Korrekturhinweise geben zu können, die dadurch erst ihre Bedeutung gewinnen. Ebenso anders sind Beratungen auf die gemeinsame Konstruktion von Lösungen gerichtet, die zwar auch instruktiv erfolgen kann, aber eben nicht hinsichtlich einer zum Beispiel über Machtherstellung *erzwungenen* Lösungsübernahme im Rahmen einer Asymmetrie. Gleichzeitig wird auch keine „richtige“ Lösung im Sinne einer bestimmten Norm in einer Beratung angestrebt, wie es für eine Belehrung angelegt wäre, stattdessen eine passende Lösung für ein bestimmtes und *definiertes* Problem. Gerade die Merkmale einer Reflexionsdimension eignen sich in diesen Punkten, um gegenüber den anderen drei Lerndimensionen Abgrenzungen vorzunehmen. In der Praxis werden diesbezüglich wie dargestellt Einzelpraktiken etabliert, die aber keine Reflexionsdimension eindeutig und im Rahmen einer Aushandlung herstellen. So werden etwa keine oder kaum Perspektiven und Perspektivenwechsel metakommunikativ zum Lerngegenstand erhoben und gemeinsam ausgehandelt. Auch führen Rekonstruktionen potenzieller Problemlöseprozesse und Schlüsselmomente, die Referendare oder Auszubildende vereinzelt und einzeln einbringen, zu anderen Bearbeitungsformen, indem sie anderen Funktionen als denen einer Reflexion unterworfen werden oder zum Beispiel mit Hilfe von Perspektivensetzungen übergangen und ersetzt werden.

Erklärungsbedürftig erscheint in der *Merkmale-Matrix der Lerndimensionen* neben diesen Facetten die Kategorie „Lernergebnis“. Sie wird daher kurz erläutert. So wird im Falle von Feedback auch von einem „Leistung erbringen“ gesprochen. Gemeint ist, dass -ungeachtet einer Benotung- ein bestimmter Soll-Zustand beziehungsweise ein Ziel erreicht wird, so dass ein Handeln dadurch zu einer Leistung erwachsen kann, indem es automatisch als Leistung *bewertbar* und anhand des Ziels *messbar* wird. Demgegenüber steht zum Beispiel in der Beratung ein professionelles Handeln im Fokus, das nicht auf Korrektheit (Belehrung) oder Soll-Zustände (Feedback) abzielt, sondern darauf, je passende Lösungen für Probleme entwerfen zu können, die später über ein Handeln umgesetzt werden können.

Formatbezogene Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen		Beratung	Feedback	Reflexion	Belehrung
Rolle Referendar	Hilfesuchender	Lerner, Anfänger	Aktiver Lerner, Selbst-Coach	Anfänger, Schüler	
Rolle Ausbilder	Berater, Mentor, Coach	Partner mit Fremdperspektive, Supervisor	Partner mit Fremdperspektive, Sparringspartner, Coach	Lehr-Meister	
„Lehre“ tendenziell als	Beraten (= Ratgeben), Begleiten, Anstoßen	Bewerten, Korrigieren, Anweisen	Austauschen, Begleiten, Anstoßen	Bewerten, Unterweisen	
Rolle von Perspektiven (idealtypisch)	Perspektivenwechsel führt zu Perspektivenübernahme	Perspektivenwechsel führt (ggf.) zu Perspektivenkorrektur	Perspektivenwechsel führt zu Perspektivenweiterung	Perspektivenvorgabe führt zu Perspektivenbefolgung	
Fokus auf	Handlungsoption	Handlungsänderung	Handlungsdurchdringung	Handlungsvorgabe	
typische Praktiken (nicht konstruktiv)	Fragen, Erklären, Begründen, Vermuten, Hinführen, Hinweisen, Aufzeigen, Ratgeben	Feststellen, Korrigieren, Rückmelden, Informieren, Bewerten, Empfehlen, Instruieren	Fragen, Beschreiben, Erklären, Vermuten, Inszenieren, Annehmen, „Durchspielen“	Sagen, Meinen, Mitteilen, Einschätzen, Korrigieren, Auffordern, Instruieren	
Praktische Vorteile (Bsp.)	temporäre Hilfestellung, langfristige Wirkung (Hilfe zur Selbsthilfe)	Klare Bezugsmomente, Zielfokus, Einfachheit	Situationsdurchdringung, Selbstbestimmtheit im Lernen (z.B. zu Gegenstand, Vorgehen)	Klare Ergebnisse, klare Rollen ggf. klare Normen	
Praktische Gefahren (Bsp.)	Entmündigung, dauerhafte Abhängigkeit, Problemüberschreibung, Lösungs-diktat	Kein eindeutiger Maßstab wegen Mehrdeutigkeiten, irri-ge Annahmen zu Kausalrelationen (Theorie-Praxis)	Ergebnislosigkeit, Überforderung, subjektive Maßstäbe, Ebenenvermischung, fehlende Effizienz	Entmündigung, unpassende Maßstäbe, Rechthaberei, Hierarchiebetonung	

Abbildung 24: „Merkmale-Matrix II (Rolle-Praktiken-Konstitution)“: Merkmale format-gebundener Lerndimensionen in Unterrichtsnachgesprächen, eigene Darstellung

Ob die Umsetzung dabei eins-zu-eins einer entworfenen Lösung entspricht oder, ob sie in der Tendenz übertragen wird oder eine veränderte Variable in der Praxis mitberücksichtigt, betrifft zwar eine Professionalität im Handeln und damit gegebenenfalls günstige oder ungünstige Verläufe, aber nicht eine Korrektheit der Ausführung, die auf einen konkreten Sollzustand ausgerichtet ist. Beratungen dienen also dazu, ein bestimmtes Problem erkennen und mit Hilfe eines Lösungsentwurfs bearbeiten zu können.

Während in diesem ersten Schritt also Bezugsmomente, Gegenstände und rahmende Konstitution der Lehr-Lerndimensionen im Fokus eruiert werden konnten, wird jetzt der Blick tiefergehend auf Rollenmerkmale der Akteure sowie mögliche Praktiken gerichtet, die die Dimensionen kennzeichnen *können*. Damit wird der Praxisfokus für eine Übertragung der Dimensionen gestärkt. Wie in der ersten Merkmale-Matrix werden dazu auch hier mit Hilfe von Trennstrich und Farben lose Bereiche für eine Orientierung markiert (Abbildung 27). Sie hängen ausdrücklich weiter miteinander zusammen:

- Rollen (gold),
- Lehr- und Lernfaktoren (gelb),
- Interaktions- und Praxisfaktoren (grün).

Erklärungsbedürftig erscheint hieran die jeweilige Rollenzuweisung an die Auszubildenden (zu berücksichtigen sind praktisch auch die Referendare, denn Aufgaben und Pflichten erwachsen stets für beide Seiten; rollentheoretische Grundlagen sind dazu erarbeitet worden, vgl. Kapitel 3.2), Merkmale

diesbezüglich werden im Sinne des *role-taking* und *role-making* und der Dimensionen also nicht als starre Parameter entworfen (Abbildung 28). Im Gegenteil gilt es, in der Praxis in diesem Sinne konkrete Befugnisse jeder Rolle aufgaben- und zweckbezogen *explizit* abzuklären. Dazu zählt auch die Ausweisung von Grauzonen, die nicht verhindert werden können (und sollen) und die als *Ressourcen* für Rollenerweiterungen *in Bezug auf den Lerngegenstand und die Lernprogression in der Interaktion* zur Verfügung stehen. Dies erfolgt laut Forschung zum Beispiel in Beratungen prototypisch bei der *je problembezogenen* Abklärung von Kompetenzen und lässt sich also hierher übertragen (vgl. Kapitel 5.2.2.3.1). Im Falle

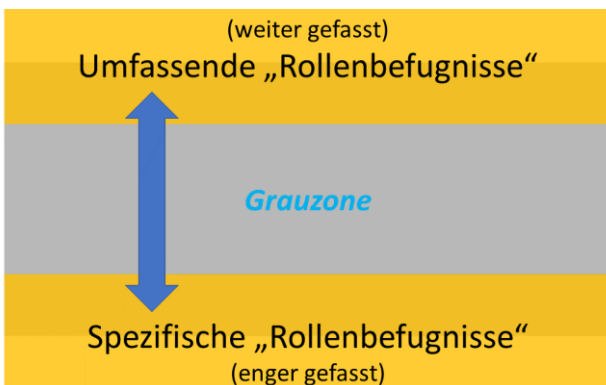


Abbildung 25: Rollenkonstitution und -befugnisse (Befugnisabklärung als Bestandteil von Lerndimensionen)

von Beratung (in Unterrichtsnachgesprächen) wird von einer Asymmetrie in Bezug auf Wissen und Hierarchie ausgegangen. Dazu wird die Rolle des Beraters entworfen, der also hierin sein Wissen in Form von Vorschlägen, Erklärungen, Definitionen, Ratschlägen oder ähnlichem anbringen kann, um dem Lerner Informationen und Sichtweisen zur Verfügung zu stellen und erwerben zu lassen, die dieser als Anfänger noch nicht kennen kann. Stellvertreterdeutungen sind hierbei also möglich, in steter Berücksichtigung von *Beschützerprinzip*, *Gefahren-Mandat seitens der Agenten* sowie *Anpassungsprinzip seitens der Klienten* in Bezug auf ein *role taking* und *role making* (Kapitel 3). In dieser Weise wird auch die Rolle

eines Mentors angelegt, der über fachlich-inhaltliche Probleme hinausgehend auch zum Beispiel Rollenkonflikte (wie sie für die Ausbilderrolle umfassend erläutert wurden, vgl. Kapitel 3.2) oder Gefühle wie Unsicherheiten thematisieren kann. Mit Väisänen (2003, S. 17) kann dazu von einer „Wechselbeziehung zwischen einer erfahreneren Person und [...] einem Novizen“ ausgegangen werden. Der Begriff Coach wird hierbei explizit für ein Etablieren einer *Hilfe zur Selbsthilfe* verstanden. Dieses hier skizzierte Rollenspektrum wird in der Praxis durch die bestehende Abhängigkeit vom Prüfling und späteren Prüfer widerlaufen. Es könnte aber dadurch zum Teil kompensiert werden, dass über eine *gemeinsame Reflexion explizit und metakommunikativ* dieser Umstand bearbeitet wird. Die Rolle eines „Partners mit Fremdperspektive“ im Feedback und in der Reflexion meint dies im Wortsinn, dass Auszubildende als Lernpartner ihre Perspektive als „neue“ und „weitere“ Fremdperspektive zur Verfügung stellen, um eine *Perspektivenerweiterung* herbeizuführen. Dies wäre grundsätzlich auch denkbar in anderen Formaten, ungeachtet einer Symmetrie oder Asymmetrie. Im Falle von Reflexion wird dazu begrifflich der „Sparringspartner“ ergänzt, um ein Sich-Zurücknehmen der Auszubildenden verdeutlichen zu können. Denn diese müssten innerhalb einer Reflexionsdimension *Deutungshoheit abgeben*, um eine *Berechtigung von verschiedenen Perspektiven nebeneinander* erst zu ermöglichen und eine prinzipielle Gleichrangigkeit von Deutungen zu erzeugen. Dies liefe also aktuellen institutionellen Vorgaben zuwider, die eine „einsichtige“ Perspektivenübernahme vorschreiben (Kapitel 3.2). Im Falle von Feedback wird demgegenüber anders von einem Supervisor ausgegangen, der korrektiv oder instruktiv auf Lernende einwirkt, um sie bestimmte -und explizite- Zielzustände erreichen zu lassen. Die Belehrung grenzt sich von Vorherigem wiederum deutlich ab, mit ihr

kann in Form einer Meisterlehre auch ein „Lehrmeister“ etabliert werden, der das ‚richtige‘ Wissen und Können instruktiv, auch normativ oder direktiv vermittelt. Im Sinne der jeweiligen Rolle dieser Dimensionen lassen sich also unterschiedliche Tendenzen in der Spezifik und Weite der Befugnisse annehmen. Eine beispielhafte Verortung im genannten Sinne wird in der Graphik vorgenommen (Abbildung 29). Variablen wie das Herstellen oder Befolgen von Asymmetrie, Symmetrie, Gegenstandsauswahl und Kompetenzüberprüfungen hängen damit wie beschrieben zusammen; so etwa in Bezug auf Beziehung, Themenauswahl und -bearbeitung und ein Können. Machtpotenziale und ihre Herstellungen bilden dabei eine generelle Ressource (vgl. Kapitel 5.2.2.3.1).

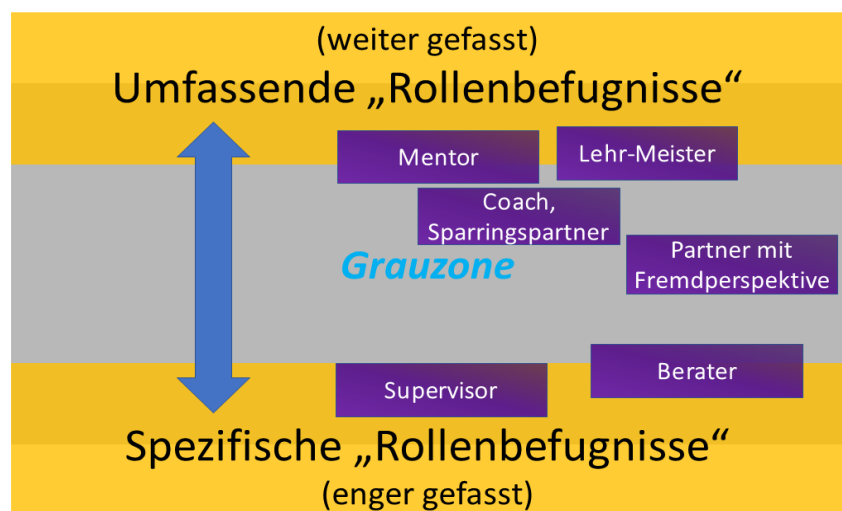


Abbildung 26: Beispielhafte Verortung: Rollenbefugnisse als Bestandteil von Lerndimensionen (Rollenabklärung)

Wie eingangs bestimmt, sind hiermit zusammengefasst *funktionstragende und formgebende Merkmale* in zwei *Merkmale-Matrizen* erfasst, die die einzelnen formatbezogenen Lerndimensionen (Lehrdimensionen) bedingen können (Abbildung 26 und 27). Anhand von ihnen können also an der Praxis Bezugsmomente diesbezüglich rekonstruiert und erkannt werden. In Anlehnung an die Merkmale-Matrizen wird jetzt eine Ergänzung vorgenommen. Sie schließt an die Form- und Funktionsbestimmungen an. Wie in den Matrizen ausgewiesen, können formatgebundene Lerndimensionen mit Hilfe von Praktiken hergestellt werden. Diese lassen sich in *Wertungs- und Beschreibungspraktiken* untergliedern (unterrichtsbezogene Metakommunikation und Evaluation; Kapitel 7.3.2). Dies ist zum einen insofern wichtig, als dass Beschreibungs- oder Wertungshandlungen durch diese für sie typische Form bestimmte Funktionen in den Lerndimensionen ausprägen können (ginge es zum Beispiel um eine wertfreie und neutrale Rekonstruktion von Lehrerhandeln -als Funktion-, wäre eine isolierte normative Wertung als ‚richtiges‘ oder ‚unglückliches‘ Handeln -als Form- entsprechend wider-sprüchlich). Zum anderen gilt, dass einzelne Praktiken nur partiell Merkmale einer entsprechenden Dimension herstellen können oder andersherum auch gar nicht für sie stehen müssen, wofür folgende Beispiele schlagwortartig herhalten: Ein Ratschlag allein stellt zwingend noch keine Beratung her, eine Rekonstruktion eines Prozesses zwingend noch keine Reflexion, eine Rückmeldung über Ist-Zustände zwingend noch kein Feedback und eine Handlungsvorgabe zwingend noch keine Belehrung. Sie *können* also Merkmale der jeweiligen Dimension bilden, jedoch erst *in Kombination und Kontext* mit den weiteren Bezugsmomenten (s.o.). Isoliert würden sie stattdessen also Einzelpraktiken darstellen, die entweder in keiner oder in Kombination mit anderen Indizien in einer anderen Lerndimension angesiedelt sein können (vgl. auch handlungstheoretische Blickwinkel, so zur Herstellung einer Beratung bei Reitemeier 1994, S. 230-232 oder Nothdurft 1994, S. 20). Genau dazu liefert das Praxismodell zu den formatgebundenen Lerndimensionen theoretisch wie praktisch eine Lösung: Es hat den Vorteil, dass aufgrund von *Funktions- und Formgebungen* (vgl. Modellierungen in 7.3.1 bis 7.3.2 sowie Merkmale-Matrizen I und II) keine *absolute* Bestimmung von einzelnen Praktiken nötig ist, um diese den Lerndimensionen begründet zuordnen zu können oder um sie begründet als Einzelpraktiken deuten zu können.

Zusammengefasst können also mit dieser Modellierung die formatgebundenen *Lerndimensionen als form- und funktionsbezogenes Fundament für die Praxis sowie die weitere Theorie oder Empirie* dienen. Insbesondere Lehrformen, Rollen, Lerngegenstände und Merkmale der Dimensionen konnten dafür jetzt entwickelt und für den Transfer in die Praxis konkret skizziert werden. Es wird abschließend zum Vervollständigen und sichtbaren Verschränken der hier aufeinander bezogenen Elemente an die Methodik dieser Arbeit angeknüpft (vgl. Kapitel 5 und 6). *Formatgebundene* Lerndimensionen können weiter uneingeschränkt an *formatungebundene* Lerndimensionen angebunden werden. Lernprozesse werden nach diesem Verständnis über *Neurabmungen* mit Hilfe von *Perspektivenwechslern* und *Rahmungskongruenzen* in Lerninteraktionen hergestellt. Das heißt, die formatgebundenen Lerndimensionen (Lehrdimensionen) *integrieren* in der hier vorgenommenen Modellierung die formatungebundenen Lerndimensionen, um Lernprozesse initiieren zu können. Es ist hiermit also weiter das dafür bestimmte Bedingungsgefüge zwischen ihnen angelegt. Die Graphik (Abbildung 30) ergänzt deshalb jetzt noch zusammenfassend die ‚neue‘ Lerndimension ‚Belehrung‘ und ihre Lerngegenstände in der bekannten Übersicht (vgl. Kapitel 5.2.3, dort Abbildung 14).

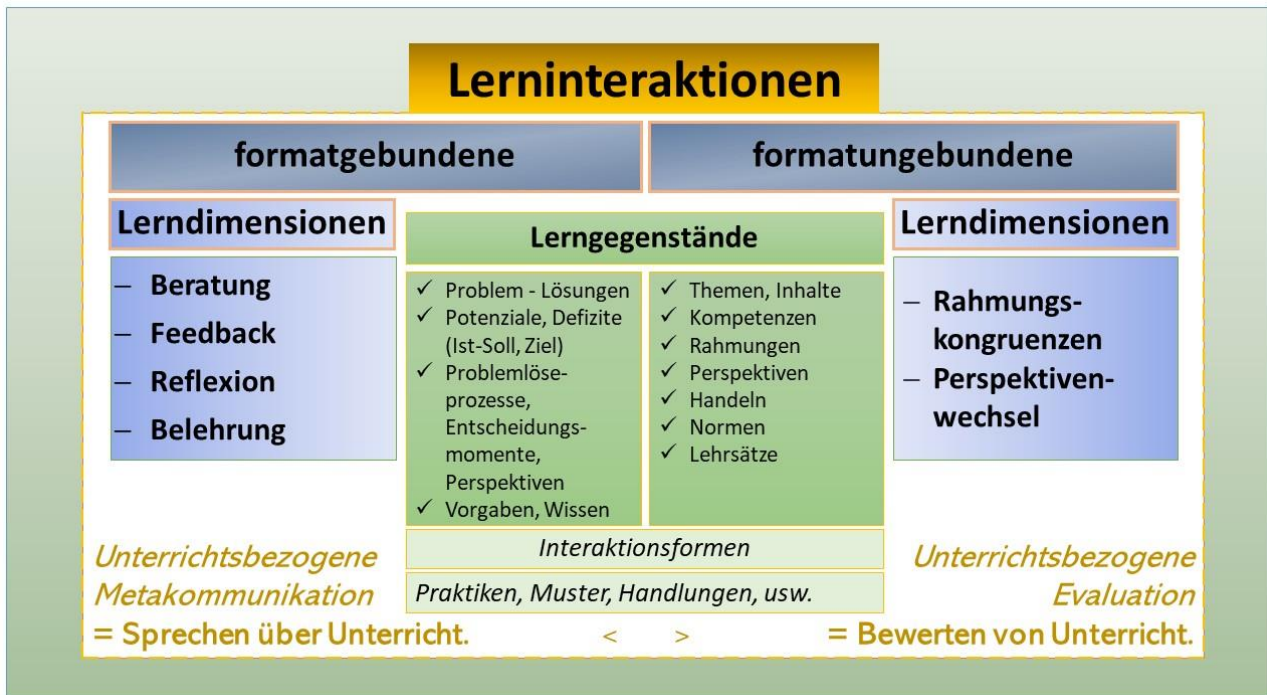


Abbildung 27: Zur Untersuchung von Lerninteraktionen: Lerndimensionen und ihre Gegenstände (Übersicht)

Damit kann übergeleitet werden zu einer heuristischen Neu-Konzeption der Praxis (vgl. Kapitel 7.1 und Abbildung 15 zur „Praxiskonzeption“ als jetzt logischer Folgeschritt im *Praxismodell*).

8 Praxis-Konzeptionierung: Unterrichtsbezogene Metakommunikation als Reflexionsgespräch („Das Reflexionspraktikmodell“ als Weiterentwicklung des „Das Reflexionsprozessmodell“ nach Schäfers 2017)

In Weiterführung des Praxismodells lässt sich jetzt eine *heuristische* Konzeption für die Praxis vornehmen, die Unterrichtsnachgespräche spezifisch als Reflexionsgespräche entwirft. Damit wird explizit zum ersten an die Relevanzmarkierung der Forschung zur Größe Reflexion angeknüpft und die in der Einleitung dieser Arbeit angekündigte theoretische Klammer geschlossen. Zum zweiten erfolgt eine disziplinierte in der Deutschdidaktik noch ausstehende Bestimmung von Reflexion als Fachbegriff (Definition und Konzeption). Zum dritten wird eine Konkretisierung der in der untersuchten Praxis weniger bedienten Lerndimension vorgestellt, die sich aber durch bestimmte Eigenschaften für die Betrachtung empfiehlt. Zuvor eruiertes Praxismodell bildet dafür die Grundlage. Die jetzige Konzeptionierung stellt dabei einen heuristischen Entwurf für die Praxis dar, jedoch keinen normativen Gegenentwurf dazu. Denn grundsätzlich sind alle eruierten Lerndimensionen wissenschaftlich-deskriptiv, wertneutral und gleichberechtigt angelegt. Ihre Bewertung und Einschätzung für einen Transfer kann mit einem dafür bestimmten (Praxis-) Ziel erfolgen.

Das Ergebnis einer Konzeptionierung ist logischerweise eine Konzeption. Sie kann hier als Konstruktion sowie als Methode verstanden werden, die den theoretischen Unterbau bildet, um Reflexionsgespräche praktisch herstellen zu können. Sichergestellt wird dies deshalb auch durch das Offenlegen von Sachlogik und theoretischen Prinzipien dessen (vgl. Praxismodell, Kapitel 7 und 7.3). Konkrete Festlegungen von Rahmen, wie etwa Planung und Organisation oder Regeln auf der Makroebene sowie die Ausgestaltung auf der Mikroebene obliegen im letzten Transferschritt weiter der Praxis.

Für die Bestimmung eines Unterrichtsnachgespräches als *Reflexionsgespräch* werden nachfolgend drei Schritte verfolgt. Zuerst erfolgt der Anschluss an spezifische Forschungsaussagen (*Fundierung, Kapitel 8.1*), dann werden Funktionen und Formen anhand des Praxismodells ausgewählt, um daran begründet eine Verortung von potenziellen Reflexionsgesprächen vorzunehmen (*Aufbereitung, Kapitel 8.2*). Im dritten Schritt folgt die Fokussierung der Konzeption auf den Terminus Reflexion und die darauf aufbauende Modellierung des „Reflexionspraktikmodells“ (*Konkretisierung, Kapitel 8.3*). Dieses Modell schließt dafür unmittelbar an die des Reflexionsprozessmodells an (vgl. Schäfers 2017).

8.1 Fundierung: Reflexionsprozessmodell und Könnens-Arten

In Anlehnung an die Praxis konnten drei Könnens-Arten modelliert werden (vgl. „Funktions-Dreieck“ und „Könnens-Dreieck“, Kapitel 7), die als Zielgrößen für einen Kompetenzerwerb zu einem *Sprechen über oder einem Handeln im Unterricht* in Unterrichtsnachgesprächen prinzipiell in Frage kommen können:

- **Erfassen-Können** (Sprechen über Unterricht)
- **Erkennen-Können** (Wahrnehmen und Deuten von Unterricht [während des Handelns])
- **Bearbeiten-Können** (Handeln und Entscheiden im Unterricht)

Nachfolgend wird aus den drei Könnens-Arten das *Erfassen-Können* als konkrete Zielgröße für eine Konzeptionierung als Reflexionsgespräch ausgewählt. Denn hieran zeigt sich ein großes Anknüpfungspotenzial an Forschungserkenntnisse, die Formen und Funktionen einer Reflexion als wesentlich oder als Grundvoraussetzung für die Entwicklung professionellen Könnens beschreiben (Kapitel 2.2 und 5; überdies: Leonhard und Abels 2017). Es wird dabei keine Unabhängigkeit der drei Könnens-Arten voneinander angenommen, stattdessen wird ihnen zu Grunde gelegt, dass sie in Wechselbeziehung zueinander stehen. Ihre *eindeutige* Beziehung zueinander ist in der Forschung noch unbestimmt.

Das *Erfassen-Können* ermöglicht einen sprachbezogenen Zugang für eine Konzeptionierung von Reflexion, den die anderen beiden Könnens-Arten auf den ersten Blick nicht aufweisen (dafür könnten zum Beispiel visuelle Wahrnehmungen im Fokus stehen, so über Videovignetten-Analysen oder Unterricht mit Videoanalyse²⁶⁰). Es wird sich hiermit folglich auf eine Konzeptionierung eines

²⁶⁰ Die Expertenforschung mit Bromme (1992/2014; Bromme und Rambow 2001; Bromme und Jucks 2014) zu „kategorialen Wahrnehmungen“ und Entscheidungen sowie v.a. Hasselhorn und Gold (2006/2017) zu Expertenwissen können hierzu als Referenz dienen. So liefern z.B. Plöger und Schöll (2014) eine empirische Untersuchung zu Wahrnehmungskomplexität, worin ein Stufen-Modell eruiert wird, das Analysekompetenz-Niveaus von Experten ausweist. Es dient der kriteriengeleiteten Beobachtung von Unterricht, um Analysekompetenz von Lehrenden befördern

Reflektierens *in Bezug auf* die Situation konzentriert, weniger auf ein Reflektieren *in* der Situation (vgl. Kapitel 7.3.1). Damit wird einer grundlegenden (Schein-)Dialektik der Forschung gerecht: Sie sieht Reflexion zum einen auf verschiedenen Ebenen als Voraussetzung für professionelles Handeln (Bezüge zum Beispiel: Kompetenz- und Fähigkeitserwerb, Können, Wissensgenese und Einfluss auf implizites Wissen beziehungsweise Handeln, Erfahrungsverarbeitung, Wahrnehmung, Metakognition), zum anderen weist sie sie insbesondere als über *mündliche Formen* erlernbar und beschreibbar aus (vor allem grundlegende psychologische Modelle nennen hierzu Möglichkeiten über Phasen, Fragen, Verfahren, auch Pädagogik und Deutschdidaktik beschreiben mündliche Formen und Funktionen; Kapitel 2.2, 2.3). Beides lässt sich über das in Schäfers (2017) entworfene Reflexionsprozessmodell jetzt miteinander verbinden. Das Modell wird mit Hilfe der drei Könnens-Arten modifiziert für Nachfolgendes zu Grunde gelegt (Abbildung 31). Integriert bleibt darin die Zweiteilung aus *Handeln in der Situation* und *Sprechen über*

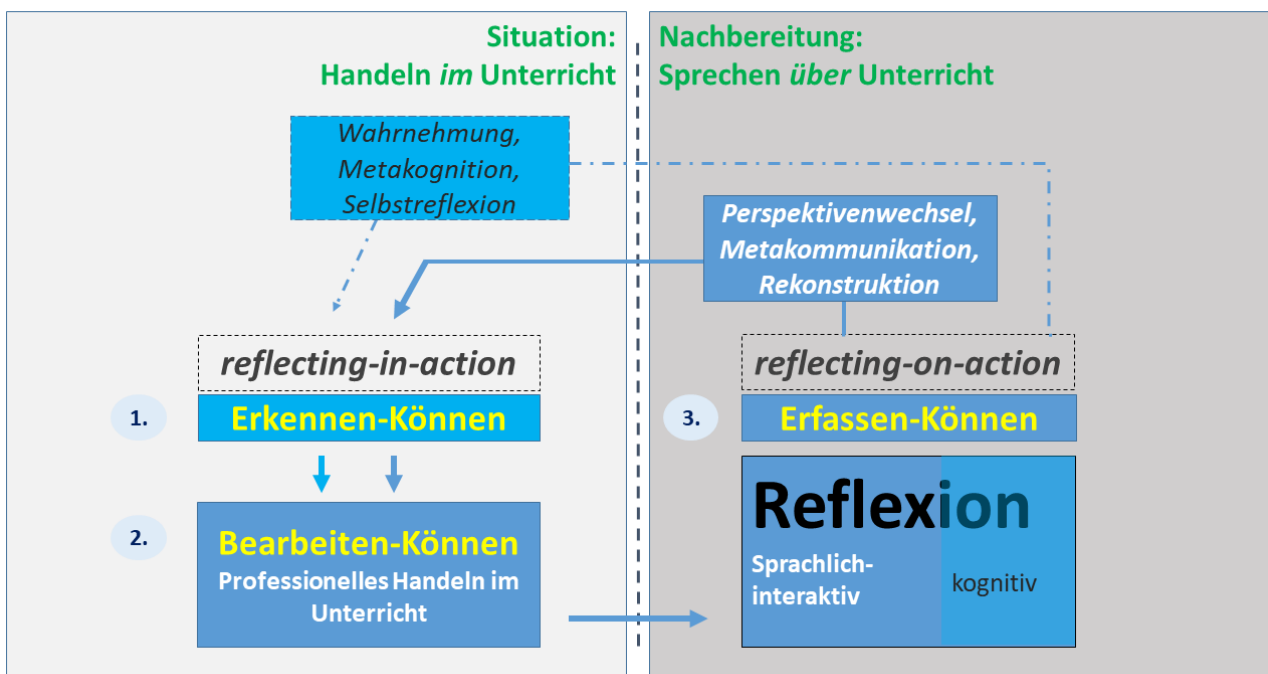


Abbildung 28: Das „Reflexionsprozessmodell“ und die 3 Könnens-Arten (Weiterentwicklung des Modells aus Schäfers 2017)

Unterricht vor oder nach der Situation sowie die von Dewey (1910) und Schön (1983 und 1987) eingeführte konzeptionelle Unterscheidung eines Reflektierens *in* der sowie *über* die Situation (*reflecting-in-action* und *reflecting-on-action*; Kapitel 2.2.1.3). Berücksichtigt wird damit also auch die als notwendig erachtete Distanzierung von der Handlungssituation, um „handlungsentlastet“ reflektieren zu können (ebd.), denn Distanz bemisst sich nach Hatton und Smith (1994, 1995) am zeitlichen Abstand und der Involviertheit in die Situation. Eine Selbstreflexion als metakognitive Einheit, das heißt als Tiefenstruktur, wird in der

zu können. Überdies diesbezüglich empirisch z.B. Thiel et al. (2012), Kämper-van den Boogart (2014), Seidel und Stürmer (2014), Stürmer et al. (2015), Pabst (2016). Daneben Beck et al. (2008) und Brühwiler (2014) zu adaptiver Lehrkompetenz.

Graphik mit Hilfe der hellblau unterlegten Kästchen und der gestrichelten Linie gleichfalls berücksichtigt, wenngleich sie an dieser Stelle nicht im Vordergrund steht. Angenommen wird dazu prinzipiell, dass Reflexionsprozesse rekursiv verlaufen sowie, dass Sicht- und Tiefenstrukturen in Wechselbeziehung zueinander stehen. Ein Reflexionsprozess kann demnach drei Schritte bedingen:

„[...] Unterricht und Lehrerhandeln, muss [...] von den Beteiligten wahrgenommen [...] und gedeutet werden [...] [1.], bevor die „Ergebnisse“ [2.] [...] reflektiert, das heißt auf bestimmte Weise ausgehandelt (3.) werden können.“ (Schäfers 2017, S. 229).

In meiner Modellierung von 2017 wurden dafür für ein Reflektieren über die Situation im Gespräch bereits *Metakommunikation, Perspektivenwechsel und Rekonstruktion* als die zentralen interaktiven Momente in den Vordergrund gestellt. Auch daran wird nachfolgend weiter angeknüpft.

Wie eruiert, wird das *Erfassen-Können* als Lernmoment für Unterrichtsnachgespräche fokussiert. Ein solches Reflektieren *über* die Situation kann speziell an Forschungserkenntnisse anschließen, die im Sinne einer Professionalisierung hin zu einem Experten spezifisch

- Begriffsbildungen (z.B. „abstract conceptualisation“ und Relevanz von Begriffsbildungen bei Kolb 1976, 1984 sowie Kolb und Fry 1974; „Abstraktere Begriffe“ bei Experten sowie „Hierarchie von Begriffen und Begriffsbeziehungen“, Bromme 2014/1992, S. 43 bzw. Berliner 2001; „sinnhaftes Bedeutungsnetz“ Reckwitz 1997, S. 99),
- Begründungen von Unterrichtshandeln und vernetzte Wissensstrukturen (Stürmer et al. 2015; Seidel und Stürmer 2014; Seidel und Prenzel 2007),
- Strukturierungen der Situation („sense making“) aus Logik der Handlungen und Kontext der Bedingungen (z.B. Radtke 1999, S. 97, 2011),
- Rekonstruktion von Problemlöseprozessen und Entscheidungsmomenten („decision making“) (z.B. Radtke 1996, 1999, 2011; Bräuer 2015 und Bräuer et al. 2016; Cramer und Drahm, 2019; King und Kitchener 1981; Kapitel 2.2.2),
- Rekonstruktion von Handlungsproblemen und -prozessen, interaktiven Lernprozessen, Perspektivenwechsel sowie Versprachlichung und Metakommunikation von und über Sicht- und Tiefenstrukturen (z.B. Schäfers 2017, Reflexionsprozessmodell; zu Rekonstruktion auch: Strukturtheorie, Oevermann 1996, 2002, überdies Kapitel 2.2.1.2.2 sowie zu Versprachlichung auch Schüßler 2008 und in Bezug auf Förderungen von Wahrnehmungen auch Neuweg 2011a, S. 468 und 469)

als förderliche Mittel und Merkmale postulieren. Die hiermit angesprochenen Momente und Konzepte können an die sprachbezogenen linguistischen, handlungstheoretischen, lerntheoretischen Grundlagen (Kapitel 4, 5.1), die Institutionstheorie (Kapitel 3.2), die Theorie zu Rahmen und Rahmungen (Kapitel 3.1) sowie die darauf aufgebaute methodische Konzeption der Lerndimensionen und ihre Modifikation (Kapitel 5.2.2.3.3 und 7.3) angeschlossen werden. Fundament dafür bildet weiterhin die Forschung zu Modellen, Formen, Funktionen, Mitteln und Konzeptionen von Reflexion aus dem Grundlagenteil (Kapitel 2.2, auch 2.3). Daher liefern sie wertvolle Aspekte für die in diesem Kapitel anstehende Konzeptionierung von Reflexion. Insbesondere die „Begriffsbildung“ scheint diesbezüglich als zentrales Moment betrachtet werden zu müssen. Denn erstens bringt auch die Expertenforschung mit ursächlich Bromme (2014/1992, S. 43) und den von ihm verarbeiteten Studien *abstrakte Begriffe, Begriffsbildungen* und *Bedeutungseinheiten* („*chunks*“) mit Expertentum von Lehrern in Verbindung. Die Kognitionspsychologie

beachtet zweitens Sprache in Kombination mit phonologischer Schleife als Teil- und Transformationssystem des Arbeitsgedächtnisses, das für ein Lernen als elementare Größe gilt (vgl. Hasselhorn und Gold 2017, S. 72-75). Auch Phänomene wie „Framing“, Propositionen, Schemata und Skripte, die mit neuronalen und semantischen Netzwerken in Verbindung gebracht werden, weist sie als wichtige Größen dafür aus (ebd., S. 51-54). Ein Zusammenhang zu Begriffsbildungen ließe sich daher begründet als vorstellbar annehmen. Auch das Handlungskompetenzmodell aus COACTIV legt zu Grunde, dass praktisches Wissen, dort ebenfalls als „Können“ verstanden, zum Teil „propositional repräsentiert“ sei und „an Fälle, Episoden und Skripts gebunden [...], in Routinen integriert“ werde (Baumert und Kunter 2011, S. 35). Insbesondere zu praktisch-professionellem Können und entsprechender Wissensbildung wäre dies also anschlussfähig (vgl. zudem die Annahmen zu *Wissen und Können* in Kapitel 2.2.1.1.3). Drittens schließt das Moment *Begriffsbildung* direkt an zentrale Aussagen der Grundlagenmodelle zu Reflexion an (Kapitel 2.2.1.3.1, 2.2.2), so etwa: *strukturierende Analyse* bei Borton (1970, What, So What, Now What), *Definitions- und Verifikationsprozesse* bei Dewey (1910), Relevanz von *Begriffsbildungen* zu Beobachtungen, Erfahrungen und *Prämissen* für einen Wissensgewinn bei Kolb (1976, 1984) sowie eine Operationalisierung von Handlungswissen durch *Formulieren* und *Ordnen* bei Schön (1983, 1987: *Reflecting-on-action*). Generell in diesem Zusammenhang hervorzuheben sind *Fragen* als zentrales sprachliches Mittel in theoretischen wie empirischen Modellen (z.B. zirkuläre oder „long-answer-Fragen“²⁶¹). Hinzu kommt die Tatsache, dass fast alle Modelle Reflexion anhand von sprachgebundenen Untersuchungsparametern und Reflexionsformen untersuchen sowie Befunde in Bezug darauf ausweisen (z.B. „verbal ability“ bei Kitchener und King 1981, 1994, 2004; Befragungen auf Basis von sprachlichen Items bei Wyss 2013; Benennungen und schriftliche Aussagen bei Ebert 2012; Reflexionsarten anhand von Standpunkten und Perspektiven in Essays bei Hatton und Smith 1994; Mentorenfragen, „short“ oder „long answers“ bei Krieg und Kreis 2014; Portfolios bei Artmann et al. 2013; kognitive Problemlöseprozesse, durch Interaktion angestoßen bei Johns 1995). Diese Phänomene lassen sich gleichsam weiterführend an eine *Strukturierung der Situation* anbinden (Radtke 1997, 2011). Radtke unterscheidet dazu ein „*decision making*“ *in der Situation* vom „*sense making*“ *nach der Situation* als zwei Kernelemente, um funktional und konzeptionell zwischen Handeln und nachträglicher Reflexion zu unterscheiden. Betont wird mit dem „making“ dabei die aktive und prozesshafte Herstellung von nachträglicher Sinnaushandlung (dies schließt begrifflich an die eingeführte Rollentheorie des *role-taking* und *role-making* an), was Bestandteil von Untersuchungen ist, die ein nachträgliches Begründen von Unterrichtshandeln mit vernetzten Wissensstrukturen in Verbindung bringen²⁶². Die Rekonstruktion von Handeln, Problemlöseprozessen, Entscheidungsmomenten²⁶³ sowie von interaktiven Lernprozessen und -gegenständen²⁶⁴ bildet das Moment, das sich weiter daran gezielt anlehnen kann, so insbesondere mit

²⁶¹ Johns 1998, Borton 1970, Simon und Rech-Simon 1999, Korthagen 1993, Krieg und Kreis 2014, u.a.

²⁶² Stürmer et al. 2015; Seidel und Stürmer 2014; Seidel und Prenzel 2007.

²⁶³ Radtke 1996, 1999, 2011; Bräuer 2015, Bräuer et al. 2016; Cramer und Drahmman 2019; Kitchener und King 2004; Moallem 1998.

²⁶⁴ Z.B. Karg 1999, Bräuer 2010, 2011, Feilke 2014, 2015.

Hilfe von Versprachlichung und Metakommunikation (Schäfers 2017, Techtmeier 2001). Eine systematische Rekonstruktion von Lehrerhandeln gilt überdies als *Basiskompetenz* professionell agierender Personen (Schrittesser 2011, S. 80) und wird in Handlungskompetenzmodellen auch für die Erweiterung von Handlungsrepertoire in Stellung gebracht (vgl. Paseka et al. 2011, S. 27). Diese Komponenten und Verständnisse werden deshalb nachfolgend begründet der weiteren Reflexionstheorie unterlegt, um Reflexion als disziplinen-eigenen Fachbegriff zu definieren und eine Konzeptionierung dessen als Lehr- und Lernmethode zur interaktiven Herstellung eines Reflexionsgesprächs vorzunehmen (Begriff und Konzeption).

8.2 Aufbereitung: Ziele, Formen und Funktionen eines Unterrichtsnachgesprächs als Reflexion

Reflexionsgespräche werden jetzt für den Kompetenzerwerb eines professionellen *Erfassen-Könnens* entworfen. Das folgt dem Grundverständnis, das dem *Reflexionsprozessmodell* nach Schäfers (2017) unterlegt ist:

„Während bisherige Ansätze Reflexion als kognitiven Prozess einer Einzelperson begreifen (Tiefenstruktur [...]), zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, Reflexion als sichtbare Aushandlung mehrerer Personen zu modellieren (Sichtstruktur [...]): Als Nachbereitung von Unterricht [...].“ (Schäfers 2017, S. 229).

Überdies wird damit der Anforderung an eine deutschdidaktische Modellierung gerecht, die in der „Bestimmung von Zielen und Zielsystemen [...] die vornehmliche Aufgabe einer Fachdidaktik“ erkennt (Bräuer 2015, S. 171). Denn Ziel wäre einerseits allgemein *die Herstellung einer professionellen Lerninteraktion in der Lehrerausbildung* und andererseits spezifisch *die gezielte Förderung und Initiierung eines Erfassen-Könnens* fachdidaktisch relevanter Gegenstände des Unterrichtshandelns durch interaktive Reflexion. Inwiefern ein Erfassen-Können dabei Handlungskompetenzen *in der Unterrichtssituation* bedingt wie etwa Wahrnehmungs-, Analyse- oder adaptive Lehrkompetenz (s.o.) oder daneben eine Reflexionskompetenz und -haltung sowie Wissensgenese befördert (Kapitel 2.2), kann anhand der Forschungsaussagen bislang nur theoretisch-hypothetisch angenommen werden. Angezeigt ist deshalb in der Disziplin eine empirische Klärung solcher Annahmen (vgl. Artmann et al. 2013, S. 135 kritisch zu unsachgemäßer „kognitiver Aufladung“ von Verständnissen davon in der Forschung). Der hier verfolgte Ansatz unterlegt aus diesem Grund explizit keine ungeklärte Kausallogik von Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen, sondern entwirft seine Heuristik allein *vor dem Hintergrund* der genannten Forschung. Der explizite Bezugsrahmen an dieser Stelle wurde erläutert und lautet stattdessen: Es geht um eine

- Modellierung von *Unterrichtsnachgesprächen als Reflexionsgespräche*, um Unterricht und Lehrerhandeln ‚gekonnt‘ zu reflektieren (*Erfassen-Können*) und zugleich die dafür bestimmte *Art von Reflexion* in der Lerninteraktion zu befördern.

Da dieser sich interaktiv auf das *Erkennen-Können* und *Bearbeiten-Können* beziehen kann, müssen alle Könnens-Arten auch als Gegenstände mit bedacht werden. Anschlussfähig ist die Modellierung über die hier ausgeführten Fundierungen hinaus somit überdies an lerntheoretische Modelle, die eine Fachdidaktik als *Meta-Wissenschaft* begreifen (vgl. Kattmann et al. 1997, Kattmann 2004, 2005), woraus sich in diesem

Fall ein Lernverständnis als *Meta-Lernen* herleiten ließe. Jetzt wird an das in dieser Arbeit zuvor entworfene Praxismodell angeknüpft (vgl. Kapitel 7), um Formen und Funktionen von Reflexion zu benennen und als konzeptionelle Grundlage für die weitere Modellierung zu unterlegen.

Reflexionsgespräche können in der Primärfunktion als **Nachbereitung** oder in der Sekundärfunktion auch als **Vorbereitung** eines Unterrichts bestimmt werden. Nachfolgend wird sich auf ein Verständnis als Nachbereitung konzentriert. Dazu wird Reflexion als **Co-konstruktive bzw. kooperative Lehrform**, das heißt als interaktive Aushandlungsform in einer Lerninteraktion bestimmt. Sie bildet die prototypisch *neutrale* Form einer unterrichtsbezogenen Metakommunikation ab. Das heißt, dass ein Reflektieren prinzipiell **neutral-deskriptiv** vorgeht (*beschreibende Praktiken*). Gleichwohl ist es möglich, sprachliche Wertungen vorzunehmen und normativ vorzugehen (*wertende Praktiken*), so, wenn dies als ein „Durchspielen“ einer Situation *verabredet* wird, um ausgewiesene Ziele oder Gegenstände einer Reflexion zu bedienen (vgl. Kapitel 8.3). Hierbei kann anhand der entworfenen Lerndimensionen ein grundlegender Unterschied gegenüber den anderen drei Lerndimensionen -Beratung, Feedback, Belehrung- zum Tragen kommen. Reflexion zielt von vornherein auf kein definiertes Ergebnis ab, sie ist zunächst **ergebnisoffen**. Denn dafür müsste zuerst ein Gegenstand *hergestellt* werden, um über die Art und Beschaffenheit eines Ergebnisses sprechen zu können. Vielmehr werden **Anforderungen, Probleme, Problemlöseprozesse** und **Entscheidungsmomente** des Handelns als Lerngegenstände angenommen (vgl. Schäfers 2017; Bräuer 2015; Radtke 1999, 2011). Das Entwerfen einer Lösung für ein Problem ist entsprechend nicht zentral, sondern *optional* (Schäfers 2017, S. 228). Prinzipiell können somit drei „Ergebnisse“ einer Reflexion angenommen werden:

- Lösungen aufdecken,
- Hintergründe von Handeln, insbesondere Problemen und Entscheidungen aufdecken,
- Alternative Denk- und Handlungsmuster eruieren.

Reflexion wird vor diesem Hintergrund daher als **prozessorientiert** angesehen und ist abzugrenzen von eher produktorientierten Dimensionen wie Beratung, Feedback und Belehrung, die auf Lösungsentwürfe, Zielerreichung und Vorgabeerfüllung abzielen (Kapitel 5 und 7). Das bedeutet in Anlehnung an die formulierten Ziele auch, dass sowohl eine **Reflexion als Selbstzweck** als auch als eine **Reflexion als Mittel zum Zweck** zu erkennen und je nach Fall *bewusst* zu kombinieren wäre. Andersherum wird eine Reflexion explizit nicht als willkürliches Format mit Zufallsprodukten inszeniert (*„wir reden einfach mal“*). Im Gegenteil lässt sich mit Luft und Ingham (1955, „Johari²⁶⁵-Fenster“) über sogenannte „blinde Flecken“ das dem Lerner an sich selbst Unbekannte in den Fokus stellen, indem über eine Fremdperspektive zum Beispiel entweder über Stellvertreter-Deutungen (vgl. Buhren 2016), in jetziger Modellierung als *verabredete* Stellvertreter-Deutungen, oder über ein selbstentdeckendes Verfahren eine Reflexionspraktik interaktiv hergestellt werden kann. Dazu sei spezifisch auf die Anforderungen eines role-taking und role-making an Auszubildende und Referendare verwiesen, die zum einen mit den drei

²⁶⁵ Nach den Vornamen: Josef und Harry. Üblicherweise wird das Modell auf *Feedback* bezogen und ist bis heute auch in der Trainings- und Transferpraxis der freien Wirtschaft ein oft herangezogenes Begründungsmoment.

Maximen *Beschützer-Prinzip*, *Gefahren-Mandat*, *Anpassungs-Prinzip* abgebildet werden konnten (Kapitel 3.2.2.1.3.3, 3.2.4 sowie 7.3.3) und zum anderen unter dem Gesichtspunkt vom Umgang mit Asymmetrie und Macht in den normativ aufgeladenen Unterrichtsnachgesprächen eine besondere Beachtung verdienen (Kapitel 5.2.2.3.1.2). Für Reflexion wurde dazu in der Aufbereitung der Dimensionen ein Fremdperspektiven-Ansatz gewählt, der *Perspektivendivergenzen* voraussetzt und dafür eine Gleichberechtigung von Perspektiven anlegt (vgl. zu Abgabe von Deutungsmacht und Rollentheorie in ebd.). Daran wird jetzt explizit angeschlossen:

- In dieser Arbeit wird das grundsätzliche Ziel unterlegt, mit Reflexion auf ***Neu-Rahmungen und Perspektivenerweiterungen (Mehrperspektivik) als interaktive Lernprozesse und -ergebnisse*** abzu zielen (vgl. Methodik zu formatungebundenen Lerndimensionen, Kapitel 5.2).

Reflexion verstanden als Unterrichtsnachgespräch macht daher also -wie auch jede formatgebundene Lerndimension (Lehrdimension)- weiterhin die Bearbeitung von Rahmungen und Perspektiven für interaktive Lernprozesse *notwendig*.

Diese Ziele, Formen und Funktionen werden nachfolgend im nächsten logischen Schritt, in der Konkretisierung der Konzeption als Reflexionsgespräch aufgenommen und spezifisch weitergeführt.

8.3 Konkretisierung: Begriff und Konzeption von Reflexion („Das Reflexionspraktikmodell“)

Als Herleitung aus Fundierung und Aufbereitung wird jetzt als erstes eine Definition von Reflexion nachgeliefert und dem nachfolgenden Modell -„Das Reflexions*praktik*-Modell“- vorangestellt.

In erster Linie wird damit angeknüpft an das Reflexions*prozess*modell nach Schäfers (2017) sowie an die in dieser Arbeit entworfenen Merkmale einer Reflexionsdimension (Kapitel 5.2.3, 7.3). Die Bestimmung folgt weiter dem Grundverständnis von Lerninteraktionen als Umgang mit *Sichtstrukturen*, also der expliziten Abgrenzung gegenüber kognitiv ausgerichteten Bestimmungen. Hauptgrund dessen ist, dass wie aufgezeigt noch keine empirische Evidenz für etwaige Wirkungsannahmen besteht. Die Konstitution von Reflexion wird deshalb also als *interaktive Größe* so bestimmt:

Reflexion definiere ich hiermit als *zielgerichtete Co-konstruktive Aushandlung und Aufdeckung von Perspektiven und Rahmungen* (Art der Reflexion) in Bezug auf *reale oder hypothetische -d.h. vergangene oder zukünftige- fachdidaktisch relevante Problemlöseprozesse und Entscheidungsmomente eines Handelns* (Lerngegenstände der Reflexion). Ziel ist es zum einen, die damit verbundenen Gegenstände, Prozesse und Kontexte *rekonstruktiv und metakommunikativ* zu erfassen. Zum anderen ist es das Ziel, dadurch eine *Lerninteraktion* herzustellen, die ein *Erfassen-Können* in Bezug auf *Situation, Prozess und Variablen* darin befördert (Zielgegenstand der Reflexion).

Hiermit ist Reflexion als ein disziplineliefer *Fachbegriff* der Fachdidaktik Deutsch bestimmt. Angelegt ist er zugleich als *Praktik*, denn in der Definition steht „die Durchdringung der Situation beziehungsweise des Problems im Vordergrund.“ und zwar „wesentlich durch Metakommunikation - als Mittel zur Offenlegung der zu Grunde liegenden Gesprächsziele, -normen und -inhalte [...]“ (Schäfers 2017, S. 228 und 229). In einem daran orientierten Gespräch auszuweisende Lerngegenstände (Problemlöseprozesse

und Entscheidungsmomente) können *entsprechend der disziplinen eigenen Ziele und Gegenstände*²⁶⁶, in diesem Fall

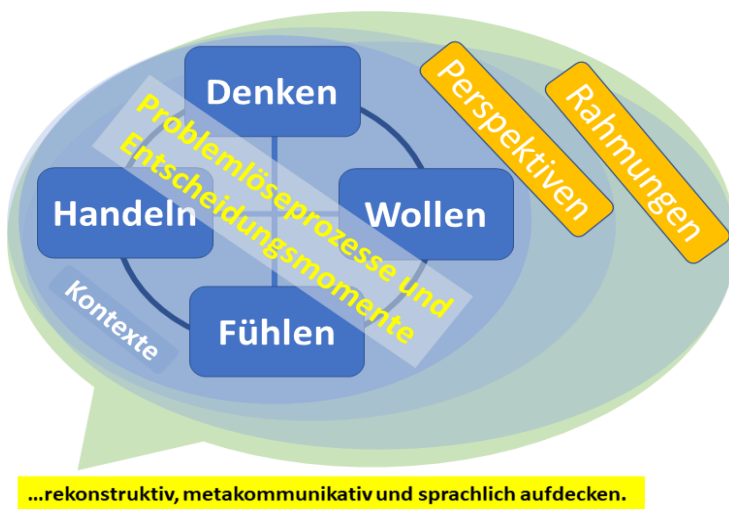


Abbildung 29: Reflexion als Offenlegung von Lerngegenständen, -prozessvariablen und -ebenen

fachdidaktisch relevante Momente wie etwa Themen und Inhaltskonstruktionen; Perspektiven; Fach-, Fall- und Problemwissen; Handlungen, Nicht-Handlungen sowie Handlungsprobleme und -folgen; deskriptive oder als normativ ausgewiesene oder hypothetische Überlegungen, Prämissen, Normen, Erwartungen, Empfindungen, Logik und Widersprüche; geplante und ungeplante Erfolge oder Misserfolge behandeln. Das betrifft verkürzt also das *Denken, Fühlen, Wollen oder Handeln* als Variablen von Prozessabläufen und ihren Kontexten (vgl. Abbildung 32).

Als Fachbegriff kann Reflexion jetzt für die konkrete Konzeptionierung eines Reflexionsgesprächs verwandt werden. In Anlehnung an das *Reflexionsprozessmodell* nach Schäfers (2017) wird dazu das *Reflexionspraktikmodell* entworfen. Es ist auf der einen Seite für die Bestimmung eines Gesprächstyps geeignet (zu Typisierungen und kritischen Einordnungen vgl. Techtmeier 1984, S. 56; Kapitel 5.2.2.3.1.2). Die dominierende Funktion läge dann in der Aufdeckung und Durchdringung einer (fachdidaktischen) Situation, im Falle von Unterrichtsnachgesprächen käme als Lerninteraktion das zielgerichtete Erlernen eines *Erfassen-Könnens* von Unterrichtshandeln hinzu. Auf der anderen Seite kann es als Methodik in der Praxis genutzt werden, die als Gesprächsformat oder -phase geplant und gestaltet werden kann. Die Bezeichnung als „Reflexionspraktik“ schließt dabei an die Kategorie *Praktik* an (Kapitel 6.1.4), meint im Modell aber mehr als die Bestimmung von nur *einer* Praktik. Denn es handelt sich um eine Kombination aus mehreren Praktiken und Prinzipien in einer Konstruktion, die diese mit Formen und Funktionen einer Lerndimension als *Methode zum Herstellen eines Reflexionsgesprächs oder einer in sich geschlossenen Reflexionssequenz* zusammenführt. Das heißt, Konstitution und Bezüge werden aufgedeckt und über eine Lerndimension hinausgehend konkrete Schritte und Prozesse formuliert, die auf einer Makro- und Mikroebene anwendbar sind. Der Begriff *Praktik* steht im Modellnamen deshalb als stellvertretender Oberbegriff zum einen für den praxistheoretischen Kern des Modells (Deppermann et al. 2016, S. 1 und 5), zum anderen dafür, dass eine Umsetzung stets noch finale Festlegungen in der Praxis erfordert (Ossner 2016 sowie eingangs des Kapitels und Abbildung 15 zu *Praxistransfer*). „Die“ Reflexionspraktik bildet also das „Produkt“ dessen in der Praxis, was jetzt theoretisch eine Lerndimension übersteigend als Konstruktion für die Praxiskonzeption und den Praxistransfer entworfen wird.

²⁶⁶ Zur Differenzierung der Ebenen kann lose zwischen Ziel-, Lern- und Bezugsgegenständen unterschieden werden. Betont sei die notwendige Klärung der Perspektive auf das jeweilige Ziel und Zielsystem der Disziplin am konkreten Fall.

Zuerst erfolgt jetzt eine Kurzbeschreibung des Reflexionspraktikmodells. Dafür werden seine Grundprinzipien und -komponenten eingeführt, visualisiert und als Leitgedanken in der Modellierung verfolgt. Das *Reflexionspraktikmodell* entwirft *drei Grundkomponenten* (Perspektivieren, Explizieren, Rekonstruieren), innerhalb der *zwei Lerngegenstände* (Problemlöseprozesse und Entscheidungsmomente) auf *zwei Ebenen* (Handlungsebene und Metaebene) in der gemeinsamen Lerninteraktion bearbeitet werden können. Die drei Komponenten werden in dieser Reihenfolge erläutert:

1. Rekonstruieren,
2. Perspektivieren,
3. Explizieren.

Es gilt hierzu zum einen das verfahrensbezogene ‚*PER-Prinzip*‘, das aussagt, dass **P**erspektivieren, **E**xplizieren und **R**ekonstruieren eine *konstitutive Verfahrens-Einheit* bilden²⁶⁷. Zum anderen gilt das (salopp bezeichnete, aber seriös konstituierte) Ebenen-bezogene ‚*Doppelkeks-Prinzip*‘. Damit wird die Beziehung dieser drei Komponenten zueinander als Einheit näher bestimmt. Denn: *Rekonstruieren* und *Perspektivieren* bedienen beide die *Handlungsebene* des Nachgesprächs, in der sowohl Unterrichtsvariablen (Ziele, Themen, Handeln, Rahmen) als auch Perspektiven darauf zum Gegenstand gemacht werden. Das Explizieren bezieht sich auf diese Verfahren und ihre Gegenstände. Mit ihr wird eine *Meta-Ebene* eingenommen und die Explizitheit und Gerichtetheit der Komponenten *interaktiv abgesichert*.²⁶⁸ Die graphische Darstellung des Reflexionspraktikmodells verdeutlicht seine Grundstruktur (Abbildung 33).

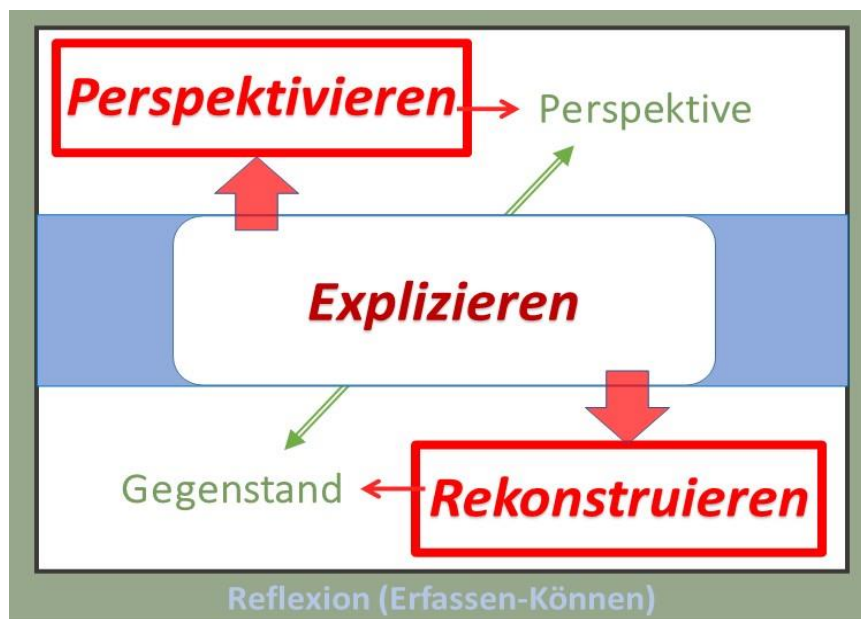


Abbildung 30: Das Reflexionspraktikmodell, eigene Darstellung

²⁶⁷ Für den Praxistransfer eignen sich praktische Merkhilfen, z.B.: Das „EXPRES-Prinzip“ (für ‚Explizieren, Perspektivieren, Rekonstruieren sicherstellen‘) oder Bezeichnungen wie „Die Reflexionsflagge“.

²⁶⁸ Die Doppelkeks-Allegorie könnte lauten: Die Mitte bestimmt den Geschmack und stellt die Verbindung der beiden Außenseiten sicher. Kurzum: Ohne Mitte kein übergeordneter Blick und keine Bezüge.

Das Reflexionspraktikmodell wird auf Basis von *PER*- und *Doppelkeks*-Prinzip jetzt modelliert. Ein *Rekonstruieren* (auch Rekonstruktion, Retrospektion) dient der Erfassung der Situation, indem diese entschlüsselt wird. Das kann über *Begriffsbildungen* und *Strukturierungen* erreicht werden. Prinzipiell kann ‚Altes‘ (Wiederherstellen) und Hypothetisches, also ‚Neues‘ (Herstellen) rekonstruiert werden. Weil beides auf Basis von Wahrnehmungen, Erinnerungen oder Zuschreibungen erfolgen muss (vgl. WahrnehmungsfILTER, subjektive Theorien²⁶⁹), wird diese Trennung tendenziell obsolet und kann stattdessen als Lerngegenstand integrativ genutzt werden. Im Fokus stehen ohnehin fachdidaktische Ziele und Zielmomente, die in erster Linie auf einer Sachebene liegen und also Konstruktionen oder Abgleiche mit einem Handeln ermöglichen. In allein punktueller Anlehnung an aber in konzeptioneller Abweichung von Kattmann et al. (1997, S. 4) lässt sich ein Rekonstruieren zudem für fachlich „bedeutsame[r] Zusammenhänge, das Wiederherstellen von [...] Sinnbezüge[n], [...] sowie auf originäre Aussagen der Bezugswissenschaften“ herstellen. Strukturtheoretisch ließe es sich weiter um offene oder geschlossene Krisenbearbeitungen erweitern (Kapitel 2.2.1.2.2) und mit Bräuer (2015, S. 160) um eine „Offenlegung von Gegenstandskonstruktionen“ konkret auf die Fachdidaktik Deutsch rückbeziehen. In dieser Arbeit werden für Rekonstruktionen in einer Reflexion dafür reale oder hypothetische (vergangene, zukünftige) *Problemlöseprozesse* und *Entscheidungsmomente* als Lerngegenstände etabliert (Kapitel 8.1). *Auslöser* zum Aufgreifen dieser Lerngegenstände können zum Beispiel Differenzerfahrungen im Handeln gegenüber Problemen in Bezug auf Wollen, Denken, Fühlen und Handeln sein (ebd.). Sie können dabei etwa durch kognitive Dissonanzen entstehen (psychologischer Prozess, um Widersprüche in Handeln, Denken und Überzeugungen *als unangenehmen Zustand* abzubauen; Festinger 1957). Auch liefern „Irritationen“ (Schübler 2008) und Erlebnisse oder Wissensdivergenzen (v.a. wissenschaftliches und didaktisches Wissen) einen Anstoß (Artmann et al. 2013, S. 137ff.). Im Sinne der Umkehrmethode lässt sich dazu genauso von ‚funktionierenden‘ oder als positiv empfundenen Bearbeitungen im Handeln ausgehen, die für eine Rekonstruktion zum Gegenstand erhoben werden können (z.B. zu Prämissen). An dieser Stelle wird ein fachdidaktischer Blickwinkel entweder bewusst gewählt oder offen gelassen und im Prozessverlauf eruiert. Das Moment des Rekonstruierens wird im Kern dann explizit an eine „Begriffsbildung“ gebunden, die über zielgerichtete interaktive Suche nach Stellvertreterbezeichnungen für Prozesse und Gegenstände hergestellt werden kann. Daran gilt es weiter gegenstandsbezogene Strukturierungen vorzunehmen, also ein „sense making“ voranzutreiben (ebd.), für das alternative Lösungen, Perspektiven auf Probleme oder Umkehrschlüsse als Methode eingesetzt werden können. Im Falle von problembezogener Reflexion hieße das also, ein Problem gemeinsam zu ‚definieren‘, in einzelne Bestandteile zu ‚zerlegen‘ und begrifflich zu ‚abstrahieren‘ (z.B. durch das Formulieren von Überschriften

²⁶⁹ Die Forschung untersucht z.B. Überzeugungen (Leuchter et al. 2008, S. 166; Lipowsky 2006; Pajares 1992; Scheele und Groeben 1988; Wahl 1981; Kolbe 2004; u.a.), wobei das Verhältnis von Wissen, Handeln und Überzeugungen weder theoretisch noch empirisch geklärt ist (Wegner und Nückles 2014, S. 17, 19), obgleich sie in Handlungskompetenzmodellen als Dimensionen eingearbeitet werden (vgl. Baumert und Kunter 2011). Nach dortigen Angaben ließen sie sich klassifizieren nach Struktur, Genese und Validierung von Wissen, subjektiven Lerntheorien und selbstbezogenen Kognitionen: „Überzeugungen beanspruchen einen unterschiedlichen epistemologischen Status“, Übergänge wären dabei fließend, wobei „diese Unterscheidung [...] nicht durchgehalten, oft auch bewusst aufgegeben“ würde (ebd., S. 41).

für Prozesse, Schritte, Gegenstände), um es unter Sinnzuschreibungen neu ‚zusammensetzen‘. Nachfolgende Begriffsbestimmung führt diese Aspekte zusammen²⁷⁰:

Rekonstruktion sei hiermit *definiert als Rückblick oder Vorausblick auf potenzielle* (vergangene oder zukünftige, reale oder als subjektiv eingeschätzte) *fachdidaktisch relevante Problemlöseprozesse und Entscheidungsmomente*. Sie dient zum einen der *Entschlüsselung und Offenlegung von Situation und Handeln* darin (Zerlegung) sowie zum anderen ihrer *Erfassung über eine Begriffsbildung und Strukturierung* (Sense Making).

Auf dieser Grundlage lässt sich für ein Rekonstruieren ein konkreter Dreischritt vorschlagen, der sich an einem *Verknüpfen, Verdichten und Strukturieren*²⁷¹ nach Aebli (1980/1981) für das Erlangen neuer Auffassungen von Wirklichkeit orientiert und diesen als ein weiteres Begründungsmoment für die Prozesskomponente des Rekonstruierens integriert. Dies bliebe dabei anschlussfähig an die *Lernprogression im Sinne von Neu-Rahmungen und Perspektivenerweiterungen* (vgl. Kapitel 5.2). Diese drei Schritte lassen sich mit dem Gesagten daher begründet vorschlagen:

1. *Zerlegung*: ‚Was‘ (Gegenstand) und ‚Wie‘ (Art der Bearbeitung, Prozess, mögliche Ergebnisse des Prozesses), das heißt konkret Variablen, Annahmen, Perspektiven eruieren;
2. *Begriffsbildung*: Abstrahieren von Gegenständen und Prozessen (z.B. Überschriften für Bestandteile und Prozesse formulieren);
3. *Strukturierung*: Spielerisches Ausprobieren (‚als-ob-Modus‘) durch ein neues ‚Zusammensetzen‘ von Gegenständen unter Einnahme verschiedener Perspektiven (optional auch von Lösungen, Handlungsalternativen und Deutungsmöglichkeiten²⁷²) und beschreibenden oder bewusst wertenden Praktiken (*unterrichtsbezogene Metakommunikation* und *unterrichtsbezogene Evaluation*). Ziel dessen ist das „sense making“ beziehungsweise das Herstellen von (Neu-)Rahmungen.

Alle drei Schritte unterliegen also einer *funktionalen Zielgerichtetheit*, aber keiner Produktorientierung und vorbestimmten Ergebnissen. Ausnahme können verabredete Kriterien und Ziele bilden, die als eine „geschlossene Reflexion“ hergestellt werden kann (Wyss 2013, Schäfers 2017). Hierzu sei auch auf die Möglichkeit zur Anknüpfung an theoretisches Wissen hingewiesen, insbesondere eine Zerlegung und Begriffsbildung würde sich in einer *geschlossenen Reflexion* eignen, um bestimmte theoretische Momente explizit zum Gegenstand zu machen. Grundsätzlich wäre also eine Form *unterrichtsbezogener Evaluation* im Rahmen der Strukturierung als ‚Spielart‘ möglich und sinnvoll. Mit Hilfe von Formen einer künstlichen Evaluation eines Gegenstandes könnte man demnach Stellvertreterdeutungen, Neudeutungen und Umkehrungen vornehmen und diese erneut zum Gegenstand der Betrachtung machen. Für beides wären insbesondere *transformatorische Normen* hilfreich und gegebenenfalls unabdingbar, um verfolgte Lehrsätze

²⁷⁰ Als weiterer hier nicht im Fokus stehender Effekt und Gegenstand kann mit Ehlich (1992) zudem ein sich-selbst-in-Beziehung-Setzen-zu-dem-Gesprochenen angeführt werden.

²⁷¹ Z.B. Steiner (2006, S. 167 ff.) erfasst die drei Stufen in einer Analogie, auch Hasselhorn und Gold (2017, S. 62-63) nehmen darauf Bezug. Auch kann dem die Annahme einer Entsprechung von kognitiven und interaktiven Perspektiven hinzugefügt werden (vgl. Kapitel 5 zu Perspektiven und Perspektivenwechseln).

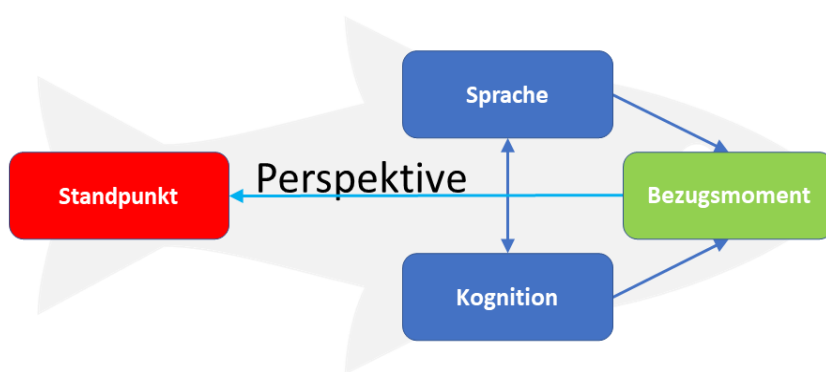
²⁷² Nach Hatton und Smith (1994, 1995; Kapitel 2.2.2.2) kann das Beschreiben und Abwägen von alternativen Handlungsmöglichkeiten Reflexion herstellen. Kontroverse Aushandlungen von konkurrierenden Perspektiven wären demnach also zentrale Gegenstände, um diese Art von Reflexion und Lernprogression zu ermöglichen.

anhand der Gegenstände zunächst zu erproben, begründet einzunehmen und gemeinsam oder vom Lerner zielgerichtet entschlüsseln zu lassen (vgl. theoretisch Feilke 2014/2015 sowie methodisch Schäfers 2017). Mit Goffmann (1977) und der entwickelten Bezugnahme-Methodik dieser Arbeit gesprochen (Kapitel 5.2.2.1.2.2, vgl. Beispiele dort), ließen sich darüber hinaus vor allem *Rahmungsirrtümer* und *Mehrdeutigkeiten* zu Lerngegenständen erheben, um zielgerichtet Neu-Rahmungen zu initiieren und Perspektivenerweiterungen vorzunehmen, die sich der Lerner anhand von Perspektivenwechseln mit der Fremdperspektive des Gegenübers und den Rekonstruktionen erschließen kann. Perspektivenwechsel gelten überdies als kognitive Größe in der Sozialpsychologie als *grundlegend* für kooperatives und instruktives Lernen (Kapitel 4.1; Tomasello et al. 1993, S. 495) und werden dort als *untrennbar mit Sprache verknüpft* betrachtet, weil *jeder kognitiven Perspektive auch eine sprachliche entspräche*: Alle sozialen Situationen wären demnach „perspektivisch strukturiert“ (Sommer und Graumann 1989, S. 5; Kapitel 5.2.2.1.1). Die erklärten Bestandteile des Rekonstruierens hängen vor diesem Hintergrund eng mit der zweiten Komponente einer Reflexion zusammen, dem *Perspektivieren*.

Das Perspektivieren (auch: Perspektivierung) zielt auf das Erkennen, Einnehmen, Wechseln, und Erweitern von Perspektiven ab. Dazu integriert wird sowohl die explizite Aufnahme von Perspektiven auf der Meta-Ebene (vgl. ‚*Explizieren*‘) als auch ihre bewusste Einnahme auf der Handlungsebene. Ziel und Ergebnis sind also einerseits das Erreichen einer *Perspektivenerweiterung* (*Mehrperspektivik*) sowie das Beherrschen von *Perspektivenwechseln*. Andererseits dient das Perspektivieren dazu, den Gegenstand näher bestimmen und ‚*erfassen*‘ zu können. Weil spezifisch Perspektivenwechsel konstitutiv für die Herstellung von Lerninteraktionen und Neu-Rahmungen sind (Kapitel 5.2.2.1.2.1.3; 5.2.2.1.3), wird explizit gefragt:

- zum ersten: Welche Perspektive wird gerade eingenommen?
- und zum zweiten: Welche andere und anderen Perspektiven können weiter auf diesen Gegenstand eingenommen werden?

Das Perspektivieren als Komponente einer Reflexion bildet demnach also sowohl selbst einen Lerngegenstand ab als auch eine Praktik, um thematisch verfolgte Bezugsmomente und Lerngegenstände



besser zu durchdringen und zu erfassen. Auch ein Zerlegen von Gegenständen in seine Bestandteile (Aufgabe des *Rekonstruierens*) hängt deshalb wesentlich vom Prozess des Perspektivierens ab. In der Folge geht damit stets die Ermöglichung, Metakommunikation und Bewusstmachung von Neu-Rahmungen einher, die für

Abbildung 31: Das Perspektivenfischmodell (siehe auch Abb. 8)

interaktive Lernprozesse wichtig sind (Kapitel 5.2.2.1.3). Für sie bildet das *Perspektivenfischmodell* und seine

Komponenten-Struktur die unmittelbare Grundlage (Kapitel 5.2.2.1.2.1.3). Denn Perspektiven und Perspektivenwechsel können damit direkt zum Gegenstand erhoben werden, sowohl um Standpunkte und Bezugsmomente zu bestimmen, als auch, um sie begründet einzunehmen, zu variieren und -bewusst-normativ bewerten zu können. Deshalb wird die Graphik an dieser Stelle erneut aufgenommen (Abbildung 34). Es kann ähnlich wie bei der Rekonstruktion von Gegenständen vorgegangen werden, um Perspektiven zu entschlüsseln. Drei Grundfragen dessen lauten daher:

1. Was ist das Bezugsmoment (oder die Bezugsmomente) (Gegenstand)?
2. Über welche Begriffe und sprachlichen Operationen wird das Bezugsmoment hergestellt (Bedingungen, Variablen, Kontexte sowie Prämissen, Normen)?
3. Welche Rückschlüsse lässt dies auf einen Standpunkt zu (Standpunkt-Konstitution)?

Für den dritten Aspekt kann das methodisch etablierte Rahmungs-Modell dienen, das mit institutions-, interaktions- und gegenstandsbezogenen Rahmungen verschiedene Ebenen unterscheidbar macht. Interaktionsbezogene Rahmungen konnten darin anhand von Gesprächsorganisation und Themenkoordination und Beziehungsgestaltung, also verkürzt nach *Verfahren und Beziehung* aufgeschlüsselt werden (Kapitel 5.2.2.1.2.2; 5.1), was sich hierher direkt übertragen lässt. Darüber hinaus sei -für Theorie wie Praxis gleichermaßen- mit dem „Kommunikationsquadrat“ von Schulz von Thun (1981) ein mögliches Transfermodell aus der Psychologie angeführt, das die vier Ebenen Sach-, Appel-, Beziehungs- und Selbstkundgabe verdeutlichen kann und anschlussfähig an eine sprachbezogene Betrachtung wäre. Für weitere Theoriebildung und klassifizierende Differenzierung sei darüber hinaus auf linguistische Grundlagenforschung zur Texttheorie hingewiesen, so mit Brinker (2005), der spezifisch in Bezug auf interpersonale Beziehungen eine Unterteilung der Kommunikation nach Funktionen vornimmt (Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt-, Deklarationsfunktion). An dieser Stelle geht es aber weniger um weitere Ausdifferenzierung von Theorie als vielmehr um Lerngegenstände und ihre

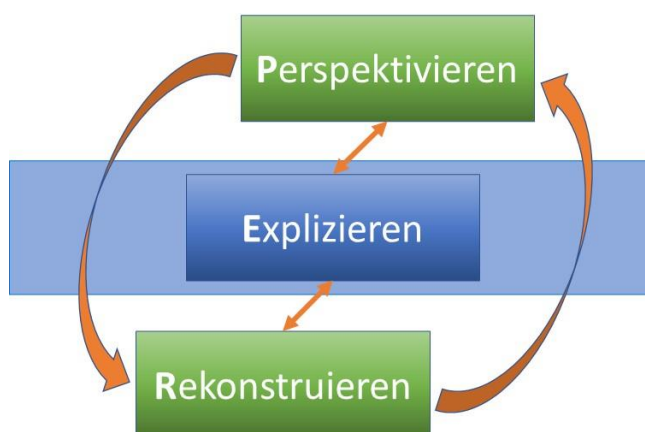


Abbildung 32: 3-Komponentenstruktur von Reflexion (vereinfachtes Reflexionspraktikmodell)

Einflussfaktoren im Modell, die mit Hilfe von Perspektiven und Perspektivenwechseln hergestellt, aufgedeckt und bearbeitet werden können. Deshalb wird das *Perspektivieren* jetzt vertiefend zum einen mit dem *Rekonstruieren* verknüpft sowie eine Wechselbeziehung zwischen beiden Komponenten angenommen. Die Rekonstruktion ermöglicht dazu spezifisch Begriffsbildungen, ‚spielerische‘ Strukturierungen und Verortungen, insbesondere über das gezielte Einnehmen *konkurrierender Perspektiven*. Zum anderen wird hiermit übergeleitet zur dritten Komponente einer Reflexion. Sie hält das theoretische Moment bereit, das eine vermeintlich zwingende Klassifizierung von Gegenständen *optional* erscheinen lässt und aus Sicht der Praxis sogar egalisieren kann, nämlich das des *Explizieren*.

Das *Explizieren* bildet hiermit die dritte Komponente von einer Reflexionspraktik als Methode zur Herstellung eines Reflexionsgespräches. Sie bedient eine Meta-Ebene und ist wesentlich für das Gelingen des zielgerichteten Herstellens ebendessen. Mit ihr werden zwei konstitutive Elemente verbunden: Zum einen wird mit ihr eine *Versprachlichung* von impliziten Annahmen und Gedanken zum Ausdruck gebracht (auch Tiefenstrukturen), zum anderen die *Metakommunikation* über jedwede Phänomene und Sichtstrukturen, die als Gegenstände und zu Grunde liegende Bedingungen, Normen und Prämissen vorliegen können. Sie legt dazu explizit sowohl Gegenstände als auch Perspektiven darauf offen. Deshalb stellt sie das Bindeglied zwischen dem *Perspektivieren* und dem *Rekonstruieren* dar und ist zugleich beiden Komponenten, das heißt den Prozessen einer Reflexion *prinzipiell* unterlegt. Damit kann sie sowohl als eigenständiger Schritt gegenüber den anderen Komponenten erfolgen oder ihnen als ‚durchgängige Prozessierung‘ in der Interaktion unterlegt sein. Sie kann also bedarfsgerecht eingesetzt werden. Die Graphik verdeutlicht die Wechselbeziehungen (Abbildung 35).

Damit ist die Modellierung abgeschlossen, weil die Komponenten, ihre Gegenstände und die daran beteiligten Ebenen bestimmt sind. Das Schaubild (Abbildung 36) fügt diese zum Abschluss zusammen.

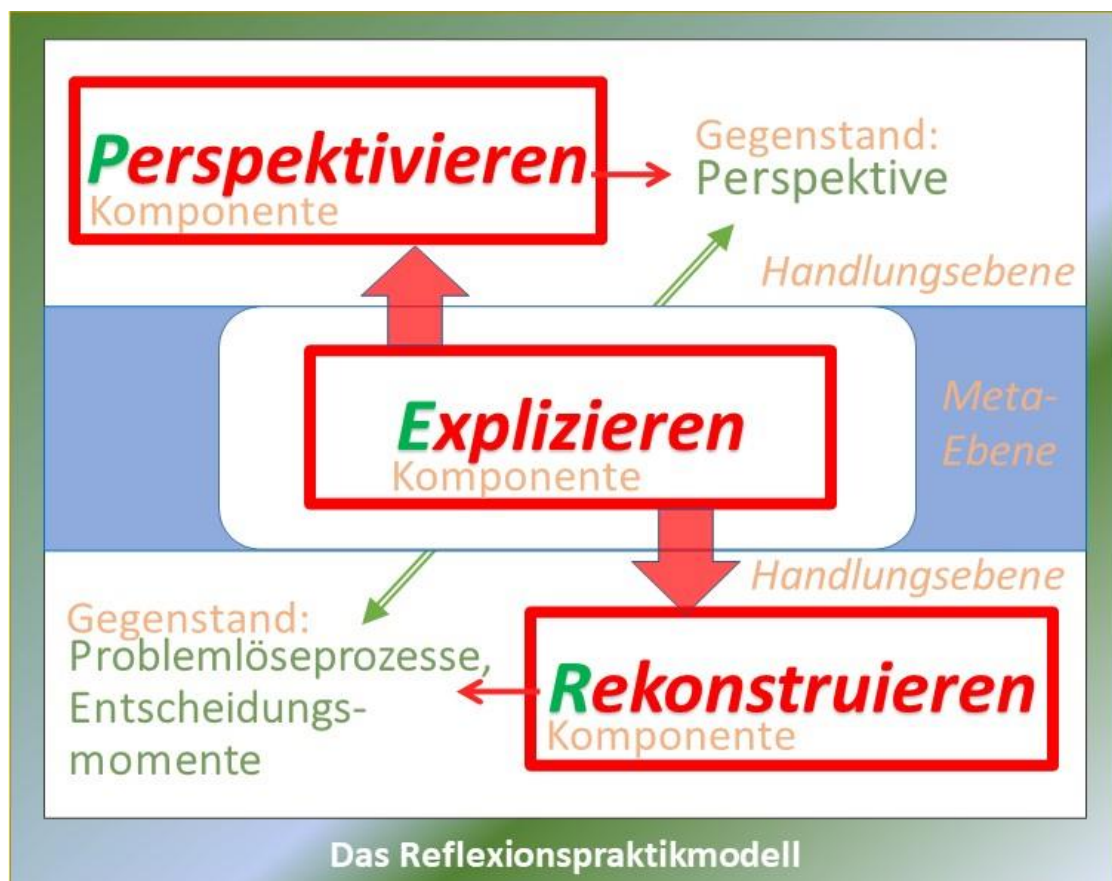


Abbildung 33: Das Reflexionspraktikmodell (mit seinen Grundkomponenten und -prinzipien [PER- und Doppelkeks-Prinzip] sowie den Merkmalsbezeichnungen)

Mit Hilfe des hiermit entwickelten Reflexionspraktikmodells kann jetzt die Definition einer Reflexion abschließend modifiziert *als Konzeption für den Praxistransfer* formuliert werden:

Reflexion definiere ich hiermit als zielgerichtete *dialogische, Co-konstruktive Aushandlung und Aufdeckung von Perspektiven und Rahmungen* (Art der Reflexion) in Bezug auf *reale oder hypothetische -d.h. vergangene oder zukünftige- Problemlöseprozesse und Entscheidungsmomente eines Handelns* (Lerngegenstände der Reflexion). Hergestellt wird dies über *drei konstitutive interaktive Verfahren*, dem *Rekonstruieren* (Zerlegung, Begriffsbildung, Strukturierung) und dem *Perspektivieren* (Perspektivenzerlegung, -erweiterung und -wechsel) auf Handlungsebene sowie systematisch in Bezug darauf dem *Explizieren* (Versprachlichung und Metakommunikation) auf Meta-Ebene. Alle Komponenten bilden eine *Verfahrens-Einheit (PER-Prinzip)*, in der *Ebenen und Gegenstände* explizit aufeinander bezogen werden (Doppelkeks-Prinzip). Spezifisch für Unterrichtsnachgespräche ist es das Ziel, damit eine Lerninteraktion herzustellen, die ein *Erfassen-Können* in Bezug auf die genannten Lerngegenstände befördert sowie die fachdidaktischen Ziele und Zielsysteme erfasst und bedient (*Zielgegenstand der Reflexion*).

Eingenommen wurde für die vorliegende Konzeption eine ausgewiesene Perspektive der Fachdidaktik Deutsch als praktische Wissenschaft. Verfolgt wurde damit das Ziel, zum einen eine Bestimmung von Reflexion als Fachbegriff, das heißt auch als Forschungskategorie vorzunehmen. Denn hierzu konnte ein deutschdidaktisches Forschungsdesiderat hinsichtlich Konkretisierung und disziplinelogischer Bestimmung von Reflexion bei gleichzeitiger Relevanzmarkierung und Thematisierung diagnostiziert werden (Kapitel 2.1 und 2.2). Daneben weist die behandelte Forschung auf die Spezifika hin, die eine Aufbereitung von Reflexion als *interaktive* Größe als unumgänglich begründen. Zum anderen war es das Ziel, eine Konzeptionierung dieser Kategorie für die Praxis vorzunehmen. Denn dafür liegt erstens keine offizielle Praxiskonzeption vor, zweitens wird in den (unterdeterminierten) Vorgaben dennoch Reflexion als zentrale Größe für einen Kompetenzerwerb unterlegt (Kapitel 3.2). Drittens bedient die empirisch untersuchte Praxis eher instruktive Lehrformen. Mit der hier entwickelten Konzeption kann demgegenüber ein heuristischer Vorschlag unterbreitet werden, der alternativ oder integrativ oder komplementär (als eigenes Format) eine Co-konstruktive Form vorstellt, die Sinn-Aushandlungen für eine Lernprogression in Bezug auf Neu-Rahmungen und Mehrperspektivik in den Fokus stellt.

Vor diesem Hintergrund konnte die Konzeptionierung von Reflexion begründet vorgenommen werden. So konnten insbesondere aus dem zuvor entwickelten Praxismodell für formatgebundene Lerndimensionen grundlegende Prinzipien und Parameter weitergeführt werden. Mit dem vorliegenden Modell liegt demnach einerseits eine an Lerndimensionen orientierte Methode zur Herstellung von Reflexionsgesprächen in der Praxis vor, die dort im nächsten Schritt für einen Transfer auf Makro- und Mikroebene hin geplant und umgesetzt werden kann (vgl. Praxismodell-Logik in Kapitel 7.2). Andererseits konnte auf der Grundlage zentraler Forschungspositionen, ein theoretisch begründeter Vorschlag entwickelt werden, der zielgerichtet an die Forschung zu einem *professionellen Können* anschließt. Dafür wurde das **Erfassen-Können** (Sprechen über Unterricht) als Ziel- und Lerngegenstand von unterrichtsbezogenen Gesprächen, hier spezifisch Nachgesprächen, als deutschdidaktischer Forschungsgegenstand etabliert. Vorliegende Konzeptionierung des *Reflexionspraktikmodells* wurde dabei als Weiterentwicklung des *Reflexionsprozessmodells* (Schäfers 2017) vorgenommen, das Reflexion begründet als *Dialogform* für Unterrichtsnachgespräche entwirft und also Sichtstrukturen in den Forschungs- und Praxisfokus rückt.

Hiermit kann jetzt zielgerichtet die in dieser Arbeit aufgemachte theoretische Klammer geschlossen werden, und zwar von der *Potenzialidentifikation* von Reflexion als Forschungskategorie hin zu einer

heuristischen *Potenzialaufbereitung* und *-verbindung* anhand und mit der rekonstruierten Empirie (Praxis der Unterrichtsnachgespräche), die in einen Fachbegriff und die Konzeption von Reflexion mündet beziehungsweise in eine konkrete Konzeption von Unterrichtsnachgesprächen als Reflexionsgespräche.

9 Fazit und Ausblick

Ziel der Untersuchung war es, Realitäten der Praxis anhand von Unterrichtsnachgesprächen und ihres Rahmens aufzudecken. Folgendes lässt sich dazu konstatieren.

Aktuell kann keine standardisierte und transparente Qualifizierung von Referendaren in der Lehrerausbildung anhand von Unterrichtsnachgesprächen in Niedersachsen und Hessen stattfinden. Als ursächlich dafür muss der unterdeterminierte, aber verpflichtende Rahmen festgestellt werden. Die Länderbestimmungen müssen sowohl als didaktisch-inhaltliche Grundlage für eine Kompetenzvermittlung als auch für eine konzeptionelle Bestimmung von Formen und Funktionen für Unterrichtsnachgespräche als ungeeignet eingeschätzt werden. Zum Beispiel werden behauptete Standards nicht definiert, aber als verbindlicher Rahmen gesetzt. Auch Handreichungen an Studienseminaren liefern hierzu keinen Aufschluss, sie eröffnen stattdessen weitere Fragen. In Hessen liegt zudem eine Lern- und Leistungssituation vor, in Niedersachsen bleiben Gespräche offiziell unbenotet, sollen jedoch „Qualität und Mängel“ von Unterricht aufdecken und Kompetenzen befördern, die am Ende der Ausbildung abgeprüft werden, ohne sie eindeutig zu bestimmen. Ziele und Gegenstände einer Vermittlung -auch Kriterien und Bezugsmomente einer späteren Benotung- sowie etwaige Zusammenhänge und Begründungen bleiben hierbei unklar. Dies lädt die Praxis normativ-ungeklärt auf. Dies wird weiter gerahmt durch nicht vorhandene Eingangsqualifizierung von Auszubildenden, so dass dies zwar Einheitlichkeit abbildet, jedoch die „Ernennung“ zum Ausbilder ‚nach Aktenlage‘ erfolgt oder auf einer punktuellen Prüfung auf unbekanntem Inhalt fußt. Hinzu kommt fehlende Empirie zu den Länderbestimmungen und der Qualifizierung sowie Weiterqualifizierung von Auszubildenden (Forschungsdesiderat). Transparenz, Vergleichbarkeit und inhaltliche Begründungsmomente bei der Ausbildung von Referendaren wie auch der von Auszubildenden lassen sich daraus nicht herleiten. Es gilt wie vormals festgestellt: „Sicher ist darin die problematische institutionelle Rahmgebung des Bundeslandes, mit der die Akteure sämtlicher Studienseminare derzeit in ebendiesen umgehen müssen.“ (Schäfers 2017, S. 254).

Die empirische Untersuchung der Nachgespräche als Praxis in diesem Rahmen zeigt das Folgende. Es kann vor allem eine instruktive Lehrform festgestellt werden, die Ziele und Gegenstände im Rahmen einer absoluten Asymmetrie von den impliziten Normen der Agenten der Institution, den Auszubildenden, abhängig macht. Lerngegenstände im Sinne der Lerndimensionen werden darin partiell, latent und oder implizit hergestellt. Vordringlich bedient werden mit instruktiven Formen Bezugsmomente, die Beratungs-, Belehrungs- oder Feedbackdimensionen herstellen *können* oder die davon losgelöst punktuelle (institutionelle) Ratschläge, Rückmeldungen, Kritik und Vorgaben (Weisungen) darstellen *müssen*. Aufgrund von Hierarchie und Rollen in der Institution sowie hergestellter absoluter Asymmetrie

transportieren solche Praktiken zwangsläufig implizit Macht und transformieren die Machtpotenziale der Agenten an diesen Stellen zu Machtausübungen. Co-konstruktiv-entwickelnde Praktiken können partiell rekonstruiert werden, aber integriert in die übergeordnet instruktive Lehrform, die unter anderem zu Themen-, Bearbeitungs-, Perspektiven- und Deutungs- oder Lösungsvorgaben von Ausbildenden führen. Bezugsmomente einer Reflexion können darunter subsumiert werden, so das Erarbeiten von Alternativhandlungen für den Unterricht. Speziell in der Beendigung von Sequenzen werden keine Aushandlungen (mehr) vollführt, sondern abschließende Setzungen der Ausbildenden vorgenommen. Referendare nehmen diese *passiv* entgegen. Implizite Lehrsätze und Lerngegenstände (Normen, u.a.) oder punktuelle, mehrdeutige Begründungen werden von den Akteuren nicht zum Gegenstand auf einer Meta-Ebene gemacht. *Perspektivenwechsel und Rahmungskongruenzen* als wesentliche Lerndimensionen für eine Lernprogression entstehen dabei vor allem oberflächlich oder lassen sich nicht eindeutig rekonstruieren. Als ein rekonstruiertes Muster lässt sich hierbei beispielhaft ein Aufforderung-Erklärung-Muster bei anscheinend bereits feststehender oder erwarteter Lösung anführen. Folglich stehen in der gezeigten Praxis tendenziell eher implizite Normen, Routinen und Übernahmehandlungen im Fokus einer Lernprogression, weniger die Offenlegung von unterlegten Zielen, Funktionen und Hintergründen.

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Befunde auf der Makroebene. Auf der einen Seite zeigen sich dort -trotz unterschiedlicher Rahmen- bundeslandübergreifend fast identisch hergestellte funktionale Gesprächsphasen in allen Gesprächen. Genau in diesem Punkt ist weiterführend empirische Klärung vonnöten, so etwa auch über Befragungen von Ausbildenden. Sicher ist hierzu allein, dass eine Eindeutigkeit der formalen Rahmen weder vorliegt (s.o.), noch vorliegen kann, wenn trotz unterschiedlicher Vorgaben eine ähnliche Praxis hergestellt wird. Der hohe Formcharakter dessen verstärkt die Frage nach Gründen dafür. Auf der anderen Seite liefern bestimmte Indizien eine Möglichkeit für zielgerichtete Forschung dazu. So lassen sich in allen Gesprächen sehr hohe Redeanteile von Ausbildenden gegenüber sehr niedrigen von Referendaren festhalten, ebenfalls in Phasen der Themenbearbeitung, in der als einzige Phase auch Lerninteraktionen stattfinden. Instruktive Formen werden darin gepaart mit dem Herstellen von prinzipieller absoluter Asymmetrie. Formcharakter der Phasen, ungleiche Redeanteile, instruktive Lehrformen, implizite Normen und asymmetrische Beziehungsarbeit mit Rollenbetonung (z.B. durch das stete Markieren eines Anfängerstatus der Referendare) könnten daher *hypothetisch* die Vermutung nahelegen, dass nicht unterrichts- und kompetenzbezogene Inhalte, sondern die Herstellung der Form selbst den oder mindestens einen Lerngegenstand der Gespräche abbilden kann. Eine Bestimmung der Konstitution einer auf diese Weise gegebenenfalls angelegten transitorischen Norm bildet also eine begründete Möglichkeit für Forschungsanschluss. Ungeklärt bleibt zunächst also, weshalb fast identische Gesprächsphasen in Hessen und Niedersachsen auf der Makroebene etabliert werden, obwohl unterschiedliche Rahmen vorliegen, was weitere Empirie zwingend erforderlich macht. Insbesondere die Untersuchung der anderen Bundesländer für Vergleichswerte wären dafür hilfreich.

Auf der Mikroebene kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die untersuchten Nachgespräche auf der Sprachoberfläche als Lernsituationen hergestellt werden. Gleichzeitig bleiben Bezüge zu einer

Leistungssituation dabei unscharf. So werden Praktiken realisiert, die ein Handeln darin zu Leistungen stilisieren *könnten*. Dies geschieht aber indirekt oder implizit über die durch die Institution unterlegten Machtpotenziale in den Rollen, die zum Beispiel Verständnisfragen zu Kenntnis-Abfragen oder Empfehlungen zu Aufforderungen und Anweisungen transformieren können. Eindeutige Rückschlüsse lassen sich daraus deshalb nicht ziehen. Einzelne Indizien dagegen stellen eine Verbindung von Lern- und Leistungssituation her, so die Bezeichnung der Handreichung als „Notenreflexionsbogen“ (vgl. Niedersachsen) oder die Ausweisung des Modulkatalogs (institutionelle Vorgabe) als Leistungskatalog und nicht als Lernkatalog in der Handreichung des Studienseminars in Hessen.

Eine Qualifizierung und Professionalisierung von Personal (Ausbildende: Handlungsebene) und eine Optimierung von institutionellen Rahmen (Länderbestimmungen, Handreichungen: Systemebene) ist vor diesem Hintergrund angezeigt, wenn Lerninteraktionen im in dieser Arbeit bestimmten Sinne hergestellt werden können sollen (*verkürzt: Lernprogression durch Neu-Rahmungen und Perspektivenerweiterungen*). Vor allem die Schlagworte *Transparenz* und *Metakommunikation* gewinnen dafür sowohl in Bezug auf institutionelle Vorgaben (Art und Inhalte) als auch auf die praktisch herzustellenden Lerninteraktionen und ihre Ziele, Methoden und Gegenstände einen wichtigen Stellenwert. Für Forschung und Praxis gilt es deshalb zukünftig, eine aus diesen Schlagworten erwachsende Bedeutung weiter zu operationalisieren und mit weiteren praxisrelevanten Modellierungen zu unterlegen. Hierzu leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag und kann Gegenstände wie Zielhorizonte empirisch und heuristisch aufzeigen. So können sowohl ein ‚Weg‘ (Praxismodell für die Konzeptionierung der Praxis), seine Parameter (Lerndimensionen) als auch ein heuristischer Vorschlag für den konkreten Transfer unterbreitet werden (Reflexionspraktikmodell als Konzeption für die Praxis) (Kapitel 7, 8). Damit liefert die Arbeit gleichzeitig auch einen wertvollen Beitrag im Rahmen der vier Kompetenzbereiche der Disziplin Fachdidaktik Deutsch, spezifisch für die Lehrerbildung zum *Aufbau von Gesprächskompetenz* als Bestandteil der Bereiche ‚Sprechen und Zuhören‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘.

Rückschlüsse für die Praxis lassen sich daraus abschließend diese ziehen: Eine Professionalisierung von Auszubildenden könnte durch Konzeption und Umsetzung eines Qualifizierungsprozesses befördert werden. Eine Optimierung von Systemstrukturen wäre daneben unabdinglich. So könnten die juristischen Vorgaben von mehrdeutigen, widersprüchlichen und unterdeterminierten Andeutungen befreit werden, da sie zu normativen Aufladungen der Praxis führen (die dort nicht als Ressource zur Offenlegung solcher Strukturen hergestellt werden). Weiter liegt ihre Kernfunktion darin, juristische Verbindlichkeit von Rahmen sicherzustellen, aber nicht zwingend darin, dem eine didaktisch-inhaltliche Konzeption zu unterlegen. Hierfür könnte stattdessen zum Beispiel eine alternative Ausarbeitung Abhilfe schaffen. Zu diskutieren wären dafür dann einerseits ihr Verbindlichkeitsgrad (Art der Norm: Norm, Gebot, Gesetz, Orientierung, Leitfaden, o.ä.) und der Gültigkeitsrahmen (je Bundesland oder andere Kriterien) sowie andererseits die konzeptionelle Ausrichtung (Inhalte der Norm: Ziele, Gegenstände, Methoden, o.ä.). Auch wer in welcher Weise daran beteiligt sein kann, wäre zu klären (Rollen und Befugnisse: Personen, Institutionen).

Abschließend sei jetzt auf ausgewählte Forschungsperspektiven eingegangen, die fruchtbar theoretisch wie empirisch an diese Arbeit anschließen können. Ausgewiesen werden damit mindestens sechs konkrete Anschlussmöglichkeiten:

- Priorität kann es haben, *erstens* zu Unterrichtsnachgesprächen weitere Empirie zu generieren, die Realitäten für Vergleichswerte abbilden kann.
- Es zeigt sich dazu *zweitens*, dass deutschdidaktische Empirie, theoretische Konzeptionierungen und Definitionen spezifisch von der Kategorie Reflexion sowie von einem Lernbegriff ausstehen und sich wesentlich auf pädagogische oder psychologische Modelle stützen. Diese untersuchen *kognitive* Gegenstände. Dem wurde bereits zum einen mit dem Reflexions*prozess*modell entgegengewirkt (Schäfers 2017), das jetzt mit Hilfe des Reflexions*praktik*modells weitergeführt werden konnte. Zum anderen konnte das Entwickeln einer sprachbezogenen Bezugnahme-Methodik (Lerndimensionen) auf Basis gesprächslinguistischer Prinzipien in Anschlag gebracht werden. Dabei wurde auch auf deutschdidaktische Ansätze zum Untersuchen von Lernsituationen zurückgegriffen, die also bereits punktuell vorliegen. Das Forschungsfeld „Lernen“ wird gleichwohl hiermit als weiterhin klärungsbedürftig herausgestellt.
- *Drittens* zeichnet sich ein Forschungsdesiderat zu Vorgaben der Praxis ab. So werden juristische Bestimmungen bisher in der Forschung nicht zum Gegenstand gemacht. Sie bilden aber bis heute die je einzige offizielle Grundlage für die Praxis, aus der sich alle konzeptionellen Überlegungen ergeben. Somit eröffnen sie ein *notwendiges* Forschungsfeld, das dabei ein für empirische Arbeiten zur Auswertung leicht zugängliches Datenmaterial zur Verfügung stellt (Internet bzw. Länderbestimmungen auf den Bildungsservern der Bundesländer, Angaben der Studienseminare in ihren Profilen, u.a.). Handreichungen von Studienseminaren bilden den zweiten Gegenstand, ein systematischer Vergleich beider Vorgaben ein fruchtbares drittes Forschungsfeld. Andersherum können zudem auch weitere theoretische Konzepte ohne diese Empirie nur schwer einen realistischen Praxisbezug herstellen.
- *Viertens* bedeutet das auch, dass eine Ausrichtung der Praxis und ihre Ziele (Zielsysteme und Ziele als genuine Gegenstände der Fachdidaktik Deutsch) hieran diskutiert und weiter bestimmt werden können. Denn diese sind nicht trivial, zum Beispiel Unterrichtsnachgespräche als entweder unbegründet instruktiv oder Co-konstruktiv, sondern sie sind komplex oder zumindest mehrdimensional, da diese Lehrformen einen bestimmten Zweckbezug in einem bestimmten Rahmen erfüllen müssen. Diesen Zweckbezug und Rahmen gilt es durch theoretische wie empirische Forschung weiter offenzulegen und zu unterfüttern, so dass also *Ziele und Zielsysteme begründet aufbereitet werden können* (vgl. insbesondere Kapitel 7.3.2 zum „Form-Funktions-Kompass“)
- *Fünftens* liegt genau in diesen Zusammenhängen eine Chance für die Disziplin zur weiteren ‚Selbst-Konstituierung‘. So scheint auch künftig angezeigt zu sein, der Frage nach *fachspezifischen Gegenständen* weiter nachzugehen und gleichzeitig diesbezügliche Prinzipien offenzulegen (vor allem zu Wirkungsannahmen sowie dem Verhältnis von Kognition zu Interaktion und Handeln). Überlegungen in der Disziplin formulieren dazu bereits Grenzen und Chancen (z.B. Pieper 2018, Berger 2018, Schmidt 2018; Jagemann 2019, Ossner 2016), auch „Hoheitsrechte“ (z.B. Kämper-van den Boogart 2019) und diskutieren also mit Goffmann gesprochen, *Rahmen* oder mit Foucault gesprochen *formale Prozeduren* der Disziplin (Kapitel 3.1). Mit dem Zielsystem ‚Offenlegen-von-Prinzipien‘ belegen sie dabei ein Verständnis als praktische Wissenschaft (vgl. Sammelband Bräuer 2016, darin v.a. Ossner, Winkler).
- *Sechstens* erzeugt dies -Zielsysteme und Disziplinverortung- beiläufig ein weiteres mögliches fruchtbares Forschungsfeld, das den Modell- und Theorie-*Transfer* in die Praxis zum Gegenstand der Forschung erhebt. Bisher besetzen dieses Feld spezifisch die Psychologie (vgl. Hasselhorn und Gold 2017, S. 142-146) oder die Erziehungswissenschaften (zur ‚Wirkungsforschung‘, vgl. Kapitel 4.1), die im Kernanliegen von einem sprachorientierten Ansatz abweichen.

Zusammengefasst konnte mit dieser Arbeit eine empirische und theoretische Aufklärung über die rekonstruierten Realitäten der Praxis (Unterrichtsnachgespräche im Referendariat) sowie ihrer institutionellen Rahmen geleistet werden. Das daraus entwickelte Praxismodell (Kapitel 7) leistet dazu einen praxistheoretischen Beitrag für den konkreten Transfer beziehungsweise eine Umsetzung (vgl. Deppermann et al. 2016) und ermöglicht wie aufgezeigt, zielgerichtete Perspektiven für weiterführende Forschung. Insbesondere die in dieser Arbeit entwickelte, angewandte und modifizierte Bezugnahme-Methodik der Lerndimensionen ist hierfür als disziplinierte Methodik hervorzuheben und kann gleichsam als Instrument für die Praxis eingesetzt werden. Das *Reflexionspraktikmodell* konkretisiert auf dieser Basis einen heuristischen Vorschlag für die Konzeption der Praxis oder Teile der Praxis als Reflexionsgespräch (auf Mikro- und Makroebene). Mit einem begründet sprachbezogenen Fokus schließt sie an die Erforschung eines professionellen Könnens an und eröffnet diesbezüglich ebenfalls Anschlussmöglichkeiten für deutschdidaktische und interdisziplinäre Forschung.

10 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Müller, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214 (2009). S. 4-12.
- Adalbjarnardóttir, Sigrun (2001): Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. In: Journal of Research on Adolescence 11 (4). pp. 401-423.
- Adamzik, Kirsten (2001): Aspekte der Gesprächstypologisierung. In: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK. 16.2). In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. Band 2 (2001). Berlin/New York: De Gruyter, S. 1472-1484.
- Aebli, Hans (1961): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett.
- Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett.
- Aebli, Hans (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Leinen: Klett.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. [2. überarb. Aufl.] [1. Aufl. 2008]. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in 11 Bänden. Ulrich, Winfried (Hrsg.) Band 9 (2010). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 2-15.
- Ahrens, Frank/Kleinespel, Karin (2012): Fortbildung Didaktik. In: Seminar 3 (2012), S. 7-21.
- Aksu, Yasmin/Graf, Eva-Maria (2011): Beratung, Coaching, Supervision multidisziplinär. In: Graf, Eva-Maria/Aksu, Yasmin/Pick, Ina/Rettinger, Sabine (Hrsg.) (2011): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS. S. 9-22.
- Albert, Hans (1968): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft (2006). S. 7-11.
- Andelfinger, Bernhard/Voigt, Jörg (1986): Vorführstunden und alltäglicher Mathematikunterricht zur Ausbildung von Referendaren im Fach Mathematik (SI/SII). In: Schmidt, Günter (1986): Fachdidaktische Überlegungen zur Referendarausbildung in Mathematik. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 18. Heft 1 (1986). S. 2-9.
- Anderson-Levitt, Kathrin M. (1987): Cultural knowledge for teaching first grade: An example from France. In: Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad. Chapter 8. Edited by Spindler, George/Spindler, Louise. New York: Psychology Press.
- Anderson-Park, Eva und Abs, Hermann J. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (2020) (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. UTB: Stuttgart, S. 332-338. Online verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/38-lehrerinnen-und-lehrerbildung-im-vorbereitungsdienst/?wpdmdl=675&refresh=6026c463ce0441613153379> (12.02.2021).
- Anseel, Frederik/Lievens, Filip/Schollaert, Eveline (2009): Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. Organized Behaviour and Human Decision Processes 110. S. 23-35.
- Arbeitsgruppe Aumeister (1976): Der Praxisschock. Vom Hörsaal ins Klassenzimmer: Zweite Phase der Lehrerbildung – Unterricht, Seminar, Prüfungsdruck. München/Berlin/Wien: Urban/Schwarzenberg.
- Argyle, Michael (1979): Körpersprache und Kommunikation. Paderborn: Jungfermann.
- Argyris, Chris/ Schön, Donald (1999): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

- Arnold, Rolf und Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Irritation und Reflexion – Kennzeichen einer „Didaktik einer Lehrerbildung“. In: Seminar 2 (2014), S. 46-57.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Mathias (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Ausbildung. In: Gehrman, Axel/Kranz, Barbara/Pelzmann, Sascha/Reinartz, Andrea (Hrsg. (2013): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134-147.
- Astington, Janet Wilde (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München: Reinhardt.
- Astleitner, Hermann (2008): Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.) (2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster/New York: Waxmann. S. 65-80.
- Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.
- Azevedo, Roger/Bernard, Robert M. (1995): A meta-analysis of the effects of feedback in computerbased instruction. *Journal of Educational Computing Research* 13. (2) (1995). S. 111-127.
- Bahrenberg, Rainer (2002): RAT. Richtig beraten, Anregungen, Techniken. Grundwerk individueller Beratung. Band 1: Beratungsrelevante Einstellungen, Grundhaltungen und Gesprächstechniken. Band 2: Gestaltungselemente beruflicher Beratung. Band 3: Ausgewählte Texte zu Inhalt und Qualität beruflicher Beratung. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg. Nürnberg.
- Ball, Helga/Angst, Silke (Hrsg.) (2003): Aufgaben: Lernen, fördern, Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.
- Ban, Anne W. van den/Wehland, Wilhelm. (1984): Einführung in die Beratung. Hamburg/Berlin: Parey.
- Bangert-Drowns, Robert L./Kulik, Chen Lin C./Kulik, James A./Morgan, Mary Theresa (1991): The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events [Electronic Version]. *Review of Educational Research*, 61 (2). pp. 213–238.
- Barnes-Holmes, Yvonne/McHugh, Louise/Barnes-Holmes, Dermot (2004): Perspective-taking and Theory of Mind: A relational frame account. In: *The Behavior Analyst Today*, 5 (1). pp. 15-25.
- Baßler, Harald (1996): Wissenstransfer in intrafachlichen Vermittlungsgesprächen. Eine empirische Untersuchung von Unterweisungen in Lehrwerkstätten für Automobilmechaniker. Tübingen: De Gruyter/Niemeyer.
- Bastian, Johannes/Combe, Arnold/Reh, Sabine (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2001). S. 417-435.
- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Band 12 (2000). Opladen: Leske und Budrich. S. 167-192.
- Bastian, Johannes/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.) (2000): Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, Jürgen/Combe, Arno/Langer, Roman (2005): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz.
- Batson, Daniel C./Early, Shannon/Salvarani, Giovanni (1997): Perspective taking: imagine how another feels versus imagine how you would feel. *Personality and social psychology Bulletin* 23. pp. 751-758.
- Bauer, Karl-Oswald (1997): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: *Pädagogik* 4 (1997). S. 22-26.
- Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 55-72.

- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa.
- Bauersfeld, Heinrich (2003): Lehrerbildung als Meisterlehre. In: Journal für LehrerInnenbildung, 3 (4), S. 43-51.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. Heft 4 (2006). S. 469-520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York: Waxmann. S. 29-55.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. 2011. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-27.
- Baumgärtner, Klaus (1977): Einleitung. In: ebd. (Hrsg.) (1977): Sprachliches Handeln. In der Reihe: Medium Literatur. Studienbibliothek für Wissenschaft und Unterricht. Eberhard Lämmert. Band 7 (1977). Heidelberg: Quelle & Meyer. S. X-XV.
- Bausch, Karl-Heinz (1980): Beratungsgespräche. Analysen asymmetrischer Dialoge. In: Mitteilungen des Instituts für deutsche Sprache. Heft 7 (1980). S. 48-52.
- Beamtenstatusgesetz (Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern, BeamStG) (2009): "Beamtenstatusgesetz vom 17. Juni 2008 (BGBl. I S. 1010), das durch Artikel 15 Absatz 16 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160) geändert worden ist". Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/beamstg/BJNR101000008.html> (27.05.2016).
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären Lehre der LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldemann, Titus/Bischoff/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster/New York: Waxmann.
- Beck, Erwin/Horstkemper, Marianne/Schratz, Michael (2001): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jhrg., Heft 1 (2001). S. 10-29.
- Beck, Erwin (2003): Training, Coaching oder Mentoring? In: Journal für LehrerInnenbildung, 3 (4), S. 52-56.
- Becker, Gerold (1998): Durchführung von Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Becker, Gerold/Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert/Rothland, Martin/Stäudel, Lutz/Terhart, Ewald (2007): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV (2007). Seelze: Friedrich Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 29-46.
- Becker-Mrotzek, Michael (1991): Professionelles Sprechhandeln in Institutionen. Duisburg: L.A.U.D.
- Becker-Mrotzek, Michael (1992): Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Heft 4 (1992). Heidelberg: Groos.

- Becker-Mrotzek, Michael (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.) (2002): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Band 3 (2002). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 58-79.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): B3. Mündliche Gesprächskompetenz. In: ebd. (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 3 (2009). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 66-83.
- Bennewitz, Hedda/Hackl, Bernd/Pflugmacher, Torsten (2016): Editorial. Ergebniskulturen. In: ZISU 5 (2016). S. 3–8. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.01> (25.09.2017).
- Benney, Mark/Riesmann, David/Star, Shirley A. (1956): Age and sex in the interview. In: American Journal of Sociology, 62, No. 2 (1956). pp. 143-152.
- Berger, Ralf (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. S. 3-17.
- Berger, Thomas (2018): Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. In Didaktik Deutsch 44, S. 10-15.
- Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F. Sven (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: De Gruyter. S. 919-927.
- Bergmann, Klaus (1997): Personalisierung, Personifizierung. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. [5. überarbeitete Aufl.]. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 298-300.
- Berkemeyer, Nils/Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, Beiheft (2011). S. 225-247.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. In der Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.) (1972): Wörterbuch der Soziologie. Band 2 (1972). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuchverlag.
- Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Auflage von „Visible Learning“. In: Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeit. 1. Aufl. besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider. S. VI-XXVI.
- Bleiker, Heike (2013): Heikle Gespräche unter Kindern. Kommunikative Praktiken in Kritik- und Beratungsgesprächen von Schulkindern mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellem Hintergrund. In der Reihe Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Band 5. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Bloemen, André/Masemann, Maike/Porath, Jane/Rebmann, Karin/Rowold, Jana (2010): Beförderung beruflicher Handlungskompetenz durch Lernaufgaben. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. S.198-209.
- Blömeke, Sigrid (2002): Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 254-266.
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Klinkhardt. S. 59-92.

- Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004a): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster/New York: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster/New York: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/König, Johannes/Busse, Andreas/Suhl, Ute/Benthien, Jessica/Döhrmann, Martina/Kaiser, Gabriele (2014): Von der Lehrerausbildung in den Beruf - Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17. Heft 3 (2014). S. 509-542.
- Bloom, Benjamin Samuel (1976): Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.
- Blotzheim, Dirk/Kamper, Svenja/Schneider, Ralf (2008): Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen. In: Bildungsforschung 5, Heft 2 (2008). S. 1-13.
- Boeree, C. George (1998): Theorie der Perspektiven. Originaltitel: perspectives theory. Deutsche Übersetzung: D. Wieser M. A. (2006). Copyright 1998 C. George Boeree. Shippensburg University, USA. Online verfügbar unter: http://www.social-psychology.de/do/theorie_der_perspektiven.pdf (13.10.2019)
- Boettcher, Wolfgang (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Hummrich, Merle/Kramer, Thorsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 187-203.
- Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Batzel, Andrea/Richey, Petra (2012): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht [Abschlussbericht zum DFG-Projekt „Aufgabenkultur in verschiedenen Schularten“]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Böhner, Markus (2009): Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Klaus/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 439-449.
- Böhner, Markus (2012): Der Vorbereitungsdienst im Licht der empirischen Forschung. In: Sauerland und Uhl (Hrsg.) (2012): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Praxishilfen Schule. Kronach: Carl Link. S. 192-207.
- Bohnsack, Fritz (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 152-164.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. [8. Aufl.]. Stuttgart: UTB.
- Boehlmann, Jan (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: ZISU 3 (2014). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. S. 3-8.
- Borton, Terry (1970): Reach, touch, and teach: student concerns and process education. New York: McGraw-Hill.

- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Goy, Martin (2008): Leistung und Leistungsmessung in der empirischen Bildungsforschung. In: Oelkers, Jürgen/Benner, Dietrich (Hrsg.) (2008): Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart. Weinheim: Beltz.
- Boshuizen, Henny P. A./Bromme, Rainer/Gruber, Hans (Hrsg.) (2004): Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Wolters Kluwer.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (1985): What is Reflection in Learning? In: Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (Ed.) (1985): Reflection: Turning Experience into learning. London/New York: Kogan Page. pp. 7-17.
- Bourdieu, Pierre (2005) [1982]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Übersetzt von Hella Beister. [2. erw. u. überarb. Aufl.]. Wien: Braumüller.
- Bovet, Gislinde (2010): Beratung – Coaching – Supervision. Was gehört in die Lehrerausbildung und was sollten Ausbilderinnen können? In: Seminar, 16. Jhrg. Heft 4 (2010). S. 5-16.
- Bradac, J. und Mulac, A. (1984): Attributional consequences of powerful and powerless speech styles in a crisis-intervention context. In: Journal of Language and Social Psychology 3. pp. 1-19.
- Brand, Tilman von (2013): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrer*innenbildung. In: Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/ Reintjes, Christian (Hrsg.) (2018): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–154.
- Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Juventa: Weinheim und München.
- Bräuer, Christoph (2011): Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80. S. 13-30.
- Bräuer, Christoph (2015): An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-) Konstruktion von „Rationalität“ und „Adaptivität“ im *Didaktischen Entscheiden*. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Lehrende Im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer. S. 159-199.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch 22 (2012). S. 74-91.
- Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie/Halagan, Robert (2016): Akademisches Schreiben lernen lehren lernen. In: Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie (Hrsg.) (2016): Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 89-119.
- Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch 33. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 74 -91.
- Braune, Wilhelm (1875): Althochdeutsches Lesebuch. Halle: Niemeyer. S. 203.
- Bremerich-Vos, Albert (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. Didaktik Deutsch, 24 (1), S. 47-63.
- Bremerich-Vos, Albert (2000): Was ist guter Deutschunterricht? In: Springer, Ruth/Brügelmann, Hans/Haenisch, Hans/Bremerich-Vos, Albert/Knapp, Annelie/Heymann, Hans/Werner/Fischer, Hans E. (2000): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule

und Weiterbildung. Bönen: Kettler. S. 49-65. Online verfügbar unter: <https://beta.kgs-stuhr.de/template/userfiles/files/g-fachunterricht.pdf> (20.05.2019).

- Bremerich-Vos, Albert/Boettcher, Wolfgang (1986): Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1986): Kommunikationstypologie. Düsseldorf: Schwann. S. 245-280.
- Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, C./König, J. (2016): PlanvoLL-D – The Role of Professional Knowledge of Pre-Service German Teachers in their Lesson Planning: Validation and Methodological Innovation. In Pant, H.A., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Lautenbach, C., Toepper, M. & Molerov, D. (eds.): Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations (KoKoHs) – Overview of the Research Projects (KoKoHs Working Papers, 11). Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University, S. 31-34.
- Bremerich-Vos/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, Albert,/König, J./Fladung, I. (2019/im Druck): Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat: Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW. Zeitschrift für empirische Hochschulforschung.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: De Gruyter.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven, F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 30. [5. Aufl.]. Berlin: Schmidt.
- Britzman, Deborah P. (2009): The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the impossible professions. New York: State University of New York Press.
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5 (2004), S. 184-209. Online verfügbar unter: www.gespraechsforschung-ozs.de (19.01.2015).
- Brodhacker, Sarah (2014): Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum. Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden. Münster/New York: Waxmann.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster/New York: Waxmann.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Nachdruck des Originals von 1992. Münster/New York: Waxmann.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS. S. 777-795.
- Bromme, Rainer/Jucks, R. (2014): Fragen Sie ihren Arzt oder Apotheker: Die Psychologie der Experten-Laien-Kommunikation. In: Blanz, M./Florack, A./Piontkowski, U. (Hrsg.) (2014): Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-246.
- Bromme, Rainer/Rambow, Riklef (2001): Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, Rainer K./Reitzle, Matthias (Hrsg.) (2000): Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 541-550.
- Bromme, Rainer/Seeger, Falk/Steinbring, Heinz (Hrsg.) (1990): Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler. IDM-Reihe Untersuchungen zum Mathematikunterricht. Band 14 (1990). Köln: Aulis-Verlag.

- Brookfield, Stephen (1988): *Training Educators of Adults*. New York: Routledge.
- Brophy, J (2000): *Teaching* (Educational Practices Series, Vol. 1). Brüssel: International Academy of Education (IAE). Online verfügbar unter: www.ibe.unesco.org (30.08.2017).
- Brühlmann, Jürgen (2013): Wir sind superwichtig! In: *Bildung Schweiz* 158 (6), S. 21.
- Brühwiler, Christian (2014): *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster/New York: Waxmann.
- Brüsemeister, Thomas (2004): Beratung zwischen Organisation und Profession. In: Schützeichel, Rainer/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2004): *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Heidelberg: VS. S. 259-272.
- Bublitz, Wolfram (2000): Formen der Verständnissicherung in Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F. Sven (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1 (Kapitel 125)* (2000). S. 1130-1340.
- Buhl, Heike M./Möller, Franziska/Oebser, Manuela/Stein, Freia (2009): Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4. Heft 1 (2009). S. 75-90. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-334467> (24.09.2017).
- Buhl, Heike M./Möller, Franziska/Oebser, Manuela/Stein, Freia (2009): Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4. Heft 1 (2009). S. 75-90. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-334467> (24.09.2017).
- Bühler, Karl (1982) [1934]: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bühler, Karl (1999) [1934]: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. [3. Aufl.] (1999). Stuttgart: UTB.
- Bühler, Karl-Ernst (1985): Rationalität, Perspektive und Regelbezug: Vorarbeiten zu einer intentionalen Psychopathologie. In: Bühler, Karl-Ernst/Weiß, Heinz (Hrsg.) (1985): *Kommunikation und Perspektivität. Beiträge zur Anthropologie aus Medizin und Geisteswissenschaften*. Würzburg: Königshausen + Neumann. S. 221-251.
- Bühler, Karl-Ernst/Weiß, Heinz (Hrsg.) (1985): *Kommunikation und Perspektivität. Beiträge zur Anthropologie aus Medizin und Geisteswissenschaften*. Königshausen + Neumann: Würzburg.
- Buhren, Claus G. (2011): *Kollegiale Hospitation*. Köln: Carl Link.
- Buhren, Klaus G. (2016): Kollegiale Reflexion. In: *Schulmanagement-Handbuch* 158. Jhrg. 35 (2016). S. 1-93.
- Bühlig, Kristin/Thije, Jan D. ten (2005): Diskurspragmatische Beschreibungen. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus/Trudgill, Peter (Hrsg.): *Soziolinguistik*. Berlin: De Gruyter. S. 1225-1250.
- Büker, Petra (2009): Leistungsbezogenes Feedback in der Grundschule. Referate vorbereiten, vortragen und bewerten. In: *Praxis Deutsch* 214 (2009). S. 13-18.
- Burisch, Wolfram (1973): *Organisation als Ideologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burns, Tom (1991): *Erving Goffman*. London: Routledge.
- Busch, Albert (1994): *Laienkommunikation: Vertikalitätsuntersuchungen zu medizinischen Experten-Laien-Kommunikationen*. Frankfurt am Main. (= Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte. Band 26) (1994). Berlin/New York: Peter Lang.
- Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2008): *Germanistische Linguistik*. [2. Aufl.]. Tübingen: Narr.
- Busse, Dietrich (2015): Bedeutung. In: Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hrsg.) (2015): *Handbuch Sprache und Wissen. Handbücher Sprachwissen. Band 1* (2015). Berlin/Boston: De Gruyter. S. 34-57.
- Camerer, Colin F. (2003): *Behavioral Game Theory: Experiments in strategic interaction*. Princeton: Princeton University Press.

- Campbell, Jim/Kyriakides, Leonidas/Mujis, Daniel/Robinson, Wendy (2004): Assessing teacher effectiveness. Developing a differential model. London: Routledge.
- Canasius, Peter (1987): Der fremde Mann und der Scharfrichter: Eine Beobachtung zur perspektivischen Funktion der Betonung. In: Canasius, Peter (Hrsg.) (1987): *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum: Brockmeyer. S. 83-106.
- Canasius, Peter (Hrsg.) (1987): *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum: Brockmeyer.
- Carmesin, Hans-Otto (2014): Lernwirksamkeit in der Lehrerbildung. In: *Seminar*. Heft 2 (2014). S. 70-83.
- Carper, Barbara (1978): Fundamental patterns of knowing in nursing. *Advances in Nursing Science* 1 (1) (1978). pp. 13-23.
- Carston, Robyn (2004): Relevance Theory and the Saying/Implicating Distinction. In: Horn, Laurence/Ward, Gregory (Hrsg.): *The Handbook of Pragmatics*. Malden, Massachusetts: Blackwell. S. 3-28.
- Caspar, Franz/Berger, Thomas/Hautle, Irene (2004): The Right View of Your Patient: A Computer-Assisted, Individualized Module for Psychotherapy Training. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(2) (2004). pp. 125-135.
- Clariana, Roy. B. (1993). A review of multiple-try feedback in traditional and computer-based instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20 (3) (1993). pp. 67-74.
- Clariana, Roy. B. (2000): Feedback in computer-assisted learning. NETg White Papers: University of Limerick Lecture Series. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Roy_Clariana/publication/246177453_Feedback_in_computer-assisted_learning/links/597762a70f7e9b277721c66b/Feedback-in-computer-assisted-learning.pdf (28.09.2019).
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of Language Use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Herbert. H./Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to Discourse. In: *Cognitive Science*. Band 13 (1989). S. 259–294. Online verfügbar unter: <http://web.stanford.edu/~clark/1980s/Clark.Schaefer.89.pdf> (02.02.2018)
- Clausen, Marten (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster/New York: Waxmann.
- Collins, Allen/ Brown, John /Newman, Susan (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. January.
- Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphus. In: *Pädagogik* 4 (1997). S. 10-14.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Opladen: Leske + Budrich. S. 831-855.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jaqueline (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung*. [2. durchg. und erw. Aufl.]. Wiesbaden: VS. S. 857-875.
- Conrad, Franziska (2011): Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. In: *Geschichte lernen* 24 (2011), Heft 139, S. 2-11.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (2020) (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. UTB: Stuttgart. Online verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/inhalt/> (12.02.2021).
- Cramer, Colin (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (2020) (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. UTB:

- Stuttgart, S. 204-214. Online verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/24-meta-reflexivitaet-in-der-lehrerinnen-und-lehrerbildung/?wpdmdl=653&refresh=6026c4b57585a1613153461> (12.02.2021).
- Criblez, Lucien (2001): Kapitel 8. Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Verlag Rüegger. S. 437-495.
- Dahrendorf, Ralf (1969): Vorwort von Lord Dahrendorf. In: Goffman, Erving 2013 [1969]: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. [13. Aufl.]. München: Piper Verlag. VII-X.
- Dahrendorf, Ralf (2006): Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. [17. Aufl.] Wiesbaden: VS.
- Dalin, Per (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.
- Deppermann, Arnulf (2006): Von der Kognition zur verbalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) (2006): be-deuten: wie Bedeutung im Gespräch entsteht. [2. Aufl.]. Stauffenburg Linguistik 27. Tübingen: Stauffenburg. S. 11-33.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung. [4. Aufl.]. Wiesbaden: VS.
- Deppermann, Arnulf (2010): Konklusionen: Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeyer, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Studien zur Deutschen Sprache. Band 52 (2010). Tübingen: Narr. S.363-385.
- Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: Verstehen in professionellen Handlungsfeldern als Gegenstand einer ethnografischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf/Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Band 52 (2010). Tübingen: Narr. S. 7-27.
- Deppermann, Arnulf (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hrsg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg, 2014. (Stauffenburg Einführungen; 27). S. 19-47. Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2546/file/Deppermann_Konversationsanalyse-2014.pdf (28.09.2019).
- Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, No. 57 (2015). Online verfügbar unter: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf> (02.02.2018).
- Deppermann, Arnulf/Reitemeyer, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Studien zur Deutschen Sprache. Band 52 (2010). Tübingen: Narr.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmut/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmut/Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 1-23. Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4675/file/Deppermann_Feilke_Linke_Sprachliche_und_kommunikative_Praktiken_eine_Ann%a4herung_aus_linguistischer_Sicht_2016.pdf (28.09.2019).
- Deutscher Bildungsserver (2016): Der Wegweiser zur Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/instlist.html?ik=Studienseminar> (23.05.2016).
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (2011): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg: Dr. Kovač GmbH.

- Dewey, John (1910) [1997]: How we think. New York/Mineola: Dover Publications.
- Dewey, John (1933): How we think: A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, John (1997) [1938]: Experience and education. New York: Macmillan Publishers.
- Dichanz, Horst/Wildt, Johannes (1998): Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (1998): Reform der Lehrerbildung? Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 197-208.
- Dietrich, Hartmann (1987): Sprache, Raum und Perspektivität in Stadtbeschreibungen. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S. 183-228.
- Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache (2014): Institution. Online verfügbar unter: <http://dwds.de/?qu=institution> (03.12.2014).
- Dimitrova, Vasilena/Lüdmann, Mike (2014): Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Essentials. Wiesbaden: VS.
- Dirks, Una und Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. In der Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 8. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Drewek, Peter (2004): Entwicklungsformen der Schulforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS. S. 35-70.
- Duden (2014): Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Band 7 (2014) [5.Aufl.]. Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Duden (2017): Suchwort „Beratung, die“. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/706088/revisions/1352271/view> (19.12.2017).
- DWDS (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache) (2016): Suchwort „Dimension“. Online verfügbar unter: <http://dwds.de/?qu=dimension> (14.05.2016).
- DWDS (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache) (2018): Suchwort „Beratung“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Beratung> (11.05.2018).
- DWDS (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache) (2018): Suchwort „Feedback“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Feedback> (16.03.2017).
- DWDS (Digitales Wörterbuch Deutsche Sprache) (2018): Suchwort „Reflexion“. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Reflexion> (11.5.2018).
- Dzengel, Jessica (2013): „Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: ZISU 2 (2013). S. 141-157.
- Ebert, Jürgen (2012): Reflexion als Schlüsselkategorie des Handelns in der Sozialen Arbeit. In: Hilfesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Band 16 (2012), Georg Olms Verlag: Hildesheim.
- Eckensberger, Lutz H./Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.) (1980): Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelstein, Wolfgang (1975): Zum Problem sozialstruktureller Determinanten der Ontogenese. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (1982a): Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: ebd. (Hrsg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 9-46.
- Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Ausschuss Lehrerbildung) (Hrsg.) (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Schüler AG (Druck).
- Ehlich, Konrad (1972): Thesen zur Sprechakttheorie. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1975). Linguistische Pragmatik [2. Aufl.]. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 122-126.
- Ehlich, Konrad (1974): ‚Illocutionary Act‘ – a useful category for a materialistic analysis of language. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft. Mimeo.
- Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad (1986): die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit des sprachlichen Handelns. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1986): Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann. S. 47-72.
- Ehlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3 (2009). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 327-349.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (1979) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. Metzler. S. 243 - 274.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brüner, Gisela/Gräfen, Gabriele (Hrsg.) (1994): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 287-32.
- Ehrich, Veronika und Saile, Günter (1975): Über nicht-direkte Sprechakte. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. [2. Aufl. 1975]. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 255-288.
- Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. [2. Aufl. 2004]. Original: „Emotions Revealed. Understanding faces and feelings“. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Emery, Winston (1996): „Teachers critical reflection through Expert Talk. Journal Of Teacher Education 47 (2), S. 110-119.
- Etzold, Sabine (1997): Ist die desolate Lehrerausbildung schuld an der Schulmisere? In: Die Zeit. 07/1997, 46. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/1997/07/lehrer.txt.19970207.xml> (28.09.2015).
- Evetts, Julia (2003): The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. International Sociology, 18(2), S. 395-415.
- Farrell, Thomas S.C. (2014): ‘Teacher You Are Stupid!’ – Cultivating a Reflective Disposition. In: The electronic Journal for English as Second Language (TESL-EJ), Volume 18, Number 3 (2014). pp. 1-6.
- Fastner, Anna-Lena/Saldern, Matthias von (2011): Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen. Aufgelesen. Ausgabe 02 (2011).
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38 (2015). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 115-136.
- Feilke, Helmuth (2014): Können Normen Sprache bilden? Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. Plenarvortrag 20. SDD, Universität Basel, 8.9.2014. [Manuskript des Plenarvortrags], S. 1-21.
- Feilke, Helmuth/Baurmann, Jürgen (Hrsg.) (2004): Schreibaufgaben. Seelze: Friedrich Verlag.
- Felder, Ekkehard (2006): Form-Funktions-Analyse von Modalitätsaspekten zur Beschreibung von Geltungsansprüchen in politischen Reden. In: Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hrsg.) (2006): Angewandte Textlinguistik. Linguistische Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Europäische Studien zur Textlinguistik. Band 2 (2006). Tübingen: Narr. S. 157–178.

- Felder, Ekkehard (2016): Form-Funktions-Perspektivenwechsel in der Grammatik: Von kontextabstrahierten Funktionstypen zu sprachlichen Realisierungsformen [unveröffentlichtes Manuskript, verfügbar unter: https://www.gs.uni-heidelberg.de/md/neuphil/gs/sprache02/projekte/felder_form-funktion-perspektivenwechsel.pdf (16.11.2017)].
- Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (2015): Sprache. Erkenntnis. Handeln. In: ebd. (Hrsg.) (2015): Handbuch Sprache und Wissen. Reihe: Handbücher Sprachwissen 1. Berlin: De Gruyter. S. 3-34.
- Fend, Helmut (1994): Was ist eine gute Schule? In: Tilman, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1994): Was ist eine gute Schule? [2. Aufl.]. Hamburg: Bergmann + Helbig. S. 14-25.
- Fengler, Jörg (2009): Feedback geben: Strategien und Übungen. [4. Aufl.]. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fenstermacher, Gary D. (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In: Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (1994): Review of Research in Education. Volume 20. New York/London: Sage Publishing. pp. 403-437.
- Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft (2006). S. 267-282.
- Fiehler, Reinhard (1997): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Einführung in die Thematik. In Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (1998): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden: Springer. S. 7-15.
- Fiehler, Reinhard (2012): Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.) (2012): Kommunikation und Öffentlichkeit. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 249-265.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Studien zur deutschen Sprache: Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache (IDS). Band 30 (2004). Tübingen: Narr.
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fischer, Anna Elina (2014): Anerkennung im Vorbereitungsdienst. Eine Befragung am Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik. In: Seminar. 2 (2014). S. 95-105.
- Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/Yos, Gabriele (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flavell John H. (2000) Development of children's knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development, 24/1 (2000): pp. 15–23.
- Flavell, John H. (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim: Beltz.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. [3. Aufl.]. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. [9. Aufl.]. Reinbek: Rowohlt.
- Förstl, Hans (Hrsg.) (2007): Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Mit 41 Abbildungen und Tabellen. Heidelberg: Springer.
- Foucault, Michel (1972): L'ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer.

- Foucault, Michel (1999): Botschaften der Macht: der Foucault-Reader Diskurs und Medien. In: Engelmann, Jan (Hrsg.) (1999). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Frech, Hartmut-W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berlin/Stuttgart: Klett.
- Frech, Hartmut-Wilhelm (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern.
- Frech, Hartmut-Wilhelm/Reichwein, Roland (1977): Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart: Klett-Cotta.
- French, J. R. P., Jr./Raven, Bertram H. (1959). The bases of social power. In: Cartwright, D. (Ed.): Studies in social power. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research. pp. 150–167.
- Freidson, Eliot (1994): Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy. Chicago: Chicago University Press.
- Freidson, Eliot (2003): Professionalism. The third logic. London: Polity Press.
- Frey, Andreas (2006): Die Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft (2006). S. 30-46.
- Frey, Andreas (2006a): Die Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – eine nationale und internationale Standortbestimmung. Habilitation. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Frey, Andreas/Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S. 540-572.
- Frey, Andreas/Jung, Claudia (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. [2. Aufl.] Münster/New York: Waxmann. S. 540-572.
- Friebe, Jörg (2010): Reflexion im Training. Bonn: Managerseminare Verlag.
- Frith, Uta/Happé, Francesca/Siddons, Fran (1994): Autism and theory of mind in everyday life. Soc Dev 3. pp. 108–124.
- Führer, Felicitan und Cramer, Colin (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (2020) (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. UTB: Stuttgart, S. 748-755. Online verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/91-mentoring-und-coaching-in-der-lehrerinnen-und-lehrerbildung/?wpdmdl=760&refresh=6026c4c3574451613153475> (12.02.2021).
- Funk, Hermann (2006): Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht – das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 52-61.
- Fussell, Susan R./Krauss, Robert M. (1991): Accuracy and bias in estimates of others' knowledge. In: European Journal of Social Psychology. Vol. 21. pp. 445-454.
- Fussell, Susan R./Krauss, Robert M. (1992): Coordination of Knowledge in Communication: Effects of Speakers' Assumptions About What Others Know. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 62 (3). pp. 378-391.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2017): Springer Gabler Verlag (Hrsg.) (2017): Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Autorität. Online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/123623/autoritaet-v4.html> (17.12.2017).

- Gadamer, Hans Georg (1965²): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J C B Mohr (Paul Siebeck).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/N.J./US: Prentice-Hall.
- Gecks, Lutz Carsten (1989): *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Dissertation. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gehrmann, Axel/Kranz, Barbara/Pelzmann, Sascha/Reinartz, Andrea (Hrsg. (2013): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Genette, Gérard (1998): *Die Erzählung*. Aus dem Französischen von Andreas Knop. [2.Aufl.]. München: Wilhelm Fink.
- Gerich, Mara/Trittel, Monika/Schmitz, Bernhard (2012): *Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften durch Training, Feedback und Reflexion: Methoden handlungsorientierter Intervention und Evaluation*. In: Kobarg, Mareike/Fischer, Claudia/Dalehefte, Inger Marie/Trepke, Franziska/Menk, Marleen (Hrsg.) (2012): *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden*. Münster/New York: Waxmann. S. 51-69.
- Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibbs, Graham (1988): *Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Band 1 (1988). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Giddens, Anthony (2009): *The constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Nachdruck Original von 1984. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Giesbrecht, Arno (1983): *Berufliche Sozialisation im Referendariat*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd/Otto, Sylvana (2007): *Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns*. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30. Heft 1 (2007). Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/gieseke0702.pdf> (22.01.2018).
- Gieseke, Wiltrud /Ekkehard Nuissl/Ingeborg Schüßler (Hrsg.) (2012): *Reflexion zur Selbstbildung*. Festschrift für Rolf Arnold. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG: Bielefeld.
- Girmes, Renate (2003): *Die Welt als Aufgabe? Wie Aufgaben Schüler erreichen*. In: Ball, Helga/Becker, Gerold/Bruder, Regina/Girmes, Renate/Stäudel, Lutz/Winter, Felix (Hrsg.) (2003): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. Friedrich Jahresheft XXI. Seelze: Friedrich Verlag. S. 6-11.
- Girmes, Renate (2006): *Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft (2006). S. 14-30
- Glatzel, Johann (1985): *Perspektivität in der Psychopathologie*. In: Bühler, Karl-Ernst/Weiß, Heinz (Hrsg.) (1985): *Kommunikation und Perspektivität. Beiträge zur Anthropologie aus Medizin und Geisteswissenschaften*. Würzburg: Königshausen + Neumann. S. 211-221.
- Gloy, Klaus (2012): *Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation*. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hrsg.) (2012): *Kommunikation und Öffentlichkeit*. Berlin: De Gruyter. S. 23-40.
- Gloy, Klaus (2012a): *Was ist das normhafte einer Norm? Zur Fundierung der Normenforschung*. In: Rosenberg, Katharina/Vallentin, Rita (Hrsg.) (2012): *Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften*. Berlin: Logos Verlag. S. 8-27.

- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 138-152.
- Goffman, Erving (1980, Original 1974): Rahmen-Analyse. Nachdruck von 1977. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1986, Original 1967): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2014, Original 1963): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2013, Original 1959): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 13. Auflage. München: Piper Verlag.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2003): Innovation durch Bildung. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Göltzner, Susanne (1999): Unterrichtsnachbesprechungen in der Deutschlehrausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Göltzner, Susanne (2002): "Vorführstunden" - eine empirische Fallanalyse aus der Deutschlehrausbildung in der zweiten Ausbildungsphase. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.) (2002): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 46-58.
- Graf, Eva-Maria/Aksu, Yasmin/Pick, Ina/Rettinger, Sabine (Hrsg.) (2011): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS.
- Graf, Günter (Hrsg.) (2014): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Graf, Ralf (1994). Selbstrotation und Raumreferenz. Zur Psychologie partnerbezogenen Lokalisierens. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graff, Thyra (2014): „Wann soll ich das noch machen?“ (Selbst)Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung. Heft 9 (2014). S. 1-20. Online verfügbar unter: http://www.unihildesheim.de/media/fff/Graff_05-2014.pdf. (27.10.2019).
- Graumann, Carl Friedrich (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektiven. Berlin: De Gruyter.
- Graumann, Carl Friedrich (1989): Perspective setting and perspective taking in verbal interaction. In: Dietrich, Rainer/Graumann, Carl Friedrich (Hrsg.) (1989): Language Processing in Social Context. Amsterdam: North-Holland, Elsevier. pp. 239-257.
- Graumann, Carl Friedrich (1990): Perspectival structure and dynamics in dialogues. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 (1990). „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“. Bericht 21. Heidelberg/Mannheim: Universität Heidelberg. Psychologisches Institut.
- Graumann, Carl Friedrich (1992): Speaking and understanding from viewpoints: Studies in perspectivity. In: Semin, Gun R./Fiedler, Klaus. (Eds.) (1992). Language, interaction and social cognition. London: Sage. pp. 237-255.
- Graumann, Carl Friedrich (1993). Perspektivität in Kognition und Sprache. In: SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft). Jhrg. 12. Heft 2 (1993). S. 156-192.
- Graumann, Carl Friedrich (1997): Die Erfahrung des Fremden: Lockung und Bedrohung. In: Mummendey, Amelie/Simon, Bernd (Hrsg.) (1997). Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern: Huber. S. 39-62.

- Graumann, Carl Friedrich (2002): Toleranz und Perspektivität. In: Heinzel, Frederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2002), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich. S. 22-31.
- Graumann, Carl Friedrich und Sommer, Carlo Michael (1988): Perspective structure in language production and comprehension. In: Journal of Language and social Psychology 7 (1988). pp. 193-212.
- Graumann, Carl Friedrich/Sommer, Carlo Michael (1986): Perspektiven und Sprache: I. Perspektivische Textproduktion. Arbeitende Forschergruppe „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“. Nr. 8. Heidelberg/Mannheim: Universität Heidelberg. Psychologisches Institut.
- Grice, Herbert Paul (1975): Logik und Konversation. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (2000): Sprachwissenschaft. Ein Reader. New York und Berlin: De Gruyter. S. 163-182.
- Gropengießer, Ilka/Schilling, Jörg (2008): Lehrerbildung als Prozess – das Bremer Modell. In: Bundesarbeitskreis für Ausbilder (BAK). Seminar. Heft 1 (2008). Online verfügbar unter: <https://www.bak-online.de/lvb/bremen/Lehrerbildung.pdf> (16.08.2013).
- Gross, Monika (2009): Eine Klausur eröffnet Lernchancen. Im Dialog Szenen aus Lessings Nathan der Weise analysieren. In: Praxis Deutsch 214 (2009). S. 52-57.
- Gruber, Helmut (2000): Die Struktur von Gesprächssequenzen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1 (2000). Berlin, New York. De Gruyter: S. 1226-1241.
- Gudjons, Herbert (2000): Belastungen und neue Anforderungen. In: Bastian, Jürgen/Helsper, Werner (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 33-51.
- Gumperz, John J. (2002): Sharing Common Ground. In: Keim, Imken/Schütte, Winfried (Hrsg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache (IDS). Band 22 (2002). Tübingen: Narr. S. 47-57.
- Günthner, Susanne (o.J.): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. Fachgruppe Sprachwissenschaft. Universität Konstanz. Arbeitspapier 69. Online: <http://inlist.uni-konstanz.de/pages/publ/PDF/ap069.pdf> (30.11.2018).
- Habermas, Jürgen (1968): Stichworte zu einer kritischen Rollentheorie. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. [4. Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 166-172.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (1974). In: ebd. (Hrsg.) (1995): Vorstufen und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 185-225.
- Häcker, Thomas/Hilzensauer, Wolf/Reinmann, Gabi (2008): Editorial zum Schwerpunktthema 'Reflexives Lernen'. In: Bildungsforschung 5 (2) (2008). S. 1-4.
- Hacker, Winfried (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haenisch, Hans (1999): Merkmale erfolgreichen Unterrichts – Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Online verfügbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/merkmaleerfolgreichenunterrichts.pdf> (09.04.2018).

- Haenisch, Hans (2000): Merkmale erfolgreichen Unterrichts – Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Springer, Ruth/Brügelmann, Hans/Haenisch, Hans/Bremerich-Voss, Albert/Knapp, Annelie/Heymann, Hans Werner/Fischer, Hans E.. Bönen: Kettler. S. 39-48.
- Hanisch, Anna-Katharina (2018): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Harman, Denham (1956): Aging: a theory based on free radical and radiation chemistry. In: Journal of Gerontology 11 (1956). pp. 298–300.
- Harras, Gisela (1977): Handlungen begründen. Zur Entwicklung eines allgemeinen Handlungskonzepts im Hinblick auf Begründungsmöglichkeiten von Handlungen. In: Baumgärtner, Klaus (Hrsg.) (1977): Sprachliches Handeln. Aus: Medium Literatur. Band 7 (1977). Studienbibliothek für Wissenschaft und Unterricht. Eberhard Lämmert. Heidelberg: Quelle & Meyer. S. 28-46.
- Harting, Johannes/Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.) (2006). Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin: Springer. S.
- Hartmann, Dietrich (1984): Reliefgebung: Informationsvordergrund und Informationshintergrund in Texten als Problem der Textlinguistik und Stilistik. In: Wirkendes Wort. Heft 4 (1984). S. 305-323.
- Hartmann, Dietrich (1987): Sprache, Raum und Perspektivität in Stadtbeschreibungen. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S. 183-228.
- Hartmann, Ulrike (2008): Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Dissertation zur Erlangung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Doktorgrades „Doctor rerum naturalium“ der Georg-August-Universität zu Göttingen. Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Online verfügbar unter: <http://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD13-2/hartmann.pdf?sequence=1> (27.09.2017).
- Hartog, Jennifer (1996): Das genetische Beratungsgespräch. Tübingen: De Gruyter.
- Hartung, Wolfgang (1977): Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: Sprache und Gesellschaft: Normen in der sprachlichen Kommunikation. Berlin: Akademie Verlag. S 9-70.
- Harweg, Roland (1987): Probleme der Perspektivik in der Deutung von Perfekt und Präteritum im gesprochenen Neuhochdeutsch. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S.152-182.
- Hascher, Tina (2004): Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1 (2004). S. 44-51.
- Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 1 (5) (2005). S. 40-46.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. [3. vollst. überarb. u. erw. Aufl. von 2006]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, Marcus/Mähler, Claudia/Grube, Dietmar (2005): Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies. In: Schneider, Wolfgang/Schumann-Hengsteler, Ruth/Sodian, Beate (Eds.) (2005): Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 219-237.
- Hasselhorn, Marcus/Schreblowski, Stephanie (2002): Das Lernen lernen! In: Lernchancen 25 (2002). S. 23-28.

- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" von Beywl, Wolfgang/Klaus Zierer. [1. überarb. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): *The Power of Feedback*. In: *Review of Educational Research* 77. Heft 1 (2007). pp. 81-112.
- Hatton, Neville und Smith, David (1994): *Facilitating Reflection. Issues and Research*. Arbeitspapier zur „Conference of the Australian Teacher Education Association“ in Brisbane, Australia. pp. 2-22. Online verfügbar unter: https://archive.org/stream/ERIC_ED375110/ERIC_ED375110_djvu.txt (14.04.2017).
- Hatton, Neville/Smith, David (1995): *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1) (1995). pp. 33-49.
- Hausendorf, Heiko (2000): *Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F. Sven (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 1 (2000). S. 971-979.
- Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2017): *Editorial*. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.) (2017): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Mündlichkeit*. Band 5 (2017). Hep: PH Zug. S. 14-16.
- Havighurst, Robert J. (1953): *Human development and education*. Oxford, England: Longmans/Green Company.
- Havighurst, Robert J. (1972): *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Heins, Jochen (2014): „Der Beitrag der Aufgabenwirkungsforschung für die Lernaufgabenentwicklung. Exemplarisch gezeigt am Einfluss diskursiver und poetischer Verfahren auf das Textverstehen“. In: Ralle, Bernd/Prediger Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2014): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung*. Münster/New York: Waxmann. S. 128–138.
- Heiner, Maja (2004): *Professionalität in der sozialen Arbeit. Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Theoretische Verlag W. Kohlhammer
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (2001). Berlin: De Gruyter.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019): *Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings*. In: *Didaktik Deutsch* 24 (46), S. 102–121. Verfügbar unter: http://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2019/09/Bericht_Heller_46.pdf [peer-review] (21.02.2020).
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen*. *Leseforum.ch*, 3/2015, S. 1-23. Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf (21.02.2020).
- Helmke, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule*. In: *Pädagogik*. Heft 2 (2006). S. 42-45.
- Helmke, Andreas (2007): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. [6. Aufl.] (2015). Seelze/Velber: Klett/Kallmeyer.

- Helmke, A. (2013): Interview von Prof. Dr. V. Reinhardt mit Prof. Dr. A. Helmke zur Hattie-Studie. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 39, 7, S. 8-15.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität - Potenzial Reichweite und Grenzen. In: Seminar. Heft 3 (2008). S. 17-47.
- Helmke, Andreas (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. IN: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2011. Münster et al.: Waxmann, S. 630-644.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In der Reihe Studentexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 521-570.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück. S. 142-161.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-99.
- Helsper, Werner (2005): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. [2. Aufl.] In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2005): Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 142-162.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Erziehungswissenschaft 10. Heft 4 (2007). S. 567-581.
- Helsper, Werner (2010): Widersprüche im Lehrerhandeln. In: Friedrich Jahrheft XXVIII (2010). Seelze: Friedrich Verlag. S. 34-38.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S. 149-170.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: ebd. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft (2011). S. 268-288.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz 2011, S. 202-224. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. [2. Aufl.]. Berlin: De Gruyter.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (1979): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin/New York: De Gruyter.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. [4. Aufl.]. Berlin: De Gruyter.
- Hericks, Uwe (2006): Dem Beruf ein Gesicht verleihen – Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung. In: Hiligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: LIT Verlag. S. 79-87.

- Hericks, Uwe (2012): Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – was kann Lehrerbildung dazu beitragen? Beitrag zum Studium Generale am 27. Juni 2012. Online verfügbar unter: <https://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/27.06.12I.pdf> (13.06.2016).
- Hericks, Uwe/Stelmaszyk, Bernhard (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günther/Schelle, Carla (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 231-236.
- Heritage, John (2000): Ethno-sciences and their significance for conversation linguistics. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F. Sven (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1 (2000). S. 908-919.
- Hermann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hermann, Ulrich (2002a): Zusammenfassende Empfehlungen. Der Berufsbezug in der Lehrerausbildung. Organisatorische Rahmenbedingungen und inhaltliche Anforderungen. In: Hermann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz. S. 273-291.
- Herrlitz, Wolfgang (1998): Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In: Giese, Heinz/Ossner, Jakob (Hrsg.) (1998): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg: Fillibach. S. 167-190.
- Herrmann, Theo/Buhl, Heike M./Schweizer, Karin (1995). Zur blickpunktbezogenen Wissensrepräsentation: der Richtungseffekt. Zeitschrift für Psychologie 203. S. 1-23.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994). Sprechen - Psychologie der Sprachproduktion (Kap. 3). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herrmann, Ulrich (2002): Lehrer – professional, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: ebd. (Hrsg.) (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz. S. 36-55.
- Hertel, Silke/Bruder, Simone/Schmitz, Bernhard (2009): Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhard/Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 117-128.
- Herzog, Walter (2014): Diskussion. Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. In: ZISU 3, S. 130-143.
- Hessische Lehrkräfteakademie (2017): Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes. Verfügbar unter der Website unter Studium & Referendariat: Online verfügbar unter: https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=99d9768ae8ae38fc3ea5f9d681ccd20d (31.07.2017).
- Hettlage, Robert (1991): Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert/Lenz, Karl (Hrsg.) (1991): Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt. S. 95-156.
- Hindelang, Götz (1977): Jemanden um Rat fragen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 5. (1977). S. 34-44.
- Hindelang, Götz (1983): Einführung in die Sprechakttheorie. Tübingen: Niemeyer.
- Hindelang, Götz (1994): Einführung in die Sprechakttheorie. [2. Aufl.] (Germanistische Arbeitshefte 27).Tübingen: Niemeyer
- Hindelang, Götz (2000)[1983]: Einführung in die Sprechakttheorie. [4. Aufl.]. Tübingen: Niemeyer.

- Hinnenkamp, Volker (1998): Mißverständnisse in Gesprächen: eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hinz, Renate/Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg. 9.+10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hlebec, Hrvoje (2019): Kognitive Aktivierung und Sprachliches Lernen. In: Didaktik Deutsch 24. Jahrgang (47), S. 86-91.
- Hoffmann, Ludger/Nothdurft, Werner (1989): Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In: Förster, Jürgen/Neuland, Eva/Rupp, Gerhard (Hrsg.) (1989): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft - Beruf - Kulturelle Praxis. Stuttgart: Metzler. S. 118-132.
- Hoffmann, Ludger (1997): Sprache und Illokution. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatik der Deutschen Sprache. Band 1. Berlin und New York: De Gruyter, S. 99-159.
- Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspektes. Tübingen: De Gruyter/Niemeyer.
- Honegger, Monique/Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (Hrsg.) (2015): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Lehrberuf. Bern: Hep Verlag.
- Honegger, Monique und Beglinger, Mirjam (2015): Muss schreibend reflektiert werden? Psychosoziale Berufsausbildungen, blinder Fleck und Scheiterkultur. In: Honegger, Monique; Ammann, Daniel und Hermann, Thomas (2015) (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Band 5. hep Verlag: Bern, S. 45-57.
- Hoppe, Henriette (2005): Schreibdidaktische Konzeptionen in Sprachunterrichtswerken im Spannungsfeld von Curriculum, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Matthes, Eva/ Heinze/Carsten (Hrsg.) (2004): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. [Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004]. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 62–87.
- Hoppe, Henriette/Metz, Kerstin (2013): Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Deutsch. In: Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47-73.
- Horn, Laurence (2004): Implicature. In: Horn, Laurence/Ward, Gregory (Hrsg.): The Handbook of Pragmatics. Malden, Massachusetts: Blackwell. S. 3-28.
- Hufeisen, Britta (2006): Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben. Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr. S. 90-101.
- Hummel, Hans-J./Bloch, Gerhard (1987): Institution. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus-J. (Hrsg.) (1987): Soziolinguistik: ein internationales Handbuch der Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 1 (1987). Berlin/New York: De Gruyter. S. 187-196.
- Huth, Katja (2004): Entwicklung und Evaluation von fehlerspezifischem informativem tutoriellen Feedback (ITF) für die schriftliche Subtraktion. Dissertation. Technische Universität Dresden. Online verfügbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/1243/1105354057406-4715.pdf> [16.04.2018].
- Ilgen, Daniel R./Fisher, Cynthia D./Taylor, M. Susan (1979): Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology* 64 (4). pp. 349–371.

- Jäger, Reinhold S. (2000): Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jagemann, Sarah (2019): Über die Reproduktion eines fachlichen Vakuums – oder: Warum sich Germanistik und Deutschdidaktik nicht zu sehr vom Deutschunterricht abgrenzen sollten. In: *Didaktik Deutsch* 47, S. 16-23.
- James, William (1869): *Principles of Psychology*. Band 2 (1869). New York: Dover Publications. pp. 283-324.
- Jarvis, Peter (1995): *Adult and continuing education. Theory and practice*. London: Routledge.
- Jasper, M (2003): *Beginning reflective practice*. Cheltenham: Nelson Thorn.
- Jefferson, Gail (1979): A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance/Declination. In: Psathas, George (Hrsg.) (1979): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers.
- Johns, Christopher (1995): Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 22 (2) (1995): pp. 226–234.
- Johns, Christopher, ed. (2010): *Guided reflection: a narrative approach to advancing professional practice* [2. Edition]. Chichester, UK/Ames, Iowa: Blackwell.
- Johnson, Clifford/Sherman, Jack E. (1975): Effects of behavioral objectives on student achievement in ISCS. In: *Science Education*, 59 (1975). pp. 177–180.
- Jonas, Eva/Kauffeld, Simone/Frey, Dieter (2007): *Psychologie der Beratung*. In: Frey, Dieter/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): *Enzyklopädie der Psychologie. Wirtschaftspsychologie*. Band 6. Göttingen: Hogrefe. S. 75-100.
- Journal für LehrerInnenbildung* (2001): *LehrerInnenbildung anfangen*. Band 1 (2001). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (2010): Kapitel 1: TALIS 2008 – Ein Überblick zur Studie Juliane Schmich & Claudia Schreiner–. Graz: Leykam. S. 5-10. Online verfügbar unter: <https://www.bifie.at> (16.02.2019).
- Kallmeyer, Werner (1981): Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Band 54 (1981). Düsseldorf: Schwann. S. 89-127.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hrsg.) (1985): *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag. Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta 1983*. Band 2 (1985). Tübingen: Niemeyer. S. 81-122.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. Heft 2 (2000). S. 227-252.
- Klätzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.) (2005): *Organization und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992, reprinted 1995): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In *Didaktik Deutsch* 46, S. 25-32.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014): Unterrichtsplanung. In: *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage. Berlin: Scriptor, S. 279-292.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008): Teil 1 Allgemeines. Staatliche Steuerung von Deutschunterricht. In: ebd. (Hrsg.) (2008): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Völlige Neubearbeitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 12-46.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): C5 Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H./Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2010): DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bandnummer 11: Lese- und Literaturunterricht. Band 2. Teil 2. C Kompetenzen und Unterrichtsziele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 104–139.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2012): Teil 1 Allgemeines. Staatliche Steuerung von Deutschunterricht. In: ebd. (Hrsg.) (2012): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. [5. Aufl.: völlige Neubearbeitung] Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 12-45.
- Karg, Ina (1999): Vermittlung. Ein Arbeitsbuch für eine anwendungsorientierte Germanistik. Unter Mitarbeit von Christina Schmidt. Peter Lang: Frankfurt am Main et al.
- Keim, Inken (1996): Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1996): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Studien zur deutschen Sprache. Band 4 (1996). Tübingen: Narr. S. 191-279.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. [2. überarb. Aufl.]. Qualitative Sozialforschung, Band 15 (2010). Wiesbaden: VS.
- Keller, Rudi (1976): Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett.
- Keller, Rudi (1977): Verstehen wir, was ein Sprecher meint, oder was ein Ausdruck bedeutet? Zu einer Hermeneutik des Handelns. In: Baumgärtner, Klaus (Hrsg.) (1977): Sprachliches Handeln. Aus: Medium Literatur. Band 7. Studienbibliothek für Wissenschaft und Unterricht. Eberhard Lämmert. Heidelberg: Quelle & Meyer. S. 1-27.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Rost, Detlef H. (2010): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 78 (2010). Münster/New York: Waxmann.
- Keller, Martin (2015): Reflektieren gut gemacht. Von Empirie zu Denkangeboten. In: Honegger, Monique; Ammann, Daniel und Hermann, Thomas (2015) (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf. hep Verlag: Bern, S. 107-124.
- Kemnitz, Heidemarie (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S. 34-52.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In Didaktik Deutsch 34, S. 52-69.
- Keysar, Boaz (1998): Language users as problem solvers: Just what ambiguity problem do they solve? In: Fussell, Susan R./Kreuz, Roger J. (Hrsg.) (1998): Social and cognitive approaches to interpersonal communication. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 175-200.
- Keysar, Boaz/Barr, Dale J./Balin, Jennifer A./Brauner, Jason S. (2000): Taking perspective in conversation: The Role of Mutual Knowledge in Comprehension. In: American Psychological Society. Vol. 11. No. 1 (2000). pp. 32-38.
- Keysar, Boaz/Wu, Shali (2007): The Effect of Culture on Perspective Taking. In: Association for Psychological Science. Vol. 18. No. 7 (2007). pp. 600-606.
- Kiefer, Lydia/Rettig, Heike/ Frankenhauser, Dieter/ Sommer, Carlo/Michael/Graumann, Carl Friedrich (1994): Perspektivität und Persuasion: Effektivität perspektivenrelevanter Persuasionsstrategien. Universität Heidelberg: Psychologisches Institut.
- Kiesendahl, Jana (2011): Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.) (2006): *Organisationstheorien*. [6. Aufl.] Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.) (2019): *Organisationstheorien*. [8. Aufl.] Stuttgart: Kohlhammer.
- Killus, Dagmar (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. (Dissertation. Berlin 1997). Münster: Waxmann.
- Kindt, Walter (2009): *Pragmatik: Die handlungstheoretische Begründung der Linguistik*. In: Müller Horst (Hrsg.) (2009): *Arbeitsbuch Linguistik*. UTB. Vol. 2169. [2. überarb. und akt. Aufl.] Paderborn: Schöningh: S. 289-305.
- Kleinknecht, Marc (2009): *Lernumgebung und Aufgabenkultur reflektieren und weiterentwickeln. Empirische Befunde und didaktische Konzepte zum Einsatz von Aufgaben*. In: Knapp, Werner/Rösch, Heidi (Hrsg.): *Sprachliche Lernumgebungen gestalten*. Freiburg i.Br.: Fillibach. S. 13-23.
- Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.) (2013): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klieme, Eckhard (2006): *Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 52. Jhrg.. Heft 6 (2006). S. 765-773.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmuth J. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (09.12.2013).
- Klieme, Eckard/Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: *Z.f.Päd (Zeitschrift für Pädagogik)* 52 (2006), S.876-903.
- Klotz, Peter (1995): *Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen*. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 4 (1995). S. 3-13.
- Kluchert, Gerhard (2006): *Biographie und Institution. Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 12 (2006), Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9-36.
- Kluck, Ursula Rosemarie (1985): *Spielarten des Beratens: Zur Struktur der Beratungskommunikation*. Dissertation 1984. Universität Tübingen.
- Kluger, Avraham DeNisi, Angelo (1996): *The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory*. *Psychological Bulletin* 119. pp. 254–284.
- KMK (1999): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Bonn: KMK.
- KMK (2002): *Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen.“*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_02_01-Informationsschrift.pdf (20.05.2016).
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (25.05.2016).
- KMK (2004a): *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (25.05.2016).

- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (25.05.2016).
- KMK (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2010 – 2020. Juni 2011. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Bericht_Modellrechnung_online.pdf (23.05.2016).
- KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (20.05.2016).
- KMK (2012a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (25.05.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002): Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/einstellungen/kmk_erkennung_lehraemter.pdf?start&ts=1458632798&file=kmk_erkennung_lehraemter.pdf (21.05.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.2.2004 i.d.F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter: https://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf (17.02.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf (21.05.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (13.05.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (21.05.2016).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (o.J.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (21.05.2016).
- Knoblauch, Hubert A./Günthner, Susanne (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.) (1997). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Berlin/Heidelberg: Springer. S. 281-307.
- Kocher, Mirjam/Wyss, Corinne (2008). Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse. Deutsche Universitätsedition. Band 28 (2008). Neuried: Ars et unitas.
- Kohlberg, Lawrence (1969): Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization. In: Goslin, David A. (ed.): Handbook of socialization theory. Chicago: Rand McNally. pp. 347-480.
- Kolb, David A. (1976): The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston: McBer & Co.

- Kolb, David A. (1984): The process of experiential learning. In: Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Volume 1.* Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall. S. 20-31. Online verfügbar unter: <https://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf> (17.04.2017).
- Kolb, David A./Fry, Ronald (1974): Toward an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Hrsg.) (1974): *Theories of group process.* London: John Wiley. pp. 33 – 57.
- Kolbe, Fritz (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 206-232.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung. 2004.* Wiesbaden: VS, S. 853-877.
- Köller, Olaf (2012): Forschung zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften: Ein Desiderat für die empirische Bildungsforschung. In: Kobarg, Mareike/Fischer, Claudia/Dalehefte, Inger Marie/Trepke, Franziska/Menk, Marleen (Hrsg.) (2012): *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden.* Münster/New York: Waxmann. S. 9-15.
- Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern. Denken und in der Sprache.* Berlin: De Gruyter.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid/Doll, Jörg (2011): 6 Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In: Blömeke; Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT.* Münster/New York: Waxmann. S. 135-159.
- König, Johannes (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3), S. 305-310.
- Koerfer, Armin (2013): *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Körner, Jürgen und Ludwig-Körner, Christiane (1997): *Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten.* Freiburg
- Korthagen, Fred (1999): „Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education“. In: *European Journal of Teacher Education.* Vol. 22 (1999). No. 2/3. pp. 191-207.
- Korthagen, Fred (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education.* Larence Erlbaum Associates: New York. pp. 1-16. Online verfügbar unter: <https://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf> (14.04.2017).
- Korthagen, Fred (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1) (2004). pp. 77–97.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005, published online 2006): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching: theory and practice.* Vol. 11. No. 1. (2006). pp. 47-71. Online verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1354060042000337093?scroll=top&needAccess=true> (14.04.2017).
- Košinár, Julia (2007): *Selbststärkung im Lehrberuf. Kontextuelle und individuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation.* Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Studien zur Bildungsgangforschung. Band 38 (2014). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2014a): Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: ZISU 3 (2014). S. 29-43.
- Kossakowski, Adolf (1980): Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: VEB Verlag Volk und Wissen.
- Köster, J. (2002): PISA-Aufgaben sind anders. Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Heft 176 (2002). S. 29.
- Köster, Juliane (2003): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. 7./8. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht 56. Heft 5 (2003). S. 19-24.
- Köster, Juliane (2004): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) (2004): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik. Band 6 (2004). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 99-117.
- Kotthoff, Helga (1995): Erzählstile von mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz. Arbeitspapier 68. Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz. Online verfügbar unter: <http://kops.uni-konstanz.de/volltexte/2000/490/> (05.03.2018).
- Kotthoff, Helga (2017): Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. In: Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik 38. Online verfügbar: https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy3_of_kotthoff2017.38/files/kotthoff-fragl38-1.pdf (23.07.2018).
- Kraler, Christian (2007): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. 2007, Münster et al.: Waxmann, S. 151-180.
- Krämer, Michael (2010): Beratung, Coaching, Supervision aus wirtschaftspsychologischer Perspektive. In: Seminar. Heft 4 (2010). S. 17-27.
- Krashen, Stephen D. (1988): Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Prentice Hall.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster/New York: Waxmann.
- Krauss, Stefan/Blum, Werner/Brunner, Martin/Neubrand, Michael/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Besser, Michael/Elsner, Jürgen (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Ute/ Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann. S. 135-161.
- Krauss, Stefan (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S. 171-192.
- Krummheuer, Goetz (1992): Lernen mit "Format". Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kummer, Werner (1975): Grundlagen der Texttheorie. Reinbek: Rowohlt.
- Kunstreich, Tim; Müller, Burkhard; Heiner, Maja; Meinhold, Marianne (2003): Diagnose und/ oder Dialog? Ein Briefwechsel. In: Widersprüche, 23. Jg., 6/2003. Bielefeld, S. 11-32.

- Kunter, Mareike/Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Ute/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York: Waxmann. S. 85-115.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. (Habilitationsschrift, Hamburg 2002). Studien zur Bildungsgangforschung (1). Wiesbaden: VS.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: ZISU 3 (2014). S. 44-57.
- Lakoff, Robin T. (1990): Talking power: the politics of language in our lives. New York: Basic Books.
- Lambert, Michael J./Whipple, Jason L./Vermeersch, David A./Smart, David W./Hawkins, Eric J./Nielsen, Stephen L./Goates, Melissa (2002): Enhancing psychotherapy outcomes via providing feedback on client progress. A replication. *Clinical psychology and psychotherapy*. Vol. 9 (2) (2002). pp. 91-103.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Ruth Springer/Brügelmann, Hans/Haenisch, Hans/Bremerich-Voss, Albert/Knapp, Annelie/Heymann, Hans Werner/Fischer, Hans E.. Bönen: Kettler.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Ruth Springer/Brügelmann, Hans/Haenisch, Hans/Bremerich-Voss, Albert/Knapp, Annelie/Heymann, Hans Werner/Fischer, Hans E.. Bönen: Kettler.
- Lange, Günther (2009): Aufgabenvielfalt statt Monokultur. Oder: Was flüstert die Mutter ihrer Tochter ins Ohr? In: *Praxis Deutsch* 214 (2009). S. 44-51.
- Lange, Joachim (2007): Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Niedersachsen (Hrsg.) (2007): (Beratungs-) Gespräche in der Lehrerbildung. Hannover. GEW-Niedersachsen. S. 22 – 28.
- Langner, Michael (1984a): Tätigkeitstheorie - Sprechfähigkeitstheorie. In: *Deutsche Sprache*. Heft 2 (1984). S.110 - 140.
- Langner, Michael (1984b): Rezeption der Tätigkeitstheorie und der Sprechfähigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1. In: *Deutsche Sprache* 3. S.239 - 274.
- Langner, Michael (1984c): Rezeption der Tätigkeitstheorie und der Sprechfähigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2. In: *Deutsche Sprache* 4. S.326 - 358.
- Lefrancois, Guy R. (1994): *Psychologie des Lernens*. [3. Aufl.]. Berlin: Springer.
- Lehmann-Grube, Sabine K./Nickolaus, Reinhold (2009): Lehrprofessionalität als kognitive Disposition. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhard/Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 57-70.
- Lenhard, Hartmut (2005): Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Modell mit Zukunft? In: *Pädagogik* 11 (2005). S. 46-49.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. In der Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-55.

- Leontjew, Alexejew N. (1984). Der allgemeine Tätigkeitsbegriff [The general activity term]. In: Leontjew, Alexejew A./Leontjew, Alexejew Nikolajew/Judin, Erik G. (1984): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit [Basic questions of a theory of linguistic activity]. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-30.
- Leontjew, Alexejew A./Leontjew, Alexejew Nikolajew/Judin, Erik G. (1984): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Kohlhammer: Stuttgart.
- Leontjew, Alexejew Nikolajew (1975) [Original 1973]: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jahrgang (Heft 51), S. 164-181.
- Leuchter, Miriam/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Klieme, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.) (2008): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster/New York: Waxmann. S. 165-187.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. Journal of Social Issues. Volume 2 (4) (1946). pp. 34-46.
- Lewis, David (1975): Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung. Berlin: De Gruyter.
- Lindauer, Thomas/Schneider, Hansjakob (2007). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett/Balmer. S. 109-125.
- Lindemann, Bernhard (1987): Einige Fragen an eine Theorie der sprachlichen Perspektivierung. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S. 1-51.
- Lindl, A./ Gaier, L./ Weich, M./ Frei, M./ Ehras, C./ Gastl-Pischetsrieder, M./ Elmer, M./ Asen-Molz, K./ Ruck, A.-M./ Heinze, J./ Murmann, R./ Gunga, E./ Röhr, S. (2019): Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Ehmke, T., Kuhl P., Pietsch M. (Hrsg.) (2019): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim. 128 – 141.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul, R. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi. [5. Aufl.]. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Lipowsky, Frank (1999): Lernzeit und Konzentration. Grundschulkind in offenen Lernsituationen. In: Die Deutsche Schule. Heft 2 (1999). S. 232-245.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft (2006). S. 47-71.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster/New York: Waxmann. S. 51-70.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute. 3. Jhrg.. Heft 5 (2012). Reform der Lehrerbildung. S. 1-17.
- Löwen, Katrin/Baumert, Jürgen/Kunter, Michael/Krauss, Stefan (2011): Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York: Waxmann. S. 69-84.
- Lubbock, Percy (1966): The Craft of Fiction. London: Jonathan Cape.

- Lucas, Patricia (2012): Critical reflection. What do we really mean? Auckland University of Technology. Online verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/b921/87a3219c55aee6d3f69918de957ffc35b269.pdf> (28.05.2018).
- Luhmann, Niklas (1992): System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 102-124.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 11-40.
- Luft, Josef and Ingham, Harry (1955): The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations, University of California Western Training Lab.
- Lüttge, Dieter (1981): Beraten und Helfen: Beratung als Aufgabe des Lehrers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maas, Utz (1974): Die neue Wissenschaft und ihr Funkkolleg. In: Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1974): Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. [3. Aufl.]. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag. S. 6-45.
- Maas, Utz (1974): Teil C: Grammatik und Handlungstheorie. In: Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1974): Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. [3. Aufl.]. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag. S. 189-277.
- Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1974): Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. [3. Aufl.]. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Mackensen, Lutz (2013): Ursprung der Wörter: Das etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache. München: Bassermann.
- Mager, Robert Frank (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mandel, Hans Heinrich (1989): Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987. Historische und Pädagogische Studien. Band 14 (1989). Berlin: Colloquium Verlag.
- Manen, Max van (1977): Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. In: Curriculum Inquiry, Vol. 6, No. 3 (1977). pp. 205-228.
- Manning, Philip (1992): Erving Goffman and Modern Sociology. Oxford: Polity Press.
- Mansell, Warwick (2008): Research reveals teaching's Holy Grail. In: Times Educational Supplement. 2008. Verfügbar unter: <https://www.tes.com/article.aspx?storycode=6005393> (Download, 02.12.2015), Übersetzung: TES über den "Heiligen Gral des Unterrichts". Verfügbar unter: <http://visible-learning.org/de/2013/02/tes-heiliger-gral-des-unterrichts/> (Download, 02.12.2015).
- Manusov, Valerie/Patterson, Miles L. (Ed.) (2006): The SAGE handbook of Nonverbal Communication. Los Angeles: Sage.
- Marsh, Diane/Serafica, Felicissima, C./Barenboim Carl (2012) [1981]: Interrelationships among Perspective Taking, Interpersonal Problem Solving, and Interpersonal Functioning. In: The journal of Genetic Psychology. No. 188 (1981). S. 37-48.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. [7. Aufl.]. München: Beck.
- Martínez, Matías/Klein, Christian (Hrsg.) (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: ebd. (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: Metzler. S. 1-13.

- Marzano, Robert/Gaddy, Barbara B./Dean, Ceri (2000): *What works in classroom instruction*. Aurora/CO/US: Midcontinent Research for Education and Learning (McREL). Online verfügbar unter: https://at-udl.com/library_bkup/Data/Misc%20PDF's/whatworks.pdf (31.03.2020)
- Mattern, Pierre (2014): Beratungsresistenz bei Rabelais. Panurg und sein ‚Eheproblem‘ im Dritten Buch von Gargantua und Pantagruel. In: Niehaus, Michael/Peeters, Wim (Hrsg.) (2014): *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns*. Bielefeld: Transcript. S. 237-253.
- Mayr, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann. S. 125-148.
- Mayr, Johannes/Schratz, Michael (Hrsg.) (2001): Editorial. Ein Forum für die Professionalisierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (2001). Innsbruck: Studienverlag. S. 4-8.
- McCroskey, James/Richmond, Virginia P./McCroskey, Linda L. (2006): Nonverbal communication in instructional contexts. In: Manusov, Valerie/Patterson, Miles L. (Hrsg.) (2006): *The SAGE handbook of Nonverbal Communication*. Los Angeles: Sage. pp. 421-436.
- McLeod, J. (2003): *An introduction to counselling*. Buckingham: Open university press.
- Mead, George Herbert (1969): *Philosophie der Sozialität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1969): *Sozialpsychologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Meder, Oskar (2002): Ausbildung der Ausbilder. In: *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Heft 2 (2002). S. 29-39.
- Meibauer, Jörg (2006): Implicature. In: Brown, Keith (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 5. Oxford: Elsevier. S. 568-581.
- Memminger, Josef (2007): *Schüler schreiben Geschichte. Kreativer Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Meng, Katharina (1981): Untersuchungen zur sprachlichen Kommunikation (von Kindern) – Ausgangsbegriffe und theoretische Fragen. In: *Linguistische Studien*. Reihe A. Heft 84 (1981). S. 1-39.
- Menck, Peter und Schulte, Michaela (2006): Lehrer werden. Erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 52. Jahrgang (Heft 51), S. 199-216.
- Mento, Anthony J., Steel, Robert P., & Karren, Ronald J. (1987): A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39 (1), S. 52–83. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(87\)90045-8](https://doi.org/10.1016/0749-5978(87)90045-8) (31.03.2020).
- Merzyn, Gottfried (2004): *Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion*. [2. verb. u. aktual. Aufl.] Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen-Verlag Scriptor.
- Meyer, Hilbert/Wendt, Veit (2011): Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer? In: *Seminar* 1 (2011), S. 59-85.
- Meyer-Sickendiek, Burkhard (2014): Vorformen moderner Ratgeberliteratur: Die neuzeitlichen Klugheitslehren von Machiavelli bis Thomasius. In: Niehaus, Michael/Peeters, Wim (Hrsg.) (2014): *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns*. Bielefeld: Transcript. S. 159-179.
- Mieg, Harald, A. (2018): *Professionalisierung: Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1973): *Strategien des Handelns, Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Klett.

- Mitter, Wolfgang (2002): Strukturen der Lehrerbildung im europäischen Vergleich. In: Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9.+10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 135-149.
- Möller, Heidi (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS.
- Möller, Heidi (2010): Beratung in einer ratlosen Welt. Interdisziplinäre Beratungsforschung. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Mönig, Stephanie (2012): Wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit von Lehrenden und Lehramtsstudierenden - theoretische Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfung. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1100169229/34> (17.09.2019).
- Moreno, Roxana (2004): Decreasing Cognitive Load for Novice Students: Effects of Explanatory versus Corrective Feedback in Discovery-Based Multimedia. In: Instructional Science. Vol. 32. pp. 99–113.
- Morek, Miriam (2017): Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In: Hauser, Stefan/ Luginbühl, Martin (Hrsg.) (2017): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken, Bern: hep, S. 65–90.
- Morek, Miriam (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2011) 2, S. 211-230.
- Moschner, Barbara/Gruber, Hans (2005): Epistemologische Überzeugungen. (Forschungsbericht Nr. 18). Universität Regensburg. Institut für Pädagogik.
- Mroczynski, Robert (2014): Gesprächslinguistik. Eine Einführung. Narr Verlag: Tübingen.
- Mühlhausen, Ulf (2011) Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos. Begleit-DVD mit Hannoveraner Unterrichtsbildern, Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Fohrbordt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.
- Mutzeck, Wolfgang (1999): Kooperative Beratung. In: Dirks, Una und Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 231-253.
- Mutzeck, Wolfgang (2008): Kooperative Beratung - Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nagata, Noriko (1993). Intelligent computer feedback for second language instruction. The Modern Language Journal. Vol. 77 (3). pp. 330-339.
- Nagata, Noriko/ Swisher, M. Virginia (1995). A study of consciousness-raising by computer: The effect of metalinguistic feedback. Foreign Language Annals. Vol. 28 (3). pp. 337-347.
- Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 56 (2006). Münster/New York: Waxmann.
- Narciss, Susanne (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In: Spector, J. Michael/Merrill, M. David/Merrienboer, Jeroen van/ Driscoll/Marcy P. (Eds.). Handbook of Research on Educational Communications and Technology. 3rd ed. (2008). pp. 125-144.
- Narciss, Susanne (2012). Feedback in instructional contexts. In: Seel, Norbert M. (Ed.). Encyclopedia of the Learning Sciences. Vol. F (6). Heidelberg/New York: Springer: pp. 1285-1289.
- Narciss, Susanne (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. Digital Education Review, No. 23 (2013). pp. 7-26.

- Neuenschwander, Markus P. (2004): Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (2004). S. 23-30.
- Neueweg, Georg Hans (2000): Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Wien: Studienverlag.
- Neueweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie. In: Polanyis, Michael (Hrsg) (2001). [2. korr. Aufl.]. Münster/New York: Waxmann.
- Neueweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48. Heft 1 (2002). S. 10-29.
- Neueweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22. Heft 43 (2011). S. 33-45. Online verfügbar unter: http://www.plattform-lehrerinnenbildung.net/wp-content/uploads/2013/03/Neueweg_2011.pdf (14.02.2016).
- Neueweg, Georg Hans (2011a): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S.451-477.
- Neueweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Waxmann: Münster und New York.
- Neueweg, Hans Georg (2008): Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.) (2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Online verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1903&article_id=6521&_psmand=8 (23.05.2016).
- Niehaus, Michael (2014): Zur Logik des Ratgebens. Eine Standardversion zur Beschreibung eines Typs von Sprechaktsequenzen. In: Niehaus, Michael/Peeters, Wim (Hrsg.) (2014): Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns. Bielefeld: Transcript. S. 9-65.
- Niehaus, Michael/Peeters, Wim (Hrsg.) (2014): Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns. Bielefeld: Transcript.
- Niggli, Alois (2001): Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2) (2001). S. 244-250.
- Niggli Alois (2003): Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4 (2003). S. 8-15.
- Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Verlag Sauerländer.
- Niggli, Alois (2006): Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 24 (1) (2006). S. 120-126.
- Nitsche, Kai (2014): UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen.
- Nothdurft, Werner (1994): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Tübingen: Narr. S. 20.
- Nothdurft, Werner (1994): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Band 61 (1994). Tübingen: Narr. S. 20- 89.

- Nothdurft, Werner (1994): Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Band 61 (1994). Tübingen: Narr. S. 184-228.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche.. In: Wimmer, Rainer/Zifonun, Gisela/Strecker, Bruno (Hrsg.) 1994): Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim. Band 61. (1994). Tübingen: Narr.
- Nückles, Mattias (2001): Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien. Eine Experimentalserie im Internet. Münster/New York: Waxmann.
- Nuthall, Graham (2005): The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A personal Journez. In: Teachers College Record 107, S. 895-934.
- Nyffenegger, Franziska (2015): Vom Gestalten der Gedanken. Reflexives Schreiben in der Designausbildung. In: Honegger, Monique; Ammann, Daniel und Hermann, Thomas (2015) (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denks Spuren zwischen Lernweg und Leerlauf. hep Verlag: Bern, S. 97-107.
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/15/0,3343,de_34968570_34968855_42998991_1_1_1_1,00.html (30.07.2017).
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD. Chapter 3. The Professional Development of Teachers. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (30.07.2017).
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.); Chapter 4. Teaching Practices, Teacher's Beliefs and Attitudes. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf> (30.07.2017).
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Band 222 (1985). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, Jürgen (2001): Kapitel 1. Die historische Konstruktion „Lehrerbildung“. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich: Verlag Rüegger. S. 37-67.
- Oelkers, Jürgen (2001a): Bildung, Kanon, Effizienz: Herausforderungen des Gymnasiums. Zürich.
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (1996a): Vortragsmanuskript: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Online verfügbar unter: <https://repo.agoh.de/Oevermann%20-%201996%20-%20Strukturelle%20Soziologie%20und%20Rekonstruktionsmethodologie.pdf> (11.05.2019).
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Schwepe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19-64.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Combe, Arno/Hespeler, Werner/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue

- Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 23 (2008). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 55–77.
- Olsen, Ralph (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: Zeitschrift ästhetische Bildung. 1. Jhrg. (3) (2011). S. 1-16.
- Ophoff, Jana Groß (2013): Lernstandserhebungen.: Reflexion und Nutzung. In: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster et al.: Waxmann.
- Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolges. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, Fritz (2001): Kapitel 2. Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich: Verlag Rüegger. S. 67-97.
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerausbildungssysteme. Zürich: Rüegger. S. 215-342.
- Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für LehrerInnenbildung 2. Heft 1 (2002). S. 8-19.
- Oser, Fritz (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. 2004. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt, S. 184-206.
- Oser, Fritz/Baerswyl, F.J. (2001): Choreographies of teaching: bridging instruction and learning. In: Richardson, Virginia (Hrsg.) (2001): Handbook of research teaching. Fourth Edition. 2001. Washington: American Educational Research Association. pp. 1031-1065.
- Oser, Fritz/Curcio, Gian-Paolo/Düggeli, Albert (2007): Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (1), 2007, S. 14-26.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Voss, Albert (Hrsg.) (1993): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext: Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 186-199.
- Ossner, Jakob (1999): Der Profi der Fachdidaktik. Grundzüge einer praktischen Disziplin. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main (1999). S. 23–45.
- Ossner, Jakob (2016): Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.) (2016): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Positionen der Deutschdidaktik. Peter Lang: Berlin. S. 147-167.
- Pabst, Jochen (2007): Qualifizierung neuer Ausbilder/innen. In: Seminar 3 (2007), S. 1 (Editorial).
- Pabst, Eva (2016): Dialogische Deutschdidaktik Eine empirische Studie zum Aufbau fachdidaktischer Handlungsexpertise im Lehramtsstudium. Dissertation. Waxmann Verlag GmbH: Münster, New York.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research 62 (1992). pp. 307-332.

- Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Park, G. (1990): Making sense of religion by direct observation. An application of frame analysis. In: Riggins, St. H. (Hrsg.) (1990): Beyond Goffman. Studies on Communication, Institution, and Social Interaction. Berlin, New York, S. 235-276.
- Parsons, Talcott. (1968): Einige theoretische Betrachtungen zum Bereich der Medizinsoziologie. In: Parsons, Talcott (Hrsg.) (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: EVA. S. 408-449.
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. ZISU 3 (2014). S. 14-28.
- Pawloski, Klaus (2005): Konstruktiv Gespräch führen. Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden. München: Reinhardt. S. 299-318
- Pawloski, Klaus/ Riebensahm, Hans (2003): Konstruktiv Gespräch führen. Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden. [3. Aufl.] Reinbek: Rowohlt. S. 303-324.
- Peek, Rainer: Sprachliche Standards und ihre Überprüfung. In: Lenz, Friedrich (2009): Schlüsselqualifikation Sprache. Forum angewandte Linguistik. Band 50 GfDS.
- Perner, Josef (1991): Understanding the representational mind. Cambridge MA, US: MIT Press.
- Perner, Josef (2000): Theory of mind. In: Bennett, Mark (Ed.): Developmental psychology. Achievements and prospects. Hove, UK: Psychology Press.
- Pieper, Irene (2018): Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik, S. 4-10.
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Kassel: University Press.
- Pfadenhauer, Michael/Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS. S.79-97.
- Pfadenhauer, Michael (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Piaget, Jean (1959) [franz. Original von 1923]: Language and thought of the child. London: Routledge + Kegan Paul.
- Piaget, Jean (1973) [1932]: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1971) [franz. Original von 1947]: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett. S. 229-254.
- Pick, Ina/Rettinger, Sabine (2011): Beratung, Coaching und Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt – ein Ausblick. In: Graf, Eva-Maria/Aksu, Yasmin/Pick, Ina/Rettinger, Sabine (Hrsg.) (2011): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS. S. 241-259.
- Plöger, Wilfried/Scholl, Daniel (2014): Wie gut können Lehrpersonen Unterricht analysieren? Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Pädagogische Rundschau 3 (2014). S. 273-287.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Polz, Marianne (1992): Zur Prozesskonzeption mündlichen Darstellens im Ausdrucksunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Subjekt-Objekt-Dialektik. Egelsbach/Köln/New York: Hänsel-Hohenhausen.
- Polz, Marianne (1994): Mündlicher Sprachgebrauch. Sprachlich-kommunikatives Können komplex ausbilden. In: Deutschunterricht. Heft 1 (1994). S. 13-21.
- Polz, Marianne (2009): Methodenübersicht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 3 (2009). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 223-250.
- Prange, Klaus (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.) (2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa. S. 93-103.
- Prenzel, Monika / Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann.
- Quasthoff, Uta M. (1987): Dabeisein durch Sprache: Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S. 129-151.
- Quasthoff, Uta M. (2000): 123. Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. New York: De Gruyter. S. 1293-1309.
- Quasthoff, Uta/Prediger, Susanne (2017): Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule - Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen. In: Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann & Caroline Trautmann (Hrsg.). Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 625-644. Verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/17-Quasthoff_Prediger_Unterrichtsdiskurse-Webversion.pdf (16.02.2021).
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (1999): Anstelle einer Einleitung: Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: ebd. (Hrsg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 2. Universität Frankfurt. S. 11-26.
- Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Bürgermeister, Angelika/Harks, Birgit (2008): The Interplay between Student Evaluation and Instruction: Grading and feedback in mathematics classrooms. Zeitschrift für Psychologie 216 (2). S. 111-124.
- Rambow, Riklef /Bromme, Rainer (2000): Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In: Neuweg, Hans Georg (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag. S. 245-263.
- Rapold, Monika (Hrsg.) (2011): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. [2. Aufl.] Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rath, Rainer (2000): 117. Gesprächsschritt und Höreraktivitäten. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. New York: De Gruyter. S. 1213-1226.
- Rausch, Adly (1988): Zur Problematik der Gesprächsführung in genetischen Beratungsgesprächen. Dissertation. München: Maximilian Universität.
- Raven, Bertram (2008): The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. Analyses of Social Issues and Public Policy, Vol. 8, No. 1, 2008, pp. 1-22.

- Raven, Bertram (1965): Social influence and power. In I.D. Steiner/M. Fishbein (Eds.): Current studies in social psychology. New York: Holt, Rinehart, Winston. pp. 371–382.
- Reckwitz, Andreas (1997): Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282- 301. Online verfügbar unter: http://praxisphilosophie.de/reckwitz_praktiken_sozialtheorie.pdf (17.02.02021).
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, der Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Jhrg.. Heft 3 (2004). S. 358-369.
- Reh, Sabine (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Jhrg.. Heft 2 (2005). S. 259-265.
- Rehbein, J. (1979): Handlungstheorien. In: Studium Linguistik 7. S. 1-25.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1979): Handlungstheorien. In: Studium Linguistik 7. S. 1-25.
- Rehbein, Jochen (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. S. 349-419.
- Rehbock, Helmut (2016): Assertion. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. Metzler Verlag: Stuttgart. S. 63.
- Reinhard, Wolfgang (2002): Geschichte der Staatsgewalt. [3. Aufl.]. München: Beck Verlag.
- Reintjes, Christian (2006): Wie beurteilen die Ausbilder der 2. Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der 1. Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in NRW. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (Hrsg.) (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Reintjes, Christian (2006): Wie beurteilen Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jahrgang (Heft 51), S. 182-198.
- Reitemeier, Ulrich (1994): Beraten und institutioneller Kontext. Zum Einfluß institutioneller Handlungsbedingungen auf die Interaktionsbeziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Band 61 (1994). Tübingen: Narr: S. 230-259.
- Rettich, Heike, Kiefer, Lydia, Sommer, Carlo Michael/Graumann, Carl Friedrich (1993). Persuasionsstrategien und Perspektivität. Sprechen - Zeitschrift für Sprechwissenschaft 1. S. 38-51.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster. Waxmann. S. 478-495.
- Roberts, William/Strayer, Janet (1996): Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. Child Development. Vol. 67 (2). pp. 449–470.
- Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule - Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS. S. 11-31.

- Rubin, Kenneth/Krasnor, Linda Rose (1986): Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: Hasselt, Vincent B. van/ Hersen, Michel (Eds.) (1986): Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective. New York: Plenum. pp. 283-323.
- Rühl, Marco (2006): Normaufrufe und Verhandlung von Normgehalten in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.) (2006): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.]. Tübingen: Stauffenberg. S. 40-64.
- Ryskin, Rachel A./Benjamin, Aaron. S./Tullis, Jonathan/Brown-Schmidt, Sarah (2015): Perspective-taking in comprehension, production, and memory: An individual differences approach. In: Journal of Experimental Psychology General. Vol. 144 (5). pp. 898-915.
- Ryssel, Jeannine (2012): Die Lernwirksamkeit von einfachem und elaboriertem Feedback in Verbindung mit dem Erstellen von Concept Maps im Planspielunterricht. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2012): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen: Budrich. S. 89-103.
- Sacks, Harvey (1974). An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In: Bauman, Richard/Sherzer, Joel (Eds.) (1974). Explorations in the Ethnography of Speaking. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 337-353.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations. In: Language 50. pp. 696-730.
- Sager, Sven F. (2001): Gesprächssorte - Gesprächstyp -Gesprächsmuster - Gesprächsakt. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK). Band 16.1(2001): Text und Gesprächslinguistik. XXI Gesprächstypologisierung I, Kriterien. Art. 137. Berlin/New York: De Gruyter.
- Sager, Sven F. (2004): Kommunikationsanalyse und Verhaltensforschung. Grundlagen einer Gesprächsethologie [2. Aufl.]. Tübingen: Staufenburg.
- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Klinkhardt. S. 14-37.
- Sandfuchs, Uwe (2009): Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 512-524.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjogger? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. [2. Aufl.] Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 24. Jhrg.. Heft 1 (2002). S. 65–88.
- Schäfer, Karl-Hermann (2005): Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden: VS.
- Schäfers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Freiburg. Schweiz. Heft 1 (2002). S. 65-88.
- Schäfers, Frerk (2017): Normative Interaktion zwischen Auszubildenden und Referendaren: Empirische (Re-)Konstruktion von "Beratungen" in der Lehrerbildung. Am Fallbeispiel. In: Hauser, Stefan/Luginbühl,

- Martin (Hrsg.) (2017): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche. Mündlichkeit. Band 5 (2015). Bern: Hep Verlag, S. 216-255.
- Schäfers, Freerk (2018): Perspektiveneinnahmen in Lern-Interaktionen. Empirische Fallbeispiele aus dem Referendariat. Vortrag im Rahmen des 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. 16.-20. September 2018. Universität Hamburg.
- Schäfers, Freerk (2016): Routinefabrik oder Reflexionsprozess? Empirische Rekonstruktion von Unterrichtsnachgesprächen. Befunde. Vortrag im Rahmen des 21. Symposium Deutschdidaktik. Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens. 18.-22. September 2016. PH Ludwigsburg.
- Schank, Gerd (1979): Zum Ablaufmuster von Kurzberatungen - Beschreibungen einer Gesprächsstruktur. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.) (1979): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Linguistische Arbeiten. Band 75 (1979).Tübingen: De Gruyter. S. 176 – 198.
- Schank, Gerd (1981): Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge. In: Heutiges Deutsch. Reihe I: Linguistische Grundlagen. Band 14 (1981). München: Hueber. S. 48-92.
- Schauerte, Eva (2014): Der Fall des Ödipus – antike Beratung zwischen Transzendenz und Immanenz. In: Niehaus, Michael/Peeters, Wim (Hrsg.) (2014): Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns. Bielefeld: Transcript. S. 199-219.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheggloff, Emanuel A. (2007): Sequenzce organization in interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelling, Thomas C. (1960): The strategy of conflict. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Scheufele, Bertram/Engelmann, Ines (2009): Empirische Kommunikationsforschung. Konstanz: UTB basics/UVK Verlagsgesellschaft.
- Scheunpflug, Annette/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4 (2006). S. 465-467.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen - auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von Schulen und Formaten. In: Möller, Heidi (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS. S. 73-105.
- Schimmel, Barry J. (1983): A meta-analysis of feedback to learners in computerized and programmed instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association held at Montreal, Canada. ERIC Document Reproduction Service No. 233708.
- Schlömerkemper, Anja (2002): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. [2. Aufl.]. Weinheim: Beltz. S. 311-321.
- Schlömerkemper, Jörg (2001): Leistungsmessung und die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 311-321.
- Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia. (2008): Kapitel 1: TALIS 2008 – Ein Überblick zur Studie. In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.)(2010). BIFIE-Report 4/2010. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2010-05-17_br-2010-4.pdf (26.02.2020).
- Schmid, Thomas (2009): FOLKER-Datenmodell. [Anleitung für den Editor FOLKER.]
- Schmidt, Frederike (2018): Die Bezüge in beide Richtungen denken: Plädoyer für produktive Brückenschläge zwischen Fachdidaktik und Praxis. In: Didaktik Deutsch 45, S. 11-18.

- Schnebel, Stefanie (2012): Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule. [2. erg. Aufl.] Weinheim: Beltz.
- Schneider, Christoph/Bodensohn, Rainer (2008): Berufliche Handlungskompetenz in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zu Entwicklungen im Längsschnitt. In: Rotermund/Dörr/Bodensack (Hrsg.) (2008): Bologna verändert die Lehrerbildung, BaSS. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (3), Leipzig: Universitätsverlag, S. 32-63.
- Schnewly, Bernard (2018): Der Praxis ist nie genug: Von der Entstehung der Fachdidaktik aus der Praxis. Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“. In: Didaktik Deutsch 45, S. 4-11.
- Schön, Donald (1983): The reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Schön, Donald (1984): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schönig, Wolfgang/Brunner, Ewald Johannes (1993): Einführung: Organisationen beraten. In: Schönig, Wolfgang/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (1993): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schratz, Michael (2003): Lehrerfortbildung und Personalentwicklung – Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“. Vortrag auf der DVLfB-Tagung "Lehrer(fort)bildung" 2002 - Funktionen, Richtungen, Perspektiven. 14. Fachtagung für Lehrerfortbildung vom 20. bis 24. Mai 2002 in der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen“. Veröffentlicht im Rahmen der "Siebeneichener Diskurse". Meißen 2003. Online verfügbar unter: http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/3-forum-lehrerfortbildung-ausgewahlte-aufsaeetze (3.8.2017).
- Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse (2012): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In: Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hrsg.) (2012): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und Lehrerbildung. Köln/Kronach: Carl Link. S. 107-123.
- Schrittesser, Ilse (2011a): Kompetenz: Über Gewinn- und Verlustpotenzial eines trendigen Begriffs in der Lehrerbildung. In: Schulheft 36, Heft 144 (2011), S. 76-87.
- Schrittesser, Ilse (2005): Die Wirkungsmacht des Ortes – Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte am Beispiel der Bezogenheit von Universität und LehrerInnenbildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Eberhard (Hrsg.) (2005): Bildung riskiert. Wien: Löcker. S. 161 – 168.
- Schröder, Peter (1994): Perspektivdivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Band 61 (1994). Tübingen: Narr. S. 91 – 181.
- Schröder, Ulrich (1998): Metakognition bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen. In: Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. S. 55-67.
- Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdamer LAKStudie 2004/05. Universität Potsdam. Institut für Erziehungswissenschaften (Hrsg.) (2006). Potsdam: Universitätsverlag. S. 13-175.
- Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2005b): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Potsdamer SeminarleiterInnenStudie 2005. Universität Potsdam. Institut für Erziehungswissenschaften (Hrsg.) (2005). Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Kunze, Daniela/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer sowie der

- Schulleiterinnen und Schulleiter Potsdamer Ausbildungslehrerinnen-Studie. Universität Potsdam. Institut für Erziehungswissenschaften (Hrsg.) (2006). Potsdam: Universitätsverlag.
- Schueßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung 5 (2008). S. 2-22.
- Schule und Recht in Niedersachsen (2012): Beauftragung von Lehrkräften als Leiterinnen und Leiter von fachdidaktischen und pädagogischen Seminaren an den Studienseminaren der Lehrämter (Funktion mit Stellenzulage) (RdErl. d. MK v. 1.2.2012 - 22-84130/5 (SVBl. 3/2012 S.159) - VORIS 20411) - Schulgesetz auf der Website von Schule und Recht in Niedersachsen. Online verfügbar unter: <http://www.schure.de/20411/22,84130,5.htm> (24.05.2016).
- Schule und Recht in Niedersachsen (2014): Verfahren zur Übertragung von besonderen Funktionen an Studienseminaren für Lehrämter (RdErl. d. MK v. 1.2.2014 - 35-84130/5 (SVBl. 2/2014 S.56) - VORIS 20411) - Schulgesetz auf der Website von Schule und Recht in Niedersachsen. Online verfügbar unter: <http://www.schure.de/> (24.05.2016).
- Schulte (2008): Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare. Universität Siegen: Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft – Psychologie. Dissertation. Universität Siegen: Uniprint.
- Schulte, Michaela (2002): Das Studienseminar für Gymnasiallehrer und seiner Behandlung in der Literatur von 1970 bis heute. In: Siegener Studien. Band 61. S. 127-141.
- Schulte-Zurhausen, Manfred (2010): Organisation. [5. Aufl.] München: Vahlen.
- Schulz von Thun, Friedemann (2005) [1989]: Miteinander Reden. 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz-Schaeffner, Ingo (2008): Die drei Logiken der Selektion. Handlungstheorie als Theorie der Situationsdefinition. In: Zeitschrift für Soziologie. Jhrg. 37. Heft 5 (2008). S. 362–379.
- Schüpbach, Jürg (2005): 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. Dissertation Universität Zürich. Philosophische Fakultät. Online verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf> (16.03.2014)
- Schuster, Karl (2001): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung 2008, Jahrgang 5 (Ausgabe 2). Schwerpunkt „reflexives Lernen“. Online verfügbar unter: www.bildungsforschung.org (18.06.2015).
- Schütz, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie. Wien: Springer.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 2 (1984). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung [Dissertation]. Marburg: Tectum Verlag.
- Schwarzer, Christine/Posse, Norbert (2005): Beratung im Handlungsfeld Schule. In: Pädagogische Rundschau 59. S. 139–151.
- Schwitalla, Johannes (1983): Die Beratungsstrategie 'Einliniges Beraten'. Zugleich ein Beitrag zur Typologie von Beratungsgesprächen. In: Rosengren, Inger (Hrsg.) (1982): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1982. Stockholm. S. 327 – 352.

- Schwitalla, Johannes (2000): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. New York: De Gruyter. S. 1355-1361.
- Searle, John R. (1971): Sprechakte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1979): Ausdruck und Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen (2014): Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-Service Teachers. In: American Educational Research Journal 51 (4), pp. 739–77. Online verfügbar unter: <https://mediatum.ub.tum.de/download/1307990/1307990.pdf> (20.02.2021).
- Seifried, Jürgen (Hrsg.) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Selman, Robert L./Byrne, Diane F. (1974): A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. Child Development, 45, S. 803-806.
- Selman, Robert L. (1976): Toward a structural analysis of developing interpersonal relation concepts: Research with normal and disturbed preadolescent boys. In: Pick, A. (Ed.) (1976): X. Annual Minnesota Symposia of Child Psychology, 10 (1976). Minneapolis: University of Minnesota Press. S. 156-200.
- Selman, Robert L. (1984): Interpersonal negotiations: Toward a development analysis. In: Edelstein, Wolfgang/Habermas, Jürgen (Hrsg.) (1984): Social Interaction and Social Understanding. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 113-165.
- Selman, Robert L./Byrne, Diane F. (1974): A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. Child Development. Vol. 45. No. 3 (1974). S. 803-806.
- Selman, Robert L./Jaquette, Dan (1977): Stability and oscillation in interpersonal awareness. In: Keasy, C.B. (Ed.) (1979): Nebraska symposium on motivation. Vol. 25. Lincoln: University of Nebraska.
- Selting, Margret (1986a): Imagearbeit bei der Behandlung von Verständigungsproblemen in Gesprächen. In: Abraham, Werner/Arhammar, Ritva: Linguistik in Deutschland: Akten des 21. Linguistischen Kolloquiums, Groningen 1986. (Linguistische Arbeiten; 182). Tübingen: Niemeyer (1987). S. 325-337.
- Selting, Margret (1986b): „Nebeneinander-her-reden“: Struktur und Entwicklung eines Verständigungsproblems. In: Grazer Linguistische Studien 26. S. 131-149.
- Selting, Margret (1987a): Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungskommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (1987b): Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. Linguistische Berichte 108. S. 129-149.
- Shulman, Lee (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 50. Frankfurt am Main: Böhlau. S. 145-161.
- Shulman, Lee (2004): The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach. S. Wilson (Ed.) San Francisco: Jossey-Bass. pp. 133-162.
- Shulman, Lee S. (1983). “Autonomy and obligation: The remote control of teaching.” In Shulman, Lee S./Sykes, Gary (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Silbereisen, Rainer K./Ahnert, Lieselotte (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie [5. Aufl.]. Weinheim: Beltz. S. 590-618.
- Simmel, Georg Simmel (1903): Soziologie des Raumes. In: Schmoller, Gustav (1903) (Hrsg.): Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Band 1 (27). Leipzig, S. 27-71.
- Simmel, Georg Simmel (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. London: Duncker & Humblot.

- Simmel, Georg Simmel (1983): *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*. Herausgegeben von Dahme, Heinz-Jürgen/Rammstedt, Otthein, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Simon, Fritz B./Rech-Simon, Christel (1999): *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen*. Ein Lehrbuch. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, Fritz B./Rech-Simon, Christel (2013): *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen*. Ein Lehrbuch. [13. Aufl.] Heidelberg: Carl-Auer.
- Sodian, Beate (2005): Theory of mind. The case for conceptual development. In: Schneider Wolfgang/Schumann-Hengsteler, Ruth/Sodian Beate (Eds): *Interrelationships among working memory, theory of mind, and executive functions*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp 95–130.
- Sodian Beate, Thoermer, Claudia (2004): Infants' understanding of looking, pointing, and reaching as cues to intentional action. *J Cogn Dev* 5: pp. 289–316.
- Sodian, Beate (2005): Theory of mind. The case for conceptual development. In: Schneider Wolfgang/Schumann-Hengsteler, Ruth/Sodian Beate (eds): *Interrelationships among working memory, theory of mind, and executive functions*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp 95–130.
- Sodian, Beate/Thoermer, Claudia (2006): Theory of Mind. In Schneider, Wolfgang/Sodian, Beate (Hrsg.) (2006): *Enzyklopädie der Psychologie, C.V: Entwicklungspsychologie. Kognitive Entwicklung. Band 2* (2006). Göttingen: Hogrefe. S. 495-608.
- Sommer, Carlo Michael/Graumann, Carl Friedrich (1989): *Perspektivität und Sprache: Zur Rolle von habituellen Perspektiven*. Bericht Nr. 9 (1989). *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“*. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg: Sonderforschungsbereich Universität Heidelberg/ Universität Mannheim.
- Sommer, Carlo Michael/Rettig, Heike/Kiefer, Lydia/Frankenhauser, Dieter (1995): "Germany will be one single concrete block": Point of view and reference to topic aspects in adversarial discussions on immigration. *Journal of Language and Social Psychology*, 14, pp. 124-143.
- Spranz-Fogasy, Thomas/Deppermann, Arnulf (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, F. Sven (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/2) Berlin/New York: de Gruyter. S. 1148-1161. Online verfügbar unter: [Deppermann_Spranz-Fogasy_Aspekte und Merkmale_2001.pdf](#) (07.09.2017).
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.) (2017): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Stichwort: *Autorität*. Online verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/123623/autoritaet-v4.html> (17.12.2017).
- Springer, Ruth/Brügelmann, Hans/Haenisch, Hans/Bremerich-Vos, Albert/Knapp, Annelie/Heymann, Hans Werner/Fischer, Hans E. (2000): *Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion*. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Bönen: Kettler. Online verfügbar unter: <https://beta.kgs-stuhr.de/template/userfiles/files/g-fachunterricht.pdf> (20.05.2019).
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Stangl, Werner (2017): *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*, Stichwort: *'Perspektivität'*. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/1848/perspektivitaet/> (26.09.2017).
- Stanzel, Franz (1979): *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Stark, Robin/Kopp, Veronika/Fischer, Martin R. (2009): Förderung der Diagnosekompetenz bei Studierenden der Medizin durch situierendes, fallbasiertes Lernen mit Lösungsbeispielen: der Einfluss von Fehlern und Feedback. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56 (2) (2009). S. 137–149.
- Staub, Fritz C., & Kreis, Annelies (2013): *Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(2), S. 8–13.

- Steger, Hugo/Deutrich, Helge/Schank, Gerd/Schütz, Eva (1974): Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. In: Moser, Hugo (Hrsg.) (1974): Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Gesprochene Sprache. Band XXVI. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 39-97.
- Stein, Stephan (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.) (2011): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 8-28.
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. [9. Aufl.]. Reinbek: Rowohlt. S. 319-332.
- Steins, Gisela (2000): Motivation in person perception: role of other's perspective. *Journal of social psychology* 140 (6) (2000). pp. 692-709.
- Steins, Gisela (2000): Motivation in person perception: role of other's perspective. *Journal of social psychology* 140 (6) (2000). pp. 692-709.
- Steins, Gisela/Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick: The concept of perspective-taking: A critical review. In: *Psychologische Rundschau* 44. Heft 4 (1993). S. 226 – 239.
- Stephen C. Levinson (2000): *Presumptive Meanings: A Theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, MA: MIT Press. S. 170-198.
- Strahm, P. (2008): *Qualität durch systematisches Feedback – Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge*. Bern: Schulverlag.
- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2003): Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsgegenstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50 (4) (2003). S. 381-399.
- Sturm, Afra/Schneider, Hansjakob/Lindauer, Thomas/Sommer, Tim (2016): Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In: Krelle, M./Senn, W. (Hrsg.): *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 139–161.
- Stürmer, Kathleen / Seidel, Tina / Kunina-Habe nicht, Olga (2015): Unterricht wissensbasiert beobachten. Unterschiede und erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3), S. 345-361.
- Sutter, Tilmann/Charlton (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Lesesozialisation Medien. Weinheim/München: Juventa. S. 129-147.
- Svensson, Lennart/Evetts, Julia (Hrsg.) (2003). *Conceptual and comparative studies of continental and anglo-american professions*. Göteborg Studies in Sociology, S. 129.
- TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010). BIFIE-Report 4/2010. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2010-05-17_br-2010-4.pdf (03.03.2020)
- Talis-Videostudie Deutschland (2017): Laufzeit 2017-2019. Online verfügbar unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/talis-videostudie-deutschland> (30.07.2017).
- Taylor, Marjorie (1988): Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59 (3) (1988). pp. 703-718.
- Techtmeier, Bärbel (1984): *Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen*. Sprache und Gesellschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Teml, Hubert (2003): Förderung berufspraktischer Ausbildungskompetenzen von LehrerbildnerInnen. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (4), S. 22-31.

- Tennant, Mark (1997): *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit in der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Band 9 (4) (2006). S. 580-597.
- Terhard, Ewald (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2000): Reform der Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.) (2000): *Welche Lehrer braucht das Land?* Weinheim/München: Juventa. S. 75-92.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard /Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Düsseldorf: Klinkhardt. S. 37-59.
- Terhart, Ewald (2012): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Sauerland, Frank / Uhl Siegfried (Hrsg.) (2012): *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung*. Köln / Kronach: Carl Link, S. 182-92.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft (2011). S. 202-224.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz 2011, S. 202-224.
- Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel Heinz-Ulrich (Hrsg.) (2003): *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: Schöningh. S. 73–84.
- Thiel, F./Richter, S. G./Ophardt, D. (2012): Steuerung von Übergängen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (4), S. 727-752.
- Tilley, Fiona/Marsh, Claire/Middlemiss Lucie and Parrish/Bradley (o.J.): *Critical and Reflective Thinking. The ability to reflect critically on sustainability challenges*. University of Leeds, Sustainability Research Institute. Online verfügbar unter: https://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0013/6304/Critical-and-Reflective-Thinking.pdf (28.05.2018).
- Timperley, Helen (2008): Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Aus dem Englischen übersetzt vom Amt für Lehrerbildung. Frankfurt. Reihe zur Schulpraxis, Heft 18 (2008).
- Tomasello, Michael/Kruger, Ann Cale/Ratner, Hilary Horn (1993): Cultural learning. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (1993). S. 495-511.
- Tomasello, Michael/Kruger, Ann Cale/Ratner, Hilary Horn (1993): Cultural learning. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt. S. 42-51.
- Topsch, Wilhelm (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard: Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt. S. 476-486.
- Toulmin, Stephen E. (1974): Rules and their relevance for understanding human behavior. In: Mischel, Theodore (Ed.) (1974): *Understanding other persons*. Oxford: Blackwell. S. 185-215.
- Tschauder, Gerhard (1987): Koreferenz, Textprogression und Substitutionsperspektive. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum: Brockmeyer. S. 107-128.

- Tubbs, Mark E. (1986): Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology* 71(3), S. 474–483. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.474> (31.03.2020).
- Turner, Ralph H. (1956): Role-taking, role standpoint, and reference-group behavior. *American journal of sociology* 61. pp. 316-328.
- Turner, Ralph. H. (1962): Role-taking: Process versus conformity. In: Rose, Arnold Marshall (Hrsg.) (1962): *Human behavior and social processes. An interactionist approach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Twardella, Johannes (2003): Review zu: Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 7. 1 (2006). pp. 177-180. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-278158> (21.05.2016).
- Ulich, Klaus (1996). *Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen, Ergebnisse und Folgerungen*. Die Deutsche Schule, 88 (1996). S. 81-97
- Ulich, Klaus (1996): *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2002): *Guter Unterricht*. Hamburg/Buxtehude: AOL-Verlag.
- Väisänen, Pertti (2003): Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (4), S. 17–21.
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst 2010 (APVO-Lehr 2010). Online verfügbar unter: <http://schure.de/> (03.11.2014).
- Vogel, Sigrid (2008): *Das Studienseminar als Studienstätte – Überlegungen zu einer berufsfelderforschenden Gymnasiallehrerausbildung der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Erscheinungsjahr aus Seiteninformationen des Seitenbetreibers: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.. Online verfügbar unter: <http://www.bak-online.de/downloads/pdf/svogel.pdf> (14.08.2013)
- Vogel, Sigrid (o.J.): *Das Studienseminar als Studienstätte - Überlegungen zu einer berufsfelderforschenden Gymnasiallehrerausbildung der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Bundesarbeitskreis für Ausbilder (BAK). Online verfügbar unter: <https://www.bak-lehrerbildung.de/downloads2/pdf/svogel.pdf> (20.05.2016).
- Volpert, Walter (1983): *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung* [2. Aufl.]. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Volpert, Walter (Hrsg.) (1980): *Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie*. Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber.
- Voss, Thamar/Kunter, Mareike (2011): *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften*. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Ute/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York: Waxmann. S. 193-214.
- Wagner, Klaus R. (2001): *Pragmatik der deutschen Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wahl, Dieter (1981): *Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern*. In: Hofer, Manfred (Hrsg.) (1981): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg. S. 49-77.
- Wahl, Diethelm (2000): *Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen*. In: Dalbert, Claudia/Brunner, Ewald J.: *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 155-168.

- Walke, Jutta (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. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Band III (2007). Essen: Edition Stifterverband.
- Walker, Lawrence (1980): Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development. In: Journal article. Vol. 51. No. 1 (1980). S. 131-139. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1129599> (24.09.2017).
- Ward, Jacqui (2011): Reflection in professional education: an investigation into the reflective capabilities of trainee town planners. In: Reflecting Education, Vol. 7, No. 1 (2011). pp. 67-79.
- Weber, Tilo (2004): Gemeinsames Wissen. Unter welchen Bedingungen wir sagen, dass Wissenstransfer gelungen ist. In: Wichter, Sigurd/Stenschke, Oliver (Hrsg.) (2004): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Transferwissenschaften Band 2 (2004). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 17-33.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2014): Was heißt eigentlich Lehren und Lernen? Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, Referendar/innen und Lehrkräften. In: Seminar 2 (2014). S. 17-28.
- Weimann, Robert (1962): Erzählstandpunkt und point of view. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 10 (1962). S. 369-416.
- Weinert, Franz E. (2001b): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, Dominic Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) (2001): Defining and selecting key competencies. Ashland, OH, US: Hogrefe + Huber. pp. 45-65.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-32.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001a): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? Psychologie Heute 26 (7) (1999). S. 28-34.
- Weinert, Franz E. (2000a): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz. Heft 2 (2000). S. 1-16.
- Weinhold, Swantje/Pieper, Irene/Pohl, Thorsten/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2017): Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. 22. Symposium Deutschdidaktik. 16.-19. September 2018 an der Universität Hamburg. In: Didaktik Deutsch 43 (2017). S. 124-134.
- Wellman Henry M. (2002) Understanding the psychological world: developing a theory of mind. In: Goswami, Usha. (Ed.) The Blackwell handbook of childhood cognitive development. Malden US: Blackwell.
- Wember, Franz (2001): Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik, 31 (2001) 3, S. 161-181.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung. [2. Aufl.]. Wiesbaden: VS.
- Wichter, Sigurd (2015): Einführung in die linguistische Theorie der Kommunikationsreihen. Zur sprachlichen Kommunikation einer Gesellschaft
- Wichter, Sigurd (1995): Vertikalität von Wissen. Zur vergleichenden Untersuchung von Wissens- und insbesondere Wortschatzstrukturen bei Experten und Laien. Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL), 3 (1995). S. 284-313.

- Wieser, Dorothee (2007): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. (Dissertation, Berlin 2007). Wiesbaden: Springer VS Research. Online verfügbar unter: <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90889-2> (27.06.2011).
- Wiesner, Achim (2001): Der autoritative Ratschlag. Eine mikropolitische Analyse präsidialen Führens einer Universität. In: Hochschule Ost: Leipziger Beiträge zu Hochschule und Wissenschaft sehen. 10. Jhrg.. 3/4 (2001). S. 154-166.
- Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? German didactics – an applied science? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.) (2016): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. In der Reihe Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Berlin et al.: Peter Lang, S. 170-185.
- Wildt, Johannes (2002): Neue Wege in der Lehrerbildung? In: Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren Verlag. S. 26-39.
- Wildt, Johannes (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung - ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkardt. S. 71-84.
- Willems, Herbert (1996): Goffmans qualitative Sozialforschung. Ein Vergleich mit Konversationsanalyse und Strukturaler Hermeneutik. In: Zeitschrift für Soziologie. 25. Jhrg.. Heft 6 (1996). S. 438-455.
- Willems, Herbert (1997): Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Mit einem Vorwort von Alois Hahn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willems, Herbert (2007): Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 42–51.
- Willems, Herbert (2005): 2.2 Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 42-51.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus sozialpädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 404-447.
- Winkler, Iris (2004): Aufgabenstellungen und ihre Bedeutung für die Ausbildung von Textverstehensstrategien. In: Köster, Juliane/Lütgert, Will/Creutzburg, Jürgen (Hrsg.) (2010): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 81-90.
- Winkler, Iris (2005): Testwerkstatt: Alternative Aufgabentypen entwickeln. Deutschunterricht. Heft 5 (2005). S. 40-45.
- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hannah/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 103-114.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. (zugl. Habilitationsschrift Universität Jena 2009) Wiesbaden: VS. [Rezension von Ruppin, Gerhard auf IASL online. Online verfügbar unter: https://www.iaslonline.lmu.de/index.php?vorgang_id=3511 (02.04.2018); Sebastian Susteck in: Wirkendes Wort 62 (2012). S. 161-167.].
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22 (2017) 43, S. 78-97.
- Winkler, Iris (2018): Aufgaben. In: Boehlmann, Jan (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-41.

- Wiprächtinger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Freivogel, Janine (2015): Orthographiebezogenes Wissen von Lehrkräften. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): *Lehrende Im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer. S. 281-300.
- Wischmann, Frauke (2015): *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen*. Dissertation. Bremen: Universität Bremen. Online verfügbar unter: <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104792-1.pdf> (28.05.2018).
- Wischmann, Frauke und Elster, Doris (2012): *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Entwurf eines Modells zur Analyse von Reflexionsgesprächen*. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, Band 10 (2012). S. 103-113.
- Wischmann, Frauke und Elster, Doris (2011): *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum. Entwurf eines Modells zur Analyse von Reflexionsgesprächen – Projektskizze*. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (2011). S. 99-112. Online verfügbar unter: <https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2011/Wischmann.pdf> (17.09.2019).
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2000): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen*. Online verfügbar unter: www.wk.niedersachsen.de/download/40751 (23.05.2016).
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Dissertation).
- Wrana, Daniel (2012): *Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken*. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2012): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. In der Reihe: *Beiträge der Schweizer Bildungsforschung*, Band 3. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 195-214.
- Wright, Georg Henrik von (1971): *Explanation and Understanding*. New York: Routledge.
- Wright, Georg Henrik von (1974): *Erklären und Verstehen*. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum. S. 93-121.
- Wunderlich, Dieter (1974): *Sprechakte*. In: Maas, Utz/Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1974): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“*. [3. Aufl.]. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 69-189.
- Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1975): *Linguistische Pragmatik*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Wunderlich, Dieter (1981): *Ein Sequenzmuster für Ratschläge*. In: Metzging, Dieter (Hrsg.) (1981): *Dialogmuster und Dialogprozesse*. Hamburg: Buske. S. 2-30.
- Wunderlich, Dieter (1983): *Studien zur Sprechakttheorie*. [3. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wyss, Corinne (2008): *Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson*. In: *Bildungsforschung* 5 (2008). S. 2-15.
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. *Empirische Erziehungswissenschaft*. Band 44 (2013). Münster/New York: Waxmann. S. 1-315.
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. (Zugl. Dissertation Universität Zürich 2011). Münster/New York: Waxmann.
- Zabka, Thomas/Stark, Tobias (2010): *Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur*. In: *Der Deutschunterricht* 62. Heft 1 (2010). S. 19-29.
- Zhou, Hengxiang (1987): *Wendedeixis: Ein Beitrag zur Typologie der Deixis*. In: Canisius, Peter (Hrsg.) (1987): *Perspektivität in Sprache und Text*. Bochum: Brockmeyer. S. 229-242.

Zifonun, Gisela (1987): Kommunikative Einheiten in der Grammatik. In: Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim. Band 65 (1987). Tübingen: Narr.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1-3. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Berlin: De Gruyter.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Semill, Klaus/Nickolaus, Reinhold/ Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz.

Länderbestimmungen (URL)

Baden-Württemberg:

[http://www.landesrecht-](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/9gr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GymLehrPrOBW2016p12&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint)

[bw.de/jportal/portal/t/9gr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/9gr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GymLehrPrOBW2016p12&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint)

[GymLehrPrOBW2016p12&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/9gr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GymLehrPrOBW2016p12&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint) (5.5.2016)

<https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig> (5.5.2016)

Bayern:

ASG [Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien] 2011, B 3.1.3 zu „Unterrichtsbesuche“, Abschnitt „Seminarlehrer“): <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/gymnasium/referendariat.html> (5.5.2016)

Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II) Vom 28. Oktober 2004 (GVBl. S. 428) BayRS 2038-3-4-8-11-K: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (5.5.2016)

Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 477) BayRS 2038-3-4-6-1-K: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG> (5.5.2016)

Brandenburg:

Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz - BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012 (GVBl.I/12, [Nr. 45]), zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 25. Januar 2016 (GVBl.I/16, [Nr. 5]): <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig#5> (5.5.2016)

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung für den Vorbereitungsdienst - OVP): http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/ovp_2014#15 (5.5.2016)

Bremen:

http://www.lis.bremen.de/ausbildung/das_referendariat_in_bremen-6263#elemente (5.5.2018)

Hamburg

<https://li.hamburg.de/contentblob/9909068/e9821257001a16b7fc4b51e528780249/data/download-pdf-vvzs-ab-18-02.pdf> (5.5.2016)

Hessen:

http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=7&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&doc.part=R&doc.price=0.0&doc.hl=1#docid:4577568,45,20130101 (5.5.2016)

Mecklenburg Vorpommern:

<http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml;jsessionid=1C472642BC4B2D6EC53B57CCAEF89D92.jp23?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-LehrVorbDVMV2013rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (5.5.2016)

Niedersachsen:

<http://nibis.ni.schule.de/~as-goe/content/links/APVO%20August%202013%20mit%20Durchf%C3%BChrungsbestimmungen.pdf> (5.5.2016)

Nordrhein Westfalen:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP.pdf> (5.5.2018)

Rheinland-Pfalz:

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: http://www.landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/euf/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=h&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulLehr2StPrVRPV3P13&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (5.5.2016)

http://www.landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/b2g/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=8F70337F650FFF8D92C5B0ECB06592FD.jp28?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=11&numberofresults=20&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulLehr2StPrVRPrahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#jlr-SchulLehr2StPrVRPV3P13 (5.5.2016)

Saarland:

LPO II (Länderbestimmung Saarland) (2013): Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) (LPO II - Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) (Art. 1 der Verordnung). Geändert 2015. Verfügbar unter: http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/LPOIIGym_GemV_SL.htm#LPOIIGym_GemV_SL_rahmen (01.06.2016).

http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/LPOIIGym_GemV_SL.htm#LPOIIGym_GemV_SL_rahmen (5.5.2016)

Sachsen:

Lehramtsprüfungsordnung II Vollzeit: Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl. S. 9), die zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 29. Juni 2017 (SächsGVBl. S. 378) geändert worden ist:

<http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/2913-VwV-Lehrkraeftebeurteilung> (5.5.2016) und
<http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/16805> (5.5.2018)

Sachsen-Anhalt:

Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt (LVO-Lehramt) Vom 13. Juli 2011 : https://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht/ausgewaehlte_gesetze__verordnungen_und_erlasse/lehrausbildung__lehramtspruefungen.html#art10041 (5.5.2016)

https://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht/ausgewaehlte_gesetze__verordnungen_und_erlasse/lehrausbildung__lehramtspruefungen.html#jlr-LehrLbVDVSTpP11 (5.5.2016)

Schleswig-Holstein:

Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung Lehrkräfte - APVO Lehrkräfte) Vom 9. Dezember 2015:
http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/8ug/page/bsshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=2&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrVorbDAPrVSHpIVZ&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (5.5.2016)

Thüringen:

http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/g8q/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-Lehr2AstPrVTHV2P12&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (5.5.2016)