

# Professionalisierungsprozesse entwicklungsorientiert begleiten

## *Zu Herausforderungen der Ausbildungsgestaltung in einer doppelten Anforderungsstruktur*

CAROLA JUNGHANS

### 1 Einleitung

In diesem Beitrag wird an die empirisch plausibilisierbare These angeknüpft, dass sich der Professionalisierungsprozess von Auszubildenden im Vorbereitungsdienst in einer reflexionsbedürftigen doppelten Anforderungsstruktur von unterrichtsbezogenen und ausbildungsbezogenen Ansprüchen entfaltet (Junghans 2026, i. E.). Damit ist verbunden, dass für das Ausbildungshandeln eine doppelte Expertise benötigt wird: die Expertise für das auszubildende Fach sowie die Expertise für die Begleitung des Professionalisierungsprozesses der angehenden Lehrpersonen (LAA). Das bedeutet, dass im Ausbildungshandeln in Ergänzung zu professionsbezogenem Wissen über Unterricht und Schule als (meta)fachliche zweite Wissensdomäne explizites Wissen zu Professionalität und Professionalisierung für den Professionalisierungsprozess der LAA relevant wird (vgl. Schrittmesser 2020; Košinár, Junghans & Kraler 2026, i. D.). In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, (a) welche Anforderungen sich für Auszubildende bei der Begleitung und Förderung der Professionalisierungsprozesse der LAA stellen können und (b) inwiefern mit diesen Anforderungen Professionalisierungsperspektiven für Auszubildende aufgeworfen werden. Im Rahmen dieses Beitrags wird dabei auf die Bedeutung impliziter handlungsleitender Orientierungen im Rahmen der Gestaltung von Ausbildungsinteraktionen fokussiert.

Im Folgenden wird zunächst auf professionstheoretische Normen eingegangen, die mit der normativen Gegenstandsperspektive der Ausbildungsarbeit, also dem Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrpersonen, verbunden sind (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 wird an einem ersten empirischen Beispiel aus in-situ-Daten einer Unterrichtsnachbesprechung (UNB) aufgezeigt, dass und inwieweit implizite handlungsleitende Orientierungen die Ausbildungsinteraktion beeinflussen können. An einem kurzen zweiten Beispiel aus einer Gruppendiskussion mit Auszubildenden wird illustriert, dass wahrgenommene Anforderungen im Ausbildungshandeln eng mit eigenen lernbiografischen (Krisen-)Erfahrungen in Verbindung stehen und somit subjektiv situiert sind. Die Anforderung, die eigene Standortgebundenheit zu reflektieren, wird in Kapitel 4 zusammenfassend als „Kernanforderung“ der Ausbildungsarbeit beschrieben und mit der Unterscheidung der Reflexion erster und zweiter Ordnung einge-

führt. In Abschnitt 5 wird ein empirisch basiertes Übungsmaterial vorgestellt, das im Rahmen von Qualifizierungsangeboten für Auszubildende zur Erkundung von handlungsleitenden Orientierungen eingesetzt werden kann. Die ausgewählten empirischen Daten stammen aus zwei qualitativ-rekonstruktiv angelegten Forschungsprojekten, die in Anlehnung an die Analyseschritte der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; 2021) ausgewertet werden.

## 2 Professionalisierungstheoretische Grundlagen der Ausbildungsarbeit: Zentrale Begriffe und normative Implikationen

Bei der Beantwortung der Frage, was unter Professionalität und Professionalisierung verstanden werden kann, können die im deutschsprachigen Diskurs dominierenden drei Ansätze zu deren Bestimmung herangezogen werden: der kompetenzorientierte, der (berufs-) biografische und der strukturtheoretische Ansatz. Bei gleichzeitiger Anerkennung der Differenzen zwischen den Positionen werden im aktuellen Forschungsdiskurs immer stärker mögliche Bezugnahmen, Verbindungslinien und Anschlussstellen herausgestellt (vgl. Heinrich et al. 2019; Cramer 2020). Hinsichtlich der Förderung der Professionalisierungsprozesse von LAA können überblicksartig fünf thematische Linien benannt werden, die für die ausbildungsdidaktische Arbeit besonders relevant sind:

- *Reflexivität* bildet die übergeordnete Kategorie zur Entwicklung beruflicher Professionalität (Hascher 2005; Fabel-Lamla 2018; Košinár 2018; Kramer & Pallesen 2018).
- Die *Entwicklungsprozesse* der angehenden Lehrpersonen werden fokussiert (Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet 2019; Košinár 2014).
- Das *Moment der Ungewissheit* wird als *Zentralkategorie* in allen drei Positionen thematisiert und – insbesondere in (berufs-)biografischer und strukturtheoretischer Perspektive – als *Lernen an Irritationen und Erfahrungskrisen* konzeptualisiert (Combe 2005; Hericks 2006; Baumert & Kunter 2006; Košinár 2014; Dietrich 2014; Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018; Hinzke 2018; Dietrich & Faller 2021).
- Die *Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen* als differente Wissensformen bildet eine wesentliche theoretische Grundlage aller drei Positionen (Baumert & Kunter 2006; Neuweg 2020; Helsper 2019; Bonnet & Hericks 2019).
- Das *implizite handlungsleitende Wissen* erhält besondere Bedeutung im Rahmen der Anregung von Professionalisierungsprozessen. Auf der Basis empirischer Befunde wird es zum *expliziten Gegenstand in der Ausbildung von Professionalität* (Hascher 2014; Košinár 2014; Fabel-Lamla 2018; Helsper 2019; Kunter & Wilde 2023).

Im Rückgriff auf professionstheoretische Ansätze in der Ausbildungsarbeit werden zugleich deren Normen (vgl. Bonnet et al. 2026, i. D.) thematisiert. Damit ist die normative Perspektive gemeint, die aus dem Professionalisierungsdiskurs selbst heraus entsteht und in die Ausbildungsarbeit hineingetragen wird, wenn auf diesen implizit oder explizit Bezug genommen wird. So ist beispielsweise mit dem Konzept des Lernens an Erfahrungskrisen (Combe 2005; Košinár 2014) und im Konzept der Entwicklungsaufgaben (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet 2019) die implizite Erwartungserwartung an die LAA verbunden, sich auf Erfahrungskrisen einzulassen und sich in einer Entwicklungsorientierung zu zeigen. In den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen sowie Aufgabenbeschreibungen für den Vorbereitungsdienst (vgl. Junghans & Kreyer 2025; KMK 2025) ist diese Entwicklungsorientierung institutionell verankert, worin sich eine Annäherung, in Teilen auch Fusionierung professionalisierungstheoretischer und institutioneller Normen findet. Wenn Auszubildende ihr Ausbildungshandeln in dieser normativen Orientierung anlegen, kann diese in Spannung geraten angesichts eines möglichen, davon abweichenden Rollen- und Ausbildungsverständnisses der LAA, z. B. wenn dieses eher in einer Erfüllungs- bzw. Anpassungsorientierung angelegt ist. Anforderungen im Ausbildungshandeln werden in den Daten der hier herangezogenen Forschungsprojekte deswegen im „heuristischen Dreieck“ von *Institutionsnormen*, *professionstheoretischen Normen* und *Identitätsnormen* (bezogen auf das jeweilige Rollen- und Ausbildungsverständnis der beteiligten Akteur:innen) untersucht (vgl. ausführlich Junghans 2026, i. E.).

### 3 Handlungsleitende Orientierungen als expliziter Gegenstand der Ausbildungsarbeit

Am Beispiel einer kurzen Interaktionssequenz aus einer UNB, die im Rahmen eines Forschungs- und Fortbildungsprojekts erhoben wurde (Košinár, Junghans & Hornbruch 2024), kann illustriert werden, inwiefern die jeweiligen impliziten handlungsleitenden Orientierungen von Auszubildenden und LAA das Interaktionsgeschehen beeinflussen können. An der folgenden Sequenz sind eine Fachleitung (FL) und eine LAA beteiligt. Es handelt sich um den ersten Unterrichtsbesuch im Vorbereitungsdienst der LAA. Der dargestellten Sequenz ist die Sammlung von „Besprechungspunkten“ zur gezeigten Unterrichtsstunde vorausgegangen.

Die Sequenz beginnt mit einer Aufforderung durch die FL an die LAA, aus den im Vorfeld gesammelten sechs Besprechungspunkten, die sich inhaltlich auf den gezeigten Unterricht beziehen, die für sie selbst „vordringlichen“ Punkte zu wählen.

In der Transkription werden folgende Regeln verwendet: //mhm//: Einschub, Gesprächspartner:in spricht gleichzeitig, (.) kurze Sprechpause, (1): 1 Sekunde Sprechpause, betontes Wort, <sup>L</sup>: Beginn oder Ende einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel, **fett**: laut gesprochenes Wort; =: Verschleifung; @@: Lachen

Es werden keine orthografischen Satzzeichen verwendet, sondern es wird dem Sprech-  
 duktus gefolgt. Die Bezeichnungen FL und LAA werden genderneutral verwendet.

- |   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | FL:  | [...] wir haben jetzt so sechs <u>Punkte</u> ähm schauen Sie einmal (.) welche für Sie (2) vordring- |
| 2 |      | lich wären   |
| 3 | LAA: | keine Ahnung mir wird immer erzählt dass die Lernzielerreichung so immens <u>wichtig</u> ist         |
| 4 |      | und (.) wenn man das nicht schafft dass die Stunde dann innerhalb der UPP nicht <u>gut</u>           |
| 5 |      | ist //mhmm// (.) deswegen würde ich das nehmen   |
| 6 | FL:  | okay (5) dann fangen wir damit auf jeden Fall an   |
| 7 | LAA: | okay (2) das heißt für (.) wichtig   |
| 8 | FL:  | nein bleiben Sie einmal bei sich   |

Die Aufforderung der FL wird über ein vergemeinschaftendes „Wir“ eingeleitet („wir haben jetzt so sechs Punkte“, Z. 1), worüber ein gemeinsamer Bezugsrahmen in der Interaktion hergestellt wird. In der Aufforderung wird der LAA freigestellt, wie viele und welche „Punkte“ sie wählen möchte. Der LAA wird damit in einem vorgegebenen Rahmen Wahlfreiheit gegeben und ein Partizipationsangebot gemacht. Sie wird von der FL in einer an Selbstentwicklung interessierten Ausbildungsorientierung adressiert, indem die Relevanzsetzung der LAA in das Zentrum der Aufforderung gestellt wird („welche für Sie (2) vordringlich wären“, Z. 1–2). In der Aufforderung zur Auswahl „vordringlicher“ Punkte ist dabei implizit die Entwicklung des von der LAA verantworteten Unterrichts adressiert, der den Anlass zur Durchführung der UNB bildet. In der Aufforderung verschränken sich insofern eine Unterrichtsentwicklungsperspektive und eine auf die Anregung zur Selbstentwicklung gerichtete Perspektive. Mit der von der FL eingebrachten Aufforderung im Kontext des organisationalen Milieus der UNB wird gleichzeitig ihre Rolle als Unterrichtsexpert:in implizit mit aufgerufen. Die konjunktivisch hervorgebrachte Aufforderung („für Sie (2) vordringlich wären“, Z. 1–2) eröffnet dabei einen Möglichkeitsraum, in den die FL selbst eingeschlossen ist. Eine durch sie vorgenommene Auswahl könnte darin potenziell von der durch die LAA vorgenommenen Auswahl abweichen.

Die LAA knüpft an die Aufforderung mit einer Verunsicherung an („keine Ahnung“, Z. 3) und greift, passivisch formuliert, auf imaginierte Andere zurück, die informiert „erzählen“ können, was wichtig sei („mir wird immer erzählt“, Z. 3), nämlich das Kriterium der Lernzielerreichung. Dieses wird in seiner Bedeutung exklusiv gestellt, indem ihm besondere Wichtigkeit zugesprochen und diese betont wird („so immens wichtig“, Z. 3). Seine Bedeutung steigernd wird es als ausschlaggebendes Kriterium für ein mögliches Scheitern („wenn man das nicht schafft“, Z. 4) in den Horizont der bewerteten Prüfungsstunde („UPP“, Z. 4) gestellt („dass die Stunde dann innerhalb der UPP nicht gut ist“, Z. 4–5). Die Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes wird damit bereits im ersten Unterrichtsbesuch von der LAA als Zukunftshorizont in die gegenwärtige, gerade beginnende zweite Ausbildungsphase hereingeholt. Von diesem Zukunftshorizont aus argumentierend wird der imaginierten Gruppe der informierten Anderen gefolgt und schließlich der Besprechungsschwerpunkt „Lernzielerrei-

chung“ gewählt („deswegen würde ich das nehmen“, Z. 5). In der Äußerung der LAA dokumentiert sich zusammenfassend eine an einer imaginären Unterrichtsnorm und von unbenannt bleibenden Anderen affirmierte *Erfüllungsorientierung*.

Die FL greift den von der LAA ausgewählten Aspekt auf („okay“, Z. 6) und setzt die Interaktion in der Logik ihrer Adressatenorientierung fort („dann fangen wir damit auf jeden Fall an“, Z. 6).

Im nächsten Zug (Z. 7) wird deutlich, dass die LAA aus der Zustimmung der FL zu dem ausgewählten Besprechungspunkt auf seine Relevanz schließt, also auf die Bestätigung der dem Kriterium zugesprochenen Bedeutung („okay (2) das heißt für (.) wichtig.“, Z. 7). Implizit wird dabei der Anschluss an die von der imaginierten Gruppe der informierten Anderen aufgerufene Unterrichtsnorm gesucht. An dieser Stelle dokumentiert sich, dass die äußere kommunikative Handlungsebene (ein Kriterium wird gewählt) und die innere Handlungslogik (aus der Zustimmung der FL zum gewählten Kriterium wird von der LAA auf die von ihr vermutete Prüfungsrelevanz geschlossen) aneinander „vorbeilaufen“. Diese Divergenz wird im letzten Zug der gezeigten Sequenz fortgeschrieben:

Die FL weist die Aussage der LAA zurück („nein“, Z. 8), was in der Orientierung der LAA von dieser verstanden werden könnte als Zurückweisung des von ihr gewählten Kriteriums als prüfungsrelevantes Kriterium. Die Zurückweisung der FL bezieht sich aber darauf, dass die LAA an ihr eigenes Relevanzsystem anknüpfen soll („bleiben Sie einmal bei sich“, Z. 8). Damit wird nicht das gewählte Kriterium zurückgewiesen, sondern die Erfüllungsorientierung der LAA als negativer Gegenhorizont zu der an Selbstentwicklung (im Sinne einer autonomen Entscheidung) interessierten Orientierung der FL. Auf impliziter Ebene wird in der ausgesprochenen Zurückweisung eine fremderwartungsinduzierte Identitätsnorm (Košinár & Laros 2023) eingeführt, nämlich die Erwartungserwartung, sich in einer eigenen Entwicklungsorientierung zu zeigen bzw. Entwicklungsanliegen aus „sich selbst“ heraus zu generieren.

Im gezeigten Fall dokumentiert sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Interaktionspartner:innen eine Passungsproblematik, bei der die Ausbildungsorientierung der FL und die an Erfüllung ausgerichtete Orientierung der LAA als divergierende Rollen- und Ausbildungsverständnisse der Interaktionspartner:innen miteinander konfliktieren. Dabei ist die LAA darin herausgefordert, mit Überforderung und Suche nach Orientierung umzugehen. Die FL ist darin herausgefordert, die an Selbstentwicklung interessierte Ausbildungsorientierung in Passung zu bringen mit der Erfüllungserwartung der LAA. Für die an den Ausbildungsauftrag der FL geknüpfte Aufgabe, Entwicklungsperspektiven im Professionalisierungsprozess der LAA anzustoßen, lässt sich die Anforderung rekonstruieren, die *Ausbildungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Anregung zur Selbstentwicklung und Instruktion zu gestalten*.

Im gezeigten Fallbeispiel wird sichtbar, dass eine gemeinsame, verlässliche Handlungspraxis bei der Interaktionsgestaltung im Sinne eines Arbeitsbündnisses (Helsper 2021, S. 152 f.) nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dieses gemeinsam hergestellt

werden muss (vgl. *Herstellung der konstituierenden Rahmung*, in Bohnsack 2020, S. 32). Wenn, wie in dem gezeigten Fallbeispiel, die auf der impliziten Ebene der Interaktion wirkenden Rollen- und Ausbildungsverständnisse gegenläufig sind, kann es ggf. hilfreich sein, diese in den expliziten kommunikativen Raum zu heben. Das würde bedeuten, die Metakommunikation über die jeweiligen Rollen- und Ausbildungsverständnisse anzuregen und ein geteiltes Professionalisierungsverständnis mehrperspektivisch auszuhandeln.

Die doppelte Anforderungsstruktur für das Handeln der Auszubildenden wird im Handlungsfeld der Unterrichtsnachbesprechung dabei besonders sichtbar, weswegen es auch als „Kristallisationsfeld“ der Ausbildungsarbeit beschrieben werden kann (Košínár, Junghans & Kraler 2026 i. D.): Im organisationalen Milieu (vgl. Bohnsack 2017, S. 133 ff) des Vorbereitungsdienstes sind die angehenden Lehrpersonen einerseits als Lehrende und andererseits als Lernende repräsentiert. Für Auszubildende ergibt sich daraus eine doppelte Klientel-Struktur bzw. Aufmerksamkeitsperspektive: (1) Hinsichtlich der zu besprechenden Unterrichtsgestaltung der angehenden Lehrpersonen werden die Schüler:innen als Klientel zum Thema, (2) hinsichtlich der Professionalisierungsprozesse sind die angehenden Lehrpersonen die Klientel.

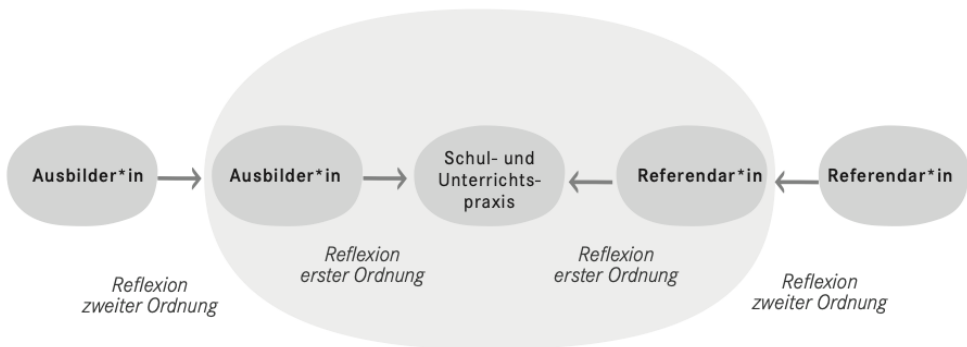
Die Fragilität von Professionalisierungsprozessen im Horizont des normativen Ausbildungsinteresses bedeutet (nicht nur) für die Situation der UNB, dass bei der Gestaltung des Gesprächsprozesses neben der Inhaltsebene auch der Beobachtung der Prozessebene Aufmerksamkeit geschenkt wird (*wie* wird gesprochen und reagiert), um im Gespräch Entscheidungen im Sinne der Herstellung einer transparenten und „verlässliche[n] kollektive[n] Handlungspraxis“ (Bonnet et al. 2026 i. D., 9) treffen zu können. Diese anspruchsvolle Aufgabe ist dann damit verbunden, die jeweilige „Standortgebundenheit“ der Beteiligten Akteur:innen zu erkunden, womit handlungsleitende Orientierungen zum expliziten Ausbildungsgegenstand werden.

## **4 Reflexion der eigenen Standortgebundenheit: Kernanforderung in der Ausbildungsinteraktion**

Mit dem Begriff der Standortgebundenheit sind u. a. (beruf-)biografisch entwickelte Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen angesprochen, die darauf Einfluss nehmen, wie das, was aus einer Handlungssituation „zurückspricht“ (Schön 1983, S. 131 f.), gedeutet wird (vgl. Feindt 2019, S. 73). Im Ausbildungskontext sind an dieser Stelle sowohl unterrichtliche, schulische als auch auf den Ausbildungsprozess gerichtete Situationen gemeint. Es ist deswegen sowohl für LAA als auch für das im Seminar wie an der Schule auszubildende Personal relevant, die eigene Standortgebundenheit als auf die Ausbildungsinteraktion einflussnehmende Größe anzuerkennen (vgl. ausbildungsdidaktisches Prinzip des Perspektivierens, in: Junghans 2022, S. 87 f.).

Während die Standortgebundenheit im Forschungsfeld als implizite und explizite Orientierungen am Datenmaterial rekonstruiert werden kann, wird sie für die Akteur:innen in der realen Interaktion insbesondere an Differenzenerfahrungen erfahrbar. Diese erhalten das hohe Potenzial, die eigene Standortgebundenheit überhaupt erst zu identifizieren.

Bei der Ausarbeitung von Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst, die hier sowohl für LAA als auch für Ausbildende im Kontext von Qualifizierungsmaßnahmen gedacht wird, kann auf die auf Luhmann (1990) zurückgehende Unterscheidung der Reflexion erster und zweiter Ordnung zurückgegriffen werden:



**Abbildung 1:** Unterscheidung der Reflexion erster und zweiter Ordnung (Junghans 2022, S. 88 im Anschluss an Feindt 2019, S. 73)

Die Beobachtung, Wahrnehmung und Deutung einer konkreten Situation entspricht im dargestellten Modell der Reflexion erster Ordnung. Die Reflexion zweiter Ordnung fragt hingegen danach, *wie* eine Person etwas beobachtet und wie sie die Beobachtungen deutet (vgl. de Boer 2012; de Boer, Merklinger & Last 2022). Die „Verknüpfung des ‚Was‘ des Beobachtens erster Ordnung mit dem ‚Wie‘ des Beobachtens zweiter Ordnung“ beschreibt Ricken (2016) als „Kern [...] methodisch-reflektierte[r] Beobachtung“ (ebd. S. 43). Reflexionen auf dieser zweiten Ebene sind besonders relevant für die Förderung des Professionalisierungsprozesses von LAA und Ausbildenden, weil auf dieser Ebene die Ursachenzuschreibungen reflektierbar werden, die sowohl das unterrichtliche Handeln wie auch das Ausbildungshandeln leiten.

Hinsichtlich der Reflexion des eigenen Rollen- und Ausbildungsverständnisses von Ausbildenden weisen Befunde darauf hin, dass dieses sich idiosynkratisch in enger Anbindung an die Rollenwahrnehmung als Lehrkraft entwickelt (Abs & Anderson-Park 2014). Es kann dabei von einer „habituellen Einlagerung“ der first-order-Perspektive als Lehrkraft in die second-order-Perspektive als Ausbilder:in gesprochen werden (Junghans 2026, i. E.). Auch auf der Basis vorliegender Befunde zu Schweizer Praxislehrpersonen kann angenommen werden, dass Handlungsentscheidungen von Ausbildenden eng mit ihren schulischen Orientierungen als Lehrkraft verbunden sind und aus diesen Orientierungen heraus getroffen bzw. von diesen beeinflusst werden

(Košinár & Laros 2023). Dass das Rollen- und Ausbildungsverständnis von Auszubildenden darüber hinaus als Spuren der Abarbeitung an der eigenen Schulzeit rekonstruierbar sind, zeigt ein kleiner Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Auszubildenden. Die Daten wurden im Rahmen von fünf Gruppendiskussionen erhoben, die mit Ausbildungsverantwortlichen verschiedener Bundesländer im Rahmen des Forschungsprojekts Ahoch2 (Ausbildung der Auszubildenden) geführt wurden. Der Eingangsimpuls enthielt die Aufforderung, über wahrgenommene Anforderungen in der Ausbildungsarbeit ins Gespräch zu kommen.

In einer längeren Passage wird von den Gesprächsbeteiligten die Ausbildungsanforderung konstruiert, im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen divergierende Unterrichtsverständnisse zwischen LAA und FL diskursiv auszuhandeln.

In der dargestellten Sequenz zeigt sich zunächst, dass die verhandelte Anforderung von den Teilnehmenden aus der Wahrnehmung des selbst erlebten Referendariats heraus konstruiert wird. Im weiteren Verlauf der Sequenz wird dann ein Bogen in die noch weiter zurückliegende Lernbiografie gespannt und mit wahrgenommenen unterrichtlichen Situationen aus der erinnerten Schüler:innensicht verbunden. Damit wird die gegenwärtig wahrgenommene Ausbildungsanforderung über die (beruf-)biografische Passage des eigenen Referendariats hinaus in der selbst erlebten Schulzeit verankert.

1\_V: [...] das sind auch so meine eigenen Erfahrungen aus der (.) aus dem eigenen Vorbereitungsdienst (.) [...]

2\_V: L @ (4) @ J

3\_V: L ja  
so eine Situation hatte ich auch @ (3) @

1\_V: L ja, genau (.) [...]

3\_V: also wenn ich jetzt gerade an diese eine Situation zurückdenke dann ist es wirklich so (.) ähm (.) dass einfach die Vorstellung von gutem Unterricht (.) in diesem einen Moment wurde mir klar okay ich verstehe was komplett anderes unter gutem Unterricht als du (.) und ich werde diesen Unterricht den du dir vorstellst nicht zeigen (.) weil ich es auch gar nicht will (3) weil das nicht mit meinem Ideal von gutem Unterricht übereinander (.) passt. [...] und ich gedacht habe (.) ne so muss ich es nicht

4\_V: L ja. J

3\_V: machen (.) und es gibt noch andere Wege (.) ne? und das hat mich dann sofort damals schon an meinen alten Kla=Mathelehrer erinnert, der gesagt hat, du musst auf die und die Art und Weise zu dem und dem Ergebnis kommen und ich gesagt habe äh (.) ne, ich habe das Ergebnis aber ich bin da ganz anders hingekommen (.) und er hat es nicht zugelassen und daraufhin habe ich in Mathe zugemacht und nichts mehr gelernt. [...]

(Transkriptionszeichen, s. S. 37)

Die verhandelte Ausbildungsanforderung wird in der Gesprächsinteraktion als positiver Gegenhorizont zu krisenhaften Erfahrungen in der erlebten Rolle als Referendar:in und als Schüler:in entworfen, in denen sich die Ausbilder:in in ihren jeweils erinnerten Rollen der Anforderung gegenüber sah, sich Fremderwartungen anzupassen bzw. unterzuordnen. Die im gegenwärtigen Ausbildungshandeln wahrgenommene Anforderung wird somit als Resultat einer Interaktionsgeschichte entworfen, quasi als zu einem „Artefakt“ geronnene Bildungserfahrung.

In beiden hier gezeigten Fallbeispielen wird deutlich, dass Ausbildungsorientierungen Teil der jeweiligen Standortgebundenheit der Akteur:innen sind und Einfluss auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Ausbildungssituationen nehmen. Das mit ihnen verbundene implizite Wissen enthält dabei sowohl Ressourcen wie auch Verstrickungsgefahren (vgl. Fabel-Lamla 2018). Für den Professionalisierungsprozess von Auszubildenden bedeutet dies, dass die Erkundung der eigenen Standortgebundenheit im Sinne der Ausbildung von „Habituensensibilität“ konzipiert werden kann. Professionalisierung im Kontext des Vorbereitungsdienstes kann vor diesem Hintergrund als ein mehrperspektivischer und mehrdimensionaler Bildungsprozess betrachtet werden, der sich in der Interaktion zwischen den Beteiligten entfaltet. Dies schließt Krisenerfahrungen im Sinne Oevermanns (vgl. Garz & Raven 2015; Hinzke 2018) und deren Bearbeitung sowohl für die Seite der LAA als auch für die Seite der Auszubildenden ein. An einem ausführlich besprochenen Fallbeispiel kann gezeigt werden, inwiefern der Professionalisierungsprozess von Auszubildenden bei der Begleitung der Professionalisierungsprozesse der LAA als doppelte Krisenbearbeitung rekonstruiert werden kann (Junghans 2026, i. E.).

## 5 Übungsmaterial: „Dokumentarisches Zuhören“ – handlungsleitende Orientierungen aufspüren

Das folgende Übungsmaterial wurde für die Fortbildungsarbeit mit Auszubildenden im Vorbereitungsdienst entwickelt. Die verwendeten Textausschnitte stammen aus audioaufgezeichneten und transkribierten Unterrichtsnachbesprechungen aus dem Vorbereitungsdienst (Košinár, Junghans, & Hornbruch 2024). Die Ausschnitte wurden leicht bearbeitet, um die Lesbarkeit zu vereinfachen.

### *Ziel der Übung:*

Die Übung verfolgt das Ziel, an kleinen Textausschnitten in einer handlungsentlasteten Situation explizite und implizite Orientierungen aufzuspüren und sich im diagnostischen bzw. genauer „dokumentarischen“ Zuhören zu üben. Dabei steht eine zweigeteilte Leitfrage im Zentrum:

- a) Welche Orientierungen werden im Material erkennbar und
- b) welche eigenen Orientierungen werden in der Begegnung mit den Textaussagen als Resonanzerfahrung spürbar? Diese Resonanzerfahrung schließt die emotionale Dimension explizit mit ein, weil über emotionale „Erstreaktionen“ ein wichtiger Zugang zu eigenen Orientierungen eröffnet wird (ausführlich Junghans 2022, S. 202–206).

### Arbeitsschritte

Die Vorgehensweise ist über fünf kleinschrittig angelegte Bearbeitungsphasen aufgeschlüsselt. Die Schritte sollten eingehalten und in ausreichend zur Verfügung stehender Zeit bearbeitet werden. Pro Textsequenz empfiehlt sich, eine Bearbeitungszeit von 30 Minuten anzulegen. Die Übung sollte in Gruppen von 3–5 Teilnehmenden durchgeführt werden, um die Vielfalt im Interpretationsprozess anzuregen. Besonders eignen sich Gruppen mit Teilnehmenden, die noch nicht allzu vertraut miteinander sind.

Zu Beginn der Arbeit mit den drei vorgestellten Fällen ist ggf. darauf hinzuweisen, dass geringe Kontextinformation als didaktisches Prinzip der Fallarbeit bewusst eingesetzt werden. Dies erhöht die Argumentation im Sinne möglicher Wenn-Dann-Konstruktionen im Interpretationsprozess, die wiederum Aufschluss über eigene Orientierungen geben können.

In den Arbeitsschritten werden zentrale Analyseschritte der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) pragmatisch aufgegriffen bzw. integriert (Schritt 3 und 4). Die Schritte werden, wie im Rahmen des Forschungs- und Fortbildungsprojekts mit Auszubildenden (Košinár, Junghans, & Hornbruch 2024)“ gezeigt, im Sinne forschenden Lernens „didaktisch gewendet“. Die hier vorgestellte Vorgehensweise zeigt ein auf wesentliche Denk- und Interpretationsschritte reduziertes Vorgehen, das in der Fortbildungsarbeit mit Auszubildenden vielfach erprobt wurde.

Wählen Sie ein Fallmaterial aus. Bearbeiten Sie das Fallmaterial in folgenden fünf Schritten:

#### DIE ORIENTIERUNGEN DER AUSBILDENDEN

1. Verständigen Sie sich darüber, was die Äußerungen der LAA bei Ihnen auslösen. Beziehen Sie dabei auch emotionale Reaktionen ein.
2. Überlegen Sie, was ihre Erkenntnisse für den Beratungsprozess bedeuten könnten.

#### DIE ORIENTIERUNGEN DER LAA

3. WAS-Ebene („Formulierende Interpretation“):  
Verständigen Sie sich darüber, WAS die LAA sagt (z. B. mithilfe der Paraphrase). Bleiben Sie dabei möglichst nah an der Sprache der gewählten Textsequenz.
4. WIE-Ebene („Reflektierende Interpretation“):

Verständigen Sie sich darüber, WIE die LAA ihre Äußerungen hervorbringt. Was wird angenommen, was wird abgelehnt? Wie wird das Gegenüber adressiert? Welche Orientierungen (z. B. Überzeugungen, Annahmen zu Lernen und Leisten, Rollenverständnisse) kommen in der Äußerung der LAA dabei zum Ausdruck?

- Überlegen Sie, welche inhaltliche Ausrichtung Sie für die Ausbildungsarbeit mit der LAA für sinnvoll erachten, was sie ggf. irritieren oder stabilisieren möchten und welchen Impuls Sie geben könnten.

#### *Fall A: 1. Unterrichtsbesuch (UB)*

Meinem Empfinden nach ist das Lernziel nicht komplett, sondern nur teilweise erfüllt, einfach weil für die Erarbeitungsphase am Ende die Zeit gefehlt hat. Wahrscheinlich hätte ich die Phase des Hörbuchs weglassen müssen, um das Lernziel komplett zu erreichen. Dadurch wäre es viel ersichtlicher gewesen, wenn ich den Part noch weglassen hätte, als Indikator, dass das Lernziel wirklich erreicht wurde.

#### *Fall B: 1. UB*

Ich überlege noch, ob das jetzt wirklich an der Planung lag oder an meiner Erfahrung. Ich kenne die Lerngruppe noch nicht so gut. Ich würde das jetzt so in den Raum werfen, ob das gut war am Anfang. Mein Traum ist eigentlich, dass die Analyse gruppenbasiert läuft und ich nicht so im Zentrum stehe. Ich sehe auch, dass die SuS das eigentlich wollen und können. Vielleicht haben Sie noch einen Tipp, wie man noch anders vorgehen könnte, oder ob Sie denken, dass das okay ist für die Gruppe oder ob es vielleicht noch mehr oder andere Wege gibt.

#### *Fall C: 4. UB*

Die Aufgabe war spaßbehaftet. Ich stimme Ihnen nicht zu, dass ich den Sinn und das Ziel hätte erklären müssen. Wir bringen ja die Sinnhaftigkeit in den Unterricht über die Wirkung der Aufgabe. Hätte ich das vorangestellt und begründet, warum die Aufgabe wichtig ist, würde ich damit ein Fass aufmachen. Dann hätte ich diese unschuldige Aufgabe in den Arbeitskontext gebracht, und das wollte ich gar nicht. Es hätte das Framing dieser Aufgabe verändert: aus Spaß wird Arbeit.

## Literatur

- Abs, H. J.; Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl. Aufl., S. 489–510). Waxmann.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg. (4), 469–529.
- de Boer, H. (2012). Der Blick auf sich selbst. In: H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (S. 215–226). Springer VS. <https://doi.org/Doi:10.1007/978-3-531-18938-3>
- de Boer, H.; Merklinger, D.; Last, S. (Hrsg.). (2022). *Beobachten im fachdidaktischen Kontext*. Springer VS.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, A.; Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biografische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 101–123). Klinkhardt.
- Bonnet, A.; Hericks, U.; Bakels, E.; Wilken, A. (2026, i. D.). Professionalisierung in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. Kopp Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. UTB.
- Combe, A. (2005). Lernende Lehrer - Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Springer VS.
- Dietrich, F.; Faller, C. (2021). Halbierete Professionalisierung. Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 83–92). Waxmann.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biografischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker\*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In: M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A. C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 67–85). Lang.
- Garz, D.; Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. VS.
- Gerlach, D. (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Narr.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerInnenbildung*, 5(1), 40–46.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl. Aufl., S. 542–571). Waxmann.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 49–72). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. VS.
- Hericks, U.; Keller-Schneider, M.; Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–606). Waxmann.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Springer VS.
- Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer\*innenbildung*. Cornelsen.
- Junghans, C.; Kreyer, N. (2025). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen für den schulischen Vorbereitungsdienst. Eine Synopse. Stand: Juni 2025*. <https://uol.de/schulpaedagogik-allgemeinedidaktik/projekte/qualifizierung-der-ausbilderinnen-der-2-phase>.
- Junghans, C. (2026, i. E.). Ausbildungshandeln im Vorbereitungsdienst als Krisenbearbeitung in einer doppelten Anforderungsstruktur. Eine Analyse am Beispiel einer Unterrichtsnachbesprechung. In: S. Klomfaß & S. Gordt (Hrsg.), *Das Personal der Lehrer:innenbildung im Fokus der Professionsforschung* Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.

- KMK. (2025). Aufgaben- und Anforderungsprofil für Fachleitungen an den Studienseminaren oder vergleichbaren Einrichtungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.09.2025. Sekretariat der Kultusministerkonferenz
- Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Springer VS.
- Košinár, J.; Laros, A. (2023). Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In: J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 153–176). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-08>
- Košinár, J.; Junghans, C.; Hornbruch, H. (2024). Das Ausbilder:inhandeln in Unterrichtsnachbesprechungen analysieren – ein Fortbildungskonzept für Fachleitungen. *SEMINAR. Vom Nutzen des Vorbereitungsdienstes*, 30(2), 68–84.
- Košinár, J.; Junghans, C.; Kraler, C. (2026, i. D.). Professionalisierung der Lehrer:innenbildner:innen. In: R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. Kopp Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. UTB.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 41–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunter, M.; Wilde, A. (2023). Überzeugungen von Lehrer:innen. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 337–353). Waxmann.
- Luhmann, N. (Hrsg.). (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 766–769). Klinkhardt.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Ricken, N. (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40–53). Beltz.
- Rueß, J.; Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–855). Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>.

## Autorin



*Carola Junghans*

Wissenschaftl. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
[carola.junghans@uni-oldenburg.de](mailto:carola.junghans@uni-oldenburg.de)