

Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung

Ein Projekt der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik unter der
Leitung von Prof'in Dr. phil. Roswitha Ertl-Schmuck



Das Projekt wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ (TUD-Sylber) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2016 bis 2019 gefördert.

Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung

1 Einleitung

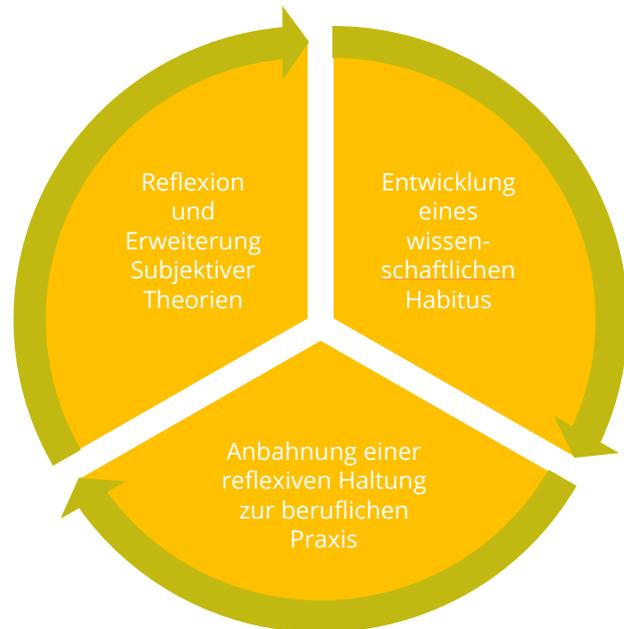
Lehrende an berufsbildenden Schulen müssen vielen, nicht selten auch widersprüchlichen Anforderungen gerecht werden, auf Unvorhergesehenes spontan reagieren und in der Lage sein, ihre jeweiligen Entscheidungen nachvollziehbar zu begründen (Helsper 2016, Combe/Kolbe 2008). Diesen Anforderungen können Lehrer/innen begegnen, wenn sie Unterrichtssituationen mehrperspektivisch deuten und theoriegeleitet hinterfragen. Erfahrene Lehrende greifen dafür auf eine Vielzahl erlebter Situationen und ihr damit verbundenes Erfahrungswissen zurück (Neuweg 2017). Für die erste Phase der Lehrer/innenbildung stellt sich jedoch die Frage, wie solch ein reflexives Fallverstehen zu einem Zeitpunkt angebahnt werden kann, an dem die Studierenden, wenn überhaupt, nur über marginale Erfahrungen als Lehrende verfügen.

Eine Möglichkeit besteht darin, den Unterricht von erfahrenen Lehrenden audiovisuell aufzunehmen und anschließend in universitären Seminaren zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Unterrichtsgeschehen zu machen. Diese Idee und auch die Bereitschaft der Lehrenden an den Schulen sich Videoaufnahmen zu stellen, weckte bei uns an der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik großes Interesse, ein hochschuldidaktisches Konzept auszuarbeiten. Die Entwicklung und Evaluation des Konzepts war eingebunden in das Projekt „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung“ und wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ (TUD-Sylber) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2016 bis 2019 gefördert.

2 Professionstheoretische Rahmung des Projekts

Das Projekt basiert auf professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrer/innenhandeln (u.a. Helsper 1996, 2016, Combe/Kolbe 2008, Häcker 2017, Schelle/Rabenstein/Reh 2010, Böhnke/Straß 2006). Unterricht verstehen wir in Anlehnung an diese Ansätze als komplexes und offenes Geschehen, das durch Unbestimmbarkeit, Antinomien und daran gebundene Fehlerpotentiale geprägt ist. Wir gehen von einer Differenz zwischen professionellem und disziplinärem Wissen aus und nehmen an, dass alltagsnahes und lebensweltliches Wissen bedeutsam für die Deutung von Unterrichtssituationen ist. Professionelles Handeln setzt in diesem Verständnis ein spezifisches wissenschaftliches Wissen voraus, mit dem Handlungsentscheidungen begründet werden. Bei diesen

Begründungen wird der Fall nicht unter das Fachwissen subsumiert (vgl. „doppelte Handlungslogik“, Oevermann 1996), sondern beide Logiken werden reflexiv unter Berücksichtigung der je konkreten situativen Bedingungen miteinander verschränkt. Die Strukturlogik professionellen Handelns erfordert daher sowohl die Einsozialisation in einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch die Entwicklung einer reflexiven Berufspraxis. Eine wissenschaftlich-reflexive Haltung ist von Bedeutung, da die Vorstellungen über Unterricht und pflegeberufliches Handeln von den biographischen Erfahrungen der Studierenden und deren Subjektiven Theorien geprägt sind, die sich im Verlauf schulischer und beruflicher Sozialisationsprozesse entwickelten. Diese leiten das pädagogische Handeln, insbesondere das Handeln unter Druck (Groeben et al. 1988).



Zu Beginn des Projekts standen vor allem strukturtheoretische Annahmen im Anschluss an Oevermann (1996) im Vordergrund unserer Überlegungen. Im Projektverlauf kamen interaktionistische Ansätze (Schütze 2000) und Überlegungen zur Bedeutung verschiedener Wissensarten (Dewe 2002, Hof 2002, Nittel 2002) bzw. zum Nicht-Wissen (Wimmer 1996, Hänel demn.) hinzu. So konnten wir den Umgang der Studierenden mit wahrgenommenen Fehlern bzw. mit paradoxalen Verstrickungen analysieren und die Relevanz unterschiedlicher Wissensarten für die Deutung pädagogischen Handelns genauer fassen.

Mit dem Einsatz der Unterrichtsvideos in der universitären Lehre möchten wir:

- Reflexionen über die Komplexität unterrichtlicher Prozesse und deren Antinomien anstoßen,
- über unplanbare und ungewisse Anteile im pädagogischen Handeln ins Gespräch kommen,
- zur Erweiterung Subjektiver Theorien über Unterrichtsprozesse beitragen,
- Flexibilität im Nachdenken über alternative didaktische Handlungsmöglichkeiten fördern und

- das Unterrichtsgeschehen im Kontext spezifischer didaktischer Zugänge deuten und so den Aufbau eines gemeinsamen berufsfelddidaktischen Wissens unterstützen.

3 Entwicklung des hochschuldidaktischen Konzepts

Videovignetten für die Hochschullehre

Wir konnten in sieben Lehr-Lern-Settings an vier unterschiedlichen Gesundheits- und Pflegeschulen Unterricht aufnehmen. Meist waren wir nur an einem Tag für eine bis vier Unterrichtsstunden in den Klassen, in zwei Fällen konnten wir allerdings eine Lerngruppe über zwei Wochen mehrmals mit der Kamera begleiten. So sind über 20 kurze Filme entstanden, die produktive Überraschungen, Missverständnisse sowie knifflige und harmonische Situationen zeigen und einen Einblick in die Normalität und Alltäglichkeit pädagogischen Handelns gewähren.

Die Videovignetten enthalten neben den Unterrichtsfilmen ergänzendes Material, wie Arbeitsaufträge, Fallbeispiele, Fotografien von Tafelbildern, Mitschriften der Auszubildenden und Ergebnisse des Lernprozesses. Außerdem liegen für alle Videovignetten Wortprotokolle und dichte Beschreibungen der Unterrichtssituation vor. Neben den sicht- und hörbaren Handlungen im Unterricht waren wir auch an Abwägungsprozessen der Lehrenden interessiert, an Momenten, die für sie interessant oder herausfordernd waren, an Situationen, die Entscheidungen von ihnen gefordert haben. Über einen Stimulated Recall (Messmer 2015) haben wir die Lehrenden gebeten, uns Einblicke in ihre Interpretation der Unterrichtssituation zu gewähren.

Die folgende Abbildung illustriert unser Vorgehen.



Die Videos wurden in bestehende Module, die von der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik verantwortet werden, eingebunden. So kann die kontinuierliche Arbeit mit den Videos vom dritten bis neunten Semester für beide berufliche Fachrichtungen (Gesundheit und Pflege) gewährleistet werden:

- Im dritten Semester werden zwei relativ kurze Sequenzen zu Unterrichtseinstiegen gezeigt und unter dem Fokus einer pflegedidaktischen Theorie analysiert.
- Im fünften Semester steht ein komplexes Szenario zum Problembasierten Lernen im Vordergrund, das sechs Videovignetten umfasst. Neben dem Film werden auch die Unterrichtsmaterialien und Produkte des Lernprozesses in die Analyse einbezogen. Die Reflexionsergebnisse werden mit pflegedidaktischen Theorien und einschlägigen Veröffentlichungen zum Problembasierten Lernen verschränkt.
- Im sechsten Semester stehen der dritte Lernort und die Praxisbegleitung im Zentrum des Moduls. Im Seminar werden zwei Szenarien zum dritten Lernort mit den jeweiligen Begleitmaterialien bearbeitet. Beide Szenarien umfassen jeweils drei Videovignetten (Demonstration, Übung, Feedback). Aus dem kontrastiven Vergleich der beiden Szenarien und vor dem Hintergrund des bis dahin erworbenen Wissens, entwickeln die Studierenden in Kleingruppen ein theoriegeleitetes Konzept zum Lernen am dritten Lernort.
- Im achten und neunten Semester befassen sich die Studierenden mit zwei Videovignetten, die herausfordernde Unterrichtssituationen zeigen. Diese Vignetten werden im Rahmen einer Forschungswerkstatt kleinschrittig analysiert. Ausgewählte Passagen werden im Sinne der Grounded Theory Methodologie offen kodiert und Memos zu aufscheinenden Phänomenen verfasst (Strauss/Corbin 1996). Diese Memos können die Studierenden im neunten Semester nutzen, um ein Forschungsexposé zu entwickeln.

Das studienbegleitende Portfolio

Reflexives Fallverstehen kann selbstverständlich nicht ausschließlich über die Rekonstruktion von Fremdvideos angebahnt werden. Subjektive Theorien, disziplinäres Wissen und eigene Erfahrungen sind weitere bedeutsame Elemente (Ertl-Schmuck/Altmeppen 2018). Die Videovignetten sind daher in ein studienbegleitendes Portfolio eingebunden, das drei Aufgabentypen umfasst: (1) Aufgaben, die auf die Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus gerichtet sind (blau), (2) theoriegeleitete Reflexionen eigener Unterrichtserfahrungen (grün) und (3) Rekonstruktionen von Unterrichtsvideos, die erfahrene Lehrende zeigen (rot).

Diese zwei Elemente (Videovignetten und Portfolio) werden aufeinander bezogen und im Studienverlauf hinsichtlich ihrer Komplexität gesteigert. Zudem wird eine Lernberatung kontinuierlich angeboten.



Über das Portfolio können Entwicklungsverläufe im Studium transparent gemacht und die Entwicklung hermeneutischer Kompetenz sowie Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung nachgezeichnet werden. Folgende zwei Formen der Portfolioarbeit finden sich im hochschuldidaktischen Konzept wider:

- Das *Entwicklungsportfolio* ist auf den Lernprozess gerichtet und enthält eine Sammlung von Arbeiten über einen längeren Zeitraum im Studienverlauf. Fokussiert werden die Reflexion der eigenen Lern- und Berufsbiografie und die Entwicklung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung. Das Entwicklungsportfolio ist der geschlossene Teil des Portfolios. Die Studierenden entscheiden selbst, welche Anteile sie in einem öffentlichen Dialog mit den Kommiliton/innen und den Dozent/innen einbringen möchten.
- Das *Beurteilungsportfolio* dient der Bewertung von Leistungen und trägt der Arbeitsleistung der Studierenden Rechnung. Bewertet werden ausgewählte Ergebnisse der Portfolioarbeit, die innerhalb der Lehrveranstaltungen und in den Tutorien entstehen. Die Studierenden stehen im Dialog mit den Dozent/innen und können ihre Lernbedarfe Kriterien geleitet diskutieren. Die jeweiligen Aufgabenstellungen enthalten Wahlmöglichkeiten, so dass individuelle Entscheidungen getroffen werden können.

Wie bereits erwähnt werden im Verlauf des Studiums die Produkte, die für das Portfolio erstellt werden, komplexer. Im Folgenden skizzieren wir die Aufgabenstellungen über den Studienverlauf:

- Im dritten Semester schreiben die Studierenden ein Exzerpt zu einer pflagedidaktischen Theorie. Dieses Exzerpt und weitere Teile des Portfolios, das die Studierenden während des Moduls im zweiten und dritten Semester bearbeitet haben, gehen in die mündliche Modulprüfung ein.
- Im fünften und sechsten Semester verfassen die Studierenden eine Rezension, in die ihr bis dahin erlerntes pflagedidaktisches Wissen unter vorgegebenen

Reflexionskriterien in die jeweilige kritische Würdigung einfließt und bewertet wird.

- Im siebten und achten Semester wird die Erarbeitung und Durchführung einer theoriegeleiteten Lernsituation aus dem vierwöchigen Schulpraktikum in einer Präsentation dargestellt, in der die Reflexion über die gewählten pflagedidaktischen Zugänge und die aufgetretenen Brüche sowie Antinomien bei der Durchführung der Lernsituation zentrale Elemente der Prüfung sind. Hier erfolgt die Verschränkung von fach- und bildungswissenschaftlichen sowie berufsdidaktischen Inhalten mit den gegebenen Anforderungen der Unterrichtswirklichkeit im Blockpraktikum und ein forschender Blick auf Unterricht wird fokussiert. Durch die Fremdbewertung, die zugleich mit den eigenen Anforderungen und Ansprüchen reflektiert werden kann und in eine Lernberatung einmündet, können gemeinsam (Studierende/Dozentin) Lernbedarfe für das kommende Semester erkundet werden. Zudem wird eine Forschungsskizze zu Fragen aus der Schulpraxis erstellt und als Prüfungsleistung bewertet.
- Im neunten Semester erfolgt ein reflexiver Dialog mit der Dozentin über den gesamten Studienverlauf auf Grundlage des Gesamtportfolios. Dieser Dialog dient auch der Vorbereitung auf die Staatsprüfung im 10. Semester und berücksichtigt die Heterogenität der Studierenden. Die Validität der Prüfungsformate zeigt sich darin, dass die Prüfungen über das wissenschaftliche Wissen hinaus konsequent auf die zentrale Kompetenz des reflexiven Fallverstehens ausgerichtet sind. So wird es für die Studierenden möglich, ihren Kompetenzzuwachs und ihre Veränderungen im wissenschaftlich-reflexiven Habitus einzuschätzen.

4 Begleitforschung

Fragestellung und Datenmaterial

Im Zentrum der Begleitforschung stand die Rekonstruktion studentischer Interpretationen. Wir sind in dem Projekt der Frage nachgegangen, was Studierende in welcher Weise zum Gegenstand ihrer Reflexion machen, wenn sie Unterrichtsvideos von erfahrenen Lehrer/innen deuten. Darüber hinaus waren wir an der Frage interessiert, was durch das Medium „Unterrichtsvideo“ in den Blick gerät bzw. was verschlossen bleibt.

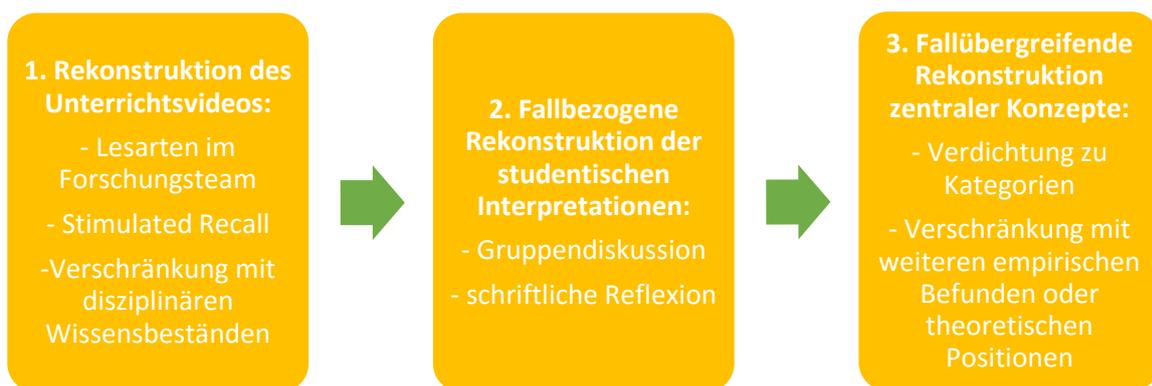
Wir konnten auf unterschiedliche Materialien Rückgriff nehmen:

- zehn transkribierte Seminargespräche, in denen sich studentische Rekonstruktionen verschiedener Unterrichtsvideos spiegeln (insgesamt liegen 36 Aufnahmen von Seminargesprächen vor, aus denen wir eine Auswahl getroffen haben)
- 41 schriftliche Reflexionen, die im Anschluss an die jeweilige Sitzung von den Studierenden erstellt wurden,
- 55 Portfolioarbeiten, die zum Ende des dritten Semesters geschrieben wurden und

- Nachgespräche mit Lehrenden zu 4 Lehr-Lernsettings.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen haben wir zwei Strategien gewählt. Zu Beginn der Begleitforschung wurden studentische Deutungen in Bezug auf einzelne Videos ausgewertet, dabei sind zwei detaillierte Einzelfallstudien entstanden (Altmeyen 2018, 2019). In diesen Einzelfallstudien wurde zunächst jeweils eine Videosequenz rekonstruiert. Anschließend wurden studentische Interpretationen, die sich auf die jeweilige Videosequenz beziehen, mit den Ergebnissen der Videoanalyse und den Deutungen der Lehrenden verschränkt.

Dabei kamen bereits eine Reihe von Phänomenen in den Blick, denen wir im fallübergreifenden Vergleich weiter nachgegangen sind, bspw. „Wahrnehmung von Fehlern“ (Altmeyen/Mayer 2019), „die (angenommene) Steuerungsmacht der Lehrenden“, „die Ausblendung institutioneller Strukturen und antinomischer Spannungen“ oder „das Heranziehen unterschiedlicher Wissensdimensionen zur Deutung des Videos“ (Altmeyen/Unger demn.).



Datenauswertung

Das Forschungskonzept ist aufgrund folgender Überlegungen in der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Glaser/Strauss 2005, Strauss 1994, Strauss/Corbin 1996) verortet. Die GTM eignet sich für Fragestellungen, die eine Handlungs- und Prozessorientierung aufweisen, so beispielsweise für Fragen: „(...) *die Interaktionen in spezifischen Situationen oder Kontexten in den Mittelpunkt der Analyse stellen.*“ (Strauss/Corbin 1996: 23 ff.) Zudem ermöglicht die GTM unterschiedliches Datenmaterial in die Auswertung einzubeziehen, sodass neben den transkribierten Seminargesprächen auch eine Analyse der schriftlichen Reflexionen der Studierenden möglich wurde. Mittels der GTM ist es sowohl möglich innerhalb eines Falls Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen als auch fallübergreifend zentrale Kategorien für die Entwicklung eines professionellen Habitus zu beschreiben. Durch den Kodierprozess werden dabei Zusammenhänge erschlossen, die die Befragten noch nicht reflexiv eingeholt haben.

Folgende Prinzipien der GTM haben bei der Evaluationsstudie besondere Berücksichtigung gefunden: die Erhebung und Auswahl der Daten im Sinne des

theoretischen Samplings, das Prinzip der permanenten minimalen und maximalen Vergleiche und die hermeneutische Datenauswertung im Sinne des offenen, axialen und selektiven Kodierens.

Offenes Kodieren

Ziel des offenen Kodierens ist es, die Daten aufzubrechen, einzelne Phänomene zu benennen und die so gewonnenen Konzepte miteinander zu vergleichen und zu Kategorien zu verdichten (Strauss/Corbin 1996: 44). Das Material wurde von zwei Forscher/innen offen kodiert und mit Memos versehen. Bei den Gruppendiskussionen sind wir sequentiell vorgegangen, um auch den Diskussionsverlauf rekonstruieren zu können. Dazu wurden die Seminargespräche zunächst in ihrer sequentiellen Logik formal und inhaltlich beschrieben und anschließend Kodes anhand der einzelnen Segmente gebildet. So wurde es möglich, den Diskussionsverlauf zu rekonstruieren und neben inhaltlichen auch formale Aspekte zu analysieren. Grundsätzlich wurden beide Textsorten getrennt analysiert und erst zum Ende des Forschungsprozesses miteinander in Verbindung gebracht.

Axiales und selektives Kodieren

Ziel des axialen Kodierens ist es, die im offenen Kodieren aufgebrochenen Daten auf neue Art wieder zusammenzufügen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden.

Analytische Schritte des axialen Kodierens sind:

- hypothetisches In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie anhand des Paradigmas,
- verifizieren dieser Hypothesen anhand des Materials, inklusive der Suche nach Gegenbeispielen,
- fortgesetzte Suche nach Eigenschaften der Kategorie und der Subkategorien, um die Kategorien so spezifisch wie möglich zu entwickeln,
- Suche nach Variationen des Phänomens,
- verknüpfen von Kategorien auf der dimensional Ebene (dieser Schritt gehört eigentlich ins selektive Kodieren, beginnt aber schon beim axialen Kodieren, wenn Muster zwischen den Hauptkategorien entdeckt werden). (vgl. Strauss/Corbin 1996: 86)

Zur Fokussierung der Forschungsfragen haben wir ein Kodierschema entwickelt. Tiefel macht deutlich, dass über das Kodierparadigma nach Strauss/Corbin nur bedingt die Lern- und Bildungsprozesse rekonstruiert werden können (Tiefel 2005: 68), da sich erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen „(...) stärker im Verstehenwollen individueller Entscheidungs- und Handlungsweisen verorten.“ (Tiefel 2005: 72) Dieser andere erziehungswissenschaftliche Fokus erfordere eine Modifikation des Kodierparadigmas zur Analyse biographischer Lernprozesse (Tiefel 2005: 75 ff.).

Kodierparadigma für Lern- und Bildungsprozesse nach Tiefel:

„Sinnperspektive (vor allem bezogen auf die Rekonstruktion des Selbstbildes): Wie präsentiert sich der Informant/ die Informantin? Was sagt die Person über sich? Wie stellt sie sich dar? Was wird nicht genannt? Welche Orientierungen sind für die Informantin/ den Informanten relevant? (Normen, Werte, Wissenschaften, Allgemeinplätze etc.)

Strukturperspektive (vor allem die Rekonstruktion des Weltbildes): Welche Rahmen und Bedingungen werden als wichtig oder relevant für die Möglichkeiten und den Aktionsraum der eigenen Person dargestellt/ deutlich? Was sind orientierungsgebende Annahmen, Vorstellungen oder Positionen? Welche sozialen Beziehungen, institutionellen oder gesellschaftlich/ historischen Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet?

Handlungsweisen: Welche Aktivitäten/ Interaktionen beschreibt die Informantin/ der Informant? Wie ist es mit der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Optionen bestellt? Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder tentativ suchend?“ (Tiefel 2005: 75)

Die Grundidee des Kodierschemas von Tiefel haben wir übernommen. Allerdings wurden Anpassungen nötig, da sich die Reflexionsprozesse der Studierenden nicht auf selbsterlebte Situationen beziehen, sondern auf die Analyse von Fremdfällen, und die Art der Materialien nur in Teilen Rückschlüsse auf subjektive Deutungen zulässt. Für eine solche Modifikation muss eine Balance gefunden werden zwischen theoretischen Vorannahmen, die helfen die Flut der Daten zu strukturieren und die Auswertung zu steuern, und der nötigen Offenheit, die ein exploratives Vorgehen erfordert (Kelle/Kluge 2010: 109).

Kodierparadigma zur Rekonstruktion der studentischen Deutungen realer Unterrichtsprotokolle bzw. Unterrichtsvideos

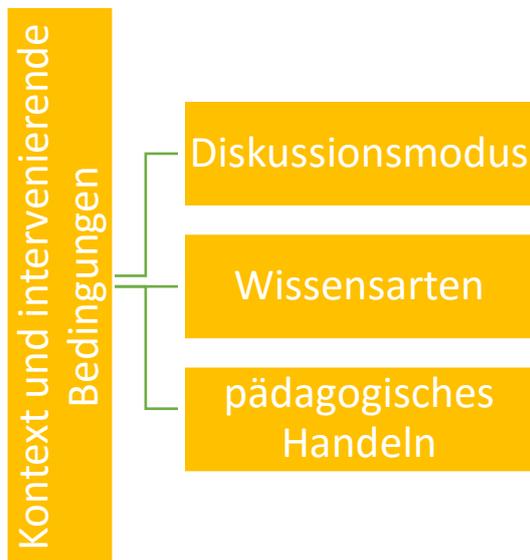
Rekonstruktion des Kontexts und der intervenierenden Bedingungen: Wie wirkt sich das Material (Video/Wortprotokolle/dichte Beschreibungen) auf die studentischen Interpretationen aus? Welchen Einfluss hat die jeweilige Aufgabenstellung? Wie wirken sich Interventionen der Dozent/innen aus?

Rekonstruktion des Diskussionsmodus: Auf welche Art und Weise nähern sich die Studierenden den Videos? Dominieren beispielsweise argumentative Passagen oder Beschreibungen der Situation? Werden eigentheoretische Aktivitäten deutlich? Interpretieren die Studierenden die Interaktionen eher in einem geschlossenen oder offenen Modus, eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder tentativ suchend?

Rekonstruktion unterschiedlicher Wissensarten:

Welche Orientierungen sind für die Studierenden bei der Interpretation der Videos relevant? Binden die Studierenden ihre Deutungen an Erfahrungswissen oder

biographisches Wissen zurück? Nehmen sie Rückgriff auf disziplinäres/wissenschaftliches Wissen? Wie gehen sie mit Nicht-Wissen um?



Rekonstruktion des pädagogischen Handelns: Welche Handlungsverständnisse scheinen im Material auf? Gehen die Student/innen eher von einer Planbarkeit pädagogischen Handelns oder von einer prinzipiellen Offenheit pädagogischer Situationen aus? Thematisieren sie Antinomien? Wie bringen sie das Verwiesen-Sein von Lehrenden und Lernenden miteinander in Beziehung? Wie setzten sich die Studierenden zu dem Gesehenen in Beziehung? Welche Rahmen und Bedingungen werden als wichtig oder relevant benannt?

5 Ergebnisse der Begleitforschung

Die Ergebnisse der Begleitforschung können an dieser Stelle nur umrissen werden, für eine ausführliche Darstellung verweisen wir auf die angegebenen Veröffentlichungen zum Projekt (siehe Punkt 6). Ergebnisse liegen auf drei Ebenen vor: Wirkung des Mediums Unterrichtsvideo, Modi studentischer Deutungen und hochschuldidaktische Implikationen.

Wirkung des Mediums Unterrichtsvideo

- In authentischen Unterrichtsvideos spiegelt sich pädagogisches Handeln in seiner Komplexität und Deutungsoffenheit wider. Unterrichtsvideos bieten einen reflexiven Zugang zum vielfach geforderten Handlungsbezug, ohne sich affirmativ an die Anforderungen der Schulpraxis anzulehnen oder einer reinen Abbildungslogik zu verfallen (siehe auch Hummrich 2016: 25 f., Kunze/Dzengel/Wernet 2014: 38 f.).
- Die Rekonstruktion von Lehr-Lernsituationen erfordert eine Distanzierung vom Geschehen, diese wird durch den Einsatz von Fremdvideos erleichtert, da nicht das Handeln eines Kommilitonen oder einer Kommilitonin im Fokus der Analyse steht, sondern das eines/einer unbekanntes Lehrenden (siehe auch Pflugmacher 2014: 196).
- Die videografierten Lehrer/innen verfügen über mehrere Jahre Berufserfahrung, daher ist ihr Handeln routiniert. Durch ihr breites Erfahrungswissen stellen sie sich flexibel auf neue, überraschende Situationen ein (Neuweg 2017). In den

Videovignetten zeigen sich daher deutlich weniger „handwerkliche“ Unsicherheiten als dies bei Videoaufnahmen von Novizen der Fall ist.

- Der doppelte Praxisbezug, der für die Lehrer/innenbildung im berufsbildenden Bereich grundlegend ist, kommt über die Lerngegenstände in den Blick. Hier geht es zum einen um das pädagogische Handeln in der Schulpraxis und zum anderen um das Handeln in der Berufspraxis, für die ausgebildet wird. Die Berufspraxis zeigt sich in den Videos mit ihren vielschichtigen und qualitativen Gegebenheiten beruflichen Handelns, die interdisziplinäre Wissenszugänge und Handlungslogiken erfordern und zu Lerngegenständen transformiert werden. In der Fachrichtung Gesundheit und Pflege geht es beispielsweise um Lerngegenstände wie Bettlägerigkeit, Trauer, Schmerz, Ekel etc., in denen reflexive Fallarbeit zum Gegenstand des Unterrichtens wird. Phänomene der pflegeberuflichen Praxis werden somit zu Lerngegenständen. In diesen drücken sich die antinomischen Spannungen des Pflegehandelns aus. Dieser doppelte Praxisbezug bzw. Fallbezug kann zu Verstrickungen und zu einer Potenzierung paradoxer Anforderungen führen, da die Lehrenden neben der Unterrichtssituation auch die Pflegesituation reflexiv bearbeiten müssen.
- Diskussions- und Aushandlungsprozesse kommen über Videosequenzen leichter in Gang als über reine Textarbeit. Videos scheinen für Novizen zugänglicher zu sein als Textmaterial. Wenn Studierende nur die Wortprotokolle zum Unterricht bearbeiten, entwickeln sie eher kritische Lesarten zum Handeln der Lehrenden. Sie erheben hohe Ansprüche an die sprachliche Performanz der Lehrenden, die sich an Schriftsprache orientieren. Dies verweist auf die geringe Erfahrung, die Studierende im Umgang mit Transkripten haben, es scheint ihnen schwer zu fallen die Unterrichtssituation zu imaginieren (siehe auch Gold et al. 2016). Diese kritischen Eindrücke können über das Zeigen der Videos relativiert werden.
- Einzelne Videos können eine starke illustrative Wirkung entfalten. Dies hat sich bspw. bei einem Video zum Unterrichtseinstieg gezeigt. Dieses Video wurde von den Studierenden sehr positiv wahrgenommen, was zur Folge hatte, dass sich dreiviertel der Studierenden an dem Video orientiert haben, als sie im Rahmen des Mikroteaching selbst einen Unterrichtseinstieg erproben sollten.

Modi studentischer Deutungen

In Bezug zur Anbahnung *hermeneutischen Fallverstehens* konnten wir zwei zentrale Phänomene rekonstruieren: „Wahrnehmung von Fehlern“ und „Illusion pädagogischer Wirkmacht“ (vgl. Altmeyden/Mayer 2019, Altmeyden/Unger demn.).

Hier ein Einblick in unsere Ergebnisse zur Wahrnehmung von Fehlern:

„Das Erkennen systematischer Fehlertendenzen und paradoxer Verstrickungen im Handeln von Lehrenden ist für Studierende herausfordernd. Einfacher scheint die Identifizierung von Fehlern zu sein, wenn sie im Rahmen (vermeintlicher) Sicherheit von Regeln, wohldefinierten Kompetenzen oder linearen Denkstrukturen stehen. In diesem Befund spiegelt sich die von

Schütze (2000) vorgenommene Unterscheidung von grundsätzlich bestimmbar Fehlern, über die im disziplinären Diskurs eine Verständigung stattgefunden hat und paradoxalen Verstrickungen wider. Zudem sind solche „Fehler“ augenfälliger und daher einfacher zu identifizieren. Sie können zum Anlass einer harschen Kritik seitens der Beobachtenden werden. Formal fällt auf, dass sich im Fall solch harscher Kritik die Deutungen vom Fall lösen und eine sequentielle Entfaltung der jeweiligen Problematik ausbleibt. Damit geraten auch Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden und die gemeinsame Hervorbringung von Unterricht aus dem Blick. Zugleich wird den Lehrenden die Verantwortung für das Gelingen der Unterrichtssituation zugeschrieben. Besonders problematisch sind in diesem Zusammenhang einseitige Auflösungen der (teilweise nur vermeintlichen) Fehler, da sich so im Rahmen der studentischen Deutungen ein Umgang mit Fehlern etablieren kann, der unter professionstheoretischer Perspektive ausgesprochen problematisch ist. Im Gegensatz zu diesen oberflächlichen Fehlern bleiben paradoxe Verstrickungen häufig unentdeckt, selbst wenn sie sich im Video deutlich abbilden.“ (Altmeyden/Mayer 2019)

Zusammenfassend lässt sich zu den Deutungen der Studierenden Folgendes sagen:

- Die Studierenden verbalisieren eigene Annahmen und Vorstellungen über Unterricht, dabei nehmen sie vor allem Rückgriff auf Erfahrungs- und Alltagswissen, eine Verschränkung mit disziplinärem Wissen findet ohne explizite Aufgabenstellung nur selten statt.
- In vielen Fällen gehen die Studierenden von einer hohen Steuerungsmacht der Lehrer/innen aus und nehmen kaum Bedingungen der Meso- oder Makroebene in den Blick. In den Deutungen zeigt sich überwiegend ein zweckrationales und teleologisches pädagogisches Handlungsverständnis, in dem Antinomien und paradoxe Verstrickungen ausgeblendet werden.
- Konkurrierende Lesarten entwickeln Studierende eher, wenn sie eine Videosequenz positiv deuten. Solche konkurrierenden Lesarten können zu produktiven Irritationen führen und damit Bildungsanlässe werden.
- Unterrichtsvideos ermöglichen es didaktische Konzepte, bspw. zum Problembasierten Lernen, infrage zu stellen. Dies kann mit einer Enttäuschung einhergehen, wenn die Konzepte zuvor hinsichtlich ihrer Lern- und Bildungspotentiale idealisiert wurden. In gewisser Weise kommt es zu einem vorweggenommenen „Praxisschock“. Die Unterrichtsvideos können aber auch zu Erweiterungen didaktischer Theorien führen, da sich in ihnen gelungene Varianten und Abwandlungen abbilden, die in den theoretischen Abhandlungen nicht aufscheinen.

Hochschuldidaktische Implikationen

- Eine rekonstruktive und forschende Haltung der Studierenden kann durch eine materialnahe und sequentielle Entfaltung der Unterrichtssituation unterstützt werden. Dafür ist es hilfreich, die Videosequenzen mit Wortprotokollen zu

ergänzen. So kann der Flüchtigkeit des Videos entgegengewirkt und Deutungen können einfacher ans Material rückgebunden werden.

- Da Studierende Schwierigkeiten haben, ihre Deutungen an didaktisches Wissen rückzubinden, empfiehlt es sich im Anschluss an die Rekonstruktion der Videos Aufgaben zu formulieren, die eine Verschränkung verschiedener Wissensarten erfordern.
- Die Studierenden benötigen Unterstützung, um unterschiedliche Lesarten eng am Material nachzuzeichnen, auszudifferenzieren und nicht vorschnell zu glätten. Diese kann durch didaktische Formate, die an Forschungswerkstätten angelehnt sind, unterstützt werden. Eine Herausforderung besteht dabei in der notwendigen Balance aus einer möglichst selbstläufigen Diskussion der Studierenden und Steuerung durch die Dozent/innen, um verengten Auslegungen entgegenzuwirken oder den Blick auf noch verborgene Aspekte zu lenken.
- Uns scheint es zudem ratsam die angestrebte rekonstruktive forschende Haltung nicht mit Forschung gleichzusetzen. Schon allein aus zeitlichen Gründen wird es nur selten möglich sein, den damit verbundenen Ansprüchen gerecht zu werden. Eine Konzentration auf kleine Videoausschnitte ermöglicht zwar eine tiefe und explorative Entfaltung der Situation, birgt aber die Gefahr, einzelne Interventionen der Lehrer/innen in ihrer Wirkung überzubewerten. Zudem kann bei solch einem Vorgehen das Handeln der Lehrenden nicht mehr im größeren Kontext analysiert werden. Es ist also eine didaktische Bestimmung von Rekonstruktion nötig, die sich an den Anforderungen professionellen Lehrer/innenhandelns orientiert und eine Balance zwischen der Tiefe und der Breite der Auswertungen zulässt.
- Die oben bereits erwähnte illustrative Wirkung einzelner Videos kann relativiert werden, wenn unterschiedliche Videosequenzen zu ähnlichen Themen, bspw. zu Unterrichtseinstiegen oder zum Lernen am dritten Lernort, gezeigt werden.

6 Übersicht über die Veröffentlichungen zum Projekt

Beiträge

Altmeppen, Sandra (2019): Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Die Praxis über reale Unterrichtsvideos an die Universität holen. In: PADUA, Jg. 14., H. 3: 175-180

Altmeppen, Sandra (2018): Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung – Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz mittels authentischer Unterrichtsvideos. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Passagen pflagedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: 149-165

Altmeppen, Sandra (2018): Die Praxis mit realen Unterrichtsvideos an die Uni holen. Neue Sächsische Lehrerzeitung. Jg. 29, H. 4: 31

Altmeyden, Sandra/Mayer, Christoph Oliver (2019): „Das ist sowieso schon schlecht, dass sie da einfach reinspricht.“ Wie Studierende paradoxe Verstrickungen und Fehlertendenzen von erfahrenen Lehrenden bewerten. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hg.): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung - Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, im Erscheinen

Altmeyden, Sandra/Unger, Angelika (demn.): Illusionen pädagogischer Wirkmacht.

Ertl-Schmuck, Roswitha (2018): Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: 12-28

Ertl-Schmuck, Roswitha/Altmeyden, Sandra (2018): Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Portfolioarbeit in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege. In: PADUA, Jg. 13, H. 1: 33-39

Vorträge

Altmeyden, Sandra: Hermeneutische Fallkompetenz mit Unterrichtsvideos anbahnen – erste empirische Ergebnisse. Fachtag: Die web-basierte Analyse von Unterrichtsszenen – Einsatzmöglichkeiten und –perspektiven in der Lehrerbildung. 13.10.2017, Universität Hannover.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. Programm-Workshop: Praxisorientierung im Lehramtsstudium - Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. 12.-13.04.2018, FU Berlin.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Die Schulpraxis in die Universität holen - Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Kompetenz. Tag der Lehre. 15.11.2017, TU Dresden.

Workshops

Altmeyden, Sandra: TUD-Sylber - Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung. Expertentagung: Reflexionskompetenz als Eignungsmerkmal für den Lehrerberuf. 26.-27.02.2018, Universität Leipzig.

Altmeyden, Sandra: Die Schulpraxis durch den Einsatz von Unterrichtsvideos forschend erkunden. Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 25.-27.09.2017, Universität Stuttgart.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz anhand authentischer Unterrichtsvideos. 8. Tagung der AG Kasuistik in der Lehrer_innenbildung. 27.-28.04.2018, Universität Wien.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Videographie in der Lehrer/innenbildung zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz. Programm-Workshop: Praxisorientierung im

Lehramtsstudium - Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. 12.-13.04.2018, FU Berlin.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Altmeyen, Sandra: Die Schulpraxis durch den Einsatz von Unterrichtsvideos forschend erkunden. Lernweltenkongress. 07.-09.09.2017, TH Deggendorf.

Symposium mit den videographierten Lehrenden:

Ertl-Schmuck, Roswitha/Altmeyen, Sandra: „Reale Unterrichtsvideos in der Hochschullehre“, 28.09.2018, TU Dresden.

Posterpräsentationen

Bechtel, Mark/Mayer, Christoph Oliver/Ertl-Schmuck, Roswitha/Altmeyen, Sandra: Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung.

- Programmworkshop zum Einsatz von Videos in der Lehrerbildung. 16.-17.06.2016, Uni Münster.
- TUD-Sylber-Konferenz: Synergien in der Lehrerbildung. 19.11.2016, TU Dresden.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer/innenbildung. Netzwerktagung: Profilierung – Vernetzung – Verbindung: Kooperationen in der Lehrerausbildung. 11.-12.10.2017, Bonn.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Die Schulpraxis in die Universität holen - Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Kompetenz. Tag der Lehre. 15.11.2017, TU Dresden.

Ertl-Schmuck, Roswitha: Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. Programm-Workshop: Praxisorientierung im Lehramtsstudium - Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. 12.-13.04.2018, FU Berlin.

Literatur

Böhnke, Ulrike/Straß, Katharina (2006): Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung im Berufsfeld Pflege. In: PrInterNet 04/06: 197-205

Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS: 857-875

Dewe, Bernd (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln - Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung

- der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann: 18-30
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2005): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage. Bern: Huber
- Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Burgula, Karsten/Holodynski, Manfred (2016): Fallbasierte Unterrichtsanalyse Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrerstudierenden. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 44, H. 4: 322-338
- Groeben, Nibert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in das reflexive Subjekt. Tübingen: Francke
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited – Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 21-45
- Hänel, Jonas: Das Andere aus professionstheoretischer Sicht – Erweiterungen einer reflexiven Professionalität. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hg.): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung - Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, im Erscheinen
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 50-62
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 521-569
- Hof, Christiane (2002): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/ Wittpoth, Jürgen (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln - Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann: 9-17
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS: 13-38.

- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Kunze, Katharina/Dzengel, Jessica/Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS: 37-58
- Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. Forum Qualitative Sozialforschung, 16 (1), Art. 3. (online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>, Abfrage: 27.07.2017).
- Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Können weniger denken, als man denkt. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited – Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 89-101
- Nittel, Dieter (2002): Professionswissen aus Sicht der Profession. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln - Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann: 31-32
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 70-182
- Pflugmacher, Thorsten (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS: 183-200
- Schelle, Clara/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010) (Hg.): Unterricht als Interaktion – Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: ZBBS, H. 1/2000: 49-96
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: UTB für Wissenschaft

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory - Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (2005), 1: 65-84. (online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-279183> (10.01.2015))

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 404-447