

Zum Verhältnis von Wissen und Fall: Wie Studierende Unterrichtsvideos deuten

SANDRA ALTMEPPEN & ANGELIKA UNGER

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer*innenbildung“ an der Technischen Universität Dresden vorgestellt. Das Erkenntnisinteresse ist primär hochschuldidaktisch ausgerichtet. Ausgehend vom hochschuldidaktischen Konzept der berufsfelddidaktischen Studienanteile in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege wurde rekonstruiert, wie und worüber die Studierenden in ihren Seminargruppen sprechen, wenn sie Unterrichtsvideos von erfahrenen Lehrer*innen deuten. Die transkribierten Seminargespräche wurden in Anlehnung an die Forschungsprinzipien der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Nach einem Einblick in das zugrundeliegende Forschungsmaterial werden zentrale Phänomene skizziert und abschließend einige hochschuldidaktische Ableitungen vorgenommen.

Einführung

Konzeptuelle Verortung

Unterrichtsvideos nehmen eine zentrale Stellung in der aktuellen Forschung und Entwicklung universitärer und phasenübergreifender Lehrer*innenbildung ein. Die hochschuldidaktischen Konzepte unterscheiden sich allerdings deutlich hinsichtlich ihrer Zielsetzung und ihrer damit verbundenen theoretischen Ausrichtung, sodass sich unter dem Label „Unterrichtsvideo“ kein einheitliches Programm verbirgt.

Eine Reihe von Projekten zielt auf die Förderung professioneller Kompetenzen (u. a. Baumert/Kunter 2006) bzw. auf professional vision oder diagnostische Fähigkeiten angehender Lehrer*innen. Diese Vorhaben werden meist durch quantitativ angelegte Studien mit (quasi-)experimentellen Designs evaluiert (u. a. Gold et al. 2016; Kramer et al. 2017; Meschede/Steffensky 2018; Sherin/van Es 2009; Steffensky/Kleinknecht 2016). Daneben entwickelt sich der Diskurs zur kasuistischen Lehrer*innenbildung, der derzeit ein Comeback erlebt und häufig an die professionstheoretische Debatte der Neunzigerjahre anschließt (u. a. Berndt et al. 2017; Hummrich et al. 2016; Pieper et al. 2014). Kasuistische Ansätze berücksichtigen neben audiovisuellen Medien auch Textmaterial wie Narrationen oder Gruppendiskussionen und zeichnen sich durch rekonstruktive Lehr-Lern-Arrangements aus. Der Fall wird dabei in seiner Singularität betrachtet und über rekonstruktive Verfahren mit disziplinärem Wissen in Bezug gesetzt. In der Folge werden diese Ansätze meist qualitativ evaluiert (u. a. Idel et al. 2009; Kunze et al. 2014; Reh/Schelle 2010). Das diesem Beitrag zugrundeliegenden Projekt „Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer*innenbildung“¹ an der Technischen Universität Dresden ist den rekonstruktiv-kasuistischen Ansätzen zuzurechnen.

¹ Das Vorhaben unter der Leitung von Prof. Dr. Roswitha Ertl-Schmuck wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.



Hochschuldidaktisches Konzept

An der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik der TU Dresden wurde ein hochschuldidaktisches Konzept entwickelt und evaluiert, das u. a. auf der Reflexion von Fremdvideos basiert. Da reflexives Fallverstehen von lebensweltlichem Wissen, disziplinärem Wissen und eigenen beruflichen Erfahrungen beeinflusst wird, beinhaltet das Konzept Aufgaben, die a) auf die Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus gerichtet sind, b) theoriegeleitete Reflexionen eigener Unterrichtserfahrungen (inklusive Eigenvideos) fokussieren und c) Rekonstruktionen von Fremdvideos zum Gegenstand haben. Diese drei Elemente werden über Portfolioaufgaben aufeinander bezogen und im Studienverlauf hinsichtlich ihrer Komplexität gesteigert. Dafür wurden in vier Schulen für Gesundheitsberufe (Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege, Medizinische Fachangestellte) Unterrichtsvideos aufgenommen und anschließend für Lehrveranstaltungen in der Berufsfelddidaktik Gesundheit und Pflege aufbereitet. Es sind über 20 kurze Filme entstanden, die produktive Überraschungen, Missverständnisse sowie knifflige und harmonische Situationen zeigen und so einen Einblick in die Normalität und Alltäglichkeit pädagogischen Handelns gewähren. Die Unterrichtsvideos und weitere Materialien wie Arbeitsblätter, Visualisierungen der Lehrenden oder Mitschriften der Lernenden bilden seitdem in den universitären Seminaren einen zentralen Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Unterrichtsgeschehen (Altmeppen 2019; Ertl-Schmuck/Altmeppen 2018). Ausführlichere Informationen zum hochschuldidaktischen Konzept und zu den Forschungsmaterialien wie z. B. maskierte Beschreibungen der Videos und Unterrichtsmaterialien können über die Webseite der Professur abgerufen werden.²

Professionstheoretischer Hintergrund

Das hier vorgestellte hochschuldidaktische Konzept und seine Begleitforschung basieren auf professionstheoretischen Ansätzen zum pädagogischen Handeln (u. a. Combe/Kolbe 2008; Helsper 1996, 2016; Schütze 2000). Unterricht verstehen wir in Anlehnung an diese Ansätze als komplexes und offenes Geschehen, das durch Unbestimmbarkeit, Antinomien und daran gebundene Fehlerpotenziale geprägt ist. Wir gehen von einer Differenz zwischen professionellem und disziplinärem Wissen aus und nehmen an, dass alltagsnahes und lebensweltliches Wissen für die Interpretation von Unterrichtssituationen bedeutsam ist. Diese allgemeine Bestimmung pädagogischen Handelns wollen wir im Folgenden hinsichtlich des zugrundeliegenden Handlungsverständnisses, der damit relevant werdenden Wissensformen und der besonderen Bedeutung professioneller Reflexivität skizzieren.

Wissenschaftliches/disziplinäres Wissen und die Reflexion pädagogischen Handelns

Strukturtheoretische Ansätze zum pädagogischen Handeln gehen von einer *doppelten Professionalisierung* aus, die sich in einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung sowie einem praktisch-routinierten Können zeigt und über die Fähigkeit ausdrückt, das eigene Handeln rückwirkend begründen zu können (Oevermann 1996; Reh/Schelle 2010). Die Anbahnung einer solchen doppelten Professionalisierung wird häufig mit verschiedenen Lernorten (Universität versus Schulpraxis) und aufeinander bezogenen Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat, dritte Phase) in Verbindung gebracht (u. a. Dewe 2002; Neuweg 2017). In dieser Logik bildet die Einübung einer wissenschaftlichen Reflexivität während des Studiums die Basis für die reflexive Durchdringung pädagogischer Praxis in späteren Ausbildungsphasen. Über disziplinäres Wissen sollen Perspektiven auf die berufliche Praxis erweitert, Probleme erschlossen und mögliche Alternativen entwickelt werden mit dem Ziel, sich „nicht nur am Faktischen, sondern auch am Möglichen“ zu orientieren (Neuweg 2011, S. 22).

Im Anschluss an Herzogs Annahme, dass es keinen direkten Weg vom Wissen zum Handeln und damit auch keine gerade Linie von der Theorie zur Praxis geben kann (Herzog 1995, S. 263 f., zit. in Häcker 2017, S. 33 f.), plädiert Häcker für einen kritischen Umgang mit den verschiedenen Formen reflexiver Fallarbeit.

² <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/gp>



Durch die der akademischen Perspektive inhärente Betonung wissenschaftlicher Reflexivität und die Forderung nach einer handlungsleitenden Funktion von wissenschaftlichem Begründungswissen erhielten disziplinäre Wissensbestände möglicherweise ein Übergewicht. Andere Wissensformen oder Paradoxien, die durch Wissen hervorgerufen werden (Schütze 2000), könnten dadurch verstellt oder völlig ausgeblendet werden. Sie wirkten dann möglicherweise im Verborgenen fort, ohne für das hochschulische Lernen fruchtbar gemacht werden zu können.

Professionelles Handlungswissen und das Können der Expert*innen

In der Literatur finden sich vielfältige und teilweise widersprüchliche Bestimmungen zu Wissensformen, die zum professionellen Handeln von Lehrer*innen in Bezug gesetzt werden (u. a. Combe/Kolbe 2008; Hof 2002; Nittel 2002). Prominent ist die Unterscheidung von *disziplinärem bzw. wissenschaftlichem Wissen*, das eine systematische Ordnung aufweist und einer argumentativen Begründung sowie methodischen Überprüfung bedarf, und dem *professionellen Handlungswissen von Expert*innen*. Dieses ist personengebunden, umfasst implizite und explizite Wissensbestände und zeigt sich in individuellen Überzeugungen, Deutungen und Handlungsmustern (vgl. Combe/Kolbe 2008, S. 860; Hof 2002, S. 9). Professionelles Handlungswissen schichtet sich mit zunehmender beruflicher Erfahrung auf und ermöglicht erfahrenen Lehrenden in vielen Fällen, flexibel auf widerstreitende Herausforderungen reagieren zu können und damit den Handlungsfluss während des Unterrichts aufrechtzuhalten. Dewe plädiert für die Anerkennung im Kern differenter Wissensformen und konzipiert das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können in der pädagogischen Praxis wie folgt:

„(...) der im institutionellen pädagogischen Kontext handelnde Berufspraktiker nimmt an der Organisation einer bereits organisierten Praxis teil: durch Retention, d. h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, d. h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien.“ (Dewe 2002, S. 25).

Nach Neuweg sind im Hinblick auf das spezielle Wissen und Können von Expert*innen Reflexion und Handlung jedoch kaum zu trennen: In der Handlung wird entschieden und in der Entscheidung gehandelt, das Handeln ist daher quasi-reflexiv (vgl. Neuweg 2017, S. 90 f.).

Lebensweltliches Wissen und die Grenzen des Transfers

Professionelles Handeln bezieht sich notwendigerweise auf höhersymbolisches Wissen, wie bruchstückhaft dieses auch immer sein mag (vgl. Schütze 2000, S. 58 f.). Höhersymbolisches Wissen als Wissen zweiter Ordnung impliziert einen Wissensvorsprung der professionell Handelnden gegenüber ihren Klient*innen, die in Situationsdeutungen und Interaktionen auf alltags- oder lebensweltliches Wissen zurückgreifen. Da das Handeln von Lehrer*innen durch unterschiedliche disziplinäre Diskurse bestimmt wird (Fachwissenschaft, Fachdidaktik bzw. berufliche Didaktik, Bildungswissenschaften) wird die Interaktion mit den Lernenden auch auf vielfältige Weise durch solche Wissensvorsprünge geprägt. Diese können zu paradoxalen Verstrickungen führen, bspw. wenn das Mehrwissen der Lehrenden das Vertrauen der Lernenden in ihre Lernprozesse untergräbt (vgl. Schütze 2000, S. 78).

Ohnehin kann der Eigensinn des lebensweltlichen Wissens auch in institutionalisierten Lernprozessen grundsätzlich nicht suspendiert werden. Die Annahme, (unzulängliches) lebensweltliches Wissen lasse sich in Wissenschaftswissen über- bzw. durch ein solches ersetzen, beruht nach Dewe auf einem fundamentalen Kategorienfehler. Dieser besteht in der strukturellen Gleichsetzung dieser beiden je unterschiedlich verfassten Wissenskategorien und einer damit verbundenen Vorstellung von *Wissenstransfer*. Demgegenüber müssten Lernprozesse aber darauf ausgerichtet sein, eine wechselseitige *Transformation* von lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen im Sinne einer Rekonstruktion und Neukonstitution beider Wissensbestandteile zu ermöglichen. Darüber hinaus sei hier auf einen eher selten thematisierten Aspekt der eigenen Dignität lebensweltlichen Wissens verwiesen: Angesichts seines grundsätzlich hypothetischen Status kann wissenschaftliches Wissen dem lebensweltlich-praktischen Wissen mitunter nicht nur in situativen Entscheidungs- sondern auch in systematischen Begründungszusammenhängen unterlegen sein (vgl. Dewe 1996, S. 718, S. 725).



Pädagogisches Nicht-Wissen als Nicht-Wissen-Können

Eher sporadisch wird in Beiträgen zum Handeln von Lehrer*innen die Bedeutung eines reflexiven Umgangs mit Nicht-Wissen diskutiert. Aus Sicht von Wimmer macht aber gerade das „wissende Nicht-Wissen“ den Kern pädagogischer Professionalität aus, weil

„keine Kriterien oder Regeln, kein Wissen und keine ethischen oder pädagogischen Prinzipien diese Beziehung zum Anderen steuern können, ohne ihn zu verfehlen.“ (Wimmer 1996, S. 435).

Nicht-Wissen resultiert also aus der grundsätzlichen Unverfügbarkeit des Anderen. Insofern ist ein Nicht-Wissen-Können keinesfalls mit Noch-Nicht-Wissen oder Kein-Wissen gleichzusetzen. Die Differenz zwischen Professionellen und Laien liegt danach weniger im Wissen selbst, sondern im Verhältnis zum Wissen bzw. der Anerkennung des Nicht-Wissens (ebd., S. 427). Zentral steht die Einsicht, dass es sich beim Wissen um Wissen und nicht um die Dinge selbst handelt, und damit muss identifizierendem Denken und wissenschaftlicher Subsumptionslogik eine radikale Absage erteilt werden. Vielmehr geht es darum, eine skeptische und dekonstruktive Haltung zur vermeintlichen Sicherheit des Wissens einzunehmen und

„die Beziehung zwischen einem Wissen und einer Situation, einem »Fall«, einer Singularität herzustellen, die dem Wissen Widerstand bietet als etwas ihm Fremdes, vor ihm Verschlossenen und insofern Absolutes.“ (ebd., S. 425).

Dieses Moment konstituiert somit den Unterschied zwischen einem professionellen und einem laienhaften bzw. technisch-instrumentellen pädagogischen Handeln.

Hochschuldidaktische Überlegungen zu den unterschiedlichen Wissensformen

Die oben skizzierten erziehungswissenschaftlichen Ansätze wurden in der Pflegedidaktik vielfach rezipiert, unter disziplinspezifischen Aspekten weiter bearbeitet und sind mittlerweile im pflegedidaktischen Diskurs verankert.³ Sie ziehen hochschuldidaktische Überlegungen zur Anbahnung reflexiven Fallverstehens in der ersten Phase der gesundheitsberuflichen Lehrer*innenbildung nach sich und haben Konsequenzen für die Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements:

- Insbesondere Student*innen unterer Semester können bei der Deutung von Fremdvideos weder umfassend auf disziplinäre Wissensbestände zurückgreifen, noch verfügen sie über berufliche Erfahrungen als Lehrer*innen und damit verbundenes professionelles Handlungswissen. Es kann also hier nicht darum gehen, bereits eingeschliffene Routinen des pädagogischen Handelns wieder zu flexibilisieren, sondern die Unterrichtspraxis erfahrener Lehrender exemplarisch ins Seminar zu holen und zum Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzungen mit eben dieser Praxis zu machen. Das heißt aber auch, dass nicht das eigene Handeln als Lehrer*in bspw. aufgrund eines krisenhaften Erlebens zum Gegenstand der Analyse gemacht, sondern dass die Reflexion didaktisch induziert wird (vgl. Häcker 2017, S. 27).
- Erfahrungswissen bei der Deutung der Videos kommt hier auf anderen Wegen zum Tragen: Die Studierenden greifen zum einen auf Erfahrungen zurück, die sie selbst als Lernende in verschiedenen Bildungsinstitutionen gemacht haben und die sich als lebensweltliches Wissen niederschlagen. Da lebensweltliche Deutungen in Widerspruch zu höhersymbolischem Wissen geraten können, stellt sich die Frage, wie die Verschränkung der Situation mit dem disziplinären Wissen gelingen kann, ohne dass dabei die erfahrungsbasierten Deutungen der Studierenden durch das disziplinäre Wissen der Lehrenden entwertet werden.

³ Der pflegedidaktische Diskurs zum professionellen Selbstverständnis kann an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Für einen Überblick sei hier beispielhaft auf die pflegedidaktische Handbuchreihe von Ertl-Schmuck et al. (ab 2009) im Verlag Beltz-Juventa verwiesen.



- Zum anderen hat die Mehrzahl der Student*innen der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege einen Pflege- oder Gesundheitsfachberuf gelernt und verfügt z. T. über mehrjährige Berufserfahrung im entsprechenden Handlungsfeld. Diese Erfahrungen als Auszubildende und/oder als Angehörige eines Gesundheitsfachberufs konstituieren ein berufliches Erfahrungs- oder sogar Expert*innenwissen, das situationsgebunden ist und über lebensweltliches Wissen im Sinne von Alltagswissen hinausreicht. Durch diese Verknüpfungen mit den Lern- und Arbeitsorten Pflegeschule und pflegeberufliche Praxis ergeben sich relativ enge Bezüge zum zukünftigen Lehrer*innenhandeln im gleichen Setting. Diese können die Wahrnehmung von pädagogischem Handeln beeinflussen.
- Eine vorgängige berufliche Sozialisation im Gesundheitswesen könnte zudem die Entwicklung des oben skizzierten professionellen Blicks auf das Nicht-Wissen erschweren. Sowohl in den Idealvorstellungen als auch in den Prozeduren des beruflichen Handelns spielen fachwissenschaftliche Subsumptionslogiken eine große Rolle. Dazu gehören bspw. das Denken in Diagnosen und die Anwendung von Therapieschemata sowie die derzeit prominente Rolle der externen Evidenz in fachlichen Diskursen.
- Zudem gilt es auch die Risiken einer individualistischen Reflexion im Blick zu behalten, auf die Häcker (2017, S. 21 ff.) hinweist. Wenn sich Reflexion einseitig auf die Ebene der Person und ihrer Handlungsoptionen beziehe, könne dies zu Machbarkeitsmythen führen mit der Folge, dass eigene pädagogische Einflussmöglichkeiten überschätzt, gesellschaftliche Probleme pädagogisiert und strukturelle Widersprüche ausgeblendet werden (Häcker 2017, S. 39 ff.; dazu auch Rabenstein 2010, S. 27).

Methodologie und methodisches Vorgehen

Fragestellung und Datenmaterial

Die Begleitforschung zum Projekt folgt einem rekonstruktiven Ansatz; insofern haben wir unsere Fragestellung weitgehend offengehalten. Uns interessiert, was die Studierenden in welcher Weise zum Gegenstand ihrer Reflexion machen, wenn sie Unterrichtsvideos von erfahrenen Lehrer*innen deuten.

Wir haben auf folgende Materialien zurückgegriffen:

- zehn transkribierte Seminargespräche, in denen sich studentische Rekonstruktionen verschiedener Unterrichtsvideos spiegeln⁴
- 41 schriftliche Reflexionen, die im Anschluss an die jeweilige Sitzung von den Studierenden erstellt wurden
- Nachgespräche mit Lehrenden zu vier Lehr-Lernsettings

Forschungsschritte

Fallbezogene Rekonstruktion: Zu Beginn der Begleitforschung wurden studentische Deutungen in Bezug auf einzelne Videos ausgewertet. Dabei sind zwei detaillierte Einzelfallstudien entstanden, zu denen bereits Ergebnisse publiziert wurden (Altmeppen 2018, 2019). In diesen Einzelfallstudien wurde zunächst innerhalb des Forschungsteams jeweils eine Videosequenz rekonstruiert. Anschließend wurden die studentischen Interpretationen der Videosequenzen analysiert und mit den Deutungen der Lehrenden aus den Nachgesprächen verschränkt.

Fallübergreifende Rekonstruktion: Auf der Basis der Einzelfallstudien haben wir gezielt nach kontrastiven Fällen gesucht. Dabei kam bereits eine Reihe von Phänomenen in den Blick, bspw. „Wahrnehmung von Fehlern“ (Altmeppen/Mayer, im Erscheinen).

4 Insgesamt liegen 36 Aufnahmen von Seminargesprächen vor, aus denen wir eine Auswahl getroffen haben.



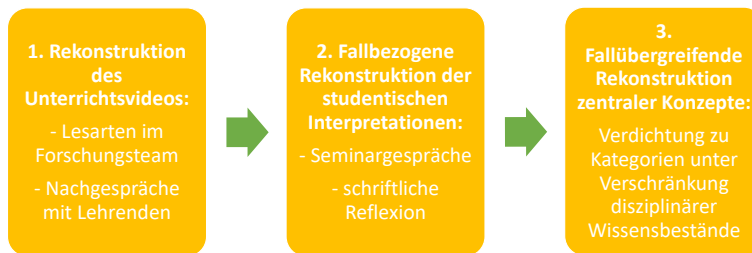


Abb. 1: Forschungsschritte

Datenauswertung

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Forschungsprinzipien der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Glaser/Strauss 2005; Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996). Folgende Prinzipien haben besondere Berücksichtigung gefunden: die Erhebung und Auswahl der Daten im Sinne des theoretischen Samplings, das Prinzip der permanenten minimalen und maximalen Vergleiche und die Datenauswertung im Sinne des offenen, axialen und selektiven Kodierens.

Für die folgend dargestellten Ergebnisse waren insbesondere die Seminargespräche relevant. Bei den Seminargesprächen handelt es sich um Aktualdaten mit einer sequenziellen Struktur, dementsprechend haben wir diese Daten auch sequenziell ausgewertet. Dazu wurden die Seminargespräche zunächst in ihrer sequenziellen Logik formal und inhaltlich beschrieben und anschließend Codes anhand der einzelnen Segmente gebildet. So wurde es möglich, den Diskussionsverlauf zu rekonstruieren und neben inhaltlichen auch formale Aspekte zu analysieren.⁵

Zur weiteren Entwicklung und Fokussierung der Forschungsfragen während des axialen und selektiven Kodierens haben wir ein Kodierschema entwickelt, das an Tiefels Überlegungen zur Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen anschließt (Tiefel 2005). Tiefel macht deutlich, dass sich im Kodierverfahren nach Strauss/Corbin ein Handlungs- bzw. Verhaltensfokus niederschlägt, der die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen nur bedingt zulässt und daher unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive einer Modifikation bedarf (vgl. Tiefel 2005, S. 75 ff.). Die Grundidee des Kodierschemas von Tiefel haben wir übernommen. Allerdings wurden Anpassungen nötig, da die Art der Materialien (Seminargespräche) nur in Teilen Rückschlüsse auf subjektive Deutungen – geschweige denn auf biografische Prozesse – zulässt und sich die Reflexionsprozesse der Studierenden nicht auf selbsterlebte Situationen beziehen, sondern auf Fremdfälle.

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

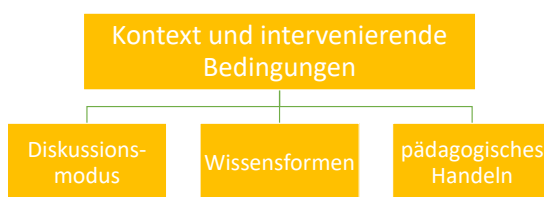


Abb. 2: Kodierschema

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?

⁵ Die schriftlichen Reflexionen und Nachgespräche mit den Lehrenden gingen vorrangig in die oben beschriebenen Einzelfallanalysen ein und wurden hier nur punktuell für die Verdichtung der fallübergreifenden Kategorien herangezogen.



Rekonstruktion unterschiedlicher Wissensformen: Welche Wissensorientierungen sind für die Studierenden bei der Interpretation der Videos relevant? Binden die Studierenden ihre Deutungen an Erfahrungswissen oder lebensweltliches 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 Studierenden eher von einer Bestimmbarkeit pädagogischen Handelns oder von einer prinzipiellen Offenheit pädagogischer Situationen aus? Thematisieren sie bspw. Antinomien? Wie setzen sie das Verwiesen-Sein von Lehrenden und Lernenden in Beziehung? Wie setzen sich die Studierenden zu dem Gesehenen in Beziehung? Welche Bedingungen werden als wichtig oder relevant benannt?

Empirische Ergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit unserer Ergebnisse haben wir uns für eine möglichst materialnahe Darstellung entschieden. Im Rahmen unseres Textes sind diesem Anspruch jedoch relativ enge Grenzen gesetzt, vor allem, weil die hier vorgestellten Ergebnisse fallübergreifend erarbeitet wurden, sich also auf mehrere Unterrichtsvideos beziehen. Wir möchten dieser Herausforderung begegnen, indem wir einige Aspekte zentraler Phänomene zunächst exemplarisch an einem Fall nachzeichnen und diese anschließend auf einer abstrakteren Ebene fallübergreifend weiter ausdifferenzieren.

Exemplarischer Einblick ins empirische Material und erste Phänomene

Beschreibung der Videos „Blutzuckerbestimmung“

Zum Verständnis des zugrundeliegenden Seminargesprächs skizzieren wir zunächst das Unterrichtsvideo, auf das sich das Gespräch bezieht: Die Studierenden haben ein fünfminütiges Video gesehen, in dem eine Lehrerin elf angehenden medizinischen Fachangestellten demonstriert, wie eine Blutzuckerbestimmung durchgeführt werden kann. Dem schloss sich eine zweite, sechsminütige Passage an, auf der zu sehen ist, wie die Auszubildenden aneinander die Blutzuckerbestimmung üben. Insgesamt dauert die dem Video zugrundeliegende Unterrichtseinheit 45 Minuten. Der Fokus der Demonstration liegt auf der technischen Durchführung der Blutzuckerbestimmung. Eine Auszubildende (Frau Kramer) hat sich eingangs freiwillig bereiterklärt, in die Rolle der »Patientin« zu schlüpfen. Der Gesprächsfokus der Lehrerin ist überwiegend auf die zuschauenden Auszubildenden gerichtet, wie folgende Passage am Beginn der Demonstration zeigt:

- Lehrerin: Gut. Also das Erste ist/ man hat ja vielleicht auch nochmal etwas anderes gemacht zwischendurch/ die Hände nochmal zu desinfizieren. [...]. Inzwischen kann sich Julia schon mal aussuchen, wo sie gepiekt werden will.
- Frau Kramer: Machen wir mal links.
- Lehrerin: Machen wir links, okay. (Die Lehrerin richtete sich an die Klasse.) Was wären denn mögliche Stellen für die Blutzuckermessung? Also ‚links‘ heißt jetzt wahrscheinlich, sie möchte den Finger haben. Sabine?
- Frau Ruben: Mittel- und Ringfinger. Also den Zeigefinger würde ich jetzt nicht nehmen, weil da die ganzen Nerven drin verlaufen.
- Lehrerin: Mhm. Genau. Also Mittel- oder Ringfinger und wo würde ich dann nachher versuchen zu stechen?
- Frau Lehnert: An der Fingerbeere und möglichst seitlich, oder?
- Lehrerin: Genau. Sonst denkt die Julia heute noch den ganzen Tag an mich, weil man das dann einfach noch spürt. Einfach ein bissl unangenehm. Was wäre denn jetzt eine Alternative, wenn sie jetzt sagen würde: „Meine Finger sind heilig, da will ich nicht.“/
- Frau Kluge: Ins Ohrläppchen, zum Beispiel.
- Lehrerin: Genau. Kann man auch die Seite vom Ohrläppchen nehmen. So ist es. So. Also das Erste ist das Desinfizieren der Haut. Normale Desinfektion, wie vor einer Punktion – das würde bedeuten Katrin? Wie würde ich jetzt desinfizieren? Mhm.



Frau Hahn: Sprühen, wischen, sprühen und trocknen lassen.
Lehrerin: Genau.

Nach Abschluss der Demonstration bittet die Lehrerin die Auszubildenden, paarweise aneinander die Blutzuckerbestimmung zu üben. Dafür stehen auf einem Wagen ausreichend Materialien zur Verfügung. Geübt wird an dezentral im Raum verteilten Gruppentischen. Da bei elf Auszubildenden eine Lernende keine Partnerin hat, stellt sich die Lehrerin als Übungspartnerin zur Verfügung.⁶

Deutungen der Studierenden zu den Videos „Blutzuckerbestimmung“

Grundlage folgender Analyse ist ein Seminargespräch, das Studierende im fünften Semester geführt haben, nachdem ihnen das Video gezeigt wurde. Zu Beginn stellen die Studierenden einen Vergleich zu einem anderen Video her, das sie bereits zu einem früheren Zeitpunkt gesehen hatten. In diesem ersten Video inszenieren zwei Lehrerinnen die Lagerung einer Patientin als Rollenspiel. Die Szene spielt in einem speziellen Raum, der einem Krankenhaus nachempfunden ist. Die beiden Lehrerinnen schlüpfen in Rollen (Pflegerin und Patientin) und interagieren über die gesamte Situation so miteinander, als seien sie in einer echten Pflegesituation. Das Video zur Blutzuckermessung fällt aus Sicht der Studierenden hinter diese Inszenierung zurück.

Stud_3: Und was mir noch aufgefallen ist, dass die überhaupt gar keine reale Situation – gerade in Bezug auf die Kommunikation/ [...], das fand ich irgendwie schwierig, weil es ja schon irgendwie zum Patientenkontakt dazugehört, dass ich bei einem Patienten, der Angst hat vor Nadeln, den versuche irgendwie abzulenken und das müssen die im dritten Ausbildungsjahr ja doch schon irgendwie lernen bzw. herangeführt werden. Ich finde, das wirkt irgendwie so ein bisschen wie/ also nicht, dass sie unprofessionell wirkt, aber es wirkt alles so sehr entspannt und da wird eigentlich nicht so die Relevanz von Blutzuckermessen klar.

Stud_5: Das ist so die einzelne Handlung, aber keine wirklich komplexe Handlungssituation ne? Also, dass man jetzt nebenbei so ein Gespräch mit einem Patienten führt, gerade im dritten Lehrjahr/

Stud_3: [...] nur: „Achtung – ich piekse.“ Das ist das, was sie zum Patienten sagen, aber nicht: „Jetzt desinfiziere/ jetzt suchen Sie sich einen Finger aus, jetzt desinfiziere ich den, jetzt wird's kalt.“

Stud_5: Muss ja auch nicht unbedingt ein Diabetiker sein, der das kennt ne?

Stud_?: Ja, genau.

Stud_3: Das fand ich ein bisschen schade. Das hat mir bei dem anderen [Video; Anm. d. Verf.] besser gefallen.

Im ersten Redebeitrag der obigen Passage eröffnet Stud_3 zahlreiche Themen, die zum Teil direkt mit Wertungen verknüpft werden: die Art der Simulation (realitätsnahe Inszenierung einer beruflichen Handlungssituation versus Demonstration einer Technik), die Lerngegenstände, die in den Fokus geraten bzw. ausgeblendet werden (Technik versus Interaktion mit der Patientin, insbesondere das Eingehen auf Angst), die zu erwartenden bzw. zu fokussierenden Kompetenzen in Bezug auf das Ausbildungsjahr, der ‚unprofessionelle‘ Auftritt der Lehrerin.

Zwar tauchen in den Deutungen berufsfelddidaktische Begriffe wie »einzelne Handlung« vs. »komplexe Handlungssituation« auf, die auf pflegedidaktische Forschungen verweisen (vgl. insbesondere Fichtmüller/Walter 2007, S. 206–266)⁷. Die Studierenden stellen aber solche disziplinären Bezüge nicht explizit her und auch im weiteren Gesprächsverlauf entwickelt sich dazu keine wissenschaftlich fundierte Diskussion. Auch die weiteren Propositionen zu Kompetenzvorstellungen, Professionalität und Patientenorientierung werden

6 Die vollständige Beschreibung der Übungssequenz und weiteres Forschungsmaterial kann ebenfalls über die Webseite der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik der TU Dresden abgerufen werden.

7 Es gibt einen ausführlichen pflegedidaktischen Diskurs zu der Frage, ob pflegerische Einzelhandlungen zunächst in einem kontextminimierten Rahmen geübt oder von Anfang an in komplexe situative Bezüge gestellt werden sollen. Die Studierenden haben diesen Diskurs in den pflegedidaktischen Seminaren kennengelernt.



nicht fachwissenschaftlich elaboriert und führen nicht zu höhersymbolischen Sinnbezügen, innerhalb derer die didaktische Legitimität der im Video gesehenen Form der Demonstration reflektiert werden könnte.

Durch den Vergleich des Rollenspiels „Lagerung“ mit der Demonstration „Blutzuckermessung“ entsteht ein Kontrast zwischen den beiden Videos, in dessen Folge ein kritischer Deutungsrahmen aufgespannt wird, der die weitere Analyse mitbestimmt. Mit dem ersten Video wurde offenbar ein Standard gesetzt, wie Lehrende berufliche Handlungen im Unterricht darbieten sollen.

Es folgt eine Anmerkung von Stud_1 zum Arrangement der Demonstration.

Stud_1: Bei der Demonstration, die sie am Anfang machte – also unterstelle ich jetzt mal, dass das nicht alle Schüler sehen konnten, wie sie da erstens auf dem Gerät da herumge-
tippt hat, weil jeder, der so ein Gerät schon mal in der Hand hatte, weiß, dass es viele
Geräte gibt und dass die alle unterschiedliche/ also wie muss man jetzt den Streifen
einstecken, wie viel Zeit hat man. Es variiert ja zwischen fünf Sekunden bis hin zu
zehn Sekunden bis man gepiekt haben muss. Also das hätte man doch irgendwie
anders demonstrieren sollen.

Stud_1 unterlegt ihre Kritik mit einem Argument, das sich aus ihrem gesundheitsberuflichen Erfahrungswissen speist. Dieses Thema wird von der Seminargruppe nicht aufgegriffen; sondern Stud_1 setzt ihre Rede unmittelbar mit einer neuen Proposition fort. Solche knappen Aneinanderreihungen von Standpunkten oder Argumenten finden sich, wie bereits oben bei Stud_3, in den Seminargesprächen häufig. Diese Redebeiträge enthalten jeweils Propositionen zu mehreren unterschiedlichen (aber nicht zu allen) Passagen eines Videos, wobei die Reihenfolge der Propositionen häufig nicht der des Unterrichtsverlaufs entspricht. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von einer sprunghaften (im Gegensatz zu einer sequenziellen) Deutung; dazu später mehr.

Im Folgenden die unmittelbare Fortsetzung des obigen Redebeitrags:

Stud_1: Und dann habe ich meistens immer so eine inhaltliche Lesart, wenn man das so nennen kann. Also mir sind auch schon so ein paar inhaltliche Sachen bzw. Fragen aufgekommen, zum Beispiel gerade den Blutstropfen wegwischen/
Stud_3: [Das] hat sie gar nicht gesagt oder?
Stud_1: Nee. Auch nicht gemacht.
Stud_5: Nicht gemacht.
Stud_3: Ach so.

In beiden Passagen kommt das berufliche Wissen sehr deutlich zum Vorschein. Hier wird außerdem der Lehrerin ein Fehler unterstellt, der ihr tatsächlich gar nicht unterlaufen ist. Zu Beginn der Demonstration erklärt sie nämlich, dass bei den neuen Geräten der erste Blutstropfen nicht mehr weggewischt werden muss. Sie habe die neuen Geräte extra angeschafft, da diese auch im bald anstehenden praktischen Examen zum Einsatz kämen. Die Studierenden können allerdings von dieser Bemerkung nichts wissen, weil sie durch den Videoschnitt „verloren gegangen ist“. Solche Effekte durch den Schnitt tauchen ebenfalls in vielen Seminargesprächen auf, können aber über ergänzende Informationen nur bedingt hochschuldidaktisch aufgefangen werden. In diesem Fall wäre eine Aufklärung durch die Hochschullehrenden relativ unproblematisch möglich gewesen. In anderen Fällen kommen solche ‚Wissenslücken‘ noch stärker zum Tragen, da sich die gemeinsame Beziehungsgeschichte von Lernenden und Lehrenden sowie die thematische Aufschichtung von Lerngegenständen über den gesamten Ausbildungsverlauf entwickeln und in Unterrichtsvideos nur sehr eingeschränkt abbilden.

In den nun folgenden Wortbeiträgen werden weitere fachliche Versäumnisse der Lehrerin benannt: Sie habe die Arbeitsfläche nicht desinfiziert, sei widersprüchlich mit dem Datenschutz umgegangen, habe die Tätigkeit nicht dokumentiert, die unterschiedlichen Dokumentationssysteme nicht berücksichtigt und habe weder die verschiedenen Lanzettenarten noch deren Handhabung vorgestellt. Es wird eine facettenreiche Demonstration gefordert, die möglichst viele Varianten des Blutzuckermessens abdecken und weitere vor- und nachgelagerte Tätigkeiten aus der beruflichen Praxis integrieren soll. Diesen Anspruch halten die Studierenden über das gesamte Seminargespräch aufrecht und machen ihn an weiteren Forderungen fest: Thematisierung alternativer Punktionsorte, Blutzuckerbestimmung bei Babys, u. a. Dieser Anspruch



an eine umfassende Ausweitung des Lerngegenstands gerät in Widerspruch zu der am Beginn eingeforderten situativen und ‚realen‘ Darstellung: Wenn nämlich eine ‚reale‘ Situation inszeniert werden soll, dann ist diese Situation zwangsläufig exemplarisch. Es *könnten* sich Phänomene zeigen wie bspw. die Angst einer Patientin vor der Punktion, die gerade in ihrer Singularität bedeutsam sind. In solchen Fällen geht es darum, die Situation für diese eine Patientin zu gestalten. Mögliche Lösungen sind fallbezogen und können nicht bruchlos auf andere Situationen übertragen werden. Antinomien zwischen Exemplarik und Vollständigkeit bzw. Einüben einer oder mehrerer technischer Einzelhandlungen und Bewältigung einer komplexen Handlungssituation werden von den Studierenden nicht reflexiv eingeholt.

An mehreren Stellen der Übungssequenz findet sich die Annahme, dass die Lehrerin das Unterrichtsge-
schehen nicht ausreichend steuert und kontrolliert. Dies zeigt sich bspw. in der folgenden Passage:

- Stud_1: Also ich fand auch, wie sie das so larifari gemacht hat, haben die Schüler das dann auch total übernommen.
- Stud_5: Das ist mir auch aufgefallen.
- Stud_1: Sie haben diese Demonstration gar nicht ernst genommen.
- Stud_3: Wie so ein Kaffeeklatsch wirkte das.
- Stud_1: Sie hat auch überhaupt keine Kontrolle über die Situation. Sie hat überhaupt nicht gesehen: Kann das jetzt jeder Schüler? Hat das jeder Schüler jetzt gemacht? Also da fehlt mir total die Ergebnissicherung, weil sie hat ja da die ganze Übung lang nur bei dieser einen Schülerin gesessen und sie konnte es von da hinten aus der Ecke ja nicht sehen, was die Schüler links oder rechts von ihr machen.
- Stud_3: [Nee, das] stimmt.

Der erste Teil der Deutung überrascht, da während der Demonstration der Aufmerksamkeitsfokus der Auszubildenden deutlich auf die Lehrerin ausgerichtet ist. Dies wird durch fachliche Impulsfragen noch unterstützt und zeigt sich bspw. in Notizen, die die Auszubildenden machen. Während der Übung entstehen allerdings mehrere Aufmerksamkeitszentren, da die Auszubildenden parallel üben. Der zweite Teil der Deutung, dass es der Lehrerin durch diese Parallelität und das Eingebundensein in die Übung kaum möglich ist, einen Überblick über die Fähigkeiten der Auszubildenden zu bekommen, ist nachvollziehbar. Dies muss aber nicht bedeuten, dass die Auszubildenden die Übung nicht ernstnehmen. Alle Auszubildenden nehmen an der Übung teil, mehrere wenden sich mit Fragen an die Lehrerin oder an Mitschülerinnen, die bereits Erfahrungen mit der Blutzuckerbestimmung haben. Hier scheint ein Lehr-Lernverständnis auf, das wenig Vertrauen in eine Selbstkorrektur der Auszubildenden setzt. Für die Studierenden scheint die Kontrolle über die Situation der zentrale Knackpunkt zu sein. Um dieses Phänomen genauer zu fassen, springen wir nun ans Ende des Seminargesprächs. Zu Beginn bezieht sich Stud_3 erneut auf das bereits erwähnte andere Video zur Lagerung einer Patientin, das in einer Pflegeschule aufgenommen wurde.

- Stud_3: Also, was ich jetzt verstehen kann, ist, dass wenn gesagt wurde, dass Krankenpflege und MFA so deutlich vom Theorieanteil geringer sind [Anm. der Verf.: gemeint ist hier die geringere Stundenanzahl an Schulunterricht bei den Medizinischen Fachangestellten im Vergleich zur Pflegeausbildung], dass die natürlich nicht ganz so viel Hokusfokus machen können, wie in dem vorhergehenden [Video]. Aber dieses Essentielle, dass es jetzt korrekt den Schülern vorgeführt wird, vielleicht dann auch mehrmals damit das dann alle sehen. Also es wäre ja prinzipiell auch möglich gewesen, dass sich alle ja so um sie herum formieren. // Stud_?: Genau. // [...] Und dann lieber die Schüler nacheinander stechen lässt. Und so stationsmäßig sagt: „Okay, jetzt ist erst der erste Teil dran, die formieren sich irgendwie mit ihren Arbeitsplätzen nebeneinander.“ So dass die Lehrerin wirklich gucken kann: „Wir machen das jetzt so, so und so.“ Selbst, wenn man jetzt auf die Kommunikation keinen Wert legt, dass man sagt: „Okay, jetzt desinfizieren alle den Finger. Wie machen wir das? Wie pieksen wir den jetzt? Wie drücken wir den Blutstropfen heraus?“ Also das hätte man ein bisschen günstiger gestalten können. (--)



Dies ist eine der wenigen Stellen, in denen die Studierenden die Mesoebene in den Blick nehmen. Vor dem Hintergrund der knapperen zeitlichen Ressourcen in der MFA-Ausbildung wird nun eine Priorisierung der Lernziele vorgenommen. Die höchste Priorität erhält jetzt die korrekte technische Durchführung der Blutzuckerbestimmung, die die Lehrerin mit umfassenden Kontrollmaßnahmen sicherstellen soll. Andere Lerngegenstände, wie Kommunikation oder Umgang mit Angst, werden hier diesem Ziel als „Hokuspokus“ untergeordnet. Auch die zuvor eingeforderten Varianten der Blutzuckerbestimmung tauchen nicht mehr auf. In dieser abschließenden Handlungsalternative erscheint fachpraktischer Unterricht als von der Lehrperson möglichst kleinschrittig zu planendes, weitgehend durchzustrukturierendes und engmaschig zu kontrollierendes Geschehen.

Fallübergreifende Ergebnisse

Lehrende im Fokus

In den hier untersuchten Unterrichtsvideos ist die Kamera überwiegend auf die Lehrenden gerichtet und folgt häufig deren Bewegungen. In vielen Fällen sind sie zudem mit einem Funkmikrofon ausgestattet und dadurch auch besser zu hören als die Auszubildenden. Entsprechend richten die Studierenden ihren Beobachtungs- und Interpretationsfokus auf die Lehrenden aus. In einigen unserer Aufnahmen nehmen die Lehrenden eine eher beobachtende Rolle im Hintergrund ein; in diesen Fällen werden die Handlungen der Auszubildenden stärker zum Gegenstand der Reflexion. Als Ursache für Interaktionsbrüche, Stockungen im Unterrichtsverlauf, Schwierigkeiten beim Bearbeiten von Lernaufgaben usw. wird aber unabhängig von der Kameraperspektive zumeist das Handeln der Lehrenden angesehen. Die folgende Passage bezieht sich auf Schwierigkeiten, die Auszubildende bei der Bearbeitung eines Falls im Rahmen des Problembasierten Lernens (PBL) haben.

Stud_1: Ich fand auch, dass denen hier der Überblick nämlich gefehlt hat. Die haben halt immer so verschiedene Sachen eingeworfen, die denen einfallen und die könnten ja wichtig sein, aber dann haben sie es ja nicht begründet. Also die haben immer nur so ihren Stichpunkt genannt und da hat so eine kurze Intervention [durch die Lehrerin; Anm. der Verf.] gefehlt: „Ja wie kommen Sie jetzt darauf?“ Und ich sehe halt auch so ein bisschen noch das Problem mit dem Fall, weil der enthält ja unglaublich viele Phänomene, Probleme, Thematiken – ich glaube ich wäre als Schüler in dem Moment auch überfordert gewesen, da jetzt ne Überschrift dazu zu finden bzw. diese Hauptproblem da rauszustellen. (GD_PBL_3_12-1-17)

Den Schwierigkeiten hätte die Lehrerin nach Ansicht von Stud_1 auf zwei Weisen begegnen sollen: erstens durch Eingreifen in den Gruppenprozess und das Einfordern von Begründungen und zweitens indem sie den PBL-Fall, der die Grundlage für die Aufgabenstellung bildet, bereits in ihrer Unterrichtsplanung besser hätte konzipieren müssen. Das Medium Unterrichtsvideo begünstigt diese Deutung in zweierlei Hinsicht: Da die Studierenden die Situation retrospektiv deuten, wissen sie bereits, dass die Auszubildenden ihre Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung nicht alleine lösen werden. Die Lehrerin kann dies im Moment der Aufnahme aber noch nicht wissen. Sie muss auf einer unsicheren ‚Datenbasis‘ eine Entscheidung treffen; in diesem Fall wartet sie erst einmal ab.

In Bezug auf den PBL-Fall unterstellen die Studierenden, dass dieser von der Lehrerin entwickelt wurde. Tatsächlich ist der Fall jedoch im Rahmen der schulinternen Curriculumentwicklung durch ein Team von Lehrenden konzipiert worden. Die Lehrerin, die im Video zu sehen ist, kann diesen nicht ohne Weiteres verändern, denn damit würde sie curriculare Vorgaben unterlaufen. Die Mesoebene didaktischer Entscheidungen mit der Beschränkung von Handlungsspielräumen durch Lehrpläne, Prüfungsbedingungen oder Teamabsprachen bildet sich im Video nicht ab und kann auch über die Begleitmaterialien nur begrenzt erkannt werden. Dies erschwert es den Studierenden, strukturelle Bedingungen des Lehrer*innenhandelns in ihre Deutungen einzubeziehen. Demgegenüber berichten die videografierten Lehrenden während der Nachgespräche in vielfältiger Weise über Antinomien und strukturelle Bedingungen ihres Handelns.



Was der Fall ist und wie er gemacht wird

In den Seminargesprächen entwickeln sich unterschiedliche Deutungsmodi, die Einfluss auf die Tiefe und Breite der Interpretationen ausüben. Zu Beginn orientieren sich die Studierenden häufig erst einmal zum Fall. Sie klären, was aus ihrer Sicht im Video zu sehen ist, ob es sich um eine ‚authentische‘ Unterrichtssituation handelt oder Kameraeffekte die Situation beeinflussen usw. Bereits während dieser ersten Orientierung kommt es meist zu einer grundsätzlichen Bewertung der Unterrichtssequenz und insbesondere einem allgemeinen Qualitätsurteil zum Lehrer*innenhandeln, was die weiteren Deutungen einzelner Sequenzen überstrahlt. Insbesondere kritische Einschätzungen rufen weitere Bestätigungen hervor, sodass sich eine zunehmende Validierung der ersten Proposition entwickelt, die immer weiter elaboriert wird und nur noch schwer über antithetische Differenzierungen oder oppositionelle Beiträge wieder aufgebrochen werden kann. Positive Ersteinschätzungen führen dagegen eher zu unterschiedlichen Lesarten, die auch kontrovers ausfallen und damit einen breiteren Deutungsrahmen eröffnen können.

Neben dieser ersten Grundorientierung spielt eine Rolle, ob die Studierenden das Unterrichtsvideo materialnah deuten und ein Phänomen sequenziell entfalten oder eher sprunghaft verschiedene Passagen in den Blick nehmen und unterschiedliche Themen in einem Redebeitrag zur Sprache bringen. Durch ihre Flüchtigkeit und Mehrperspektivität verleiten Videos tendenziell zu assoziativen und sprunghaften Interpretationen. In unserem Forschungsmaterial zeigt sich, dass die Studierenden in diesem Deutungsmodus verschiedene Wahrnehmungen „addieren“, um ihre erste orientierende Lesart weiter zu belegen. Dies erschwert eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos und die Entwicklung konkurrierender Deutungen.

Der Einsatz der Unterrichtsvideos im Seminar enthielt bezüglich der Aufgabenstellung einige Varianten. In manchen Fällen haben die Studierenden vor dem Ansehen des Videos das Wortprotokoll der videografierten Unterrichtssituation erhalten und offen kodiert. Werden das Wortprotokoll und die zugehörigen Kodierungsnotizen bei der Interpretation des Videos berücksichtigt, gelingen den Studierenden materialnähere Entfaltungen der videografierten Unterrichtssituation. Die Analyse des Materials wird genauer und sie lassen sich durch die unterschiedlichen Eindrücke der beiden Medien (schriftliches Protokoll und Video) produktiv irritieren. Diese Irritationen vermindern schnelle Zuschreibungen und unterstützen eine rekonstruktiv-forschende Haltung.

Was gewusst wird und was nicht

Das *Erfahrungswissen* als Berufsangehörige eines Gesundheitsberufs kommt besonders bei der Analyse derjenigen Unterrichtsvideos zum Tragen, in denen berufliche Handlungen im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens stehen, bspw. beim bereits erwähnten Video, in dem eine spezielle Lagerungstechnik demonstriert wird.

- Stud_5: [...] also ich überleg grad ob ich die Patienten jemals wirklich nur 30 Grad gelagert habe, wenn man sie gedreht hat, dann hat man sie ja auf die Seite gedreht, also/
 Stud_2: Ja man hat versucht so die Hüfte ein bisschen auszulassen, aber man hat sie schon //
 Stud: Ja genau.// stärker gedreht. Die jetzte.
 Dozentin: Ja, aber es war ja klar es ging jetzt um die 30 Grad Lagerung//Stud_5: Ja genau// war schon vorgegeben //Stud_5: Genau//letztendlich.
 Stud_5: Genau, zur Demonstration werden die jegliche Lagerungsarten durchgehen, das ist schon so aus der Praxis, meistens rollen die ja eher an dieser 30 Grad Lagerung von alleine dann zurück, man kippt die Patienten in der Pflege meistens ein bisschen mehr an und dann automatisch fällt, fallen die zurück mhm.
 Dozentin: Aber so für den Lernprozess /
 Stud_5: Ist es wichtig. Genau //Dozentin: Man muss// das abgrenzen.

In solchen beruflichen Fachdiskussionen wird überwiegend mit dem eigenen Erfahrungswissen in Bezug auf „Praxis“ konstituierende berufliche Handlungsrouninen argumentiert, ohne diese über wissenschaftliche/disziplinäre Wissensbestände zu brechen. Hier scheint die vorgängige berufliche Sozialisation den Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen zur Legitimierung oder Kritik beruflicher Praxen zu erschweren.



Wissenschaftliches/disziplinäres Wissen: Fallübergreifend ist zu beobachten, dass sich in den Seminar-gesprächen Diskussionen entspinnen, Vermutungen geäußert und Fragen aufgeworfen werden, die durch das Heranziehen von wissenschaftlichem Wissen zumindest teilweise geklärt werden könnten. In solchen Situationen greifen die Studierenden allerdings kaum auf wissenschaftliches Wissen zurück. Dieses Phänomen haben wir nicht nur in Bezug auf gesundheitsberuflich relevante Bezugsdisziplinen, sondern auch auf pädagogisch-didaktisches wissenschaftliches Wissen gefunden. Es unterbleibt nicht nur das Explizieren von wissenschaftlichen Theoriebeständen als etwas ‚Gewusstem‘ oder das Formulieren von Hypothesen auf der Basis disziplinären Wissens. Vielmehr fällt auf, dass Nicht-Wissen jeglicher Couleur vielfach gar nicht erst als solches in die Diskussion eingebracht und problematisiert wird.

Im Folgenden wollen wir zu den skizzierten Phänomenen einige hochschuldidaktische Konsequenzen ableiten, die in das hochschuldidaktische Konzept einfließen und bei der Gestaltung zukünftiger berufsfeld-didaktischer Seminare verstärkt Beachtung finden können.

Hochschuldidaktische Diskussion

Die Fokussierung auf das Handeln der Lehrenden bei der Deutung von Unterrichtsvideos konnten wir nicht nur bei den Studierenden beobachten. Auch innerhalb unserer Interpretationsgruppen im Rahmen der Begleitforschung ist dieses Phänomen aufgetreten. Es gehört zum Selbstverständnis der universitären Lehrer*innenbildung, sich der Unterrichtspraxis in einer kritischen Haltung zu nähern. Insbesondere traditionelle Lehr-Lern-Formen der praktischen Ausbildungsphasen wie Hospitationen, schulpraktische Übungen oder Lehrproben rücken die Mikroebene des Unterrichts in den Blick und sind häufig auf das Lehrer*innenhandeln konzentriert. Generell hat sich gezeigt, dass die Studierenden bei der Interpretation von Unterrichtsvideos von einer sehr hohen und nachhaltigen Wirkmächtigkeit des Lehrer*innenhandelns ausgehen. Daher erscheint es uns aus hochschuldidaktischer Perspektive bedenkenswert, die Studierenden gegebenenfalls stärker für meso- und makrodidaktische Strukturen zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang wären auch die unter 4.2.1 beschriebenen Effekte zu berücksichtigen, die sich aus Kameraposition, Tontechnik etc. ergeben.

Der fragmentarische Charakter von Videosequenzen ist weder aufhebbar noch sinnvoll zu kompensieren. Daher ist es u.E. auch nicht erstrebenswert, alle erdenklichen Kontextinformationen zur Verfügung stellen zu wollen, um eine Unterrichtssituation möglichst „vollständig“ interpretierbar zu machen. Vielmehr sollte es darum gehen, sich der Grenzen des Materials „Unterrichtsvideo“ bewusst zu werden und dies im didaktischen Seminar auch entsprechend zu thematisieren. Es kommt eher darauf an, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was man alles nicht wissen kann, wenn man nur einen Ausschnitt betrachtet.

Um den Studierenden das Erreichen eines höheren Differenzierungsgrads und eine vertieften Reflexion bei der Interpretation von Unterrichtsvideos zu ermöglichen, erscheinen uns auf der Basis unserer Ergebnisse insbesondere zwei Aspekte relevant: Die Unterstützung eines sequenziellen Deutungsmodus und die Integration wissenschaftlichen Wissens. Fundierte Forschungskompetenz im Bereich qualitativer Forschung bzw. insbesondere im methodologischen Feld von Beobachtung und Videoanalyse wird im Lehramtsstudiengang nicht standardmäßig entwickelt. Die mangelhafte personelle Ausstattung der Lehrstühle lässt außerdem eine engmaschige Betreuung von Kleingruppen in der Regel nicht zu. Einführende Instruktionen sollten daher zumindest die notwendigsten Informationen zu einer sequenziellen Analyse enthalten. Eine weitere Sensibilisierung kann über die Aufgabenstellung und die Ergänzung mit geeignetem Material wie bspw. Wortprotokollen ermöglicht werden (s. 4.2.3). Da die Studierenden bei der Deutung von Unterrichtsvideos offensichtlich nicht selbstverständlich auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, wäre das hochschuldidaktische Konzept auch diesbezüglich zu überprüfen. Hier könnten zusätzlich flankierende Studienaufgaben entwickelt und erprobt bzw. bestehende Arrangements modifiziert und ggf. stärker miteinander vernetzt werden.



Literatur

- Altmeyen, Sandra (2018): Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung – Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz mittels authentischer Unterrichtsvideos. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Passagen pflagedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 149–165.
- Altmeyen, Sandra (2019): Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Die Praxis über reale Unterrichtsvideos an die Universität holen. In: PADUA 14, H. 3, S. 175–180.
- Altmeyen, Sandra/Mayer, Christoph (2020): „Das ist sowieso schon schlecht, dass sie da einfach reinspricht.“ Wie Studierende paradoxe Verstrickungen und Fehlertendenzen von erfahrenen Lehrenden wahrnehmen. (im Erscheinen).
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildunglern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 714–757.
- Dewe, Bernd (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln – Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–28.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Altmeyen, Sandra (2018): Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Portfolioarbeit in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege. In: PADUA, Jg. 13, H. 1: 33–39
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V und R Unipress.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Aufl. Bern: Huber.
- Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Burgula, Karsten/Holodyski, Manfred (2016): Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrerstudierenden. In: Unterrichtswissenschaft 44, H. 4, S. 322–338.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–61.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13, H. 3, S. 235–273.
- Hof, Christiane (2002): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln – Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–17.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (2016) (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.



- Idel, Till-Sebastian/Kolbe, Fritz-Ullrich/Neto Carvalho, Isabel (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: *sozialersinn* 10, H. 1, S. 181–198.
- Kramer, Charlotte/König, Johannes, Kaiser, Gabriele/Ligtvoet, Rudy/Blömeke, Sigrid (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, Supplement 1, S. 137–164.
- 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 (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 37–58.
- Meschede, Nicola/Steffensky, Mirjam (2018): Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In: Kirchoff, Petra/Prock, Stefan/Rank, Astrid/Sonnleitner, Magdalena (Hrsg.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung: Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Budrich, S. 21–38.
- Neuweg, Georg Hans (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11, H. 3, S. 17–25.
- Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–101.
- Nittel, Dieter (2002): Professionswissen aus Sicht der Profession. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln – Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31–32.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (2014) (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–42.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–24.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1, H. 1, S.49–96.
- Sherin, Miriam/van Es, Elizabeth (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60, H. 1, S. 20–37.
- Steffensky, Mirjam/Kleinknecht, Marc (2016): Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 44, H. 4, S. 305–321.
- Strauss, Anselm (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. UTB für Wissenschaft: München.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6, H. 1, S. 65–84.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 404–447.

