

Der Einsatz von Videografie zur Stärkung der Beobachtungskompetenz angehender Lehrkräfte im Berufsfeld Gesundheit. Ergebnisse eines Pilotprojektes

VIKTORIA LUISE GRÄBE & SANDRA KRAH

Zusammenfassung

In Folge des demographischen Wandels und des hieraus resultierenden wachsenden Personalbedarfes im Berufsfeld Gesundheit entwickelt sich die Lehrer*innenbildung für Pflege- und Therapieberufe im berufs- und hochschulischen Kontext zu einer drängenden gesellschaftlichen Aufgabe. Der vorliegende Beitrag diskutiert auf Basis der Erkenntnisse einer Fortbildung für Mentor*innen der praktischen Studienphasen des Master Health Professions Education an der Charité – Universitätsmedizin Berlin, corporate member of Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, and Berlin Institute of Health, den Mehrwert der Videographie für die Schulung pädagogischer Beobachtung in Lehr-Lern-Situationen. Daran anschließend werden Möglichkeiten der Implementierung von Videografie in der Lehrkräftebildung im Berufsfeld Gesundheit beleuchtet.

Einführung

In Folge des demographischen Wandels und des hieraus resultierenden wachsenden Personalbedarfes im Berufsfeld Gesundheit entwickelt sich die Lehrer*innenbildung für Pflege- und Therapieberufe im berufs- und hochschulischen Kontext zunehmend zu einer drängenden gesellschaftlichen Aufgabe. Ausgehend vom Bedarf an Lehrkräften, wie ihn die Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales 2013 antizipiert hat¹ (Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales 2013, o. S.) – und der nach der Entwicklung der letzten Jahre noch deutlich nach oben zu korrigieren sein wird (vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung 2017, o. S.) –, sind den Absolvierenden entsprechender Studiengänge gute bis sehr gute berufliche Chancen in Aussicht zu stellen.

Die berufliche Bildung und hier insbesondere die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen vom Lehramtstyp 5 (vgl. Kultusministerkonferenz 2018) gehört im Kontext erziehungswissenschaftlicher Begleitforschung zu lehrer*innenbildenden Studiengängen gleichwohl zu den „Stiefkindern“. Entsprechende Beiträge sind fast ausschließlich in fachdidaktischen, allenfalls berufspädagogischen Publikationsreihen zu finden (vgl. z. B. Reiber 2007; Bischoff-Wanner 2007; Reiber 2015). Einer Berücksichtigung in strukturübergreifenden, systematischen Untersuchungen hinderlich ist sicherlich immer noch die „Unordnung in den deutschen Bundesländern“ (Tegethoff/Wild/Ewers 2016) in Hinblick auf gemeinsame Standards der hochschulischen Qualifikation für die Lehrkräftebildung im Berufsfeld Gesundheit.

Mit der Vorstellung eines abgeschlossenen Projektes zur Nutzung von Videografie in der Fortbildung für Mentor*innen der praktischen Studienphasen im Masterstudiengang Health Professions Education möchte der vorliegende Beitrag für die Lehrkräftebildung im Berufsfeld Gesundheit sensibilisieren und zugleich aufzeigen, welche gemeinsamen Fragestellungen und damit auch Synergien es in der Lehrkräftebildung gibt.

¹ Bedarf allein an den Fachschulen für Gesundheitsberufe im Land Berlin: 2015 bis 2020: 116 Neueinstellungen; 2020 bis 2025: 114 Neueinstellungen; 2025 bis 2030: 112 Neueinstellungen.



Diskutiert wird der Mehrwert der Videografie für *pädagogische Beobachtung* in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Zunächst wird das Konzept der praktischen Studienphasen des Masterstudiengangs Health Professions Education in gängige Modelle der Lehrer*innenbildung eingeordnet (S. 90 ff.). Anschließend wird der Einsatz von Videografie im Kontext pädagogischer Beobachtung diskutiert. Dazu werden zunächst das dem Beitrag zugrunde gelegte Verständnis von Beobachtung dargelegt und der Stellenwert der Beobachtungskompetenz im Rahmen praktischer Studienphasen der Lehrkräftebildung herausgearbeitet, bevor die aus der Literatur bekannten, das Pilotprojekt motivierenden Vorteile des Einsatzes der Videografie in der Lehrkräftebildung benannt werden (S. 92 ff.). Sodann wird aufgezeigt, auf welche Weise im Pilotprojekt videografisch zum Thema Beobachtung gearbeitet wurde (S. 94 ff.). Die Analyse der erstellten Beobachtungsprotokolle (S. 98 f.) und die sich anschließende Auswertung der Analyse (S. 100 ff.) geben einen Einblick in die Herausforderungen der Planung, Durchführung und Auswertung pädagogischen Beobachtens. Der mögliche Übertrag des Pilotprojektes in Form einer Implementierung von Videografie als systematischer Verzahnung zweier Lernorte wird am Ende diskutiert (S. 102).

Das Konzept der praktischen Studienphasen im Masterstudiengang Health Professions Education

Der konsekutive, auf einem polyvalenten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang aufbauende, professionsspezifische Masterstudiengang Health Professions Education folgt internationalen einphasigen Modellen der Lehrer*innenbildung (vgl. Blömeke 2006, S. 397; Leonhard 2017, S. 150). Er geht in seinem Konzept praktischer Studienphasen von einem sukzessiven pädagogischen Kompetenzaufbau über vier Semester aus (vgl. Abb. 1). Qualifikationsziel des Studiengangs ist die Generierung von Lehrenden für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Gesundheitsprofessionen (Zahn- und Humanmedizin sowie Pflege- und Therapieberufe).

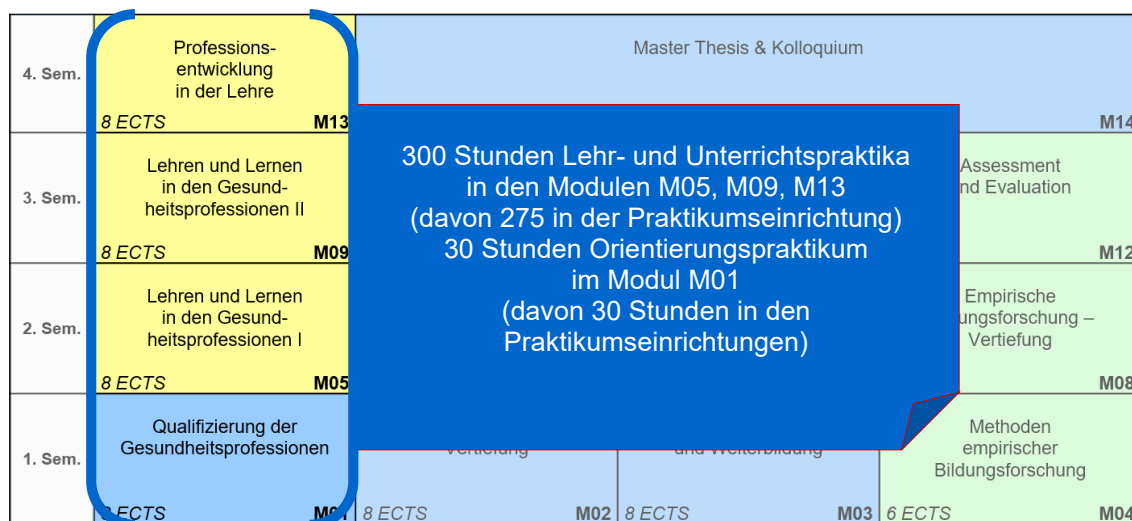


Abb. 1: Pädagogischer Kompetenzaufbau im Rahmen praktischer Studienphasen im Masterstudiengang Health Professions Education

Einem Orientierungspraktikum zur Berufsfelderkundung im ersten Semester schließen sich in den folgenden Semestern drei Lehr- und Unterrichtspraktika unterschiedlichen Umfangs und wachsenden Anforderungsniveaus an. Pädagogisch und fachlich qualifizierte Mentor*innen an kooperierenden Bildungseinrichtungen nehmen in diesem Prozess des Aufbaus pädagogischer Professionalität durch ihren Erfahrungsvorsprung eine unterstützende Rolle ein (vgl. Herzog/Peyer/Leonhard 2017, S. 165). Zu ihren verbindlichen Aufgaben gehören neben der Ermöglichung eines „intensivierten Berufsfeldbezugs“ (Mayr et al. 2015, S. 320) u. a. die Unterstützung bei der kriteriengeleiteten Beobachtung und Analyse von Hospitationen und Lehreinsätzen an unterschiedlichen Lernorten sowie die individuelle Förderung der pädagogischen



Kompetenzentwicklung der Studierenden. Als Ansprechpartnerin steht ihnen wie Studierenden die Universitätsbeauftragte für praktische Studienphasen zur Verfügung, die darüber hinaus die Unterrichtserfahrungen in einer Praktikumsbegleitung mit einem Umfang von insgesamt 25 Stunden „im Modus individueller Unterstützung“ (Herzog/Peyer/Leonhard 2017, o. S.) an den universitären Kontext rückbindet.

Die *Standards für die Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, S. 7–14) dienen allen beteiligten Akteur*innen als verbindlicher gemeinsamer Orientierungsrahmen der Selbst- und Fremdrelexion. Bislang ist diese Leitlinie für die praktische Nutzung wie z. B. der Beobachtung im Rahmen von Hospitationen oder der Evaluation der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte in Form eines Kompetenzstufenmodells nicht weiterentwickelt worden (vgl. Frey 2014, S. 713). Im Fachbereich wurden die Standards in der Fassung von 2014² daher auch auf Wunsch der Mentor*innen in einem Kriterienkatalog als Grundlage für ein Beobachtungsinstrument zur Hospitation Studierender operationalisiert und gemäß dem Verständnis von einem sukzessiven Kompetenzaufbau den einzelnen Lehr- und Unterrichtspraktika zugeordnet (vgl. Abb. 2).

- LUP I (30 ausgewählte Unterkompetenzen)
- LUP II (28 ausgewählte Unterkompetenzen)
- LUP III (16 ausgewählte Unterkompetenzen)

Kompetenzkatalog
(angelehnt an die KMK-Standards zur Lehrerbildung 2014)

UNTERRICHTEN

Kompetenz 1:
Lehrende planen Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen (Lehr-Lerngeschehen) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Studierende*r interagiert mit Lernenden zielgruppenorientiert (z.B. kultur- und gendersensibel).
Studierende*r kommuniziert auf nonverbaler Ebene mit Lernenden zielgruppenorientiert (z.B. kultur- und gendersensibel).
Studierende*r kommuniziert auf paraverbaler Ebene mit Lernenden zielgruppenorientiert (z.B. kultur- und gendersensibel).
Studierende*r kommuniziert auf verbaler Ebene mit Lernenden zielgruppenorientiert (z.B. kultur- und gendersensibel).
Studierende*r wählt Kommunikations- und Interaktionsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne der Lernenden aus.
Studierende*r erkennt ein fach- und sachgerecht durchgeführtes Lehr-Lerngeschehen bei Kolleg*innen/Mentor*in.
Studierende*r plant und gestaltet Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität der Lernenden.
Studierende*r führt Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität der Lernenden durch.
Studierende*r wertet Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität der Lernenden aus.
Studierende*r reflektiert den eigenen Medieneinsatz.
Studierende*r überprüft die Qualität des eigenen Lehrens.

Abb. 2: Auszug aus dem Kompetenzkatalog in Anlehnung an die KMK-Standards i. d. F. vom 12.06.2014 unter Berücksichtigung der sukzessiven Kompetenzentwicklung in den Lehr- und Unterrichtspraktika (Kompetenzstufenmodell) – Stand: Januar 2019.

Der Kriterienkatalog dient der Fokussierung im Rahmen des Beobachtungsprozesses (vgl. de Boer 2012a, S. 70) und soll die Vermittlung zwischen häufig divergierender Selbst- und Fremdrelexion (vgl. de Boer 2012b, S. 220; Schubarth et al. 2012, S. 140) befördern (vgl. Abb. 3). Die Praktikabilität des Instruments wurde im Pilotprojekt getestet und erforderliche Adaptionen wurden zwischenzeitlich vorgenommen.

² Der *Kompetenzkatalog* wurde vor der Verabschiedung der neuen Version der KMK-Standards erarbeitet und befindet sich derzeit noch in einem internen Revisionsprozess.



Name:	Unterrichtseinheit:	Datum/Wochentag:	Zeit (von...bis):	
Kompetenzbereich*e:	<input type="radio"/> Unterrichten	<input type="radio"/> Erziehen	<input type="radio"/> Beurteilen	<input type="radio"/> Innovieren
ausgewählte Unterkompetenz*en (siehe KMK-Kompetenzkatalog):				
1.				
2.				
3.				
gemeinsam festgelegte Indikatoren (Beobachtungskriterien) für Beobachtung der Unterkompetenz...:				
1.				
2.				
3.				
Beobachtungsprotokoll: Beschreibung der Beobachtung*en zu Unterkompetenz 1				
Beobachtungsprotokoll: Beschreibung der Beobachtung*en zu Unterkompetenz 2				
Beobachtungsprotokoll: Beschreibung der Beobachtung*en zu Unterkompetenz 3				
Selbsteinschätzung der eigenen Performanz der Unterkompetenz...:				
1.	<input type="radio"/> 😊	<input type="radio"/> 😐	<input type="radio"/> 😞	<input type="radio"/> 😄
2.				
3.				
Zufriedenheit der eigenen Performanz der Unterkompetenz...:				
1.	<input type="radio"/> 😊	<input type="radio"/> 😐	<input type="radio"/> 😞	<input type="radio"/> 😄
2.				
3.				
Fremdeinschätzung der beobachteten Performanz der Unterkompetenz...:				
1.	<input type="radio"/> 😊	<input type="radio"/> 😐	<input type="radio"/> 😞	<input type="radio"/> 😄
2.				
3.				
Zielvereinbarung:				
Schritte zum Ziel:				

Abb. 3: Beobachtungsprotokoll zur Hospitation im Rahmen von Lehr- und Unterrichtspraktika – Stand: Januar 2019.

Der Einsatz von Videografie im Kontext pädagogischer Beobachtung

Aktuelle Forschungsliteratur beschäftigt sich u. a. mit dem Stellenwert *pädagogischer Beobachtung* im Kontext der Lehrer*innenbildung (vgl. z.B. de Boer 2012a). Eine Abgrenzung pädagogischer Beobachtung zu Beobachtungen in anderen wissenschaftlichen oder praktischen Kontexten scheint jedoch schwierig. Gleichwohl fällt in ihrer Reflexion, also auf der Metaebene, der häufig normative Beobachtungsbegriff bzw.



das entsprechende Verständnis auf. So beobachtet Reh (2012) die durchaus nicht wertfreie Unterscheidung pädagogischer Beobachtungen in solche, die „nur“ beschreiben, und solche, die auch schon deuten (Reh 2012, S. 5), wobei die Reihenfolge und damit auch Hierarchie von *Beschreiben* und *Deuten* resp. *Einschätzen* keine einheitliche zu sein scheint. So konstatiert de Boer (2012a) in quasi umgekehrter Weise:

„Wichtig ist, dass die Beobachtung nicht bei Einschätzungen stehen bleiben darf, wie z. B. ‚Jakob rechnet konzentriert‘, sondern in eine differenzierte Beschreibung der konkreten Handlung mündet, die sichtbar macht, woran sich Jakobs Konzentration ablesen lässt.“ (de Boer 2012a, S. 72)

Beiden Ansätzen ist jedoch gemein, dass sie Beobachtung und Einschätzung voneinander trennen, die Nachvollziehbarkeit der Einschätzung unterstreichen und damit *pädagogische Beobachtung* wissenschaftlicher Beobachtung mit ihren typischen Merkmalen der „Absicht, Selektion und Auswertung“ (Reh 2012, S. 4) sowie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Lunkenbein 2012, S. 78) annähern.

Zum Stellenwert der Beobachtungskompetenz im Rahmen praktischer Studienphasen der Lehrkräftebildung

Beobachtung und Selbstbeobachtung werden in der Literatur zur Lehrkräftebildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. „Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen gehören zu den Handlungsaufgaben von Lehrern und Lehrerinnen und sind jeweils ohne vorausgegangene Beobachtungen kaum angemessen zu bewältigen. Naheliegende Schlussfolgerung wäre, dass eine Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer nicht ohne Einübung ins Beobachten erfolgen kann.“ (de Boer/Reh 2012, S. V) Über ihre Basisfunktion als Grundlage der Erstellung von Lehrausgangslagen und Lernstandsdiagnosen hinaus gilt die Beobachtung unabhängig vom pädagogischen Standpunkt als Voraussetzung für die Einnahme einer (selbst-)reflexiven Haltung und somit als notwendige Bedingung pädagogischer Professionalität (vgl. Brinkmann/Rödel 2019, S. 4). Dass Beobachtungsprozesse gleichwohl durch „individuelle Einstellungen, Erfahrungen, Alltagstheorien und kulturelle Kontexte“ (de Boer 2012a, S. 75) vorstrukturiert werden, ist eine Herausforderung, der sich angehende Lehrer*innen wie erfahrene Lehrkräfte, z. B. in ihrer Rolle als Mentor*innen, gleichermaßen stellen müssen. Spätestens nach der ersten Hospitation wird Studierenden bewusst, dass ferner die Dokumentation des Beobachteten weitere, zuweilen unerwartete, Anforderungen mit sich bringt (vgl. ebd., S. 65); etwa die Reduktion der zugrunde gelegten komplexen pädagogischen Situation im Prozess ihrer Verschriftlichung.

Die Nutzung der Videografie in der Lehrer*innenbildung

Die Videografie eröffnet nutzungsunabhängig die Möglichkeit der „zeitlichen Entkoppelung“ (Brandt/Höck 2012, S. 230), Wiederholbarkeit, Verlangsamung, Konservierung und gemeinsamen Betrachtung. In der Lehrkräftebildung ist ihr Einsatz in vielen Fällen wesentlich von den zuvor genannten Herausforderungen motiviert. Wertvoll erscheint sie insbesondere durch ihr Potenzial, Beobachtung tatsächlich intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Über einen die Wahrnehmung fördernden Einsatz (vgl. Kramer et al. 2017, S. 139) hinaus weckt sie Hoffnungen auf

- die Ermöglichung einer Distanz zum eigenen Handeln als Bedingung für Reflexion und damit Professionalität (vgl. Brinkmann/Rödel 2019, S. 4),
- eine Komplexitätsreduktion durch Fokussierung (vgl. de Boer 2012a, S. 70),
- die Sichtbarmachung blinder Flecken (vgl. de Boer 2012b, S. 216) und Beobachtungsfehler (vgl. de Boer 2012b, S. 217) und nicht zuletzt
- die Annäherung von Theorie und Praxis (vgl. Brinkmann/Rödel 2019, S. 1).

Damit scheinen ihre Vorteile gegenüber ihren Nachteilen bzw. Grenzen zu überwiegen, von denen zwei hier dennoch kurz genannt werden sollen:



- Filme sind (nur) „Repräsentationen von Praxis“ (Seidel/Thiel 2017, S. 5) und sie sind ein zwischen-geschaltetes Medium, das nur mittelbaren Zugang zulässt und durch seine Anwesenheit Realität mitgestaltet (vgl. Reh 2012, S. 161).
- Der im Rahmen der Beobachtung einzunehmende Fokus wird bereits im Prozess der Aufnahme sowie durch einen möglichen nachträglichen Schnitt vorbestimmt bzw. in seiner anfänglichen Weite eingegrenzt.

Zum Einsatz von Videografie im Rahmen der Mentor*innen-Qualifizierung – ein Pilotprojekt

Lehrkräfte in der beruflichen Bildung sind mit der bereits zitierten Rahmenvereinbarung (2018) zur Fortbildung verpflichtet. „Durch Fortbildung sollen die beruflichen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich weiterentwickelt werden. Sie soll sicherstellen, dass die Personalentwicklung in den fachlich und pädagogisch professionellen Bereichen und in Schulorganisation und Schulmanagement dem Entwicklungsstand der Wissenschaft und der beruflichen Praxis in Betrieben und Institutionen entspricht.“ (Kultusministerkonferenz 2018, S. 4) Das Problem der Fortbildung von Lehrkräften mit einer länger zurückliegenden Ausbildung, über Empfehlungen in Grundsatzpapieren hinaus, besteht jedoch insbesondere im wenig geregelten Sonderweg der Lehrkräftebildung im Berufsfeld Gesundheit und kann ein wesentliches Hindernis der Umsetzung neuer Erkenntnisse in die Praxis der Lehrer*innenbildung darstellen (vgl. Frey 2014, S. 733). Das hier beschriebene Pilotprojekt verstand sich daher explizit als Auftaktveranstaltung einer Fortbildungsreihe. Trotz großer Ähnlichkeit mit Forschungs- und Praxisprojekten auf Basis videobasierter Testinstrumente (vgl. z. B. Kramer et al. 2017, 141 ff.) ging es im vorliegenden Setting nicht um eine Kompetenzmessung der Fortbildungsteilnehmer*innen, sondern um eine Sensibilisierung für Beobachtung im pädagogischen Kontext (vgl. z. B. Seidel/Thiel 2017, S. 10 f.).

Planung und Durchführung der Fortbildung erfolgten über einen Zeitraum von neun Monaten und umfassten die Erstellung eines Veranstaltungskonzepts, das Einwerben von Projektmitteln³ sowie, als größtem Baustein in der Vorbereitungsphase, die Aufnahme von authentischen Lehr-Lern-Situationen und deren Zuschnitt zu kurzen Sequenzen auf Basis festgelegter Beobachtungsschwerpunkte.

Die Erstellung der Videovignetten

Die Anzahl der Datenbanken, die Videovignetten für die Unterrichtsforschung und/oder für den praktischen Gebrauch im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften anbieten, hat sich in den letzten Jahren vervielfacht.⁴ Die berufliche Bildung und insbesondere das Berufsfeld Gesundheit sind hier allerdings nur marginal vertreten.⁵ Um dennoch die Arbeit am authentischen Material zu ermöglichen, wurde mit technischer und personeller Unterstützung des Kompetenzbereiches eLearning der Charité – Universitätsmedizin Berlin in einer Kooperationseinrichtung⁶ des Masterstudiengangs Health Professions Education in zwei Unterrichtseinheiten im ersten Ausbildungsjahr zum*zur Logopäd*in bei zwei unterschiedlichen Lehrkräften Filmmaterial mit einer Gesamtlänge von ca. 350 Minuten erstellt. Die hierfür erforderlichen Einwilligungserklärungen der anwesenden 12 Schüler*innen und zwei Lehrkräfte lagen zum Videodreh vor, mit Ausnahme einer Schülerin, die nicht gefilmt werden wollte und während des Drehs

3 Die Veranstaltung wurde von der B. Braun-Stiftung bezuschusst (<https://www.bbraun-stiftung.de/de.html>).

4 Einen guten Überblick über unterschiedliche Videoportale bietet die Website *forschungsdatenzentrum Bildung* des DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; <https://www.fdz-bildung.de/videoportale> (Abfrage: 08.07.2019).

5 Eine Ausnahme stellt das Projekt *Pro Vision. Learning Professional Vision* an der Universität Münster dar, das nach eigenen Angaben auch Unterrichtsmitschnitte aus der beruflichen Bildung im Kontext Pflege umfasst; <https://www.uni-muenster.de/ProVision/> (Abfrage: 08.07.2019).

6 Wir danken den Lehrerinnen und Schüler*innen der Klasse LOE-18-10 im Ausbildungsbereich Logopädie an der Akademie der Gesundheit Berlin-Brandenburg am Standort Eberswalde für die Ermöglichung des Filmdrehs.



deshalb ein wenig separiert wurde. Die Aufnahmen wurden zweiperspektivisch vorgenommen, wobei Kamera 1 mit Unterstützung durch ein portables Mikrofon die jeweilige Lehrkraft fokussierte und Kamera 2 die Schüler*innen. Der Vorteil dieser Aufzeichnungsform besteht neben ihrer Absicherungsfunktion für den Fall eines Kameraausfalls in ihrem Potenzial, das Unterrichtsgeschehen und Interaktionen mehrperspektivisch und Handlungen damit nachvollziehbarer abbilden zu können (vgl. Draghina et al. 2018, S. 70).

Der Einsatz des Filmmaterials im Rahmen einer Fortbildung für Mentor*innen mit dem Ziel, diese im Hinblick auf Beobachtung im Rahmen von Hospitationen im Speziellen und in der Unterrichtspraxis im Allgemeinen zu sensibilisieren, erforderte dessen erhebliche Reduktion auf Basis einer leitenden Fragestellung. Ziel war es, solche Sequenzen zu erstellen, die eine kriteriengeleitete Beobachtung in Anlehnung an die Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrer*innenbildung unter Einsatz des neu entwickelten Beobachtungsprotokolls ermöglichten (vgl. Abb. 3). In einem mehrstufigen Verfahren wurden durch den Kompetenzbereich eLearning auf Basis einer von den Autorinnen erstellten Sequenztabelle zwei Vignetten à 11 bzw. 14 Minuten, mit einem Wechsel zwischen den beiden Kameraperspektiven bzw. Parallelmontagen beider (vgl. Draghina et al. 2018, S. 72) (vgl. Abb. 4), produziert.

Vignette 1 (vgl. Abb. 4) zeigte eine frontale Lehr-Lern-Situation, die in zwei von insgesamt zehn Unterrichtseinheiten à je 45 min zur phonetischen Störung eingebettet war. Sie wurde für die Beobachtung der ersten und zweiten Kompetenz des Kompetenzbereiches *Unterrichten* ausgewählt. Zur weiteren Operationalisierung und damit Fokussierung der Beobachtung wurden folgende der im Kompetenzkatalog erfassten Unterkompetenzen ausgewählt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Zuordnung von Unterkompetenzen zu Kompetenz 1 und 2 des Kompetenzbereiches Unterrichten

<p>Kompetenzbereich Unterrichten <i>Kompetenz 1</i></p> <p>„Lehrende planen Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen (Lehr-Lerngeschehen) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert. 2. Lehrende kommuniziert auf verbaler Ebene zielgruppenorientiert
<p><i>Kompetenz 2</i></p> <p>„Lehrende unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Lernenden. Sie motivieren alle Lernenden und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.“</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Lehrende führt und lenkt Lerngruppen.



Abb. 4: Ausschnitt aus Vignette 1 – Schnitt von Kamera 1 und Kamera 2 zu einer Parallelmontage

Vignette 2 (vgl. Abb. 5) zeigte eine Unterrichtssequenz aus derselben Unterrichtseinheit mit dem Unterschied, dass hier die Frontalsituation durchbrochen wurde durch eigene verschriftlichte Beiträge der Auszubildenden.



Tab. 2: Zuordnung von Unterkompetenzen zu Kompetenz 1 des Kompetenzbereiches Unterrichten und zu Kompetenz 5 des Kompetenzbereiches Erziehen

<p>Kompetenzbereich Unterrichten <i>Kompetenz 1</i></p> <p>„Lehrende planen Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen (Lehr-Lerngeschehen) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert. 2. Lehrende kommuniziert auf verbaler Ebene zielgruppenorientiert
<p>Kompetenzbereich Erziehen <i>Kompetenz 5</i></p> <p>„Lehrende vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Lernenden.“</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Lehrende übt mit Lehrenden eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.

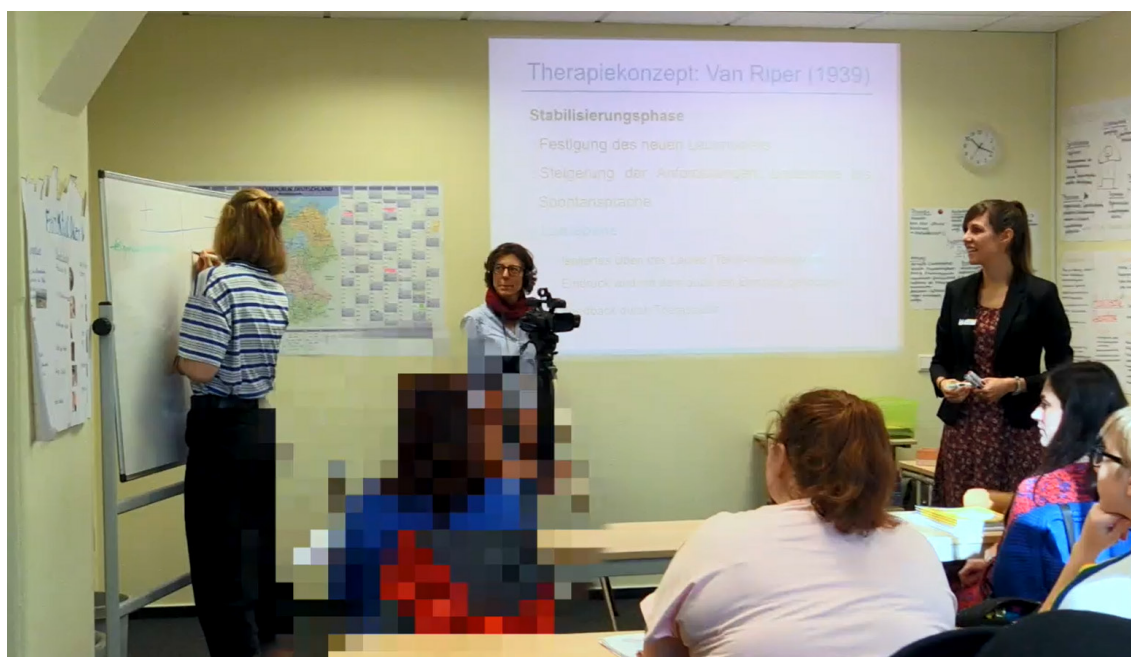


Abb. 5: Ausschnitt aus Vignette 2 – Kamera 1

Die Arbeit mit den Vignetten

Die in ihrer Form an sogenannte Videozirkel (vgl. Seidel/Thiel 2017, S. 10 f.) angelehnte Fortbildung wurde von 27 Mentor*innen unterschiedlicher Ausbildungsbereiche der Kooperationseinrichtungen wahrgenommen. Ihr Aufbau orientierte sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer*innen. Deren Wirksamkeit im Sinne einer Nachhaltigkeit wird demnach von Gelegenheiten der Reflexion des eigenen Handelns, ferner von „inhaltlich substantiellen Impulsen zum Weiterlernen“ (Lipowsky 2014, S. 519) sowie vom Verzicht auf bloß „kurzfristig anwendbare und einsetzbare Techniken und Unterrichtsmerkmale“ (ebd.) bestimmt.

Nach einem Input zu den Standards der Lehrer*innenbildung der Kultusministerkonferenz mit dem Ziel, das hierzu vorhandene Wissen aufzufrischen, fanden sich die Mentor*innen in vier Gruppen à je 6 bzw. 7 Personen in separaten Räumen zusammen. Je zwei Gruppen setzen sich unabhängig voneinander mit je



einer der beiden Videosequenzen auseinander. Die Teilnehmer*innen erhielten eine Information über den Kontext der Unterrichtssituation und den Auftrag, gemeinsam detaillierte Beobachungskriterien/Indikatoren auszuformulieren, „(u)m eine objektive Bewertung der Beobachtung zu gewährleisten“ (Frey 2014, S. 732) (vgl. Abb. 6).

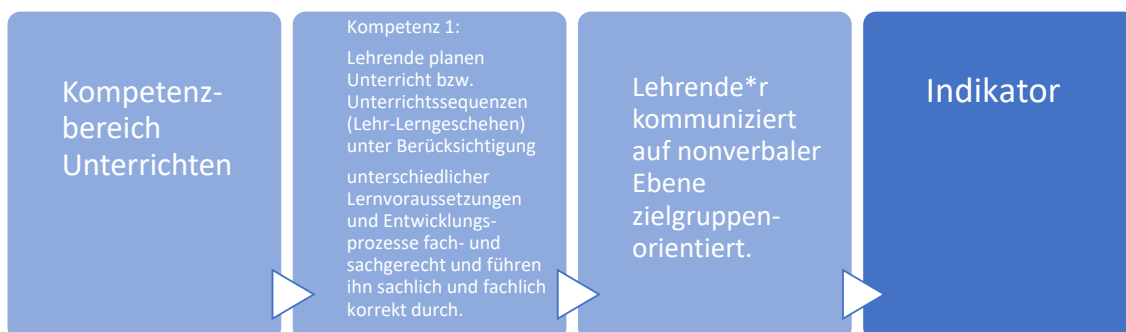


Abb. 6: Formulierung von Indikatoren für die Beobachtung

Anschließend erfolgte ein erstes Beobachten der Videosequenz mit parallelem Anfertigen individueller Beobachtungsprotokolle entlang der festgelegten Beobachungskriterien zu den drei Unterkompetenzen. In einem zweiten Beobachten der Videosequenz konnten die Notizen ergänzt werden. Der abschließende kollegiale Austausch der individuellen Beobachtungen in Form von Beschreibungen des Beobachteten entlang der für die drei Unterkompetenzen festgelegten Beobachungskriterien diente der Feststellung von Übereinstimmungen und Differenzen der Beobachtung, die dann in einer gemeinsamen Abschlussrunde aller Veranstaltungsteilnehmer*innen vorgestellt wurden. Die Mentor*innen wurden im Beobachtungsprozess durch einen entsprechenden Ablaufplan unterstützt (vgl. Abb. 7).

zeitliche Empfehlung	möglicher Inhalt
11:45 – 11:55 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch über drei (bereits) ausgewählte Unterkompetenzen (siehe Beobachtungsbogen) - „Was möchte die Studierende in den Fokus der Beobachtung rücken?“; „Was wird die Studierende demnach u.a. in ihrer Performanz zeigen?“; „Was möchte die Studierende erreichen?“
11:55 – 12:15 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch über mögliche Beobachungskriterien zu den drei Unterkompetenzen - „Wodurch wird die Unterkompetenz für mich (Beobachter*in) sichtbar?“ - Festlegen von Beobachungskriterien für die jeweilige Unterkompetenz
12:15 – 12:30 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - erstes Beobachten der Videosequenz (jede*r für sich) - „Was sehe ich?“; „Was nehme ich in Bezug auf die drei Unterkompetenzen wahr?“ - parallel Anfertigen eines Beobachtungsprotokolls zu den drei Unterkompetenzen, entlang der festgelegten Beobachungskriterien
12:30 – 12:45 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - zweites Beobachten der Videosequenz (jede*r für sich) - ggf. paralleles Einfügen von Ergänzungen in das Beobachtungsprotokoll zu den drei Unterkompetenzen, entlang der festgelegten Beobachungskriterien
12:45 – 13:15 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - kollegialer Austausch der individuellen Beobachtungen durch Beschreiben des Beobachteten entlang der für die drei Unterkompetenzen festgelegten Beobachungskriterien - kollegialer Austausch über individuelle Fremd/Einschätzungen der beobachteten Performanz der drei Unterkompetenzen - „Wie gelingt es der Studierenden derzeit?“; „Wie weit und/oder worin ist die Studierende von ihrem Ziel entfernt?“ - Festhalten von Übereinstimmungen und Differenzen der Beobachtung

Abb. 7: Empfohlener Ablauf für die Beobachtung in Kleingruppen



Analyse von Beobachtungsprotokollen

Die folgende exemplarische Analyse dreier Beobachtungsprotokolle einer Arbeitsgruppe zu Vignette 1 geht der Frage nach, wie die Beobachtungen von den jeweils beobachtenden Personen registriert, dokumentiert und interpretiert wurden. Ziel ist es aufzuzeigen, ob und wodurch die individuell ausgefüllten Beobachtungsbögen für Dritte intersubjektiv nachvollziehbar sind oder nicht. Die Analyse folgt dabei dem idealtypischen Verlauf eines Beobachtungsprozesses von der Auswahl und Ausformulierung von Beobachtungsindikatoren über die Anfertigung individueller Beobachtungsprotokolle hin zur Auswertung der Beobachtung im Sinne einer Fremdeinschätzung. Für den Beitrag fokussieren wir uns auf die in der Tab. 1 vorgestellte Kompetenz *Unterrichten* mit der Unterkompetenz 1 – *Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert*.

Der blaue Tabellenteil (vgl. Tab. 3) nennt die in der Gruppe festgelegten Beobachtungsindikatoren zu der Unterkompetenz 1, wobei die von allen Protokollant*innen wortwörtlich übereinstimmend festgehaltenen Indikatoren hervorgehoben wurden. In der letzten Tabellenzeile sind die auf Seite 2 des Beobachtungsbogens anzugebenden Einschätzungen (vgl. Abb. 3) zu der Unterkompetenz 1 wiedergegeben.

Tab. 3: Synopse der Beobachtungen und abschließenden Einschätzungen dreier Veranstaltungsteilnehmer*innen zur ersten Unterkompetenz

Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert			
Beobachtungsindikator	Protokoll 1	Protokoll 2	Protokoll 3
Blickrichtung, Bewegung [im Raum], [offene] Körperhaltung, Kongruenz [zum Inhalt], AA ⁷	<ul style="list-style-type: none"> – hält Blickrichtung im Raum – lautstark – Ø Bewegung im Raum – Θ starre Körperhaltung⁸ – Ø Dialekt – Kongruenz zum Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> – frontal – zugewandt – Lächeln, im Hinblick auf Kongruenz zuweilen unangebracht – irgendwie ignorant – kaum Bewegung im Raum – unklare Aufgabenstellung in Hinblick auf Material – <u>Pony</u> 	lacht, Berg zum Ver- deutlichen, Sachen rumgeben, schaut beim Nachdenken weg, spricht in Rich- tung Tafel, häufiger Blick zum Material, Einzelgespräch, fixiert sprechende Person nicht als Bestätigung, hoher Muskeltonus, streicht sich die Haare aus dem Gesicht, lächelt an un- angemessenen Stellen
individuelle Einschätzung	häufige Gestik, lächelt / keine Schwingung → Ø Kongruenz		Häufig Gestik und Mimik, wenig Mimik- veränderung, nicht Kongruenz (sic)

Auswahl und Ausformulierung von Beobachtungsindikatoren

Der durch die Autorinnen festgelegte Beobachtungsgegenstand der Vignette 1 *Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert* sollte im ersten Schritt des Beobachtungsprozesses durch die Kleingruppe in konkret beobachtbare Aspekte (Merkmale, Verhaltensweisen) des Lehrendenverhaltens aufgeschlüsselt und mittels Beobachtungsindikatoren nachvollziehbar (objektiv) beschrieben werden. Dabei war in Anlehnung an Döring/Bortz die Frage leitend „Wodurch wird die Unterkompetenz für mich (Beobachter*in) sichtbar?“ (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 326).

Aus den schriftlichen Beobachtungsbögen ist ersichtlich, dass sich die Kleingruppe auf insgesamt vier Beobachtungsindikatoren (vgl. Tab. 3, blaue Zelle) verständigte. Diese wurden in den einzelnen Protokollen übereinstimmend nicht ausformuliert und nicht definiert, sondern in substantivierter Form, also das eigentliche Verhalten benannt. Die Beobachtungsindikatoren sind in Tab. 3 in der ersten Spalte, die Beobachtungen in den folgenden Spalten dargestellt. Die Beobachtungen sind in der ersten Spalte, die Beobachtungen in den folgenden Spalten dargestellt.



zugrundeliegenden Vorstellungen. Die jeweiligen Präzisierungen der Indikatoren (z. B. Bewegung *im Raum* oder *offene Körperhaltung*) verleiteten aus Sicht der Autorinnen bereits in ihrer Formulierung zu einer eher wertenden Beobachtung der mit dem jeweiligen Indikator einhergehenden Qualität, Intensität oder Häufigkeit gegenüber einer neutralen, wertfreien Beobachtung.

Anfertigen individueller Beobachtungsprotokolle – Beobachtungsbeschreibung, Dokumentation

Für das Anfertigen der individuellen Beobachtungsprotokolle wurde den Mentor*innen ein paralleles Vorgehen von Wahrnehmen und Dokumentieren durch Beschreiben des Wahrgenommenen entlang der festgelegten Indikatoren empfohlen (vgl. Abb. 7). An der Dokumentation visueller Beobachtungen (z. B. Lächeln; Pony; Sachen rumgeben; streicht sich die Haare aus dem Gesicht) und verbaler (z. B. lautstark; unklare Aufgabenstellung; lacht) zeigt sich, dass sowohl individuell als auch gemeinsam kein systematisches Vorgehen erfolgte; die Mentor*innen beobachteten vielmehr frei bzw. unstrukturiert. Gleichzeitig ist eine starke Varianz in den Beobachtungsbeschreibungen erkennbar. So lässt sich das Protokoll 1 eher als eine wertende Beobachtung von Häufigkeiten interpretieren (z. B. Ø Bewegung im Raum; Θ starre Körperhaltung; Ø Dialekt), das Protokoll 2 hingegen eher als eine wertende Beobachtung von Qualität (z. B. zugewandt; Lächeln, im Hinblick auf Kongruenz zuweilen unangebracht; irgendwie ignorant; kaum Bewegung im Raum; unklare Aufgabenstellung in Hinblick auf Material). Im Protokoll 3 finden sich sowohl wertende Beschreibungen zur Qualität (z. B. lächelt an unangemessenen Stellen), zur Intensität (z. B. hoher Muskeltonus), zur Häufigkeit (z. B. häufiger Blick zum Material) als auch neutrale Beschreibungsansätze (z. B. spricht in Richtung Tafel, Einzelgespräch, streicht sich die Haare aus dem Gesicht). Es fällt auf, dass sich Beobachtungsbeschreibungen zwischen den Mentor*innen widersprechen (Bsp. 1: Protokoll 1: „Hält Blickrichtung im Raum“, Protokoll 3: „schaut beim Nachdenken weg“; „spricht in Richtung Tafel“ oder Bsp. 2: Protokoll 1: „Ø Bewegung im Raum“; Protokoll 2: „Kaum Bewegung im Raum“).

Durch die stichpunkt- bzw. überwiegend ‚wort‘-artige Dokumentation ist die beobachtete Situation in ihrer Komplexität so stark reduziert, dass eine detaillierte und sinnverstehende Rekonstruktion sowie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit – „Was ging in der beobachteten Situation eigentlich vor sich?“ (Döring/Bortz 2016, S. 333) – nicht möglich ist. Sowohl der Einblick in die theoretischen Konzepte und Bedeutungsdimensionen, die für die Auswahl der Indikatoren zu *nonverbalem Kommunikationsverhalten* und *Zielgruppenorientierung* in der Kleingruppe genutzt wurden, wurde verstellt als auch die eindeutige Zuordnung der vier ausgewählten Indikatoren zum Gegenstand der Beobachtung erschwert.

Fremdeinschätzung der beobachteten Performanz

Die Mentor*innen waren durch den Beobachtungsbogen angeleitet, im Anschluss an ihre Beobachtung eine individuelle Einschätzung (im Sinne einer Fremdeinschätzung) zur Unterkompetenz 1 „*Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert*“ zu geben. Diese Auswertung wurde in zwei von drei Protokollen schriftlich durchgeführt; eine Einschätzung durch Ankreuzen wurde in keinem Beobachtungsbogen vorgenommen. Beide Protokolle benennen ausschließlich Häufigkeiten (häufige Gestik; häufig Gestik und Mimik; wenig Mimikveränderung; lächelt/keine Schwingung; Ø Kongruenz). Dabei benutzen beide erstmalig die Begriffe „*Mimik*“, „*Gestik*“ und „*Schwingung*“ im Beobachtungsbogen. Der Weg von der zu beobachtenden Unterkompetenz 1 über die aufgestellten Indikatoren und der darauf aufbauenden Beobachtungsbeschreibung zur individuellen Einschätzung (z. B. „häufige Gestik“) ist mit der Einführung neuer Begrifflichkeiten intersubjektiv nicht nachvollziehbar. Eine fundierte generalisierbare Aussage, ob die Lehrende auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert kommuniziert, konnte mittels der schriftlichen Beobachtungsbeschreibung nicht vorbereitet werden und war auch aus den abschließenden Einschätzungen nicht abzuleiten.



Auswertung der Analyse

Die vorgenommene beispielhafte Analyse der Beobachtungsprotokolle (S. 98 f.) scheint die in der Literatur diskutierten Herausforderungen zu Beobachtungen in pädagogischen Situationen zu bestätigen. Sie sollen hier in Bezug auf das konkrete Projekt und in Hinblick auf die weitere Nutzung der Videografie diskutiert werden.

Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte

Durch die Bereitstellung einer Vignette sowie eines teilstrukturierten Beobachtungsbogens mit vorher festgelegtem Beobachtungsschwerpunkt (Auswahl Kompetenzbereich ‚Unterrichten‘) und drei zu beobachtenden Unterkompetenzen bzw. Beobachtungsgegenständen (u. a. ‚*Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert*‘) wurde vorab durch die Autorinnen der praktische Teil der Fortbildung gerahmt. Die Mentor*innen sollten demnach eine *qualitative Beobachtung* mit *geringem Komplexitätsgrad*, im Sinne einer *passiv-teilnehmenden* Fremdbeobachtung durchführen und sich dabei auf einzelne vorher festgelegte Aspekte des sozialen Geschehens bzw. Verhaltens konzentrieren (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 334).

Der Beobachtungsgegenstand ‚*Lehrende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert*‘ der Vignette 1 erwies sich im Nachgang als ungünstig. Deutlich wurde zum einen, dass eine zielgruppenorientierte Adressierung ein breites Kontextwissen über die Unterrichtssituation (Zielgruppe, Zeitpunkt der Ausbildung, Wissen über Lernstände) erfordert. Dieses Wissen stand nur ansatzweise bereit und hätte, weil es sich um eine unbekannte Lerngruppe handelte, ggf. erfragt werden müssen. Hier wurden die Grenzen der Beobachtbarkeit (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 325) nicht berücksichtigt. Der Beobachtungsgegenstand setzte zudem theoretische Vorkenntnisse zum nonverbalen Kommunikationsverhalten einer Lehrperson im Lehr-Lernprozess, zur Zielgruppenorientierung im Allgemeinen und zur Zielgruppenorientierung durch nonverbale Kommunikation voraus. Diese Vorkenntnisse wurden im Vorfeld der Beobachtung der Vignette bei den Mentor*innen nicht aktiviert oder gemeinsam besprochen. Es wurde von den Autorinnen davon ausgegangen, dass hierzu theoretisches Wissen vorliegt. Als geteiltes Wissen und Konsens zu Fragen wie „Was meine ich, wenn ich vom ‚Führen und Lenken‘ einer Lerngruppen spreche? Auf welche pädagogischen bzw. Lerntheorien greife ich zurück? Welche Konnotation haben fachliche Begriffe wie Motivation, Lernbegleitung etc. für mich?“ hätte als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses eine größere Übereinstimmung in der Bedeutungsdimension der Indikatoren erzielt werden können. Gleichwohl wäre, auch bei einer Offenlegung der zugrunde gelegten pädagogischen Theorien, das Problem der aus der ‚Zielgruppenorientierung‘ unter Umständen resultierenden normativen Erwartungshaltung nicht behoben, die einer möglichst wertfreien Beobachtung hinderlich ist.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Anzahl der zu beobachtenden drei Unterkompetenzen zu groß gewählt war im Verhältnis zu der Zeit, die den Mentor*innen für die Betrachtung der Vignette zur Verfügung stand. Die Anzahl kann sowohl Einfluss auf die Auswahl und Ausformulierung der Indikatoren zu der jeweiligen Unterkompetenz genommen haben als auch auf das fokussierte Beobachten und dessen paralleles Dokumentieren. Die teilweise ausbleibenden Stichpunkte zu einzelnen Bewertungskriterien können ein Indiz für deren zu große Anzahl wie auch für eine zu lange Videosequenz sein. Eine gemeinsam formulierte, zu beobachtende Unterkompetenz mit max. drei Beobachtungskriterien scheint trotz teilweise anderweitiger Empfehlungen (vgl. etwa den Beobachtungsbogen von Helmke 2010) eine handhabbare Größe zu sein, die auch auf die Beobachtung videografierter Lehr-Lern-Situationen übertragen werden sollte – wenngleich diese durch ihre Wiederholbarkeit die Möglichkeit bieten, *nacheinander* fokussiert auf einzelne Beobachtungsschwerpunkte mehr zu beobachten als in der realen Unterrichtssituation.

Beobachtungsschwerpunkte und Indikatoren festzulegen, erweist sich demnach sowohl im Vorfeld von Hospitationen als auch zu Schulungszwecken als eine Aufgabe, von der das Gelingen einer Beobachtung abhängen kann.



Durchführung der Beobachtung – Mögliche Fehler durch die Beobachtungssituation und die beobachtenden Personen

Für den ausgewählten Beobachtungsgegenstand „Lernende kommuniziert auf nonverbaler Ebene zielgruppenorientiert“ stellen die Kameraführung während des Videodrehs an sich sowie der anschließende Videoschnitt eine Barriere dar (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 331). Die Lernende wurde überwiegend in Nahaufnahme (Gesicht, Hals, Dekolleté) aufgenommen. Selten ist die Lernende im Ganzen zu sehen. Hände, Körper und Füße sind nicht durchgängig zu beobachten; ebenso wenig der Raum in seiner Größe sowie die Anordnung der darin befindlichen Objekte (Lehrendentisch, Whiteboard, Tische der Lernenden, Eingangstür, Fenster etc.). Um nonverbale Kommunikation beobachten, beschreiben und einschätzen zu können, bedarf es daher neben der Nahaufnahme auch der Totalen. Darüber hinaus bot die Vignette nicht durchgehend eine zweiperspektivische Kameraaufnahme, sodass der Bezug zwischen nonverbaler Kommunikation und Zielgruppenorientierung in der Vignette nicht zusammenhängend beobachtbar war.

Im Feedbackgespräch zur Durchführung der Fortbildung wurde die Gruppengröße als hinderlich genannt. Es ist nicht auszuschließen, dass die sehr heterogene Formulierung der Bewertungskriterien der großen Gruppengröße mit daraus resultierenden Konsequenzen wie fehlendem Konsens oder ungenauer Kommunikation geschuldet ist. Diese und weitere mögliche Fehler durch die Beobachtungssituation sind sowohl für zukünftige Beobachtungssituationen anhand von Videosequenzen als auch für die inhaltliche Planung von Fortbildungen zum Thema Beobachtung sowie der Beobachtungsdurchführung an sich zu berücksichtigen.

Um Aspekte der sozialen Wirklichkeit entdecken, wahrnehmen, verarbeiten, beschreibend festhalten sowie interpretieren zu können, sind „kognitive Leistungen erforderlich, die fehleranfällig sind“ (Döring/Bortz 2016, S. 331). Bei Beobachtungen können daher durch Wahrnehmungs-, Interpretations- bzw. Urteils-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler Verzerrungen, sogenannte Beobachtungsfehler, auftreten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 330; Greve/Wentura 1997, S. 60; Häder 2006, S. 303 ff.).

Die festgestellte fehlende Fokussierung der Mentor*innen auf die gemeinsam ausgewählten Indikatoren könnte zum einen durch Ermüdung, mangelnde Motivation oder durch gedankliches Abdriften („observer drift“) ausgelöst worden sein (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 331). Wahrscheinlich ist jedoch auch, dass im Sinne einer selektiven Wahrnehmung v. a. die Aspekte des Beobachtungsgeschehens registriert wurden, die die Beobachtenden aufgrund von Vorannahmen erwarteten, die ihr Interesse weckten oder die dem Gesamteindruck entsprachen (Halo-Effekt), während andere zu beobachtende Aspekte ausgeblendet wurden (vgl. ebd.). So könnte gezeigtes Verhalten der beobachteten Lernenden die Mentor*innen z. B. persönlich angesprochen haben, weil es entweder ihrem Lehrenden-Bild entsprach oder widersprach.

Dass Beobachtung *selektiv* ist, ist ihr inhärent bzw. stellt ein Gelingenskriterium dar. „Beobachten, das also immer bedeutet, eine Perspektive einzunehmen, heißt gleichzeitig anderes dafür nicht in den Blick nehmen zu können.“ (Reh 2012, S. 22) Selektivität kann jedoch auch innerhalb des festgelegten Beobachtungsschwerpunktes auftreten, wenn dieser zu weit, die Situation zu komplex oder die Ablenkung zu groß sind. Die sich teilweise widersprechenden Beobachtungsbeschreibungen der drei Mentor*innen können daher auch als Wiedergabefehler in Folge des ungünstigen Verhältnisses von Zeit und Anzahl der zu beobachtenden Indikatoren bei der Dokumentation der wahrgenommenen Beobachtung interpretiert werden. Die stichpunkt- bzw. ‚wort‘-artige Dokumentationsweise wären dann darauf zurückzuführen, dass die Beobachtungsfakten zwar ‚objektiv‘ wahrgenommen, interpretiert und erinnert worden sind, jedoch in der anschließenden Dokumentation auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet wurde.

Im Bereich möglicher Interpretations- und darauf aufbauender Urteilsfehler weisen die Beobachtungsbeschreibungen v. a. Wertungen (im Bereich Qualität, Intensität, Häufung) auf, die intersubjektiv nicht nachvollziehbar waren. Gleichzeitig zeigten sich zwischen den drei Mentor*innen widersprüchliche Beobachtungsbeschreibungen. Beides deutet darauf hin, dass Einzelbeobachtungen eher subjektiv interpretiert worden sind. Die Beobachtung könnte durch normative Erwartungshaltungen, Überzeugungen, Vorurteile sowie Vorannahmen an das zu beobachtende Lehrverhalten beeinflusst sein (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 327 f.). Diese impliziten Theorien sowie eine mögliche Identifikation mit der zu beobachtenden Lehrenden könnten dazu geführt haben, dass das Beobachtungsgeschehen in unterschiedlicher Weise interpretiert wurde (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 327 u. 331).



Nicht zuletzt sei auf mögliche Wissenslücken der Autorinnen in der Auswertung der Beobachtungsprotokolle hingewiesen. Diese war nicht nur angesichts fremder Handschriften eine Herausforderung, sondern auch, weil wir als Autorinnen und damit Beobachterinnen zweiter Ordnung blinde Flecken haben. So kennen wir nicht nur die jeweiligen berufsbiographischen Prägungen der Mentor*innen *nicht*, sondern haben uns bewusst auch aus deren Aushandlungsprozess im Verlauf der Videoschau herausgenommen. Damit wissen wir nicht, inwieweit es in diesen Prozessen Kontroversen und Austausch gab, die wiederum implizit Niederschlag in den Protokollen fanden.

Ausblick – Videografie als systematische Verzahnung zweier Lernorte

Mit der Vorstellung eines in der Lehrkräftebildung für das Berufsfeld Gesundheit angesiedelten Projektes wurden zugleich Fragestellungen diskutiert, die auch die Lehrer*innenbildung für andere Schultypen berühren. Leitend für die Durchführung des Projektes waren im Sinne von Döring/Bortz (vgl. 2016) die „gründliche Schulung von wissenschaftlichen Beobachtenden“ (S. 327 f.), der „parallele Einsatz mehrerer Beobachtender“ (S. 327 f.) sowie die Überprüfung der Übereinstimmung der Beobachtungsdaten zur Verhinderung bzw. Revision von Beobachtungsfehlern. Der Grundsatz, dass eine seriöse Beobachtungsstudie die Grenzen ihrer Aussagekraft benennt und problematisiert (vgl. ebd.), motivierte den Reflexionsteil des Beitrags.

Beide Schritte zusammen haben Herausforderungen des Einsatzes authentischer videografiertes Lehr-Lern-Situationen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sichtbar gemacht. Trotz dieser Herausforderungen konnten mithilfe der Videografie einige in der Literatur diskutierte Aspekte in Bezug auf Beobachtung in pädagogischen Kontexten bestätigt werden, die starke Argumente für eine größtmögliche Aufmerksamkeit für die Einübung einer reflexiven Haltung in Beobachtungsprozessen in der hochschulischen Ausbildung sowie in der praktischen Erprobung liefern und ein hohes Maß an Professionalität aller beteiligten Institutionen erfordern.

Die punktuellen Erkenntnisse als Ergebnis der Nutzung authentischer Videosequenzen im Rahmen einer Fortbildung von Mentor*innen lassen eine Weiternutzung mit dem Ziel einer systematischen Verzahnung der beiden beteiligten Lernorte sinnvoll erscheinen. Hierzu werden derzeit unterschiedliche Implementierungsmöglichkeiten angedacht:

1. Die regelmäßige Betrachtung und Auswertung von in den praktischen Studienphasen entstandenen Filmsequenzen ließe sich als fallbasierter, wechselseitiger Wissensaustausch zwischen theoretischem und praktischem Ausbildungsort in die regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen der Mentor*innen mit dem Ziel einer Annäherung an ein gemeinsames Vokabular und identische Leistungsanforderungen integrieren.
2. Die in der Literatur häufig thematisierten Herausforderungen der Zusammenarbeit, Resultat u. a. der unterschiedlichen Wissensbestände (vgl. Weyland 2012, S. 52) zweier Referenzsysteme (vgl. Herzog/Peyer/Leonhard 2017, S. 164), können so, wenngleich nicht aufgehoben, transparent gemacht und artikuliert werden. Notwendig wären vorab in Anschluss an die bisherigen Erkenntnisse gemeinsame Probebeobachtungen von Videoaufzeichnungen zum Kennenlernen der unterschiedlichen Wahrnehmungstendenzen; die gemeinsame Erarbeitung theoretischer Konzepte sowie eine strukturierte Anleitung zur Anfertigung von Beobachtungsnotizen (Wie beschreibe ich gemachte Beobachtungen? Wie halte ich das Wahrgenommene ‚objektiv‘ fest? (Trennung von Wahrnehmungsbeschreibung und Interpretation)).
3. Die Implementierung methodologisch kontrollierter Besprechung von Unterrichtsmitschnitten der Studierenden im Lernarrangement der universitären Praktikumsbegleitung, um praktische Erfahrungen im hochschulischen Kontext einerseits reflektieren und deuten zu können, andererseits wiederum ein Stück medial vermittelter Praxis in die Hochschule zu holen.
4. Die Nutzung der Videografie zur Sichtbarmachung individueller Lernentwicklungen in Ergänzung zu anderen Formen von deren Dokumentation über alle Lehr- und Unterrichtspraktika hinweg. Dieser Ansatz trägt der Paradoxie des Erziehungssystems Rechnung, sich für eine Leistungsbeurteilung sämtliche Leistungen als Eigenleistungen zurechnen und daher gleichwohl die schon bei Eintritt in die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen vorhandenen Leistungsdifferenzen ignorieren zu müssen (vgl. Luhmann 1996, S. 25). Nicht anders sieht es in



der Lehrkräftebildung aus, die vermutlich bei noch heterogeneren Ausgangslagen die erreichte Gesamtkompetenz beurteilen und messen muss. Insbesondere wenn die einzelnen Lehr- und Unterrichtspraktika an unterschiedlichen Praktikumseinrichtungen stattfinden, können Unterrichtsvideos dazu beitragen, institutionell oder individuell bedingte Rückmeldungen von Mentor*innen einordnen und nachvollziehen zu können, ohne die eigene Kompetenzentwicklung aus dem Blick zu verlieren. Sie können gleichermaßen zur Unterstützung der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung herangezogen werden, wie sie z. B. derzeit den mündlichen Reflexionsprüfungen der Handlungsmodule Lehren und Lernen in den Gesundheitsprofessionen I und II zugrunde liegt.

5. Auch die „Misere der Unterrichtsnachbesprechungen“ (Reusser/Fraefel 2017, S. 15) ließe sich mittels videografiertem Unterrichtsmitschnitt nicht ökonomisieren, so doch in vielen Fällen insbesondere für den Abgleich zwischen Eigen- und Selbstwahrnehmung professionalisieren und damit in „Auswertungs- und Beratungsgespräche“ (Amtliches Mitteilungsblatt Nr. 195 vom 24.08.2017, S. 1669) gemäß Studienordnung transformieren.

Wenngleich die Videografie in Bezug auf Beobachtung im Rahmen der Lehrkräftebildung nicht überschätzt werden sollte, wohnt ihr dennoch ein Potenzial in der Sichtbarmachung utopischer und normativer Erwartungen in der praktischen Ausbildung sowie im schulischen Alltag inne, das in struktureller Verankerung in den oben angerissenen Varianten oder in anderer Form ausgeschöpft werden kann.

Literatur

- Bischoff-Wanner, Claudia (2007): Die Lehrerbildung in der Pflege im Zeichen von „Bologna“. In: *Pflege & Gesellschaft* 12 (2007) 1, S. 5–18.
- Blömeke, Sigrid (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 3, S. 393–416.
- de Boer, Heike (2012a): Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- de Boer, Heike (2012b): Der Blick auf sich selbst. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–226.
- de Boer, Heike/Reh, Sabine (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. V–IX.
- Brandt, Birgit/Höck, Gyde (2012): Beobachten von Lernprozessen im Mathematikunterricht. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–245.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2019): Pädagogisch-phänomenologische Videographie in der Lehrer*innenbildung: Von normativen Sehgewohnheiten und bildenden Blickwechseln. DOI: [10.13140/RG.2.2.34767.53920](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34767.53920)
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). Datenerhebung. Beobachtung. In: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, S. 321–355. 5. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Draghina, Mario/Haider, Michael/Allary, Mathias/Prock, Stefan (2018): Mit Kamera und Mikrofon im Klassenzimmer – einige Grundregeln. In: Sonnleitner, Magdalena/Prock, Stefan/ Rank, Astrid/Kirchhoff, Petra (Hrsg.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 61–78.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 712–744.
- Greve, Werner/Wentura, Dirk (1997): *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Häder, Michael (2006): *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.



- Helmke, Andreas (2010): Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation. URL: http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208_ELL_V6_2.pdf (Abfrage: 10.07.2019).
- Herzog, Simone/Peyer, Ruth/Leonhard, Tobias (2017): Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 163–175.
- 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 (2017), Beiheft 1, 20, S. 137–164.
- Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. URL: https://pse.hu-berlin.de/de/institut/dokumente/140612_standards-lb-bw (Abfrage: 20.08.2019)
- Kultusministerkonferenz (2018): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Abfrage: 04.07.2019).
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 20.08.2019).
- Leonhard, Tobias (2017): Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 149–162.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14–51.
- Lunkenbein, Martin (2012): Beobachtung in schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum, Bamberg. URL: <https://d-nb.info/1058947826/34> (Abfrage: 04.07.2019).
- Mayr, Johannes/Gutzwiler-Helfenfinger, Eveline/Krammer, Georg/Nieskens, Birgit (2015): Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern und was nicht? Eine Studie zur Interessenskultur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 319–333.
- Reh, Sabine (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–25.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–169.
- Reiber, Karin (2007): Das Praktische Studiensemester Pflegepädagogik im Spiegel wissenschaftlicher Lehrerbildung. In: Pflege & Gesellschaft, 12 (2007) 1, S. 62–73.
- Reiber, Karin (2015): Evaluation von Studienprogrammen auf der Basis von Verbleibsstudien – dargestellt an Befunden zum Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. In: Weyland, Ulrike/ Kaufhold, Marisa/Nauerth, Annette/Rosowski, Elke (Hrsg.): Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 10, S. 1–16. URL: http://www.bwpat.de/spezial10/reiber_gesundheitsbereich-2015.pdf (Abfrage: 08.07.2019).



- Reusser, Kurt/Fraefel, Urban (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 11–41.
- Rothland, Martin (2014): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 319–348.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/ Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Schubarth/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–169.
- Seidel, Tina/Thiel, Felicitas (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2017), Beiheft 1, 20, S. 1–20.
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung (2017): Ein Pakt für die Pflege in Berlin – Senatorin Kolat will Akteure stärken und allgemeingültigen Tarifvertrag erreichen. Pressemitteilung vom 11.12.2017. URL: <https://www.berlin.de/sen/gpg/service/presse/2017/pressemitteilung.656790.php> (Abfrage: 03.07.2019).
- Studien- und Prüfungsordnung des Masterstudiengangs Health Professions Education, in: Amtliches Mitteilungsblatt der Charité Nr. 195 vom 24.08.2017, S. 1648–1686.
- Tegethoff, Dorothea/Wild, Heike/Ewers, Michael (2016): Lehrende für die Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege – Unordnung in den deutschen Bundesländern. In: Pflegezeitschrift 69 (2016) 4, S. 1–8.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg. URL: <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf;jsessionid=2DBB022A2B2CFA2A359DF493141057E5.liveWorker2> (Abfrage: 04.07.2019).

Websites

- B. Braun-Stiftung: <https://www.bbraun-stiftung.de/de.html> (Abfrage: 08.07.2019).
- forschungsdatenzentrum Bildung des DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; <https://www.fdz-bildung.de/videoportale> (Abfrage: 08.07.2019).
- Pro Vision. Learning Professional Vision (Universität Münster): <https://www.uni-muenster.de/ProVision/> (Abfrage: 08.07.2019).

Unveröffentlichte Dokumente

- Schriftliche Auskunft der Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, Abteilung Gesundheit, I C 26, vom 29.08.2013.



Gräbe, Viktoria Luise & Krah, Sandra (2020): Der Einsatz von Videografie zur Stärkung der Beobachtungskompetenz angehender Lehrkräfte im Berufsfeld Gesundheit. Ergebnisse eines Pilotprojektes. In: Hauenschild, Katrin et al. (Hrsg.) (2020): Videografie in der Lehrer*innenbildung. S. 89–105. (DOI: 10.18442/108)