Kerstin Bäuerlein • Sophia Bietenhard
Caroline Conk • Marco Longhitano • Sara Mahler (Hrsg.)

Unterrichtsvideos in der Schweizer Lehrpersonenbildung

hep

Bäuerlein, Bietenhard, Conk, Longhitano, Mahler (Hrsg.)
Unterrichtsvideos in der Schweizer Lehrpersonenbildung

Kerstin Bäuerlein, Sophia Bietenhard, Caroline Conk,
Marco Longhitano, Sara Mahler (Hrsg.)

Unterrichtsvideos in der Schweizer Lehrpersonenbildung

hep

hep
kompetent bilden

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

ISBN Print: 978-3-0355-2662-2

DOI: https://doi.org/10.36933/9783035526622

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Videografiertes professionelles Handeln interindividuell vergleichen – jenseits von Qualitätsrastern, Persönlichkeitsansatz und Typenbildung

Simone Kannengieser

Der Beitrag stellt einen Ansatz für die Videoanalyse in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachpersonen vor, der sich methodisch an qualitative Forschungsverfahren anlehnt. Im Zentrum steht der interindividuelle Vergleich von videografiertem professionellem Handeln der pädagogischen Fachpersonen mit dem Ziel der Selbstreflexion.

This article presents an approach for video analysis in the training of pedagogical professionals that is methodologically based on qualitative research methods. The focus is on the inter-individual comparison of videotaped professional actions of pedagogical professionals with the aim of self-reflection.

Einleitung

In drei verschiedenen Videoszenen eröffnen Fachpersonen die Aufräumsequenz in einer Lernendengruppe: Fachperson A zeigt auf ihre Armbanduhr und sagt: «Wir müssen aufräumen, gell?». Fachperson B macht eine herbeiwinkende Geste, läuft los und ruft: «Kommt, wir räumen auf!». Fachperson C bückt sich zu einem Kind, hebt es an den Armen hoch und sagt: «So, ich glaub, du kommst jetzt mit mir. Räumt jetzt mal auf, der [Name] und der [Name] die helfen jetzt aufräumen, gell?» Was die Kinder in diesem Moment und in den sich anschliessenden Episoden über das Aufräumen lernen, unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht.

In diesem Beitrag geht es um eine Verwendung von videografierten Sequenzen professionellen Handelns für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachpersonen, die den interindividuellen Vergleich des Handelns pädagogischer Fachpersonen für eine vertiefte Reflexion des eigenen Handelns einsetzt. Vorgestellt wird also eine methodische Variante praxisreflektierender Kasuistik in der Ausbildung pädagogischer Fachpersonen (Steiner, 2014, S. 16), die die Autorin entwickelt und erprobt hat.

Das rekonstruktiv-kasuistische Vorgehen mit eigenen Videos zu Professionalisierungszwecken grenzt sich zunächst ab von einer kompetenzorientierten Ausbildungsarbeit auf der Basis von Qualitätsindikatoren, die sich wiederum aus pädagogischen Leitzielen ableiten und das berufspraktische Handeln nach vorgegebenen Kriterien bewerten (z.B. Neugebauer, 2016; Benthien et al., 2022).

Die Methode der interindividuell vergleichenden Videobetrachtung folgt aber auch nicht einem Persönlichkeitsansatz in der Professionalisierungsforschung einschliesslich neuerer Spielarten mit dynamischeren Konzepten (Mayr et al. 2020; Wysujack, 2021), sondern zielt auf selbstreflexive, durchaus personenbezogene Erkenntnisse, die aber nicht Eigenschaften der professionellen Akteur*innen betreffen, sondern die Verbindung zwischen deren Handeln und deren Auffassungen.

Die Motivation zur Durchführung des hier vorgestellten Lehrprojekts bestand darin, Videoanalysen von Fachperson-Kind-Interaktionen aus der Forschung für die Professionalisierung nutzbar zu machen und diese individualisierend statt typologisierend einzusetzen. Ein kontrastives Vorgehen dient der Entdeckung von Strukturmerkmalen, die bei einfacher, separater Betrachtung nicht zutage treten würden. Das macht ein solches Vorgehen auch für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachpersonen attraktiv. Während forschungsmethodisch mit Typenbildungen eine Systematisierung und damit verbunden auch ein Generalisierungsanspruch verfolgt wird (z.B. Tippelt 2020), ist für den Zweck der Professionalisierung die entgegengesetzte Richtung «zurück» zur einzelnen Person gewinnbringender. Die entdeckten Merkmale können auf innere Beweggründe zurückgeführt werden und dienen so der Aufklärung persönlichen beruflichen Handelns.

Das folgende Kapitel veranschaulicht die praktische Anwendung. Im übernächsten Kapitel wird das Vorgehen diskutiert. Abschliessend werden Desiderate zur Beforschung des vorgestellten Lehrprojektes formuliert.

Einblick in ein Anwendungsbeispiel

Die Praxis der interindividuell vergleichenden Arbeit mit eigenen Videoaufnahmen von Aus- oder Weiterbildungsteilnehmenden wird geschildert und eine kontrastierende Analyse beispielhaft präsentiert, um den Ansatz zu veranschaulichen und den möglichen Ertrag zu zeigen.

Rahmenbedingungen und Vorgehen

Ausgangspunkt sind Videoaufnahmen aus dem pädagogischen Berufsalltag der Aus- oder Weiterbildungsteilnehmenden. Die Videos werden mit Fokus auf die Fachperson und ihr Handeln betrachtet. Ziel ist die Selbstreflexion der Fachpersonen, da zwischen Professionalität und Reflexivität (z.B. Pachner, 2018, Wyss & Mahler, 2021) ein enger Zusammenhang angenommen wird und eine Begründungs- und Reflexionspflichtigkeit pädagogischen Handelns besteht (Pachner, 2018, S. 144). Immer wieder wird festgestellt, dass (Selbst-)Reflexion nicht von allein und auch nicht einfach per Aufforderung funktioniert (Krammer et al., 2012; Biaggi & Wespi, 2016; Wyss, 2018; Wyss & Mahler, 2021). Zudem wird der Einbezug einer Fremdperspektive (Prettenhofer, 2014) und eines forschenden Blicks (Kunze, 2017) als förderlich eingeschätzt. Dementsprechend werden im vorgestellten Ansatz die Videos vorgängig von der dozierenden Person gesichtet und die Sequenzen von ihr interpretiert.

> *Weder ist davon auszugehen, dass ein Entdeckungshabitus, der das Vertraute und Bewährte systematisch befragt, von selbst ‹mitgebracht› werden könnte, noch spricht etwas dafür, dass sich eine solche Haltung über die formale Befolgung methodischer Verfahrensschritte herbeiführen liesse. (Kunze, 2017, S. 224)*

Reflexivität sei «an ein von der Spezifik des konkret vorliegenden Einzelfalls bzw. der konkret vorliegenden Einzelsituation ausgehendes Verstehen gebunden» (Kunze, 2017, S. 214). Für das Verstehen ist die retrospektive Struktur entscheidend (Deppermann & Schmitt, 2008, S. 242). Auf den Videos sind Handlungsentscheidungen getroffen und Reflexion heisst, an den Punkt zurückzugehen, an dem die jeweilige Entscheidung gefallen ist (Ebert, 2014, S. 75). Für diese hermeneutische Aufgabe kommen diverse Verfahren in Betracht. Im hier präsentierten Lehrprojekt werden Aufschlüsse aus der Gegenüberstellung verwandter Handlungen verschiedener Fachpersonen erwartet. Ähnlich dem in Sequenzanalysen üblichen Abgleich von Folgezügen mit alternativ denkbaren Anschlussoptionen werden hier die Handlungsweisen verschiedener Fachpersonen einander gegenübergestellt (s. für die Kombination sequenzieller und komparativer Analyse Jakob, 2018). Die Videos können entweder zu bestimmten interessierenden Situationen oder Aktivitäten (z.B. Unterricht zum Wasserkreislauf, Znüni (Schweizer Mundartausdruck für Imbiss), Freispielbegleitung, Einzelleseförderung, Klassenratsgespräch usw.) erstellt werden, oder es können aus eingereichten Videodaten Sets verwandter Szenen zusammengestellt werden. In der berichteten Durchführung wurden für einen Weiterbildungstermin drei Aufräumsequenzen in vorschulischen Einrichtungen verwendet. Die Sequenzen dauerten zweieinhalb, vier und viereinhalb Minuten. Die dozierende Person bereitet auf Basis der gesprächsanalytischen Transkripte eine vergleichende Videoanalyse vor (s. nächsten Abschnitt «Vergleichende Videoanalyse»). Sie stellt diese den Teilnehmenden aber nicht

geschlossen vor, sondern behält sie als Interpretationsfolie im Hintergrund, während zunächst die Videoausschnitte gemeinsam gesichtet und dialogisch bearbeitet werden, indem Eindrücke ausgetauscht und erste Einfälle zum Gesehenen besprochen werden. Empfehlenswert ist die Verwendung wortgetreuer Mitschriften. Die Verschriftlichung eigener Aussagen kann die Selbstreflexion unterstützen. Bereits durch das Nebeneinander von drei Varianten einer ähnlichen beruflichen Situation fallen den Teilnehmenden Aspekte auf, die sie bei Sichtung allein ihres Videos vermutlich nicht wahrgenommen hätten. Die dozierende Person hört zu, folgt den Eindrücken, Erinnerungen und Selbsterklärungen der Teilnehmenden. Sie knüpft mit eigenen Eindrücken an und bringt ihre Interpretationen suchend, fragend, laut denkend ein. Dabei besteht ihre Aufgabe darin, «den pädagogisch Handelnden im Verstehen gleichzeitig nachzufolgen wie vorauszugehen», wie Finke (2009, S. 135) die Bildungsfunktion des einfühlenden Verstehens beschreibt. Laut Kleinknecht und Poschinski (2014, S. 488) können selbstwertbezogene Emotionen eine vertiefte Auseinandersetzung mit eigenen Videos beeinträchtigen. Der hier beschriebene Ansatz zielt darauf, Bewertungserwartungen der Teilnehmenden bewusst nicht zu erfüllen, sondern über das neutrale Herausarbeiten individueller Besonderheiten und Eigenheiten selbstwertstärkend zu wirken. Da das Anschauen von Videos in Gruppen Tendenzen von Selbstschutz oder auch Selbstabwertung fördert, ist der Aufbau von Vertrauen und wertschätzender Atmosphäre in der Gruppe fundamental (Krammer et al., 2012). Kleine Gruppengrössen wirken sich hier erfahrungsgemäss günstig aus.

Die Interpretationen der dozierenden Person werden den Teilnehmenden angeboten, und ihre Tragfähigkeit zeigt sich in der gemeinsamen Reflexion. Im Beispiel nahmen die Fachpersonen die Deutungsangebote an und bestätigten die Interpretationen. Sie meldeten zurück, dass die Videoreflexion zur Bewusstmachung eigenen Handelns und zum Erkennen des individuellen Interaktionsstils beigetragen habe. Was Teilnehmende mit den Ergebnissen interindividuell vergleichender Videoanalysen anfangen (können), hängt dabei nicht nur vom Zutreffen der gefundenen Interpretationen, sondern in erheblichem Masse auch von der Feinfühligkeit ab, mit der kommuniziert wird. Der Negativfall wäre Verunsicherung durch Entlarvung.

Vergleichende Videoanalyse

Im Folgenden wird eine konkrete vergleichende Videoanalyse geschildert. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Für eine bessere Lesbarkeit werden alle Äusserungen literal verschriftlicht und Aussagen im Dialekt, ins Standarddeutsche übertragen.

Die drei videografierten Aufräumsequenzen beginnen alle mit einer Aufforderungshandlung. Das Aufforderungshandeln in den Transkripten wurde vergleichend untersucht.

Fachperson A verwendet Bitten wie zum Beispiel «[Name], bringst du das Geschirr jetzt bitte in die Küche», «Schau mal, kannst du bitte alle Kaffeekannen wieder in den Schrank räumen», «Stell's bitte da hoch», Vorschläge wie «Du kannst ja schon mal ein Stuhl dahin stellen», Fragen wie «Kannst du das tragen?» und Direktiven, zum Beispiel «Nein, alles stehen lassen!». Sie begleitet – genauso wie Fachperson C – die Aufräumsequenz mit dem Singen eines Lieds «Es ist Zeit zum Aufräumen», in dem die einzelnen Kinder namentlich als aufräumend deklariert werden, «[Name] räumt auf, [Name] räumt auf» und so weiter. Fachperson A nutzt diesen Refrain auch, um ihr Aufforderungshandeln explizit auszusetzen: An ein Kind, das untätig auf einem Stuhl sitzt, gewandt singt sie: «[Name] räumt heute nicht auf». Das Aufforderungshandeln kann zusammengefasst als variantenreich und flexibel bezeichnet werden.

Fachperson B führt im Anschluss an die initiierende Aufforderung zunächst thematisch abweichende Dialoge mit den Kindern, um dann selbst mit dem Aufräumen zu beginnen, indem sie einen Gegenstand in eine Holzbox wirft, begleitet von der Äusserung «Jetzt räumen wir auf». Sie setzt ihre Aufräumtätigkeit eine Weile fort, während die Kinder sich anderweitig betätigen. Daraufhin fragt sie: «Muss ich eigentlich alles alleine aufräumen?». Während sie fortfährt, die herumliegenden Gegenstände in dafür vorgesehene Boxen zu werfen, was ihr die Kinder teilweise nachmachen, äussert sie eine Bestätigung, «Du räumst auf» und koordiniert ihre Aufräumhandlung mit der eines Kindes: «Ich nehm den schwarzen da», während sie auf einen anderen Gegenstand zeigt. Das Aufforderungshandeln scheint egalitär aus der Position der Mitbetroffenen zu erfolgen und kann zusammenfassend als aushandelnd bezeichnet werden.

Fachperson C begleitet die Sequenz durchgehend mit dem Aufräumlied, intermittierend mit Instruktionen wie etwa «Nein, aufräumen, es ist Zeit!», «[Name], kommst du aufräumen?», «Musst mal die Eisenbahn noch aufräumen». Sie untermauert ihre Aufforderungen mit Argumenten, zum Beispiel «Weil die Mama kommt jetzt gleich, und ich möchte aufräumen» und wirbt um Einsicht: «Schau, du kannst hier», «Wenn du hilfst beim Aufräumen, können wir nachher noch spielen». Das Aufforderungshandeln nimmt viel Raum ein und kann zusammenfassend als gebietend bezeichnet werden.

Mit dem Aufforderungshandeln werden den Kindern auch Rollen zugewiesen, die sich zudem in anderen direkten Ansprachen niederschlagen. Die Adressierung der Kinder gestaltet sich in den drei Videos wie folgt.

Fachperson A appelliert mehrfach an die kognitive Mitarbeit «Weisst du's noch?», «Ihr habt noch ein Kamel vergessen», «Hast du was vergessen?», «Weisst du, was das ist?». Sie verwendet einen abwechslungsreichen Wortschatz. So tauchen die Verben «räumen», «wegräumen», «hinstellen», «packen», «tragen», «bringen» auf; die aufzuräumenden Gegenstände werden differenziert bezeichnet. Fachperson A adressiert die Kinder als Lernende.

Fachperson B pendelt zwischen der eigenen Perspektive auf das Aufräumen und den Perspektiven der Kinder und zeigt jederzeit Bereitschaft, das Aufräumen für Dialoge und Spielinteraktionen zu unterbrechen und geht auf die

Kinder ein, zum Beispiel: «Bist müde, gell, bist heute früh aufgestanden», «Wow, balancierst du so gut da oben?», «Machst grad ein Goal?». Sie übernimmt die Rollenspielsicht und fragt ein am Boden liegendes Kind: «Ja, was ist passiert? Oh! Bist du tot?» Fachperson B adressiert die Kinder mit deren kindlichen Interessen und Befindlichkeiten.

Fachperson C teilt die Kinder ein und weist ihnen explizit Plätze im Gesamtgeschehen zu, zum Beispiel «Komm, du kannst mir helfen», «Schau mal, du kannst hier aufräumen», «Hilf der [Name] in der Küche». «Ich schick dir noch jemanden, der dir helfen kann». Sie adressiert die Kinder als Gruppenmitglieder.

Ein letzter Blick in der Videoanalyse gilt der Konstruktion des Lerngegenstands selbst in der Szene: Was erfahren die Kinder über das Aufräumen?

Fachperson A expliziert mehrfach zeitliche und räumliche Verhältnisse: «Erst aufräumen, dann die Geschichte und dann [Kind ergänzt: Grossmama]». Sie benennt die Zielorte der Gegenstände, zum Beispiel «in die Küche», «in ihren Korb», «ins andere Zimmer», «in 'n Sack», «in den Kreis», «rüber», «dorthin». Ordnung wird von ihr mit deren Strukturprinzipien eingeführt. Bereits mit der initiierenden Geste des Zeigens auf die Armbanduhr begründet und vermittelt sie die Notwendigkeit des Aufräumens als feste, quasinatürliche Grösse der umgebenden Wirklichkeit. Die schliessende Äusserung am Ende der Sequenz ist passend dazu ein leicht gedehntes «So», das affirmativ und wiederum strukturierend interpretiert werden kann.

Fachperson B situiert das Aufräumen vor allem zeitlich, indem sie Rückschau und Ausblick bietet. Sie kennzeichnet das Aufräumen mithilfe der Partikel «noch» und «jetzt» als zeitlich relativen, vorübergehenden Abschnitt: «Jetzt räumen wir auf», «Das ham wir schon gemacht, gell?», «Also kommt, jetzt gehen wir raus», «Nochmal», «Und nochmal e Goal», «Musst auch noch helfen». Die Aufräumaktion wird von ihr insgesamt vermittelt als kooperativ gestalteter Übergang zwischen gemeinsamen Aktivitäten. Entsprechend wird das Ende der Aufräumsequenz mit dem ausdruckstarken «fertig» kommentiert. Die schliessende Äusserung «Fertig, bravo, dankschön!» korrespondiert mit dem motivierenden «Komm, wir räumen auf» zu Beginn.

Fachperson C, die das Wort «aufräumen» in der Sequenz mit Abstand am häufigsten, 30-mal, verwendet, bringt das Ordnungschaffen in einen sehr engen Zusammenhang mit der gegenseitigen Verpflichtung zum Aufräumen. Sie fordert häufig zum «Helfen» auf und betont: «Das geht nur, wenn alle miteinander aufräumen.» Passend zur Adressierung der Kinder als Gruppe wird Aufräumen als soziales Geschehen vermittelt. Es besteht das Gebot zum Mithelfen, wie schon in der initiierenden Aufforderung formuliert, «Die helfen jetzt aufräumen». Passend dazu schliesst die Szene nach erbrachten Beiträgen mit einem gewährenden «Ja, du kannst jetzt spielen».

Tabelle 1 skizziert die Ergebnisse der Videoanalyse im Überblick.

	Videosequenz Aufräumen A	**Videosequenz Aufräumen B**	**Videosequenz Aufräumen C**
Initiierung durch Fachperson	(auf die Armbanduhr zeigend) «Wir müssen aufräumen, gell»	(herbeiwinkend) «Komm wir räumen auf»	(sich herunterbeugend, ein Kind an den Armen nehmend): «So, ich glaub, du kommst jetzt mit mir. Räumt jetzt mal auf, der [Name] und der [Name], die helfen jetzt aufräumen, gell?»
Aufforderungshandeln der Fachperson	variantenreich	aushandelnd	gebietend
Adressierung der Kinder	Kinder als Lernende	Kinder in ihrem Kindsein	Kinder als Gruppenmitglieder
Konstruktion des Lerngegenstands	Aufräumen als Teil des Lerngeschehens, räsonierbar nach dem Realitätsprinzip	Aufräumen als Teil von Kooperation und gemeinsamer Aktivität, erfahrbar als Übergang	Aufräumen als soziale Pflicht, leistbar mit erzieherischer Unterstützung

Tabelle 1: Vergleich der videografierten Aufräumsequenzen

Interindividuell vergleichende Videoanalyse für die pädagogische Professionalisierung

In diesem Kapitel werden die drei zentralen Merkmale der vorgestellten Methodik diskutiert und die im Titel und in der Einleitung vorgenommenen Abgrenzungen nochmals aufgenommen.

Forschendes Vorgehen in Aus- und Weiterbildung

Im Lehrprojekt wurden Videos als Distanzfälle im Sinne einer rekonstruktiven Kasuistik verwendet. Die Reflexion orientierte sich nicht an Handlungsmaximen, sondern an der Entdeckung von Implikationen des Handelns, die nicht auf den ersten Blick offen zutage liegen. Mit einer materialgeleiteten, fallvergleichenden Suchstrategie wurden gravierende Unterschiede zwischen den drei Aufräumse-

quenzen gefunden. Diese gehen mit fallintern hoher Kohärenz zwischen Aufforderungshandeln, Adressierung der Kinder und Konstruktion des Lerngegenstandes einher. Während bei einem Forschungsinteresse eine solche Strategie der Typenbildung und der Generierung von fallübergreifenden Aussagen dient, dient sie im Professionalisierungsinteresse der Gewinnung und dialogischen Ausdifferenzierung der individuellen Aussagen und dem Verstehen des eigenen Handelns. Gleichwohl werden die Daten in wissenschaftliche Distanz zueinander gebracht. Weil nicht auf das «Selbstentdecken» von Tiefenstrukturen des eigenen professionellen Handelns in Videodaten gesetzt und deshalb «auf irritierende oder auch korrigierende Impulse durch erfahrene Forscherinnen und Forscher» nicht verzichtet werden kann (Kunze, 2017, S. 225–226), leistet die dozierende Person die Mikroanalysen der Interaktionen. Obwohl selbstverständlich auch sie nicht davor gefeit ist, vorgefertigte Muster zu sehen oder ihre Alltagstheorien bestätigen will, gehört das Einzelfallverstehen zu ihrer Professionalität.

> *Der Fortbildner (...) steht nicht einfach vor der Herausforderung, Theorien zu veranschaulichen, er muss vielmehr Anschauungen theoretisieren. Nicht er gibt die Beispiele, ihm werden die Beispiele gegeben, und er weiss noch nicht einmal, wofür sie Beispiele sind. (Neuweg 2017, S. 99)*

Kennzeichnend für das Vorgehen ist, dass die Validierung der Videoanalysen durch die Akteur*innen selbst geschieht. Insofern sind die Interpretationen Zuschreibungen auf Probe, die angenommen, zurückgewiesen oder modifiziert werden. Die Fachpersonen im Beispiel stimmten den Interpretationen zu und erkannten sich mit ihren Kernmotiven – kognitiv anregender Bildung (A), kindzentrierter handlungsorientierter Förderung (B) und der Förderung von Sozialität und Verhalten (C) – wieder. Das professionalisierende Moment besteht in einer verstehenden Annäherung an das Eigene des professionellen Handelns.

Individualisierendes Vorgehen

Die vorgestellte Methodik soll der Herausarbeitung der eigenen spezifischen Art und Weise beruflichen Handelns dienen. Diese ist nicht misszuverstehen als holistisch und stabil zu denkende Eigenart der Person. Vielmehr geht es um die Perspektive auf das Handeln, das heisst auf Situationen, die interaktiv hergestellt und dynamisch sind (Pachner, 2018, S. 144). Wie die beispielhafte Videoanalyse (s. Abschnitt Vergleichende Videoanalyse) gezeigt hat, stehen nicht Eigenschaften der Handelnden im Fokus, sondern Interaktionsweisen, die von ihnen selbst mit Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen in Verbindung gebracht werden können. Die jeweilige Sicht auf das Handeln wird aber vonseiten der Dozierenden niemals auf die Persönlichkeiten der Fachpersonen zurückgeführt.

Individualisierung gilt als einer der wichtigsten Wirkmechanismen von Weiterbildungen (Egert et al., 2017). Das hierbei erzielte Wissen betrifft nicht-triviale,

tiefer liegende Gründe für das Handeln, das durchaus typisch für die pädagogische Fachperson im Video sein kann, aber nicht als strukturfixiert aufgefasst wird. Der Ertrag ist Verstehen des eigenen Handelns und Klärung der eigenen Haltung. Die eigene Arbeit kann bestätigt und die fachliche Selbstvertretung gestärkt werden, oder es können selbstkritische Auseinandersetzung und Entwicklungswünsche angestossen werden.

Gegenstandsbezogenes Vorgehen

Obwohl der Fokus auf der Fachperson liegt, nimmt die angestrebte Selbstreflexion Bezug auf mehrere Dimensionen des pädagogischen Geschehens. Welche das sind, ist nicht festgelegt, sondern ergibt sich aus der induktiven Analyse des Videomaterials. Im gezeigten Beispiel waren es die Sprechakte, mit denen zum Aufräumen aufgefordert wurde, die primären Rollen, in denen die Kinder angesprochen wurden, sowie das Thema der stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse. Die Professionalisierung setzt damit weder an Kompetenzen noch an Qualitätskriterien für professionelles Handeln an. Reflektiert werden vielmehr die jeweiligen Hervorbringungen und Vorstellungen vom Lernen und den Lerngegenständen. Dass sich die diesbezüglichen impliziten Auffassungen interindividuell massgeblich unterscheiden, ist ein Ergebnis der Videoanalysen.

Ausblick

Der vorgestellte Ansatz beruht auf der Deutung videografierten professionellen Handelns und der Sichtbarmachung differenter Handlungsweisen. Beides bietet Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden eine Grundlage für die Reflexion von Facetten ihres beruflichen Selbstverständnisses. Der Ansatz nutzt Gemeinsamkeiten zwischen Forschungs- und Professionalisierungszugängen, insbesondere die Prinzipien der Distanzierung und des Verstehens (Dausien, 2007; Gröning, 2012), wobei «Verstehen» hier sowohl den hermeneutischen Umgang mit Daten als auch das Sichhineinversetzen in die agierenden Personen umfasst.

Das für Dozierende aufwendige Vorgehen wirft die Frage nach der Praktikabilität im Lehrbetrieb auf. Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass Äusserungen, mit denen die Fachpersonen die Sequenz initiierten, die in der Analyse gefundenen Ergebnisse in hohem Masse spiegeln. Inwieweit die Analyse von kurzen Eröffnungssequenzen gleichwertig mit derjenigen von Vollsequenzen sein könnte, wäre anhand eines Interraterdesigns zu überprüfen. Mit einem solchen Design könnte verglichen werden, ob Personen, die nur die Eröffnungssequenz interpretieren, zu vergleichbaren Ergebnissen kommen wie Personen, die die gesamte Sequenz untersuchen.

Für die Beforschung des Ansatzes wären ausserdem die Interaktionen zwischen Dozierenden und den Subjekten der Professionalisierung hoch interessant: Wie gestalten sich die Kommunikation der Deutungen und die Selbstthematisierung der Berufspersonen in Bezug auf professionelles Handeln, das sie durch den interindividuellen Vergleich fokussieren? Die Untersuchung von Mikroprozessen der Professionalisierung mit Erkenntniszielen für videogestützte Lehr- und Reflexionsformate ist ein über das Beispiel dieses Beitrags hinausreichendes Desiderat.

Das gezeigte Beispiel weckt ausserdem ein ganz anders gelagertes, erziehungswissenschaftliches Interesse an Übereinstimmungen zwischen den hier gefundenen pädagogischen Vorstellungen zum Lernthema Aufräumen mit sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionen zum Lerngegenstand Ordnung (Mallon, 2018).

Literatur

Benthien, S., Brauns, S. & Abels, S. (2022). Videobasierte Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für die Gestaltung inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterrichts. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 78–98). Julius Klinkhardt.

Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Förderung von Professionskompetenzen mit eigenen Videos aus dem Praktikum. Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. *Fachzeitschrift Haushalt in Bildung und Forschung 5*(4), 41–60. https://doi.org/10.25656/01:20339

Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte «Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8*(1), https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220

Deppermann, A. & Schmitt, R. (2008). Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache*, *36*(3), 220–245.

Ebert, S. (2014). Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In Deutsches Jugendinstitut DJI (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (S. 70–77). DJI.

Egert, F., Eckhardt, A. G. & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung, 6*(2), 58–66. https://doi.org/10.1026/2191–9186/a000309

Finke, J. (2009). Bildung durch Verstehen. Bildungsziele in Pädagogik und Psychotherapie und die Bildungsfunktion des einfühlenden Verstehens. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 123–137). Wilhelm Fink.

Gröning, K. (2012). Verstehen und beraten. In A. Bauer, K, Gröning, C. Hoffmann & A. Kunstmann (Hrsg.), *Grundwissen Pädagogische Beratung* (S. 17–37). Vandenhoek & Ruprecht.

Jakob, M. (2018). Zugehörigkeit als Praxis sequentiell rekonstruieren. Methodische und methodologische Hinweise. In F. Erhard & K. Sammet (Hrsg.), *Sequenzanalyse praktisch* (S. 371–393). Beltz Juventa.

Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(3), 471–490. https://doi.org/10.25656/01:14667

Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30*(2), 261–272. https://doi.org/10.25656/01:13818

Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Julius Klinkhardt.

Mallon, S. (2018). *Das Ordnen der Dinge. Aufräumen als soziale Praktik*. Campus.

Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G.H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt.

Neugebauer, C. (2016). Fachpersonal qualifizieren – Videocoaching und Weiterbildung zur Prozessqualität der Sprachförderung im Elementarbereich. In I. Barkow & C. Müller

(Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung – Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 165–178). Narr.

Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–101). Julius Klinkhardt.

Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW 41*, 141–157. https://doi.org/10.1007/s40955–018–0115–7

Prettenhofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 195–204). Springer.

Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32*(1), 6–20. https://doi.org/10.25656/01:12661

Tippelt, R. (2020). Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In J. Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biografieforschung* (S. 207–222). Barbara Budrich.

Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler & K. Rosenberger (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S- 51–89). hep Verlag.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung 21*(1), 16–25. https://doi.org/10.35468/jlb-01–2021–01

Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive.* Springer VS.