

die hochschullehre – Jahrgang 7–2021 (1)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2101W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Vermittlung von Theorie für die Deutung der Praxis in der Geschichtslehrer- und Geschichtslehrerinnenbildung – konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung reflexiver Wahrnehmung von Geschichtsunterricht auf der Grundlage videobasierter Blended-learning-Szenarien

PHILIPP McLEAN

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zunächst grundsätzliche Überlegungen zum Umgang mit der professionellen Wahrnehmung von Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vorgestellt. Zu diesem Zweck wird das Konzept einer reflexiven Wahrnehmung von Unterricht skizziert, welches in einem interdisziplinären Lehrforschungsprojekt im Rahmen eines gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbands entwickelt wurde. Dieses Konzept zielt darauf, auf dem Fundament ethnomethodologischer Methoden die beschreibende Ebene und die fachliche und fachdidaktische Dimension als Grundlagen für die Reflexion der professionellen Wahrnehmung von Unterricht zu fokussieren. Mit diesem Konzept wird dann im Anschluss qualitativ der Vermutung nachgegangen, dass sich durch die Verwendung videogestützter Blended-learning-Lernformate in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenbildung tatsächlich eine Steigerung der Unterrichtswahrnehmung in den untersuchten Dimensionen ergeben kann. Zu diesem Zweck wird das Konzept eines solchen Lernformats in der Geschichtsdidaktik vorgestellt, um abschließend vor dem Hintergrund dieser Formate die Chancen und Herausforderungen der videobasierten Blended-learning-Lerneinheiten hinsichtlich der Entwicklung reflexiver Unterrichtswahrnehmung zu diskutieren.

Schlüsselwörter: blended-learning; Lehrerbildung; professionelle Wahrnehmung; Reflexivität; Unterrichtsvideos

Teaching theory for the interpretation of practice in history teacher education – Conceptual considerations for the training and promotion of reflective vision in history teaching on the basis of video-supported blended learning scenarios

Abstract

In this article, fundamental considerations on how to deal with the professional vision in teacher education in social science subjects are presented. As a first step, a concept for a reflective vision of teaching situations is outlined, which was developed in an interdisciplinary research network, consisting of researchers of teacher education and didactics in the subjects' history, geography and political education. Based on ethnomethodological methods, this concept pivotally focuses on the

descriptive level of the perception of classroom situations, thereby both, the content-specific and subject-didactic dimension, function as the underlying framework for a critical reflection upon the professional vision in teacher education. As a next step, this concept is then used to qualitatively investigate the assumption if the use of video-supported blended learning formats in university teacher education actually leads to an increase in the professional vision. For this purpose, the concept's (potential) application of such a learning format in history didactics is illustrated in order to discuss the opportunities and challenges of video-based blended-learning units with the aim of promoting the reflective vision of future teachers.

Keywords: professional vision; reflexivity; teacher education; video technology

1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Praxisbezug und den Ansprüchen des Forschenden Lernens

Eine häufig aufkommende Forderung im nicht endenden Reformprozess der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (vgl. Gruschka 2001) besteht im regelmäßigen Ruf nach mehr Praxis. Diese Forderung richtet sich dabei naheliegenderweise vor allem an die erste, universitäre Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (vgl. bspw. Hedtke 2000; Terhart 2000; Schüssler et al. 2017), da die zweite Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bereits sehr nahe an der späteren Berufspraxis ausgerichtet ist. Auch im öffentlichen Diskurs ist die erste Phase des Lehramtsstudiums einem „Praxisdruck“ ausgesetzt, wie bspw. durch die Forderung nach „mehr Praxis“ und weniger „verkopfter Theorie“ durch Lehramtsstudierende illustriert werden kann (bspw. Jensen 2018). Als Reaktion auf solche und ähnliche Forderungen wurden in Deutschland sukzessive unterschiedlich gestaltete Praxissemester oder längere Praxisphasen an den unterschiedlichen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstandorten eingeführt.

Auf der anderen Seite aber ist strukturell – geradezu konträr zu den anhaltenden Forderungen nach mehr Praxis – durch das in Deutschland dominierende mehrphasige Ausbildungsmodell der Lehramtsausbildung eine Entlastung „der universitären Lehre von unmittelbaren handlungspraktischen Ansprüchen“ (Wenzl et al. 2018, S. 1) vorgesehen. So sollten die zukünftigen (Geschichts-) Lehrkräfte bspw. reflektieren können, auf Grundlage welcher Theorieansätze mit welchen Argumenten bestimmte Inhalte als Themen im Unterricht – an der entsprechenden Stelle und in der passenden Form – eingebracht werden (vgl. McLean & Henke-Bockschatz 2018, S. 83). Denn erst diese Reflexion auf der Grundlage fundierten pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens ermöglicht ihnen später einen reflexiven Habitus hinsichtlich der eigenen Berufspraxis. Mit anderen Worten: Lehrer und Lehrerinnen brauchen für die verschiedenen Tätigkeiten in einem reflexiv gestalteten Unterricht weitreichende theoretische Kenntnisse, um ihre eigene berufliche Praxis später reflektieren zu können.

Die damit verbundene Diskussion um die Zielsetzungen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung lässt sich auf die Frage zuspitzen, welche Bedeutung jeweils „der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder der Einübung in die Unterrichtspraxis und damit dem Erwerb praktischen Handlungswissens“ (Weyland & Wittmann 2011, S. 11) zukommt. Dieses spannungsgeladene Theorie-Praxis-Verhältnis wird häufig zugleich mit den Ansätzen des Forschenden Lernens verknüpft und auf dessen Grundlage diskutiert (Schüssler et al. 2017). Von diesen wird sich, neben Berufsfeld- und Praxisbezügen, eine Überbrückung der „Theorie-Praxis-Kluft“ durch die Einbringung von Reflexivität und Forschung versprochen (vgl. Fichten 2010, S. 135; vgl. auch zum forschend-entdeckenden Lernen in der Geschichtsdidaktik: Henke-Bockschatz 2013). Denn gerade das „spätere“ Reflektieren stellt die Studierenden vor erhebliche Probleme: So sollen sie in der ersten Phase ihrer Ausbildung die Theorie vermittelt bekommen, die sie dazu befähigt, Unterricht bzw. ihre Wahrnehmung von Unterricht zu reflektieren, den sie bis dato in der Regel nur aus der Schüler- und SchülerInnenperspektive kennengelernt haben. Die „Theorie-Praxis-Kluft“ besteht

demnach nicht nur in verschiedenen Denk- und Handlungsformen, sondern beinhaltet darüber hinaus auch eine zeitliche Komponente.

Im Kontext des Projekts „*Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln*“ und dem Anschlussprojekt „*The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln*“¹ wird an der Goethe-Universität Frankfurt unter Mitwirkung verschiedener Fachbereiche und Institute an einer Lehr-Lernplattform gearbeitet, die unter anderem zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung unter Einsatz von Unterrichtsvideos genutzt werden kann. Die theoriebasierte Analyse von Unterrichtsvideos wird nämlich als ein Mittel verstanden, um die Kluft zwischen Theorie und beobachteter Praxis zu verkleinern und damit die professionelle Unterrichtswahrnehmung, die sich genau im beschriebenen Spannungsfeld zwischen Praxis- und Theoriebezug bewegt, von (angehenden) (Geschichts-)Lehrern und Lehrerinnen auszubilden (vgl. bspw. Reusser et al. 2007, S. 265; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016). Dabei erscheinen Unterrichtsvideos auch als geeignetes Mittel, um zumindest den zeitlichen Abstand zwischen Theorie und Praxis zu verkürzen, denn auch wenn real keine Praxis stattfindet, bieten die Videos doch zumindest eine Anschauung von Praxis, auf deren Grundlage sinnvoll die theoretisch fundierte Reflexion eingeübt und damit die spätere Anwendbarkeit der Theorie in der tatsächlichen Praxis simuliert werden kann.

Zudem gilt die Analyse von Unterrichtsvideos als gut geeignet für die Einübung der Arbeitsweise des Forschenden Lernens (vgl. Zutavern 2001, S. 20; Huber 2014, S. 23). Der Grund dafür ist, dass trotz unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten und Varianten der Produktion von Unterrichtsvideos (vgl. Reusser et al. 2007; Petko et al. 2014; Herrle & Dinkelaker 2016, S. 76 ff.) ein übergreifender Vorteil des Mediums in der Permanenz der Aufnahmen liegt, denn mit dieser ist die Möglichkeit verbunden, die in ihrer Komplexität einmaligen Unterrichtssituationen wiederholt zu betrachten (vgl. Schluß & Jehle 2013; Rauin et al. 2016). Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, das komplexe Unterrichtsgeschehen analytisch zu sequenzieren und den verschiedenen Unterrichtsphänomenen auf der Grundlage von Theorie Bedeutung bzw. Sinn zuzuweisen.

Da aber zunächst infrage steht, ob sich durch die Analyse von Unterrichtsvideos tatsächlich auch die Wahrnehmung der fachlichen Dimension von (Geschichts-)Unterricht verbessern lässt, und weil sich die etablierten Konzepte von professioneller Wahrnehmung (bspw. Sherin & van Es 2009; Seidel et al. 2010) nicht ohne Weiteres eignen, um den intendierten Lernzuwachs in der fachlichen und fachdidaktischen Dimension in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu erfassen, werden in diesem Beitrag zunächst (2.) grundsätzliche Überlegungen zum Umgang mit der professionellen Wahrnehmung von Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vorgestellt. Danach wird dann (3.) ein Konzept einer reflexiven Wahrnehmung von Unterricht skizziert, welches im Rahmen der *Level*-Projekte durch den sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbund entwickelt wurde.² Dieses Konzept zielt darauf, auf dem Fundament von ethnomethodologischen Methoden stärker auf die beschreibende Ebene und auch auf die fachliche und fachdidaktische Dimension in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu fokussieren. Mit diesem Konzept lässt sich dann qualitativ der Vermutung nachgehen, dass sich durch die Verwendung von videogestützten Blended-learning-Lernformaten tatsächlich eine Steigerung der Unterrichtswahrnehmung in den untersuchten Dimensionen ergeben hat. Im Anschluss daran wird (4.) das Konzept eines solchen Lernformats vorgestellt. Abschließend wird (5.) von den bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz dieser Formate berichtet und es werden die Chancen und Herausfor-

1 Das Projekt *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln* wurde im Rahmen der ersten Förderphase (2015–2018) der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Das Projekt *The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln* wird im Rahmen der zweiten Förderphase (2019–2023) der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2 Da in diesem Projekt der sozialwissenschaftlich-historische Fächerverbund sehr produktiv und eng miteinander kooperiert, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die hier vorgestellten Überlegungen zum Teil in enger Zusammenarbeit mit meinen Kollegen und Kolleginnen in diesem Fächerverbund entstanden sind. Mein besonderer Dank gilt daher meinen Kollegen und Kolleginnen Christian Dorsch, Tim Engartner, Nadine Heiduk, Gerhard Henke-Bockschatz, May Jehle, Detlef Kanwischer und Maria Theresa Meßner, mit denen ich vertieft die Grundlagen des hier vorgestellten Konzeptes diskutieren durfte. Zusätzlich sei auch auf die Artikel von Jehle et al. (2019) und Jehle/McLean (2020) verwiesen, in denen ähnliche Überlegungen wie die hier vorgestellten thematisiert werden.

derungen der videobasierten Blended-learning-Lerneinheiten vor dem Hintergrund des Ansatzes des Forschenden Lernens diskutiert.

2 Grundsätzliche Überlegungen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung im Kontext sozialwissenschaftlich-historischer Bildung

In einer ersten Evaluation einiger Lehrveranstaltungen in der universitären Lehrpraxis von sozialwissenschaftlich-historischen Lehramtsfächern zeigte sich (zum Evaluationsvorgehen siehe Abschnitt 5), dass gängige Modelle der professionellen Unterrichtswahrnehmung nicht ausreichend in der Lage waren, die stärker beschreibende Beobachtungsfähigkeit sowie die fachliche und fachdidaktische Interpretationsfähigkeit der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. auch Lefstein & Snell 2011). Daher wurde für das sozialwissenschaftlich-historische Fächerspektrum zunächst eine Konzeption von professioneller Unterrichtswahrnehmung entwickelt, die darauf zielte, diese Defizite auszugleichen: Anknüpfend an die grundsätzliche Definition von Goodwin (1994) wird unter professioneller Wahrnehmung von Unterricht die Fähigkeit verstanden, lernrelevante Situationen im Klassenraum erkennen und interpretieren zu können (vgl. bspw. Seidel et al. 2010; Meschede 2014). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich diese Fähigkeit im Rahmen des Professionalisierungsprozesses zur Lehrkraft verbessert. Dieser grundsätzlichen Definition folgend³, können die weiteren Ausdifferenzierungen der professionellen Wahrnehmung grob in zwei Diskursstränge eingeteilt werden: Einerseits werden, vor allem im deutschsprachigen Raum, fachübergreifende kognitionspsychologische Modelle in Anspruch genommen, die sich an Ergebnissen der – meist psychometrisch ausgerichteten – Unterrichtsqualitätsforschung orientierten und nach Kompetenzen der professionellen Wahrnehmung suchen (vgl. bspw. Seidel et al. 2010; Stürmer, Königs & Seidel 2012). Andererseits erweisen sich Konzepte aus der amerikanischen (Mathematik-)Didaktik als einflussreich, die im weiteren Sinne als berufsbiografische Ansätze verstanden werden können (vgl. bspw. Sherin 2001; van Es & Sherin 2002; Sherin & van Es 2009; vgl. auch Meschede 2014, S. 13–34). Diese fokussieren mehrheitlich darauf, bei den (zukünftigen) Lehrpersonen adaptives Unterrichtshandeln zu fördern, insbesondere über das Verstehen bzw. Rekonstruieren von Schüler- und Schülerinnenvorstellungen zu fachlichen Konstrukten.

Eine solche zentrale Zielvorstellung stellt in den fachdidaktischen Diskursen des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerspektrums das fächerübergreifende Bildungsziel der Mündigkeit dar (vgl. bspw. für die Geografiedidaktik: Rinschede 2009, S. 28; für die Politikdidaktik: Autorengruppe Fachdidaktik 2016; für die Geschichtsdidaktik: McLean 2019)⁴, womit unter Rückgriff auf aufklärerische und kritische Traditionen unter anderem die Entwicklung emanzipativ und reflexiv ausgerichteter fachspezifischer, individueller und gesamtgesellschaftlicher Urteils-, Handlungs- und Widerstandsfähigkeit intendiert wird, die als Ziel die Freiheit und die Autonomie des Individuums in einer solidarisch organisierten Gesellschaft vor Augen hat (vgl. bspw. Adorno 1971). Eine so verstandene Urteilsfähigkeit kann unter Berücksichtigung dessen, dass sie innerhalb einer demokratisch verfassten Gesellschaft ausgeführt wird, in eine Reihe von weiteren ihr vorausgehenden Fähigkeiten bzw. Voraussetzungen ausdifferenziert werden: Für historische Urteile gilt es, unter anderem die Pluralität von Meinungen anzuerkennen und aushalten zu können und damit eine Ambiguitätstoleranz hinsichtlich des Aushaltens ihrer Mehrdeutigkeit zu erwerben (vgl. bspw. Schönemann 1997). Darüber hinaus verlangen Urteile die Fähigkeit, ein Problem kontrovers und multiperspektivisch analysieren zu können (vgl. bspw. Bergmann 2008; Bergmann 2013) und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rationalitätsmaßstäbe zu einem eigenständigen und

³ Welches in der Regel mit dem Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung bzw. *professional vision* bezeichnet wird.

⁴ Bei der Mündigkeit handelt es sich zwar um ein zentrales fachliches Konstrukt der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, welches aber zumindest formal in der gesamten schulischen Bildung verfolgt wird.

triftigen Urteil zu gelangen (vgl. bspw. Rösen 2013, S. 55 ff.; John 2020). Gerade in der Geschichtsdidaktik, aber zunehmend auch in der Politikdidaktik (bspw. Lange 2008) stellt zudem die Ausbildung bestimmter fachdidaktisch definierter Denkformen – im Falle der Geschichtsdidaktik das „reflektierte Geschichtsbewusstsein“ (bspw. Jeismann 1980; Jeismann 2000; Schönemann 2017) – ein zentrales Ziel des Faches dar.

Damit gerät der Prozess der professionellen Wahrnehmung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven in den Blick⁵: Einerseits verweist der kompetenztheoretische Ansatz, der auf der pädagogischen Psychologie fußt, darauf, dass die professionelle Wahrnehmung auf den Fähigkeiten und dem Wissen der Lehrperson (d. h. durch ihre Wahrnehmungskompetenz) fußt und diese damit eine wesentliche Rolle für das Theorie-Praxis-Verhältnis spielen. Andererseits gilt es, speziell in Bezug auf die Wahrnehmung von Unterrichtsphänomenen, zu berücksichtigen, dass bei der Erfassung von Fähigkeiten und Wissen – und den sich aus diesen ergebenden Kompetenzen – letztlich nicht die Kompetenzen der Lernenden als solche, sondern bestenfalls die Performanz der Erfüllung der jeweiligen gestellten Aufgabe bzw. die Lösung des in der Aufgabenstellung inszenierten Problems erfasst wird (vgl. Gruschka 2011, S. 61). Dies bedeutet für intelligible (vgl. Kant [1783] 2001, S. 88) Eigenschaften (oder in der Sprache der kompetenztheoretischen Ansätze: Konzepte), wie Mündigkeit, Autonomie und auch für das Geschichtsbewusstsein sowie die Reflexionsfähigkeit generell, dass sie letztlich nicht messbar, sondern nur zuschreibbar sind (vgl. bspw. für das Geschichtsbewusstsein: Schönemann 2017, S. 110; für die Autonomie: Esser 2009, S. 32). Die oben angeführten Fähigkeiten können aber – im entsprechenden Kontext verwendet – als Hinweis auf diese Eigenschaften gedeutet werden. Gleichzeitig sollten die entsprechenden Fähigkeiten wiederum nicht getrennt vom jeweiligen Objekt der Erkenntnis – im Fall des Geschichtsunterrichtes also von der Erkenntnis historischer Phänomene – betrachtet werden, da sonst der Zerfall des Subjekt-Objekt-Verhältnisses der Erkenntnis droht und die entwickelten Fähigkeiten zu bloßem Methodenkönnen verkämen und so keinen Hinweis auf die intendierten Eigenschaften zuließen (vgl. McLean & Henke-Bockschatz 2018, S. 92). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, neben dem Fokus auf die fachlichen Wissensbestände und deren Konstruktion, das Erkennen von Schüler- und Schülerinnendenkweisen einen entscheidenden Aspekt der professionellen Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrpersonen ausmacht (vgl. etwa Nitsche & Waldis 2017, Nitsche 2019). Dadurch rückt sowohl die berufsbiografische als auch eine strukturtheoretische Theorietradition der professionellen Wahrnehmung von Unterricht, die stärker auf die ethnologische und wissenssoziologische Rekonstruktion der Schüler- und Schülerinnenvorstellungen fokussiert, in den Vordergrund der hier vorgestellten Überlegungen; ohne dass die Frage nach den tatsächlichen notwendigen Wissensbeständen und angeeigneten Fähigkeiten der (angehenden) Lehrpersonen obsolet würde. Durch dieses Erkennen können dann nämlich die unterschiedlichen Perspektiven und Denkweisen im Sinne sozialwissenschaftlich-historischen Lernens zum Gegenstand der urteilsbildenden Reflexion erhoben werden (vgl. Dorsch et al. 2016; Müller 2016; McLean & Henke-Bockschatz 2018, S. 90; Jehle et al. 2019, S. 176 f.).

Für die Ausbildung (angehender) Geschichtslehrkräfte bedeuten diese beiden theoretischen Perspektiven, dass sie hinsichtlich ihres (zukünftigen) unterrichtlichen Handelns vor folgender Herausforderung stehen: Sie benötigen zwar den Rückgriff auf fachliches, fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Wissen und Können, um Unterrichtsphänomene und die ihnen zugrunde liegenden Denkweisen rekonstruieren, einordnen und reflektieren zu können. Denn erst so können die entsprechenden Phänomene im Rahmen von Unterricht gedeutet und aus diesen Deutungen sinnvolle Handlungsoptionen abgeleitet werden (vgl. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006, S. 482). Gleichzeitig gilt es aber, die Kontingenz unterrichtlicher Interaktionen, offene Deutungshorizonte in den Äußerungen von Schülern und Schülerinnen sowie deren Autonomie

5 Die Trennung in ein strukturtheoretisches, kompetenztheoretisches und berufsbiografisches Verständnis der Professionalisierung stützt sich auf Terhart 2011, S. 205 ff.

in unterrichtlichen Aneignungsprozessen anzuerkennen, auszuhalten und zugleich situationsspezifisch angemessen auf sie zu reagieren und sie bestenfalls zu fördern. Diese von Helsper beschriebene Ungewissheitsantinomie wird durch das Leitziel der Mündigkeit und damit zusätzlich durch die konkreten Bildungsinhalte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer potenziert und verlangt nach einem reflexiven Umgang, der keinen Ausschluss von Ungewissheit anstrebt, sondern vielmehr auch die Irritation der Gewissheit(en) der Lehrperson zulässt (Helsper 2008, S. 165 f.). Deshalb sollte für Analyse der professionellen Wahrnehmung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (und nicht nur dort) die strukturtheoretische Perspektive der Lehrerprofessionalität ebenfalls Berücksichtigung finden. Anderenfalls würden wesentliche Potenziale verspielt, die die (zukünftigen) Lehrpersonen befähigen, eigenständige Urteile von Schülern und Schülerinnen wahrzunehmen und mit ihrem unterrichtlichen Handeln deren „eigensinnige Aneignung“ der Inhalte und Erkenntnisse zu unterstützen (Lücke 2015, Musenberg 2016).⁶ Ein besonderes Potenzial zur Entwicklung einer solchen reflexiven Haltung, die die Irritationen zulässt, wird in Kontexten der Lehrer- und Lehrerinnenbildung den Formen rekonstruktiver Fallarbeit im Rahmen des forschend-entdeckenden Lernens zugeschrieben (Helsper 2003, S. 150; Reh & Rabenstein 2005). Aus diesem Grund stützt sich das hier vorgestellte Modell einer reflexiven Wahrnehmung von Unterricht in besonderer Weise auf die möglichst offene Rekonstruktion der beobachteten Situation, um sie erst danach vor dem Horizont von fachlichen und (fach-)didaktischen Theorien zu deuten. Dieser Einbezug der fachlichen und (fach-)didaktischen Theorien ist deswegen zentral, weil durch sie die Spezifika des Objektes der Erkenntnis und der subjektiven Denkweise über dieses Objekt in der jeweils beobachteten Situation in den Blick kommen (können).

3 Vorläufiges Modell einer reflexiven Wahrnehmung von Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Von diesen Gedanken ausgehend wird im Folgenden ein vorläufiges Modell zur Beschreibung der unterschiedlichen Dimensionen einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung vorgestellt (siehe Tab. 1).

Der Fokus des hier vorgeschlagenen Modells der professionellen Wahrnehmung von Unterricht liegt darauf, das reziproke Verhältnis der nur analytisch zu trennenden, inhaltlich aber aufeinander verweisenden Dimensionen der Unterrichtswahrnehmung reflexiv zu berücksichtigen.⁷ Da die Studierenden ihre Erkenntnisse, die sie im Verlauf der Lerneinheiten gewinnen, in einem ePortfolio festhalten, dient für die Einschätzung der reflexiven Wahrnehmung ein Modell als Ausgangspunkt, welches die unterschiedlichen Ebenen einer reflexiven Praxis für die Portfolioarbeit ausdifferenziert (Bräuer 2016). Auf dieser Grundlage werden dann den verschiedenen Dimensionen der Reflexivität Aufgabenstellungen zugeordnet, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sich die entsprechenden Dimensionen in ihren Ergebnissen beobachten lassen. Diese Überlegung bildet dann das Fundament dafür, für das sozialwissenschaftlich-historische Fächerspektrum erste allgemeine Kriterien zur Unterscheidung und Erfassung der unterschiedlichen Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung zu formulieren. Ähnlich wie die Dimensionen wirken sich die Kriterien dann wiederum auf die in den videobasierten Lernformaten gestellten Fragen aus und führen damit zur Präzisierung der entsprechenden Aufgabenstellungen.

6 Diese eigensinnige Aneignung ist von ihrer Konzeption sehr nah an dem, was Adorno (1971, S. 93) unter Autonomie versteht, nämlich „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“. Wobei für den Eigensinn infrage steht, ob er eher vorreflexiv gedacht werden muss (vgl. Musenberg 2016, S. 26, 31) und daher „nur“ so etwas wie einen Keim der nicht-dichotomen Selbstbestimmung darstellt. Möglicherweise müsste daher die eigensinnige Aneignung, die in einem ersten Reflex besteht, in eine reflexive Aneignung übergehen.

7 Professionstheoretisch versucht das Modell, entsprechend den in Abschnitt 2. vorgestellten Überlegungen, verschiedene Ansätze in der beschriebenen Weise zu berücksichtigen, weil diese sich wechselseitig ergänzen können (Terhart, 2011, S. 209). Im Fokus der Überlegungen steht allerdings die strukturtheoretische Rekonstruktion und Reflexion.

Tabelle 1: Dimensionen der Entwicklung einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung (sehr eng angelehnt an Jehle/McLean 2020, S. 202)

| Dimensionen und Aufgabenstellungen | (1.) <i>Reflexive Distanz</i> | (2.) <i>Reflexives Verhältnis zu Interpretation und Erklärung</i> | (3.) <i>Reflexiver Umgang mit Wissen</i> | (4.) <i>Vorbereitung einer reflexiven Praxis</i> |
|--|---|---|---|--|
| | Dokumentation des Phänomens | Analyse und Interpretation | Fachdidaktische Einordnung | Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen |
| Kriterien zur Erfassung der Ausprägung der Dimensionen | <ul style="list-style-type: none"> • Nachvollziehbarkeit und Schlüssigkeit • Vollständigkeit der Darstellung von relevanten Aspekten • Den Relevanzsetzungen der Akteure und Akteurinnen folgende Strukturierung | <ul style="list-style-type: none"> • Begründete Interpretation • Bezug der Begründung auf Dokumentation • Fokus auf fachdidaktisch relevanten Aspekten • Berücksichtigung verschiedener Deutungshorizonte | <ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktisch plausible Analyse und Einordnung in Bezug auf herausgearbeitete Interpretation • Bezug auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen • Offenheit für verschiedene Deutungshorizonte | <ul style="list-style-type: none"> • Schlüssige Begründung auf der Grundlage der Interpretation und des Professionswissens • Reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe • Berücksichtigung offener Deutungshorizonte |

Die erste Dimension (1.) des Modells zielt auf die *reflexive Distanzierung* von den vorliegenden Unterrichtsphänomenen durch eine Dokumentation bzw. Rekonstruktion der entsprechenden Sequenz im Unterrichtsvideo. Damit reagiert das Modell auf das Phänomen, dass in der Fachliteratur zu findende Idealvorstellungen über Unterrichtsphänomene ebenso wie bereits internalisierte (didaktische) Bewertungsroutinen zu unreflektierten und ungenauen Urteilen über das tatsächlich vorliegende Phänomen führen können. Diesen Urteilen liegt häufig zugrunde, was potenziell hätte sein können bzw. sogar aus didaktischer Sicht sein müssen, und verkennt, was in dem entsprechenden Phänomen tatsächlich der Fall ist (vgl. bspw. Sherin 2001, S. 81). Damit verstellt es den Lehrpersonen, die die Unterrichtssituation betrachten, den Blick auf das, was tatsächlich der Fall ist. Sie projizieren nicht selten vorschnell ihre fachlichen und fachdidaktischen Vorstellungen auf die beobachteten Unterrichtsphänomene. Aus diesem Grund besteht das Ziel der zugehörigen Aufgabenformate zunächst darin, die Rekonstruktion der Sinnkonstruktionen der im Unterricht agierenden Akteure und Akteurinnen in das Zentrum zu stellen und damit die Deutungen, die sich aus dem (fach-)didaktischen und pädagogischen Wissen ergeben, möglichst zu dispensieren, um so eine größtmögliche Distanz zu dem Phänomen zu schaffen. Entsprechend sind die zugehörigen Aufgaben einerseits durch Überlegungen der ethnomethodologischen Unterrichtsbeobachtung (vgl. bspw. Breidenstein 2012; Reh 2012; Herrle & Dinkelaker 2016) sowie durch phänomenologische Überlegungen⁸ inspiriert, die auf das Schaffen einer solchen reflexiven Distanz besonderen Wert legen.

⁸ Damit sind vor allem an Husserl anschließende Überlegungen gemeint, die im Rahmen der Epoché versuchen, zunächst das eigene Urteil zu dispensieren (Husserl [1930] 2009, §§ 1–18). An Merleau-Ponty anschließend ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine vollständige phänomenologische Reduktion nicht möglich ist und daher die jeweils vorliegenden subjektiven Theorien, die jeder wissenschaftlichen Theorie vorausgehen und dass darüber hinaus auch die leiblichen Beziehungen und die Performanz in einer Situation einer (Selbst-)Reflexion unterzogen werden müssen (vgl. Zahavi 2010, S. 36–42; vgl. für ähnliche Ansätze zur Untersuchung der Performanz bspw. Jehle 2017; Jehle et al. 2020).

An diese beschreibend-rekonstruktive Dimension schließen sich darauf aufbauend zunächst eine allgemeine (2.) und dann in einem weiteren Schritt (3.) eine auf fachdidaktische Theorie fußende *Interpretation* und *Einordnung* an. Mit Blick auf die Förderung des reflexiven Umgangs mit der Unsicherheit der jeweiligen Wissens- bzw. Interpretationsbasis bei gleichzeitigem Druck, möglichst angemessen auf den konkreten Fall zu reagieren (vgl. Helsper 2008, S. 166), erfolgt die theoriebegründete, fachdidaktische Einordnung auf der Grundlage jeweiliger Sinnkonstruktionen, die im Rahmen des beobachteten Unterrichtsphänomens zuvor rekonstruiert bzw. interpretiert wurden. Dem fachdidaktischen Wissen kommt damit in diesem Modell eine Klammerfunktion zu, da von diesem ausgehend unter Rückbezügen auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen ein für unterschiedliche Deutungen offener Verstehenshorizont eröffnet wird (vgl. Shulman 1987, S. 8). Diese Deutungshorizonte sind an dieser Stelle reflexiv auszuhalten, sodass *sowohl* die einschränkenden *als auch* erweiternden Aspekte der Deutungshorizonte hinsichtlich der Wahrnehmung der Unterrichtsphänomene diskutiert werden können, ohne in das Schema eines binär-dichotomen Entscheidungszwangs zu verfallen (zu einem solchen Modell der Reflexivität siehe Müller 2018). Die Entwicklung einer abschließenden Prognose oder Formulierung einer Handlungsmöglichkeit (4.), die sich aus den vorherigen Schritten begründet, bildet den letzten Schritt in diesem Modell. Der durch den Handlungsdruck in der Unterrichtspraxis erzwungene Schritt rückt auch die subjektiven Entscheidungsgrundlagen der Lehrpersonen reflexiv in den Fokus der reflexiven Wahrnehmung, d. h. die Deutungshorizonte derjenigen, die die Handlungsoptionen formulieren und die die Unterrichtssituation zuvor professionell wahrgenommen haben, können in diesem Schritt reflektiert werden. Dieser Schritt kann insofern als ein die *reflexive Praxis* vorbereitender Schritt verstanden werden, indem durch den Einbezug der vorherigen reflexiven Schritte die „Bildung des praktisch-schulischen Lehrerhabitus [...] als eine durch den wissenschaftlichen Habitus gebrochene“ Haltung (Helsper 2008, S. 166) konzipiert wird.⁹

4 Konzept einer geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht mithilfe von Unterrichtsvideos

Die Grundlage für die Lerneinheit bilden zwei authentische Unterrichtsvideos. Beide Videos wurden an derselben hessischen Schule im Jahr 2018 und 2019 unter möglichst realitätsnahen Unterrichtsbedingungen jeweils in einer gymnasialen Jahrgangsstufe 11 aufgezeichnet. Für die Aufzeichnung des Unterrichts kamen dabei zwei Kameras zum Einsatz. Diese waren einerseits auf die Lehrperson und andererseits auf die Lerngruppe gerichtet, damit das Unterrichtsgeschehen möglichst umfassend dokumentiert werden konnte. Um die Tonqualität möglichst zu optimieren, wurde die Lehrperson mit einem Lavaliermikrofon ausgestattet und mehrere Grenzflächenmikrofone im Raum verteilt (vgl. Herrle & Breitenbrach 2016). Die den Unterricht durchführende, erfahrene Lehrkraft war in beiden Stunden dieselbe und ihr wurden für die Unterrichtsstunde keine Vorgaben gemacht. Da der Fokus in den Lerneinheiten für die Studierenden auf der Ausbildung einer professionellen Wahrnehmungs- und Analysekompetenz liegt, wurde bei der Auswahl der Videos darauf geachtet, dass diese weder eindeutig modellhafte Best-Practice-Beispiele noch ausschließlich kritisch zu diskutierende Situationen abbildeten, sondern sich im Bereich einer guten, aber „alltäglichen“ Unterrichtsroutine befanden.

Bei beiden Stunden handelte es sich um den Abschluss einer Unterrichtsreihe, welche sich inhaltlich mit dem Verhältnis von Christen und Muslimen im Mittelalter beschäftigte. In dieser

⁹ Im Fall des tatsächlichen praktischen Vollzugs der entwickelten Handlungsmöglichkeiten in der Praxis, der so in der Regel in der ersten Phase der Lehrerbildung nicht stattfindet, könnte die reflexive Wahrnehmung der durch die Praxis entstehenden neuen Unterrichtssituation von Neuem durchlaufen werden, allerdings mit dem signifikanten Unterschied, dass dann die Lehrperson, die die Handlungsoption formuliert hat, es selbst ist, die in den Fokus der Analyse rückt. Dadurch ist es möglich den Analysefokus verstärkt auf deren Selbstreflexion und die Reflexion ihres Habitus als Lehrperson zu legen.

Abschlussstunde wurden die Sachanalysen und -urteile der Unterrichtsreihe rekapituliert und danach wurden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, das Verhältnis der beiden Religionen abschließend zu beurteilen. Beide Stunden sind also von ihrem Aufbau und ihrer Position in der Unterrichtsreihe sehr ähnlich. Der wesentliche Unterschied der beiden Stunden bestand darin, dass der Lehrer gemeinsam mit Experten und Expertinnen auf der Grundlage des Unterrichtsvideos die erste der beiden Stunden reflektiert hatte. Die gemeinsame Reflexion fand dabei in einer freien Besprechung des Videos in Anlehnung an die Methoden eines Videoclubs statt (vgl. Sherin et al. 2009).

Als Ergebnis der gemeinsamen Reflexion konnte der implizite Fokus der Stunde expliziert werden: Es wurde klar, dass die Stunde nicht auf ein erweitertes Sachurteil zielt, wie das Verhältnis von Christen und Muslimen im Mittelalter beschaffen war, sondern auf ein Werturteil, welches das Verhältnis von Christen und Muslimen vor dem Hintergrund der damaligen Normen und Werte sowie den heutigen bewertet. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Werte und Normen kaum an generalisierten Gruppen, wie etwa „die Christen“ und „die Muslime“, wie auch „die Menschen heute“, festzumachen sind. Daher lag eine wesentliche Veränderung von der ersten zur zweiten Stunde darin, dass die Werturteile von spezifischen Positionen aus getroffen werden sollten, über die zuvor Sachurteile gefällt wurden – wie bspw. ein Christ, der in Al-Andalus im Kalifat von Córdoba lebte. Entsprechend änderte der Lehrer in der zweiten Unterrichtsstunde einige der gestellten Fragen, Teile des Materials der vorhergehenden Unterrichtsreihe und der videograferten Stunde und fokussierte in der zweiten Stunde stärker auf die Werturteilsbildung seitens der Schüler und Schülerinnen.

Zentral für den hier vorliegenden Kontext ist, dass die Lehrkraft einen ähnlichen Reflexionsprozess durchschritten hat, wie er auch mit den Lerneinheiten für die Studierenden intendiert ist. Dadurch kann das zweite Video einerseits dazu genutzt werden, auf der Grundlage der Rekonstruktion der ersten Stunde den möglichen Erkenntnisprozess der Lehrkraft nachzuzeichnen und andererseits kann die Stunde als eine mögliche – auch real existierende – Handlungsoption diskutiert werden. Dadurch kann die eigene Konstruktion von fiktiven Handlungsalternativen einer Selbstreflexion unterzogen werden, der sie sonst häufig entzogen ist, weil keine real existierende Handlungsalternative vorliegt (oder zumindest eine ähnliche Handlung unter ähnlichen Bedingungen) und dadurch die Selbstreflexion der Handlungsalternative gewissermaßen der Widerständigkeit der Praxis enthoben ist.

Zur Erstellung der Lerneinheiten werden jeweils Sequenzen von wenigen Minuten aus den beiden Videos verwendet. Diese kurzen Sequenzen werden gemeinsam mit passenden Aufgabenstellungen zu Videovignetten zusammengefasst. Diese werden innerhalb einer digitalen Lerneinheit mit zusätzlichen Informationen und Materialien versehen. Dadurch können die Lernenden während der Bearbeitung auf notwendige Angaben zum Kontext sowie zu dem verwendeten Material der Unterrichtsstunde zugreifen. Ebenso wird an geeigneter Stelle auch fachdidaktische Literatur eingebunden, damit die Lernenden sich konkret auf diese beziehen können. Diese Videovignetten werden in den digitalen Lerneinheiten so organisiert, dass im Laufe eines Semesters alle Aufgabenstellungen, die im Modell der reflexiven Wahrnehmung von Unterricht (Abschnitt 3.) beschrieben werden, exemplarisch an ausgewählten Sequenzen der aufgezeichneten Stunden durchlaufen werden. Gleichzeitig bedeutet dies, dass pro digitaler Lerneinheit schwerpunktmäßig eine der Dimensionen des Modells zur reflexiven Wahrnehmung von Unterricht aufgegriffen wird, ohne jedoch die Bezüge zu den anderen Dimensionen ganz auszublenden. Durch dieses Vorgehen wird es möglich, die Lerneinheiten auch einzeln in anderen Seminarkontexten einzusetzen.

Die in die Lerneinheiten einführende Aufgabenstellung fokussiert dabei jeweils auf die Dokumentation und Rekonstruktion der jeweiligen Videosequenz, entsprechend dem zuvor vorgestellten Modell der Ausbildung der reflexiven Wahrnehmung. Um die Aufmerksamkeit für spontane, subjektive Eindrücke und Zuschreibungen zu öffnen und den Blick auf die Details des Unterrichtsphänomens zu schärfen, geht eine, an ethnografischen Beobachtungsverfahren angelehnte,

schriftliche Dokumentation als Form der „reflexive[n] Distanzierung“ (Breidenstein 2012, S. 33) der eigentlichen Rekonstruktion beim ersten Sehen der Videosequenz voraus: Bei diesem Schritt gilt es, die umfangreichen Beschreibungen der beobachteten Interaktionen weitestgehend frei von Interpretationen zu halten und sich bei der Strukturierung an der Relevanzsetzung und Sinnbildung der Akteure und Akteurinnen zu orientieren (vgl. Herrle et al. 2016, S. 79–80). Erst in einem zweiten Schritt werden diese Eindrücke im Sinne der methodologischen Grundsätze der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse weiter fortgeführt: Dabei werden die Handlungsvollzüge der Akteure und Akteurinnen in den Videosequenzen so rekonstruiert, dass die Zuschreibung von Sinnhaftigkeit hauptsächlich aus dem Bezug auf das Handeln und aus den Äußerungen der Akteure und Akteurinnen heraus ko-konstruktiv begründet wird. Es empfiehlt sich, diese ersten Schritte zunächst gemeinsam in Präsenzterminen einzuüben, um die Grundlage für die forschende Praxis einzuführen (vgl. Reh 2012). In den folgenden Schritten wird dann, wie bereits unter (3.) beschrieben, das so rekonstruierte Unterrichtsphänomen interpretiert und die jeweils zugehörige fachdidaktische Theorie auf das Phänomen bezogen. Den Abschluss der Lerneinheiten bildet die Entwicklung einer Handlungsoption, die auf der Grundlage der real durchgeführten zweiten Stunde reflektiert wird. Die jeweiligen Ergebnisse der einzelnen Lerneinheiten werden in einer Reflexionsaufgabe in einem ePortfolio festgehalten. Die Portfolioaufgaben sind jeweils mit Rückbezügen auf vorangegangene Portfolioaufgaben versehen, sodass sich nach und nach ein Gesamtbild der Unterrichtsstunde bei den Studierenden ergibt.

5 Erfahrungen mit der Umsetzung – Diskussion der Möglichkeiten und Herausforderungen

Die hier konzeptuell skizzierten videobasierten Lerneinheiten wurden als Blended-learning-Formate in geschichtsdidaktischen Veranstaltungen eingesetzt und mit aus der Projektentwicklung resultierenden Veränderungen bisher dreimal durchgeführt. Die Antworten auf die in der Lerneinheit gestellten (Reflexions-)Aufgaben wurden, in der Regel wöchentlich, durch die Lernenden schriftlich auf der Plattform „Mahara“ in der Form eines ePortfolios festgehalten. Dieses diente, neben Reflexionsgesprächen, als Grundlage für die Evaluation des hier vorgeschlagenen Modells der reflexiven Wahrnehmung von Unterricht und der Konzeption der zugehörigen geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltung. Die ePortfolios wurden nicht zur Bewertung der Studienleistung herangezogen, sodass die Aussagen in den Portfolios weniger den strategischen Erwägungen der Lernenden entsprechen mussten. Die ersten, auf die Auswertung der ePortfolios und Reflexionsgespräche gestützten Erfahrungen in der Durchführung der Lerneinheiten zeigen, dass vor allem die Schwerpunktsetzung in Form der Unterscheidung von Beschreibung und Interpretation eines Unterrichtsphänomens eine besondere Herausforderung für die Studierenden darstellte. Diese Schwierigkeit konnte aufgrund der Literatur zur professionellen Wahrnehmung von Unterricht erwartet werden (vgl. Sherin 2001) und ließ sich durch entsprechendes gemeinsames Üben in den Praxisphasen ausgleichen. Allerdings stellte auch nach gemeinsamem Üben der ethnografische Blick einige Studierende vor erhebliche Probleme. Gerade im Hinblick auf das Phänomen „Unterricht“ scheint es zahlreiche Prä-Konstrukte zu geben, die schwer abzulegen sind. Das wird etwa daran deutlich, dass sich in den ePortfolios im Rahmen der Aufgabe „Dokumentation des Phänomens“ zahlreiche fachdidaktische und allgemeinpädagogische Konzepte finden lassen. So werden bspw. bei der Beschreibung der Unterrichtsphänomene Konzepte wie „historische Vergleiche“, die „Sachurteilskompetenz“ oder das „gute Klassenklima“ herangezogen, statt den tatsächlichen Interaktionsvollzug zu beschreiben. Dies mag zum Teil daran liegen, dass jeder Studierende Unterricht bereits erlebt hat und dadurch eine reflexive Distanz schwieriger einzunehmen ist als dies bei einem Phänomen der Fall wäre, welches einem gänzlich unbekannt ist. Allerdings ist gerade diese Distanz notwendig, um mit der Gewissheit über die Abläufe zu brechen und (fach-)didaktische Theorien sinnvoll einführen, aber auch hinterfragen zu können.

Hinsichtlich der Hauptfrage, nämlich, ob die Analyse von Unterrichtsvideos tatsächlich auch die Wahrnehmung der fachlichen Dimension von (Geschichts-)Unterricht verbessert, sind die bisherigen Ergebnisse indifferenter: Zu beobachten ist, dass es den Studierenden überwiegend gelingt, sich den ethnografischen Blick anzueignen und auf dessen Grundlage das jeweilige Unterrichtsphänomen zu rekonstruieren. Allerdings gelingt es dann nur einem Teil der Studierenden, auf dieser Grundlage die fachdidaktische Theorie auf das rekonstruierte Unterrichtsphänomen anzuwenden. Häufiger blieben rekonstruierte Deutung des Phänomens und fachdidaktische Betrachtung unverbunden nebeneinander stehen, so als könnte das Phänomen „Unterricht“ entweder durch die mehr oder weniger bekannte Brille der (Fach-)Didaktik oder als ein völlig neues Phänomen betrachtet werden. Die Formulierung der Antworten auf die Aufgaben zu den „Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen“ erfolgte häufig auf der Grundlage subjektiver Einschätzungen der Studierenden. Dies wird etwa dadurch deutlich, dass sich bei den Aufgaben zu den Handlungsalternativen in den ePortfolios kaum Verweise auf Literatur oder die Ergebnisse der vorhergehenden Aufgaben auffinden lassen und viele Formulierungen auf die persönliche Meinung der Studierenden abstellen. Daher scheint gerade der letzte Schritt, in dem auch auf eine reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Deutungshorizont der Studierenden gezielt wird, im Rahmen des hier vorgeschlagenen Lehrkonzeptes (noch) nicht zu gelingen. Aus den bisherigen Portfolios scheint überwiegend deutlich zu werden, dass eine reflexive Distanzierung gelingt, eine Reflexion der angeeigneten didaktischen Wissensbestände seltener und eine Selbstreflexion des eigenen Deutungshorizontes sehr selten stattfindet. Möglicherweise hat aber vor allem der letzte Punkt mit einem Mangel in der Aufgabenstellung zu tun, die bisher zu wenig explizit zur Selbstreflexion auffordert. Darüber hinaus ist die hier vorgeschlagene Lehrveranstaltung sehr früh im Studienverlauf eingeplant, sodass sich die meisten Studierenden noch am Anfang ihres Studiums befinden. Dies könnte für die Auswertung der Portfolios bedeuten, dass (zumindest aus berufsbio-graphischer Sicht) nach sehr viel kleineren Hinweisen zu Ansätzen der Selbstreflexion gesucht werden müsste.

Die Verbindung der reflexiven Distanz mit dem reflexiven Umgang mit Theorien wäre an dieser Stelle allerdings zentral, denn auf der Grundlage der distanzierten Reflexivität könnte das Wissen sinnvoll hinterfragt werden. So kann beispielsweise hinterfragt werden, ob sich eine (fach-)didaktische Theorie eigentlich eignet, um das vorliegende Unterrichtsphänomen sinnvoll zu beschreiben, oder ob eine (fach-)didaktische Theorie nur immer wieder für die Erklärung eines Unterrichtsphänomens herangezogen wird und dabei möglicherweise gar keine Erklärungskraft besitzt und welche Rolle der jeweils eigene Deutungshorizont für die Erklärung der jeweiligen Argumentation spielt. Für die weitere Durchführung der Lerneinheiten bedeutet dies, dass, nachdem im ersten Schritt ein Schwerpunkt auf die Aneignung der an die Ethnomethodologie angelehnten rekonstruktiven Beschreibung gelegt wurde, nun die Verbindung der Rekonstruktion mit der fachdidaktischen Theorie und die Selbstreflexion des subjektiven Deutungshorizontes der zukünftigen Lehrpersonen in den Mittelpunkt rückt.

Nichtsdestotrotz zeichnet sich in den ePortfolios überwiegend ein Lernprozess ab, einerseits hinsichtlich der Rekonstruktion der Unterrichtsphänomene und andererseits auch bei der Verbindung der Unterrichtsphänomene und der fachdidaktischen Theorie, wenn auch wie ausgeführt nicht immer in der Tiefe, die intendiert war. Damit lassen sich die videobasierten Blended-learning-Lerneinheiten als eine Möglichkeit verstehen, Theorien nicht nur in der Form von Wissen zu vermitteln, sondern sie bei der Ausdeutung von Unterrichtsphänomenen gemeinsam praktisch werden zu lassen. Daher kann dieses Bildungsformat als ein zwischen Theorie und Praxis vermittelndes Element verstanden werden, dem in der ersten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung vor allem die Aufgabe zukommt, eine grundlegende kritisch-reflexive Haltung zu habitualisieren. Denn auch wenn die videobasierte Arbeit – entsprechend den in der Einleitung vorgetragenen Forderungen nach „mehr Praxis“ – in erster Linie als verstärkter Praxisbezug wahrgenommen und geschätzt wird, handelt es sich im strengen Sinn keineswegs um Praxis (vgl. bspw. Goerik 2017),

sondern um eine Aufzeichnung der Praxis, an der die (zukünftigen) Lehrer und Lehrerinnen theoriebasiert die Reflexionen derselben erproben können.

Im Bewusstsein, dass die tatsächliche Praxis erst in der zweiten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung stattfindet, bleibt es allerdings nach wie vor eine Herausforderung – aber auch ein Anliegen –, den Studierenden bereits in der ersten Phase den möglichen Ertrag einer Analyse von Unterrichtsphänomenen auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien perspektivisch einsichtig zu machen (vgl. Häcker 2017, S. 40).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf [20.04.2020]
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Wochenschau.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9 (4), 469–520.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2nd ed.). Wochenschau.
- Bergmann, K. (2013). Multiperspektivität. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Ed.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4th ed., pp. 65–77). Wochenschau.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2nd). utb.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Ed.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (pp. 27–44). Springer VS.
- Dorsch, C., Grünberg, N., Kanwischer, D. & Wolff, O. (2016). Mündigkeit und Lehrerbildung in fächer- und phasenübergreifender Perspektive. Eine curriculare Fallanalyse der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft. In A. Budke & M. Kuckuck (Ed.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (pp. 177–186). Franz Steiner.
- Esser, A. M. (2009). Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung. In A. Hutter & M. Kartheininger (Ed.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs* (pp. 16–42). Alber.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Ed.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (pp. 127–182). Springer VS.
- Goerik, P. (2017). Forschend lernen mit Videografie. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Ed.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (pp. 167–172). Verlag Julius Klinkhardt.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633.
- Gruschka, A. (2001). Schulpädagogik. In A. Bernhard, L. Rothermel, M. Rühle (Ed.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2nd ed., pp. 256–270). Beltz.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, T. Leonhard (Ed.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (pp. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser & G. Ashauer (Ed.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (pp. 67–91). Hobein.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Ed.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (pp. 142–160). Velbrück.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Ed.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (pp. 162–168). Springer VS.
- Henke-Bockschatz (2013). Forschend-entdeckendes Lernen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Ed.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4th ed., pp. 15–29). Wochenschau.

- Herrle, M. & Breitenbrach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtung im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Ed.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (pp. 30–49). Beltz.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Verfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Ed.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (pp. 76–128). Beltz.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen* (1 + 2), 22–29.
- Husserl, E. ([1930] 2009). *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Meiner.
- Jehle, M. (2017). Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 6 (1), 68–82. [://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.06](https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.06)
- Jehle, M., Meßner, M. T. & Heiduk, N. (2019). Videobasierte Lehr-Lern-Plattformen als Modelle Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrer*innen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Ed.), *Forschungsnahes lehren und lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (pp. 173–191). Peter Lang.
- Jehle, M. & McLean, P. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Ed.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (pp. 198–208). Universitätsverlag Hildesheim.
- Jehle, M., McLean, P. & Dorsch, C. (2020). Performative Facetten der Perspektivübernahme und Urteilsbildung im sozialwissenschaftlich-historischen Unterricht. Videobasierte Analysen eines Planspieleinsatzes. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Ed.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Jeismann, K.-E. (1980). „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In H. Süßmuth (Ed.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung* (pp. 179–222). Schöningh.
- Jeismann, K.-E. (2000). „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In W. Jacobmeyer & B. Schönemann (Ed.), *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung* (pp. 46–72). Schöningh.
- Jensen, M. (2018). „Ich verstehe, dass so viele das Studium abbrechen“. Ärger von Lehramtsstudenten. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/lehremangel-lehramtsstudenten-ueber-maengel-im-studium-a-1227725.html>.
- John, A. (2020). Historische Urteilsbildung. Wertwandel und historische Darstellungsfrage. In M. Dickel, A. John, M. May, K. Muth, L. Volkmann & M. Ziegler (Ed.): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion* (pp. 100–124). Wochenschau.
- Kant, I. [1783] 2001. *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*. Felix Meiner.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildung in der Politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 3, 431–439.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 505–514.
- Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert und O. Musenberg (Ed.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 197–206). Kohlhammer.
- McLean, P. (2019). Normative Ansprüche an den Geschichtsunterricht – Mündigkeit als Zielvorstellung der historischen Bildung? In C. Pflüger (Ed.), *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen*. (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 19, pp. 207–221). V & R unipress.
- McLean, P. & Henke-Bockschatz, G. (2018). Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Ed.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (pp. 82–94). Klinkhardt.

- Meschede, N. (2014). *Professionelle Wahrnehmung der inhaltlichen Strukturierung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht*. Logos.
- Müller, S. (2016). Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2, 108–118.
- Müller, S. (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Ed.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (pp. 173–185). Klinkhardt.
- Musenberg, O. (2016). Perspektiven ‚eigensinniger Aneignung‘ von Geschichte. Impulse für die Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In B. Alavi & M. Lücke (Ed.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (pp. 19–33). Wochenschau.
- Nitsche, M. & Waldis, M. (2017). Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In M. Waldis & B. Ziegler (Ed.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch“ 15* (pp. 136–150). hep verlag.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. hep verlag.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusse, K. (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 247–261.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Ed.) (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Beltz.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Ed.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (pp. 115–129). Springer VS.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 47–54.
- Reusser, K., Waldis, M. & Gautschi, P. (2007). Fachdidaktische Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In P. Gautschi (Ed.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (pp. 263–289). hep verlag.
- Rinschede, G. (2009). *Geographiedidaktik* (3rd ed.). utb.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau.
- Schluß, H. & Jehle, M. (2013). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Schönemann, B. (1997). Geschichtsdidaktische Dimensionen der Identität. Bedingungs- und Erscheinungsfelder historischen Lehrens und Lernens in der Schule. In H. Raisch & A. Reese (Ed.): *Historia didactica. Geschichtsdidaktik heute – Uwe Uffelman zum 60. Geburtstag* (pp. 221–232). Schulz-Kirchner.
- Schönemann, B. (2017). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In M. Barricelli & M. Lücke (Ed.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (2nd ed., pp. 98–111). Wochenschau.
- Schüssler, R., Weyland, U., Schwier, V., Schicht, S., Schöning, A. & Gold, J. M. (Ed.) (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme (Ed.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 56, pp. 296–306). Beltz.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. Teaching elementary school mathematics. In T. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Ed.), *Beyond classical pedagogy. Teaching elementary school mathematics* (pp. 75–93). Routledge.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Stürmer, K., Königs, K. D. & Seidel, T. (2012). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: effect of courses in teaching and learning. *The British journal of educational psychology*, 83 (3), 467–483.
- Terhart, E. (Ed.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper und R. Tippelt (Ed.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 202–224). Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57).

- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice. Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (4), 571–596.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS.
- Zahavi, D. (2010). *Phänomenologie für Einsteiger*. Fink.
- Zutavern, M. (2001). Forschung und Lehrerbildung. Plädoyer für ein starkes Bündnis. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 16–26.

Autor

Philipp McLean, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Seminar für Didaktik der Geschichte; Frankfurt am Main; Deutschland; E-Mail: mclean@em.uni-frankfurt.de



Zitiervorschlag: McLean, P. (2021). Vermittlung von Theorie für die Deutung der Praxis in der Geschichtslehrer- und Geschichtslehrerinnenbildung – konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung reflexiver Wahrnehmung von Geschichtsunterricht auf der Grundlage videobasierter Blended-learning-Szenarien. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2101W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre