

Sandro Biaggi & Claudia Wespi

Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden

Der Beitrag gibt Einblicke in den aktuellen Diskurs zum Lernen mit Unterrichtsvideos und zeigt exemplarisch auf, wie Studierende des Studiengangs Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Luzern im Rahmen eines fächerübergreifenden Seminars eigene Unterrichtsvideos aus Praktika analysieren und für die Entwicklung ihrer Professionskompetenzen nutzen.

Schlüsselwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Videoanalyse, fallbasiertes Lernen, Professionsentwicklung, professionelle Wahrnehmung

1 Lernen mit Videos in der Aus- und Weiterbildung

Der Einsatz von Unterrichtsvideos zur Förderung von Professionskompetenzen hat sich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zunehmend etabliert (Krammer, 2014). Aufnahmen aus dem eigenen oder fremden Unterricht weisen ein vielversprechendes medienspezifisches Potenzial auf, da Filme praktische Aspekte von Lehr- und Lerntätigkeiten im Gegensatz zu anderen Medien gleichzeitig in unterschiedlichen Symbolsystemen (Sprache, Bilder, Zahlen) abbilden (Weidenmann, 2006). Unterrichtsvideos transportieren somit eine Fülle von unmittelbaren Informationen und verfügen über einen hohen Grad an Authentizität. Im Sinne eines „Fensters“ zur Praxis repräsentieren videografierte Unterrichtssituationen situierte Fälle des beruflichen Handelns; sie lassen sich anschaulich, realitätsnah und ohne Handlungsdruck unter vielfältigen Perspektiven betrachten (Reusser, 2005). Als evidenzbasierte Exempel des praktischen Tuns bilden Unterrichtsvideos deshalb eine geeignete Diskussionsgrundlage, um vertieft und theoriebasiert über Handlungsanforderungen im Klassenzimmer nachzudenken. Empirisch belegte Erkenntnisse zu „Kriterien guten Unterrichts“ (z. B. Hattie, 2009; Helmke, 2012) können mit beobachtbaren Unterrichtssituationen verknüpft werden und dadurch einen Beitrag zur Veranschaulichung und Situierung von Theorien und Konzepten des Lehrens und Lernens in konkretem unterrichtlichem Handeln leisten (Krammer & Reusser, 2005). Aus diesen Gründen wird der Einsatz von Unterrichtsvideos als probates Mittel zur Förderung der Verschränkung von Theorie und Praxis erachtet und trägt dazu bei, den Anspruch an eine situierte und theoriebasierte Ausbildung, die mit Blick auf die

Gestaltung von Unterricht auf den Aufbau von flexiblem und transferfähigem Wissen und Können abzielt, einzulösen (Brophy, 2004; Krammer, Hugener & Biaggi, 2012).

Verschiedene Befunde aus Aus- und Weiterbildungsprojekten gelangten zum Ergebnis, dass das Lernen mit eigenen und fremden Videos die Reflexion über Unterricht und die Fokussierung der professionellen Wahrnehmung auf didaktische und fachspezifische Qualitätsmerkmale des Unterrichts unterstützt (Brouwer, 2014; Gold, Förster & Holodyski, 2013; Hellermann, Gold & Holodyski, 2015; Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Furrer Auf der Maur & Stürmer, 2016; Krammer, Hugener, Frommelt, Furrer Auf der Maur & Biaggi, 2015; Star & Strickland, 2008; Stürmer, Seidel & Schäfer, 2013; Yeh & Santagata, 2015). Bei der Gegenüberstellung der Arbeit mit eigenen bzw. mit fremden Videos geben Lehrpersonen an, die Auseinandersetzung mit Aufnahmen aus dem eigenen Unterricht zu bevorzugen, da diese in der Regel als authentischer und motivierender erlebt werden (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011). Bei fremden Videos scheinen Lehrpersonen demgegenüber besser in der Lage zu sein, eine kritische Distanz zum Unterricht einzunehmen. Trotz dieser insgesamt erfolgversprechenden Befunde zum Lernen mit Videos muss betont werden, dass empirisch noch weitgehend ungeklärt ist, inwiefern die Videoanalysen auch positive Wirkungen auf das konkrete Handeln von Lehrpersonen in Unterrichtssituationen oder auf den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern haben. Erste Untersuchungen stützen zwar die Annahme solcher Zusammenhänge (z. B. Kersting, Givvin, Thompson, Santagata & Stigler, 2012), die empirische Befundlage ist gesamthaft betrachtet jedoch noch dünn und es bestehen nach wie vor Forschungsdesiderate.

2 Strukturiertes Vorgehen bei der Videoanalyse

Vorliegenden Befunden zufolge ist es bedeutsam, dass Videoanalysen in einem strukturierten und moderierten Setting in einer kritisch-konstruktiven Diskussionskultur und mit einem klaren inhaltlichen Analysefokus erfolgen (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013; Borko, Koellner, Jacobs & Seago, 2011). Das *Lesson Analysis Framework* (LAF) von Santagata und Guarino (2011) zielt auf das Einlösen ebendieser Ansprüche ab und regt mit seinem vierschrittigen Vorgehen auch explizit zum Perspektivenwechsel an (vgl. Abb. 1). Neben den Unterrichtsinhalten und der Lehrperson werden dabei gezielt die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen und die Anwendung von konzeptuellem Wissen auf die video-graphierten Unterrichtssituationen wird gefördert (Biaggi, Krammer & Hugener, 2013).

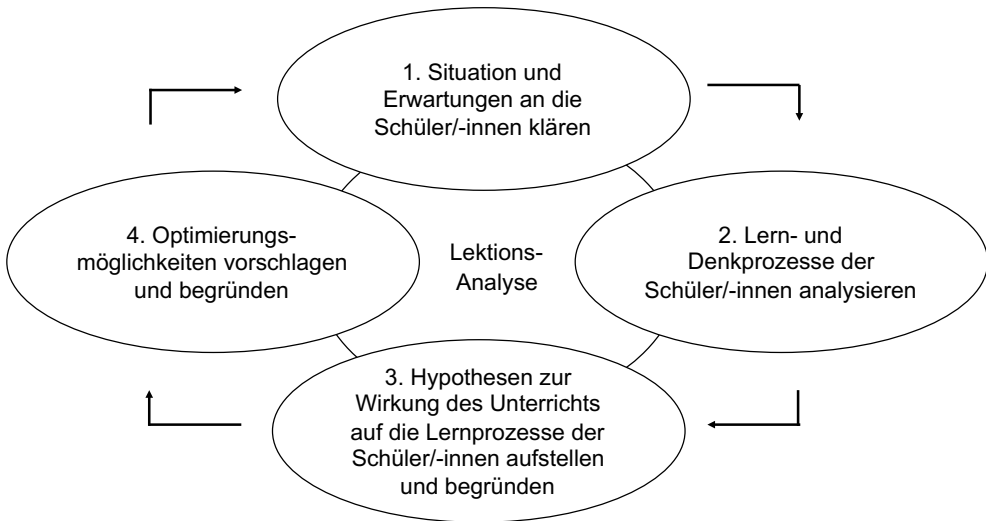


Abb. 1: Strukturiertes Vorgehen zur Analyse von Unterrichtsvideos (Santagata & Guarino, 2011).

Im *ersten Schritt* werden der Inhalt des gefilmten Unterrichts und die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler geklärt sowie mögliche Verstehensschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler antizipiert. Der *zweite Schritt* fokussiert das Verhalten und die Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler, wobei gelungenes Verstehen und erfolglose Bemühungen identifiziert werden sollen. Der *dritte Schritt* wiederum nimmt die Handlungen der Lehrperson und deren Wirkung auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Dabei sollen Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen den Handlungen der Lehrperson und dem Verstehen der Schülerinnen und Schüler theoretisch begründet werden. Im *vierten Schritt* gilt es schließlich, Handlungsalternativen vorzuschlagen und diese theoretisch zu begründen.

Neben einem strukturierten Vorgehen erweisen sich die Wahl der Videos und entsprechende Begleitmaterialien für eine vertiefte Analyse von Unterrichtssituationen als bedeutsam. Videoaufnahmen eignen sich besonders, wenn das Handeln der Lehrperson sichtbar ist und *zugleich* das Denken und das Verstehen der Schülerinnen und Schüler nachvollzogen werden können. Aufgrund des beschränkten Fokus (von oft nur) einer eingesetzten Kamera sind neben den Filmsequenzen ergänzende Begleitmaterialien (z. B. ausgefüllte Arbeitsblätter, Notizen, Kommentare aus Lehrbüchern, Wandtafelbilder, Kontextinformationen zur Klasse) eine notwendige Bedingung für ein breiteres Verständnis der Unterrichtssituationen.

Auf dieser Grundlage erfolgte die Konzeption eines videobasierten Seminars an der Pädagogischen Hochschule Luzern, welches im Folgenden dargestellt wird.

3 Ziel und Struktur des Seminars

Die videobasierte Arbeit zur Förderung von Professionskompetenzen ist an der PH Luzern in den Berufsstudien fester Bestandteil des Curriculums (Krammer et al., 2012). Bereits im ersten Ausbildungsjahr werden die Studierenden an die Arbeit mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos herangeführt und in der Schulpraxis mehrfach gefilmt. Das videobasierte Seminar, das im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht, wurde vom Autor und von der Autorin konzipiert und erstmals im Frühlingssemester 2011 als Pilotprojekt mit zwei Seminargruppen (je ca. 15 Studierende) der Sekundarstufe I durchgeführt. Seit 2012 findet das fächerübergreifende Seminar mit dem gesamten Studierendenjahrgang der Sekundarstufe I im 6. Ausbildungssemester statt. Als Resultat von Evaluationen mit Studierenden und Dozierenden erfolgten zwar moderate Anpassungen, das Konzept und das Ziel des Seminars blieben im Kern jedoch unverändert.

Ziel des Seminars: Im Zentrum steht die videobasierte Förderung der professionellen Wahrnehmung von allgemeindidaktischen Qualitätsmerkmalen anhand aktueller eigener Unterrichtsvideos aus dem Praktikum. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler sowie der Verschränkung des professionellen Handelns mit theoretischen Konzepten und empirischen Befunden.

Struktur des Seminars: Das fächerübergreifende Seminar wird im Anschluss an ein vierwöchiges Blockpraktikum durchgeführt, was bereits im Vorfeld verschiedene vorbereitende Maßnahmen bedingt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die drei Phasen des Seminars

Phase	Zeitpunkt	Inhalt
Phase I	vor dem Praktikum (5. Semester)	Erläutern der Seminarkonzeption für Studierende Erteilen des Filmauftrags an Studierende (Vorgaben bzgl. Anzahl Lektionen, Kameraskript etc.) Information aller Beteiligten der Praktikumsschule (Schülerinnen und Schüler, Lehrperson, Schulleitung, Eltern)
Phase II	während des Praktikums (Zwischensemester)	Erstellen eigener Unterrichtsvideos im Praktikum (total 3 Lektionen)
Phase III	nach dem Praktikum (6. Semester)	Videoanalyse im Seminar an PH a) Entwickeln einer eigenen Fragestellung b) Videobasiertes Bearbeiten der Fragestellung in Einzelarbeit mit Unterstützung der Dozentin/des Dozenten c) Ergebnispräsentation und Peer-Videoanalyse in Seminargruppe (Kleingruppe) d) Schriftliches Bilanzieren

Phase I: Information der Beteiligten und Organisation der Videoaufnahmen

Bereits im fünften Semester werden die Studierenden an einer Informationsveranstaltung mit der Konzeption des Seminars und dem konkreten Filmauftrag zum Erstellen der Videos vertraut gemacht. Die Dozierenden holen bei den involvierten Schulleitungen und Praxislehrpersonen die Erlaubnis für die Filmaufnahmen ein, während die Studierenden für das Einholen des Einverständnisses der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind. Im Anschluss daran legen die Studierenden in Absprache mit den Praxislehrpersonen fest, an welchen Tagen und in welchen Fächern und Klassen gefilmt werden soll. Zudem obliegt den Studierenden die Organisation einer Videokamera mit Stativ (idealerweise mit Funkmikrofon) und sie stellen sicher, dass die Übertragung der Videos von der Kamera auf den persönlichen Laptop funktioniert, damit eine nachträgliche Bearbeitung der Videos gewährleistet ist. Ein besonderes Augenmerk gilt dem sensiblen Umgang mit den Videos. Die Studierenden unterschreiben eine Erklärung zur Einhaltung von Datenschutzbestimmungen und zur Respektierung der Persönlichkeitsrechte beim Umgang mit Filmaufnahmen. Alle Dokumente, die den Datenschutz betreffen, wurden vom Rechtsdienst der Pädagogischen Hochschule sorgfältig geprüft.

Phase II: Erstellen von Videoaufnahmen während des Praktikums

Während des vierwöchigen Praktikums unterrichten die Studierenden durchschnittlich 18 Lektionen pro Woche. Jede Studentin und jeder Student hat dabei die Aufgabe, zwei Lektionen in Fächern und Klassen eigener Wahl zu videografieren. Beim Praktikumsbesuch der Dozentin bzw. des Dozenten wird eine weitere Aufnahme einer Unterrichtslektion erstellt, sodass allen Studierenden schließlich drei ganze Lektionen à je 45 Minuten als Ausgangslage für die Entwicklung und die Bearbeitung einer eigenen Fragestellung zur Verfügung stehen.

Bei der Planung der Unterrichtslektionen gilt es eine Reihe von Vorgaben zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass sich das Videomaterial für das angestrebte Ziel des Seminars auch tatsächlich eignet. Diese Vorgaben sind jedoch so gewählt, dass sie im Ablauf einer Unterrichtslektion ohnehin meist erfüllt werden:

- eine Einstiegsphase (z. B. Zielorientierung, leitende Problemstellung des Unterrichts);
- ein Klassengespräch (z. B. Diskussion in der Klasse, Lehrperson löst gemeinsam mit der Klasse eine Aufgabe an der Wandtafel);
- eine Schülerarbeitsphase (z. B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit).

Zur Unterstützung des Filmens steht ein einfach umsetzbares Kameraskript zur Verfügung. In der Regel filmt die Praxislehrperson, wobei die Kamera vorwiegend auf dem Stativ bleibt und konstant auf die aktuelle Zone der Interaktion gerichtet wird.

Neben der Filmaufnahme erhalten die Studierenden den Auftrag, alle relevanten Unterrichtsmaterialien der videografierten Lektion zu sammeln bzw. zu fotografieren (z. B. Verlaufsplanung der Lektion mit pädagogisch-didaktischen Überlegungen, im Unterricht eingesetzte Lernaufgaben, Kopien von „Produkten“ der Schülerinnen und Schüler wie ausgefüllte Arbeitsblätter oder Heftseiten, Tafelbilder, Kontextinformationen zu Schülerinnen und Schülern, Notizen aus Vor- und Nachbesprechung).

Phase III: Videoanalyse im Seminar an der PH

- *Modellhafte Einführung anhand eines fremden Videos*

Bei Semesterbeginn analysieren die Studierenden unter Anleitung einer Dozentin oder eines Dozenten zunächst Filmaufnahmen einer fremden, d. h. ihnen unbekannten Lehrperson. Diese Analyse erfolgt exemplarisch entlang einer Fragestellung, die sich auf ein lernrelevantes Unterrichtsqualitätsmerkmal (z. B. Lernbegleitung) bezieht. Die vier Schritte des LAF (vgl. Abschnitt 2) rahmen die Analyse strukturell und lenken den Fokus unter Einbezug von theoretischem Wissen systematisch auf die Lektionsinhalte sowie auf die Denk- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler. Mit dieser einführenden Analyse wird den Studierenden das Ziel des Seminars konkret vor Augen geführt. Das Vorgehen ermöglicht es ihnen, eine modellhafte Vorstellung bezüglich der Auseinandersetzung mit einer Fragestellung sowie bezüglich der Eignung und Auswahl von Videosequenzen zu entwickeln.

- *Entwickeln einer eigenen Fragestellung*

Die Studierenden sind aufgefordert, eine Fragestellung zu erarbeiten, die den inhaltlichen Fokus der Videoanalyse festlegt und somit leitend ist. Zwei Vorgehensweisen sind hierbei vorstellbar:

- a) Aus dem Blockpraktikum liegt bereits eine die Studierenden beschäftigende Fragestellung vor, welche für die vertiefte Auseinandersetzung aufgegriffen wird und mit videografiertem Unterrichtsmaterial dokumentiert ist.
- b) Das eigene Videomaterial wird auf Schlüsselstellen hin durchforstet, welche mit Blick auf die Zielsetzung des Seminars interessant und bedeutsam erscheinen.

Der erste Entwurf einer Fragestellung wird inklusive ausgewählter Videosequenz(en) im Rahmen einer Standortbestimmung in Kleingruppen (Studierende und Dozentin bzw. Dozent) vorgestellt und auf seine Eignung hin geprüft.

- *Theoretische Auseinandersetzung und Videoanalyse in Einzelarbeit*

Vor der Analyse des Filmmaterials und der gesammelten Unterrichtsmaterialien gilt es, die eigene Fragestellung unter Einbezug von theoretischen Konzepten und empirischen Belegen zu beantworten. Dabei sollen insbesondere bisher im Studium be-

handelte Literatur und Unterlagen genutzt, aber auch neue Quellen einbezogen werden. Aus den selbst erarbeiteten Antworten leiten die Studierenden schließlich beobachtbare Indikatoren für die Analyse der zugehörigen Videosequenz(en) ab. Solche Sequenzen dauern in der Regel vier bis zehn Minuten und werden von den Studierenden transkribiert. Die Transkripte unterstützen eine sorgfältige Analyse der einzelnen Unterrichtsinteraktionen, sei dies in Einzelarbeit oder in der späteren Analyse in der Seminargruppe. Die in Einzelarbeit vorgenommene Analyse der Videosequenz(en) erfolgt entlang der vier Schritte des LAF.

- *Ergebnispräsentation und Peer-Videoanalyse in der Seminargruppe*

Die Studierenden präsentieren in der Seminargruppe im Rahmen eines Kurzreferats (Dauer: ca. zehn Minuten) ihre Fragestellung und die dazu erarbeiteten theoriebasierten Antworten. So kann eine Studentin beispielsweise das Unterrichtsqualitätsmerkmal „Lernbegleitung“ im Kontext von Schülerarbeitsphasen erläutern und daraus entsprechende Subfragen mit Indikatoren ableiten, die eine kriterienorientierte Beobachtung eines Unterrichtsvideos ermöglichen. Nach diesem Input werden nun aber nicht einfach die Erkenntnisse aus der Einzelanalyse präsentiert, sondern das Unterrichtsvideo wird in einer Kleingruppe anhand der Fragestellung und entlang des vierstufigen Vorgehens des LAF analysiert (Dauer: ca. 45 Minuten). Die Moderation dieser Peer-Videoanalyse übernehmen dabei jeweils diejenigen Studierenden, welche die Fragestellung entwickelt haben, wobei sie die eigenen, vorab erarbeiteten Beobachtungen und Interpretationen aus der Einzelanalyse nur sukzessive und ergänzend in die Diskussion einfließen lassen. Neue Erkenntnisse aus der Peer-Videoanalyse halten die Studierenden in schriftlicher Form bilanzierend fest.

Diese Art der Ergebnispräsentation erlaubt einerseits eine theoriebasierte Peer-Videoanalyse, die allen Studierenden die Möglichkeit bietet, sich zusätzlich zur Einzelanalyse auch noch mit vier bis sechs weiteren Fragestellungen und Unterrichtsvideos von Mitstudierenden auseinanderzusetzen. Andererseits können neue Überlegungen zur Beantwortung der Fragestellung sowie zu weiteren Aspekten der Unterrichtssituation eingebracht werden und die Ergebnisse aus den Einzelanalysen ergänzen.

4 Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden

Die im Folgenden dargestellten Einblicke in die Auseinandersetzung mit Fragestellungen und eigenen Unterrichtsvideos basieren auf Auszügen aus Leistungsnachweisen von Studierenden aus dem Frühlingsemester 2014, in welchen die Videoanalysen dokumentiert und bilanziert wurden. In Ergänzung dazu fließen Ausschnitte aus mündlichen und schriftlichen Seminarevaluationen mit Studierenden und Dozierenden ein. Ein großer Dank geht an dieser Stelle an die Studierenden und unsere Kolleginnen und Kollegen des Dozierendenteams, die sich mit hoher Bereitschaft in die

videobasierte Seminarkonzeption eingearbeitet und mit wertvollen Anregungen zur Weiterentwicklung und Etablierung des Seminars beigetragen haben.

4.1 Erfahrungen von Studierenden

Fragestellungen: Die nachfolgenden Fragestellungen stammen aus einer Seminargruppe und illustrieren exemplarisch die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, welchen die Studierenden im Rahmen ihrer Analysen nachgegangen sind.

- Welche Aspekte sollten beim individuellen Lerncoaching (Gespräch) beachtet werden, damit die Schülerin/der Schüler möglichst viel davon profitieren kann?
- Wie muss ich ein Lehrgespräch als Ergebnissicherung führen, um allfällige Lücken im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu schließen?
- Wie muss ich als Lehrperson die Schülerinnen und Schüler korrigieren, um eine positive Fehlerkultur in der Klasse zu fördern?
- Wie unterstütze ich meine Schülerinnen und Schüler während des Gruppenunterrichts?
- Welche Kriterien müssen Veranschaulichungen (z. B. Wandtafelbild) erfüllen, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen?
- Wie kann ich durch geeignete Lehrerfragen Schülerfragen hervorrufen bzw. die Schülerinnen und Schüler zu „erweitertem Denken“ anregen?
- Wie kann ich als Lehrperson angemessen auf Störungen einzelner Schülerinnen und Schüler reagieren, damit das Lernen von nicht Beteiligten nicht oder kaum beeinträchtigt wird?

Für Studierende stellt die Erarbeitung einer Fragestellung mit einer geeigneten inhaltlichen Ausrichtung in der Regel eine Herausforderung dar. Neben einer zu einschränkenden Fokussierung können Erkenntnisinteressen auch zu breit angelegt sein, sodass sich die Studierenden darin verlieren. Eine Studentin äußerte sich in ihrer persönlichen Bilanzierung selbstkritisch zu diesem Punkt: *„Ich werde bei einer weiteren ähnlichen Arbeit eine ‚engere‘ Fragestellung wählen, da ich bei dieser Arbeit immer wieder verleitet war, in völlig verschiedene Richtungen zu denken und zu recherchieren“* (Stud_6).

Potenzial der Peer-Videoanalyse: Die Konzeption der Peer-Videoanalyse sieht wie in Abschnitt 3 ausgeführt vor, dass man sich gegenseitig Ausschnitte aus dem eigenen Unterricht zeigt und diese gemeinsam analysiert. Dies führt dazu, dass eigene, vorab erarbeitete Erkenntnisse innerhalb der Gruppe geprüft und bestätigt, relativiert, widerlegt oder um weitere Aspekte ergänzt werden. Diesen Austausch innerhalb der Seminargruppe schätzen die Seminarteilnehmenden insbesondere deshalb, weil auch Mitstudierende die Gelegenheit erhalten, sich zum professionel-

len Tun zu äußern: „*Ich fand es sehr interessant, die Meinungen meiner Mitstudierenden zu hören. Sie brachten mich einerseits auf neue Erkenntnisse und andererseits bestätigten sie mir Dinge, die mir ebenfalls aufgefallen sind*“ (Stud_9). Des Weiteren weisen verschiedene Aussagen von Studierenden auf die Bedeutung der Gesprächs- und Diskussionskultur bei Peer-Videoanalysen hin. Wissensbasierte Videoanalysen werden offenbar dann als wertvolle Lerngelegenheiten wahrgenommen, wenn sie in einer konzentrierten, kollegial-konstruktiven und inhaltlich fokussierten Atmosphäre erfolgen:

Schön war ausserdem, dass die Kritik immer mit Begründungen vorgetragen wurde. So konnte ich, und sicherlich auch die anderen, etwas von der Diskussion mitnehmen. Auch positive Äußerungen kamen nicht zu kurz. Die eigene Arbeit wurde geschätzt und allenfalls durch neue Aspekte ergänzt. So war die Atmosphäre entspannt, gleichzeitig aber auch konzentriert. Ideale Bedingungen, um selbst etwas zu lernen. (Stud_10)

Beitrag des LAF zur Theorie-Praxis-Verknüpfung: Das übergeordnete Ziel der vierschrittigen Videoanalyse besteht darin, das theoriebasierte Nachdenken über Unterrichtsinhalte und über Wirkungen des professionellen Handelns von Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. Abschnitt 2). Gelingt dies, so vermag das Analyse- und Moderationsinstrument LAF einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung zu leisten. Dieser Anspruch konnte im Seminar laut verschiedenen Rückmeldungen von Studierenden eingelöst werden: „*Endlich haben wir Theorie und Praxis wirklich verknüpfen können und unsere eigenen Unterrichtsbeispiele analysieren können*“ (Stud_15). Allerdings gelang nicht allen Studierenden bei der Analyse der eigenen Videos eine angemessene Berücksichtigung des Lernens der Schülerinnen und Schüler, obwohl genau dieses im LAF fokussiert wird. Ein Student wurde sich beispielsweise im Zuge seiner Ergebnispräsentation bewusst, dass er die Schülerinnen und Schüler klar zu wenig berücksichtigt hatte, und versuchte in seiner schriftlichen Bilanzierung zu begründen, weshalb ein unzureichender Fokus auf die Lernenden problematisch ist:

Ich habe das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu wenig in den Fokus gerückt. Das LAF wurde deshalb nicht korrekt angewendet. (...) Was in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler vorgeht, ist sehr entscheidend und sollte deshalb einen höheren Stellenwert für mich haben und mein Handeln beeinflussen. (Stud_2)

Eine andere Studentin äußerte sich zu intendierten Anpassungen des zukünftigen Handelns als Lehrperson und zu deren Bedeutsamkeit hinsichtlich des Lernens der Schülerinnen und Schüler wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler müssen aktiver werden. Bis jetzt erkläre ich zu viel, die Lernenden sind nur in der Konsumentenrolle. Dies soll sich ändern. Stichwort: Prinzip der minimalen Hilfestellung. Dies führt auch dazu, dass ich als Lehrperson

mehr zuhöre und die Schülerinnen und Schüler mehr sprechen. Mehr Dialog, weniger Monolog. (Stud_10)

4.2 Erfahrungen von Dozierenden

Die Begleitung einer Seminargruppe übernimmt jeweils eine Dozentin oder ein Dozent in Zusammenarbeit mit einer Praxislehrperson. Neben Studierendenevaluationen finden zum Semesterende hin auch Dozierendenevaluationen statt. Auf der Basis der Zusammenführung dieser beiden Datenquellen erfolgt anschließend die Weiterentwicklung des Seminars. Die nachfolgenden Aspekte vermitteln einen exemplarischen Eindruck davon, was in den Befragungen der Dozierenden zur Sprache kommt und als zentral erachtet wird.

Beratungsfunktion bei der Entwicklung der Fragestellung: Die Entwicklung einer geeigneten Fragestellung und die damit einhergehende (möglichst effiziente) Literaturrecherche ist für Studierende oftmals anspruchsvoll (vgl. Abschnitt 4.1). Dies überrascht nicht, weil die Studierenden in der Regel über multiple Interessen und die Unterrichtsvideos per se über ein multikriteriales Analysepotenzial verfügen. Dozierende können diesbezüglich eine wichtige Beratungs- und Unterstützungsfunktion einnehmen, indem sie den Studierenden bei der Fokussierung auf zentrale (und innerhalb des Seminars leistbare) Aspekte zur Seite stehen.

Funktion und Bedeutung des Lesson Analysis Framework (LAF): Die Videoanalyse entlang des LAF (vgl. Abschnitt 2) fördert den Dozierenden zufolge das theoriebasierte Nachdenken über Unterrichtsinhalte und über Wirkungen des professionellen Handelns von Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler und leistet damit einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. Dozierende schätzen die Bedeutung der vierschrittigen Analyse- und Moderationshilfe als hoch ein, weil das Vorgehen zur Inhaltsorientierung und damit auch zu einer sachlichen Diskussionskultur beitrage. Zugleich gilt es jedoch festzuhalten, dass Dozierende wie Studierende sorgfältig in die Arbeit mit dem Instrument eingeführt werden müssen, weil die Moderation von Videoanalysen für Dozierende zu Beginn anspruchsvoll ist. Für Studierende scheint den Einschätzungen der Dozierenden zufolge insbesondere das theoretische Begründen von Unterrichtssituationen anforderungsreich zu sein.

Motivation der Studierenden beim Lernen mit eigenen Videos: Die Mehrheit der Dozierenden berichtet von einer großen Motivation der Studierenden über das ganze Semester hinweg. Sowohl die in Einzelarbeit durchgeführten Videoanalysen als auch die Peer-Videoanalysen würden sich seitens der Studierenden einer hohen Akzeptanz erfreuen. Diese hohe Zustimmung führen die Dozierenden u. a. darauf zurück, dass die Studierenden den inhaltlichen Schwerpunkt selbst bestimmen dürfen und sich dadurch ausgiebig mit ihrem eigenen aktuellen professionellen Tun auseinandersetzen können. Sie erhalten zudem im Rahmen der Peer-Videoanalysen die Gelegenheit, eine deutlich höhere Anzahl von Kommilitoninnen und Kommilitonen beim

Unterrichten zu erleben, als es ihnen sonst im Rahmen klassischer Tandempraktika möglich wäre.

5 Fazit

Unterrichtsvideos stellen ein vielversprechendes Instrument zur Förderung von Professionskompetenzen dar und eignen sich als Grundlage für fallbasierte Diskussionen von Lehr- und Lernprozessen. Zur Akzeptanz, zur Begleitung und zu Wirkungen des Einsatzes von Videos gibt es eine Reihe empirischer Belege, auf welchen die Konzeption des im Beitrag vorgestellten Seminars basiert. Wie die in den vorhergehenden Abschnitten dargelegten Einschätzungen der Studierenden und Dozierenden aufgezeigt haben, unterstützt die Analyse von eigenen Videos die Studierenden bei der Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der eigenen Praxis. Das Erstellen von Filmaufnahmen, die später im Rahmen eines Seminars analysiert werden sollen, bedingt im Vorfeld eine vorausschauende Organisation und Information aller Beteiligten. Die Auseinandersetzung mit eigenen Videos erleben die Studierenden grundsätzlich als motivierend, dies nicht zuletzt deshalb, weil sie im Seminar einen inhaltlichen Analyseschwerpunkt selbst festlegen und auf der Basis einer eigenen Fragestellung an aktuellen Entwicklungsthemen aus dem Praktikum anknüpfen können. Bei der Entwicklung eines geeigneten Erkenntnisinteresses benötigen Studierende jedoch oft die Unterstützung von Dozierenden und Praxislehrpersonen, da die Einschätzung der theoretischen Bedeutsamkeit und der Bearbeitbarkeit einer Fragestellung im Rahmen eines Seminars für Studierende in vielen Fällen eine Herausforderung darzustellen scheint. Neben dem motivierenden Aspekt der freien Themenwahl bedingt eine Kultur des respektvollen und gehaltvollen gemeinsamen Nachdenkens über Unterricht vorgegebene Hilfen wie zum Beispiel das strukturierte Lesson Analysis Framework (LAF) von Santagata und Guarino (2011). Das LAF zielt als moderierendes Instrument darauf ab, die Interdependenz von Lehr- und Lernhandlungen in den Mittelpunkt zu rücken. Mit diesem bewährten Vorgehen lernen Studierende modellhaft, den eigenen Unterricht zu hinterfragen, was für die weitere berufliche Entwicklung und Laufbahn eine günstige Voraussetzung darstellt.

6 Potenzial für die Fachdidaktik

Das im Beitrag dargestellte Seminar ist fächerübergreifend und allgemeindidaktisch angelegt, weshalb Studierende Videos aus diversen Fächern und somit auch aus dem Fach „Hauswirtschaft“ (bzw. „Ernährungs- und Konsumbildung“) analysieren können. Das Konzept des Seminars lässt sich jedoch problemlos auf ein rein fachdidaktisch ausgerichtetes Seminar übertragen, weil Unterrichtsvideos, wie in Abschnitt 1 dargelegt, aufgrund ihres medienspezifischen Potenzials aus verschiedenen Perspek-

tiven und mit Blick auf unterschiedliche Kriterien analysiert werden können. Im Rahmen eines videobasierten Fachdidaktikseminars würde die professionelle Wahrnehmung der Studierenden verstärkt auf fachdidaktische und fachspezifische Qualitätsmerkmale von Unterricht gerichtet. Auch das in Abschnitt 2 beschriebene Lesson Analysis Framework (Santagata & Guarino, 2011) wäre als Instrument für die Auseinandersetzung mit der Wechselwirkung von Lehr- und Lernhandlungen ohne Weiteres an die Fachdidaktik anschlussfähig. Der Einsatz von eigenen und fremden Unterrichtsvideos zur Förderung von Professionskompetenzen kann daher auch für die Ernährungs- und Konsumbildung als vielversprechend betrachtet werden, und dies sowohl in der Aus-, als auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen und Praxislehrpersonen.

Literatur

- Biaggi, S., Krammer, K. & Hugener, I. (2013). Vorgehen zur Förderung der Analysekompetenz in der Lehrerbildung mit Hilfe von Unterrichtsvideos – Erfahrungen aus dem ersten Studienjahr. *SEMINAR*, 19(2), 26-34.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 175-187. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-010-0302-5>
- Brophy, J. (Ed.). (2004). *Using Video in Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 176-195.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141-155. <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium: Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 97-109. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., überarb. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R. & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831212437853>
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.
- 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.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 357-372.
- Krammer, K., Hugener, I., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Biaggi, S. (2015). Case-based learning in initial teacher education: assessing the benefits and challenges of working with student videos and other teachers' videos. *Orbis Scholae*, 9(2), 119-137.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 8-18.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133-145. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics*

- Teacher Education*, 11(2), 107-125. <http://dx.doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Stürmer, K., Seidel, T. & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. Preservice teachers' professional vision changes following practical experience: a video-based approach in university-based teacher education. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 44(3), 339-355. <http://dx.doi.org/10.1007/s11612-013-0216-0>
- Weidenmann, B. (2006). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Auflage) (S. 423-476). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Yeh, C. & Santagata, R. (2015). Preservice teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114549470>
- Zhang, M., Lundeborg, M., Koehler, M. J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 454-462. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Verfasser/Verfasserin

Sandro Biaggi, lic. phil.

Studiengang Sekundarstufe 1
Bereichsleiter Berufspraktische Ausbildung
Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail: sandro.biaggi@phzh.ch
Internet: www.phzh.ch

Claudia Wespi, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern
Studiengang Sekundarstufe 1
Fachleitung Hauswirtschaft / Wirtschaft – Arbeit – Haushalt

Löwengraben 14
CH-6004 Luzern

E-Mail: claudia.wespi@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch