

Ute Bender

Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – am Beispiel der Führung von Unterrichtsgesprächen

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden videobasierte Fallanalysen erfolgreich eingesetzt. Der Beitrag zeigt anhand eines Beispiels auf, wie die Analyse einer Videosequenz hochschuldidaktisch genutzt werden kann, um die Kompetenz zur Führung von Unterrichtsgesprächen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) zu fördern. Unterrichtsgespräche nehmen in einer alltags-, biografie- und subjektorientierten EVB einen hohen Stellenwert ein.

Schlüsselwörter: EVB, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, talk-based learning

Video-based case analyses as a contribution to the professionalization of prospective teachers in nutrition and consumer education - using the example of conducting classroom discussions

Video-based case analyses are successfully used in teacher training. The article uses an example to illustrate how the analysis of a video sequence can be used to promote competence in teaching conversations in nutrition and consumer education. Instruction discussions take a high value in an everyday life, biography and subject-oriented nutrition and consumer education.

Keywords: nutrition and consumer education, teacher training, talk-based learning

1 Videobasierte Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Um (angehende) Lehrerinnen und Lehrer in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, hat im englisch- und deutschsprachigen Raum die hochschuldidaktische Arbeit mit Fallanalysen erheblich an Verbreitung gewonnen (Seidel & Thiel, 2017). Verschiedene (Übersichts-)Studien zeigen, dass Videosequenzen zur Fallanalyse in unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Zielsetzungen erfolgreich eingesetzt werden. Videobasierte Fallanalysen können sich auf fachdidaktische Aspekte beziehen (Goeze, Hetfleisch & Schrader, 2013; Kleinknecht & Schneider, 2013), aber auch auf pädagogisch-psychologische Aspekte, wie z. B. die Klassenführung (Schneider, 2016). Zugleich können Forschun-

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

gen zu videobasierten Fallanalysen verschiedene Wirkungsebenen fokussieren: die Entwicklung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen, das konkrete unterrichtliche Handeln sowie die Kompetenzentwicklung der Lernenden (Steffensky & Kleinknecht, 2016). In ihrem Überblicksartikel formulieren Steffensky und Kleinknecht (2016, S. 305) hinsichtlich der drei Ebenen, dass „die Mehrzahl der Studien positive Effekte videobasierter Lernumgebungen“ berichte. Allerdings wird auch angemahnt, dass gerade angehende Lehrpersonen bzw. Studierende im ersten oder zweiten Semester durch komplexe Fallanalysen mit Videos überfordert sein könnten und sich für diese Zielgruppen die Arbeit mit textbasierten Fällen ebenso eigne (Schneider et al., 2016). Zur Bewertung der Effekte videobasierter Lernumgebungen spielt zudem eine große Rolle, wie die Fallarbeit hochschuldidaktisch inszeniert bzw. unterstützt wird. Auch die Einstellung der jeweiligen Hochschuldozierenden zur Videoarbeit ist relevant (Schneider et al., 2016). Dass ein Support der Novizen angesichts der videografierten Unterrichtssituationen notwendig ist, scheint jedoch unbestritten (Goeze et al., 2013). Hierbei sind verschiedene Ansätze entwickelt bzw. verwendet worden (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Christ, Arya & Chiu, 2017; Santagata & Guarino, 2011; Schneider, 2016), wobei Biaggi und Wespi (2016) den Ansatz von Santagata (und Guarino) in der Ernährungs- und Verbraucherbildung angewandt haben (Biaggi & Wespi, 2016). Grundsätzlich wird u. a. zwischen problembasierten und instruktionsbasierten Ansätzen unterschieden; ebenso zwischen eher aufgabenorientierten und eher teilnehmerorientierten Zugängen (Steffensky & Kleinknecht, 2016; Syring et al., 2016).

Mit Blick auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen (Wirkungsebene 1, siehe oben), auf die sich der vorliegende Beitrag konzentriert, bieten videobasierte Lernumgebungen authentische Szenarien für die Fallarbeit, die aufgrund dieser Authentizität die Theorie-Praxis-Relationierung und die Kompetenz zur Diagnose von Lernsituationen in der Lehrenden- und Lehrerbildung unterstützen können (Goeze et al., 2013; Krammer, 2014). Die hohe Dichte der Information und die simultane Präsentation von visuellen und auditiven Informationen ermöglichen einerseits eine hohe Realitätsnähe, führen aber andererseits vielleicht zu der bereits angesprochenen Überforderung. Im Sinne einer nachträglichen „reflection-on-action“ (Schön, 2011) können Videosequenzen zudem die Entwicklung von unterrichtlichen Handlungsalternativen durch Teilnehmende in Gang setzen (Krammer, 2014). Gerade in Lehrveranstaltungen zur Begleitung der Praktika von Studierenden des Lehramts scheint dieses Potenzial von Bedeutung: Nach Zeichner (1981) besteht im Zusammenhang mit Praktika die Gefahr, dass Novizen „utilitarian teaching perspectives“ (Zeichner, 1981, S. 2) entwickeln, d. h. Praxisroutinen und ‚funktionierende‘ Tipps eher unreflektiert übernehmen bzw. imitieren. Die Entwicklung von Handlungsalternativen ermöglicht den Studierenden, Optionen jenseits solcher Routinen zu erkennen.

Zugleich ist mit Blick auf die Wirkungen einer zielgerichteten Videoarbeit selbstverständlich nicht gleichgültig, welche Videos in Lernumgebungen der Hochschule genutzt werden – insbesondere unter der Frage, ob es sich um eigene Aufnahmen der Teilnehmenden handelt oder um Fremdvideos von anderen Laien (Kleinknecht & Schneider, 2013). Die Wahl eigener Videos scheint die Motivation der Teilnehmenden zu stärken; diese schätzen die Authentizität des Videos und sind hoch involviert, wohingegen Fremdvideos die kritische Distanz und kritische Analyse fördern (Kleinknecht & Schneider, 2013).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf eine videobasierte Fallanalyse zu einem Unterrichtsgespräch – dies unter der im zweiten Kapitel zu erläuternden Prämisse, dass die Führung von Unterrichtsgesprächen gerade in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) eine zentrale professionelle Kompetenz von Lehrpersonen darstellt. Die Fallanalyse, welche die Studierenden durchführen, wird im dritten Kapitel ausgehend von der Audiografie der Sitzung beschrieben und interpretiert. Danach folgt im vierten Kapitel eine kurze Skizze der weiterführenden hochschuldidaktischen Arbeit im Anschluss an die Fallanalyse, bevor das fünfte Kapitel mit einem Resümee den Beitrag abschließt. Der gesamte Beitrag folgt der Fragestellung, inwieweit die videobasierte Fallanalyse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der EVB beitragen kann.

2 Führung von Unterrichtsgesprächen als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen

Die Durchführung von Unterrichtsgesprächen als Möglichkeit des Lernens wurde in der deutschsprachigen allgemeinen und fachbezogenen Didaktik bis vor kurzem eher kritisch beurteilt. Man ging davon aus, dass die Mehrheit der Lernenden zu wenig Vorwissen und Motivation mitbringe, sich nicht beteilige und der Lerngewinn folglich gering ausfalle (Pauli, 2010; Pauli & Reusser, 2018). Unter anderem lag diese negative Beurteilung auch daran, dass Forschungen darauf hinwiesen, dass viele der Gespräche durch die jeweilige Lehrperson dominiert seien (Kobarg, Prenzel & Schwindt, 2015) und das sogenannte I-R-E Schema (Teacher Initiation – Student Response – Teacher Evaluation) vorherrsche (Mehan, 1979). Entgegen dieser Kritik zeigt sich im englischsprachigen Raum jedoch seit längerem ein deutliches Interesse an „talk-based learning“ (Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018, S. 6), das sich sowohl in zahlreichen Forschungen (van der Veen & van Oers, 2017) als auch in unterstützenden Materialien für Lehrpersonen widerspiegelt (Alexander, 2008; Michaels, O’Connor, Hall & Resnick, 2010).

2.1 Accountable Talk

Im Zusammenhang jenes „talk-based learning“ sind im englischsprachigen Raum unterschiedliche Ansätze entwickelt worden, die viele Gemeinsamkeiten aufweisen (Kim & Wilkinson, 2019). Im Folgenden wird vor allem auf das Konzept des „accountable talk“ eingegangen (Michaels et al., 2010; Resnick et al., 2018), welches wiederum deutliche Nähe zum „dialogic teaching“ aufweist (Alexander, 2018). Auf Basis eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes sollen Lernende unter Leitung der Lehrperson im „accountable talk“ gemeinsam Wissen konstruieren, wobei sie zugleich auf eine stringente und sorgfältige Argumentation und eine rücksichtsvolle Gesprächsführung achten. Somit geht es um drei Verantwortlichkeiten („accountabilities“)

...accountability to reasoning (providing a rational justification for a claim), accountability to knowledge (getting the facts right even if it is a struggle to find the right wording), and accountability to the learning community (respecting the ideas and feelings of classmates). All three must be present for deep learning to occur. (Resnick et al., 2018, S. 7)

„Accountable talk“ beinhaltet somit, dass Lernende und Lehrende sich Zeit nehmen für Gespräche, um gemeinsam voneinander zu lernen. Es geht um die Formulierung von Argumentationen auf der Basis von seriösem Wissen und um das Aufeinander-Hören und Aufeinander-Bezug nehmen. Die Lehrperson beteiligt sich an diesem Gespräch, sie leitet und moderiert, ohne in das I-R-E Schema zu verfallen. Zugleich geht es gerade *nicht* darum, Recht zu behalten, pointierte verkürzte Behauptungen zu treffen oder Aussagen gar polemisch zu bewerten. Damit stellt „accountable talk“ einen Gegenentwurf dar zu ‚Gesprächen‘, wie Heranwachsende und Erwachsene sie derzeit von medialen Inszenierungen oder aus sozialen Medien kennen.

In ihrem Übersichtsartikel verweisen Resnick und Kolleginnen (2018) auf Forschungsbefunde zu den lernförderlichen Wirkungen von „accountable talk“ (Resnick et al., 2018). Dabei stellen sie zusammenfassend vier Effekte fest: Wenn die Lernenden ihre Ideen und Beiträge mit anderen und der Lehrperson im gemeinsamen Gespräch verantwortungsvoll bearbeiten, lernen sie mehr über den Inhalt als Studierende, die „traditional teaching“ (ohne solche Gespräche) erfahren (ebd., S. 3). Zudem zeigen sich die Lerneffekte über einen längeren Zeitraum. Die Lernenden sind außerdem teilweise besser in der Lage, das Gelernte zu transferieren und nicht zuletzt können sie ihre Belange argumentativ klarer und stringenter formulieren. Damit „accountable talk“ so erfolgreich sein kann, sind hohe Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen vorauszusetzen und ebenso entsprechende Lernprozesse auf Seiten der Lernenden (Pauli & Reusser, 2018). Umso wichtiger scheint es, die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen so zu gestalten, dass diese in der Lage sind, „accountable talk“ durchzuführen.

2.2 „Accountable Talk“ in der EVB

Während die oben zitierten Autorinnen und Autoren dafür plädieren, dass die Durchführung von „accountable talk“ zu den professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen in *allen* Fächern zähle, soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass solche Gespräche gerade in der EVB einen wichtigen Stellenwert innehaben (sollten).

Eines der basalen fachdidaktischen Paradigmen der EVB lautet, dass diese sich auf die alltäglichen Erfahrungen der Lernenden beziehe. Im Schlussbericht des REVIS-Projekts (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005), einem der grundlegenden fachdidaktischen Dokumente im deutschsprachigen Raum, ist jener zentrale Bezug mehrfach angesprochen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005), etwa beim neunten Bildungsziel („Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil“), das die Kompetenz beinhaltet, dass die Lernenden sich „mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinandersetzen“ (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 28). Alle Bildungsziele bzw. die entsprechenden Kompetenzen und weiterführende Erläuterungen im Rahmen von REVIS verweisen mit Blick auf die Alltagsorientierung auf die Bedeutung von (Selbst-) Reflexionen der Lernenden (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 22-28 et passim). In aktuelleren fachdidaktischen Publikationen ist in ähnlichem Sinne von „Bildung für die alltägliche Lebensführung“ oder von „Bildung für private Lebensführung“ die Rede (Schlegel-Matthies, 2018, 2019). REVIS hat verschiedene bundesdeutsche Lehrpläne beeinflusst, z. B. den Bildungsplan von Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016). Dort wird das entsprechende Schulfach auf der Sekundarstufe 1 im Sinne der Alltagsorientierung als „Alltagskultur, Ernährung und Soziales“ (AES) bezeichnet und der Bezug zum Alltag ist somit übergeordnetes Prinzip.

Im Rahmen der Fachdidaktik einer EVB werden folgerichtig u. a. methodische Großformen und didaktische Prinzipien vertreten, die sich dazu eignen, an die alltäglichen Erfahrungen der Heranwachsenden anzuknüpfen und deren Perspektiven auf den Alltag im jeweiligen Umfeld ernst zu nehmen. Das schrittweise Vorgehen in dieser Hinsicht ist beispielsweise in der methodischen Großform des „Biografieorientierten Lernens“ konzipiert (Methfessel, 2003). Darüber hinaus richtet das fachdidaktisch bedeutsame Prinzip der „Subjektorientierung“ den Fokus des Unterrichtsgeschehens auf das „Subjekt“, d. h. auf die Individuen in ihrem soziokulturellen Umfeld, wobei hier vorrangig die Lernenden als „Subjekte“ angesprochen sind (Bartsch & Methfessel, 2014). Weitere didaktische Prinzipien wie „Lebensweltorientierung“, „Erfahrungsorientierung“ etc. sind z. B. auch im Bildungsplan von Baden-Württemberg im Fach AES aufgeführt (MKJS, 2016). Diese didaktischen Zugänge haben gemeinsam, dass persönliche Erlebnisse der

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

Lernenden gedeutet, biografisch sowie soziokulturell reflektiert und mit anderen Lernenden und der Lehrperson geteilt, vertieft und erweitert werden. Solche Erweiterung kann zudem seriöse Publikationen einbeziehen (Methfessel, 2003). Insbesondere der angesprochene kommunikative Austausch von alltäglichen Erlebnissen und Erfahrungen verweist auf die Notwendigkeit eines „accountable talk“ und die Berücksichtigung der drei Verantwortungsbereiche (Verantwortung gegenüber dem Wissen, gegenüber der Lerngemeinschaft und für folgerichtiges Denken und Argumentieren) (Pauli & Reusser, 2018, S. 372). Die Verbalisierung von individuell Erlebtem und Erfahrendem und die gemeinsame Generierung von weiterführenden Bedeutungen im „accountable talk“ führt zu einer Weiterentwicklung des Wissens aller Beteiligten. Die im „accountable talk“ erwartete Verantwortung gegenüber der Lerngemeinschaft ermöglicht, dass jene Erlebnisse und Erfahrungen, ebenso wie damit verknüpfte Emotionen, in einer vertrauensvollen geschützten Gesprächsatmosphäre Raum finden. Die Verantwortung zur sorgfältigen Formulierung von Argumenten bzw. von Aussagen schließt ein, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre persönlichen Überlegungen ebenso wie ihre Antworten auf die Äußerungen von Gleichaltrigen und Lehrperson adäquat zum Ausdruck zu bringen – wobei dies selbstverständlich verbale ‚Suchbewegungen‘ nach einer passenden Formulierung einschließt. Die Gesprächsführungskompetenz der Lehrperson impliziert, dass diese in der Lage ist, solche Gespräche zu leiten.

...the teacher guides students through a dialogic process in which they are encouraged to question one another, to consider multiple answers to a question, to justify their own opinions with reasons, and to change their minds based on the worth of someone else's argument. (Resnick et al., 2018, S. 14)

Hierzu bieten die bereits angesprochenen Konzepte und Handreichungen Unterstützung. In der Schweiz befasst sich das derzeit durchgeführte Forschungsprojekt von Pauli und Reusser (2018) u. a mit entsprechenden Weiterbildungskursen von Lehrpersonen. Sie legen dabei Wert auf die Formulierung angemessener Prompts. Damit sind jene Äußerungen von Lehrpersonen angesprochen, die „accountable talk“ in Gang setzen, weiterführen und schützen. Differenziert nach Fächern und den drei Verantwortungsbereichen werden unterschiedliche Prompts vorgeschlagen und geübt, etwa „Erkläre uns das noch genauer“ (Wissen), „Wer möchte hier noch etwas beifügen“ (Lerngemeinschaft), „Wie begründest du deine Antwort“ (Argumentieren) (Pauli & Reusser, 2018, S. 372).

Welche Möglichkeiten können nun gerade Videoanalysen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Gesprächsführungskompetenzen von Lehrpersonen im Unterricht einer Ernährungs- und Verbraucherbildung bieten? Das im Folgenden dargelegte Beispiel beansprucht nicht, auf diese Frage eine umfassende Antwort zu liefern, sondern einige aussichtsreiche Impulse zu geben.

3 Analyse eines Fremdvideos im Begleitseminar zum Integrierten Semesterpraktikum

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Brsg. sind Studierende des Lehramts aufgefordert, im Rahmen des „Integrierten Semesterpraktikums“ (ISP) u. a. Videografien ihres Unterrichts zu erstellen. Eine kurze Sequenz soll dann für das abschließende Portfolio zum Praktikum ausgewählt, transkribiert und analysiert werden. Die Studierenden des Lehramts Sekundarstufe 1 werden während des ISP im zweiten Semester des Masterstudiums durch wöchentliche Unterrichtsbesuche als auch durch verschiedene Seminare begleitet. Unter anderem, weil die Studierenden ihr ISP an verschiedenen Schulen absolvieren, verfügen sie über sehr unterschiedliche Erfahrungen. Der vorliegende Artikel bezieht sich auf das Begleitseminar in der Fachrichtung Ernährung und Konsum des Studienfaches Alltagskultur und Gesundheit (AuG) im Sommersemester 2019. Grundsätzlich orientierte sich das hochschuldidaktische Konzept zur videobasierten Fallanalyse und das Vorgehen im Seminar (s. Abb. 1) an dem Ziel einer Kompetenz zur „Diagnose von Lernsituationen“ nach Goeze und Kolleginnen/Kollegen (Goeze et al., 2013).

Mit ihr ist die generische, d. h. bildungsbereichsübergreifende Fähigkeit gemeint, Lehr-Lernsituationen als solche a) ebenso abstrakt wie differenziert beschreiben zu können, sie b) aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure deuten und c) mithilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte analysieren zu können sowie d) daraus weiterführende Erkenntnisse für den Fall und e) eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst. (Goeze et al., 2013, S. 82)

Da es sich um ein fachdidaktisches Begleitseminar handelte, waren mit Blick auf die zitierte Kompetenz, Abschnitt c), zunächst vor allem fachdidaktische Konzepte anzusprechen. Darüber hinaus brachte die hohe Orientierung an den Teilnehmenden und deren Äußerungen zu den Videosequenzen jedoch eine interdisziplinäre Vorgehensweise mit sich, die auch allgemein-pädagogische und pädagogisch-psychologische Konzepte einschloss. Hinsichtlich des konkreten Vorgehens in den betreffenden Sitzungen des Seminars referierte die Dozentin auf weitere Publikationen zur Fallanalyse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere auf Schwenk, Klier und Spranger (2010), Schneider (2016), auf Lohmann und Meyer (2015) und nicht zuletzt auf die Handreichung des Zentrums für Schulpraktische Studien der PH Freiburg (Zentrum für Schulpraktische Studien, 2019). In Anlehnung an die genannten Publikationen wurde ein hochschuldidaktisches Vorgehen in acht Schritten entwickelt (s. Abb. 1). Diese Schritte wurden im Seminar präsentiert und bei jeder Sitzung mit videobasierten Vorgehen verwendet. Bei Fremdvideos übernahm die Dozentin des Seminars (im Folgenden abgekürzt mit D_S) die ersten drei Schritte und beantwortete gegebenenfalls Rückfragen beim fünften Schritt.

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

Die kurzen Videosequenzen (3-5 Minuten, Schritt 4) wurden mindestens zweimal gezeigt. Danach erhielten die Studierenden das schriftliche Transkript der Sequenzen. Der sechste Schritt erfolgte nach einem Schema von Schwenk, Klier und Spranger (2010), wie Abbildung 2 zeigt; es wurde an die jeweilige Videosequenz angepasst. Zur Visualisierung des Schemas wurde eine Pinwand genutzt, an welche die Studierenden nach der Arbeit in Kleingruppen ihre jeweiligen Ergebnisse zum sechsten Schritt in Stichworten anbrachten und erläuterten. Im Anschluss folgten die weiteren Schritte der Fallarbeit (Schritte 7 und 8). Für den siebten Schritt hatten die Studierenden bereits in der Phase der Vorbereitung der Sitzung ausgewählte Texte erhalten.

Vorgehen bei der Fallarbeit im Seminar

Vorausgegangen sind die Schritte:

- (1) «*Problemwahrnehmung*» und
- (2) «*Problemerkassung*» durch die_den Studierende_n, die_der die Videosequenz vorstellt.

In der Sitzung:

- (3) Studierende_r: *Beschreibung*: den Fall vorstellen und die Situation differenziert und wertfrei beschreiben; möglichst viele Informationen geben; das selbstwahrgenommene Problem benennen
- (4) Alle: *Videosequenz* sichten und Notizen fertigen
- (5) Alle: gegebenenfalls *Rückfragen* zum besseren Verstehen stellen
- (6) Alle: *Analyse der Beschreibung* mit Unterstützung durchführen
- (7) Alle: *Informationssammlung und theoretische Vernetzung*: Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen mit dem Fall in Verbindung bringen
- (8) Alle: *Handlungsalternativen* entwickeln und reflektieren

Abb. 1: Ausschnitt aus der Präsentation der Sitzung: Vorgehen bei der videobasierten Fallanalyse (in Anlehnung an Lohmann & Meyer, 2015, S. 52f; Schwenk, Klier & Spranger, 2010, S. 18; Zentrum für Schulpraktische Studien, 2019).

Im Ganzen handelt sich also um eine example-rule basierte Vorgehensweise (Blomberg et al., 2013) und damit um ein grundsätzlich problembasiertes teilnehmerorientiertes Vorgehen. Im Sinne von Forschungsbefunden (Steffensky & Kleinknecht, 2016) sollte die hohe Strukturierung bei der Fallarbeit und die zusätzliche Unterstützung durch bereitgestellte Literatur durch D_S beim siebten Schritt

mögliche Nachteile ausgleichen, die speziell durch problembasiertes Lernen entstehen könnten. Außerdem sollten die Nutzung einer sehr kurzen Videosequenz und die zusätzliche Verwendung des Transkripts eine generelle Überforderung durch das Video verhindern (Möller, Sunder & Todorova, 2016; Schneider et al., 2016).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine Sitzung, in der mit einem Fremdvideo gearbeitet wurde, d. h. mit einer Videoaufnahme einer angehenden Lehrperson, die den Studierenden unbekannt war (im Folgenden als „LP_V“ bezeichnet). Die ausgewählte Videosequenz sollte exemplarisch den alltags-, biografie- und subjektorientierten Zugang der Ernährungs- und Verbraucherbildung und die damit verbundenen Herausforderungen an ein Unterrichtsgespräch verdeutlichen. Sie bezog sich auf das Thema „Frühstück“. Das von D_S benannte Problem hierbei war, dass die Beteiligung der Lernenden während des folgenden Unterrichtsgesprächs im Unterschied zum Gesprächsanteil von LP_V sehr gering blieb (Schritte 1-3). Nach Sichtung der Sequenz (Schritt 4) und der Beantwortung von Rückfragen (Schritt 5) folgte eine Kleingruppenarbeit zur „Analyse der Beschreibung“ (Schritt 6). Hier stand der Arbeitsauftrag von LP_V im Mittelpunkt (s. Abb. 2). LP_V formulierte gemäß Videosequenz u. a., dass jede/jeder Lernende „kurz erklärt“, was sie/er gefrühstückt habe. Die Formulierung des mündlichen Arbeitsauftrags von LP_V wurde durch Studierende nochmals wortwörtlich wiederholt. Zugleich wurde deutlich gemacht, dass sich die gedanklichen Weiterführungen zu den einzelnen Verben (s. Abb. 2) jeweils nicht trennscharf durchführen ließen.



Abb. 2: Ausschnitt aus der Präsentation der Sitzung: Vorgehen bei der Analyse, Schritt 6 (Quelle: eigene Darstellung nach Schwenk, Klier & Spranger 2010, S. 33).

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

Die Studierenden des Seminars nahmen beim Austausch der Ergebnisse zum sechsten Schritt sehr detailliert auf den Arbeitsauftrag von LP_V und dessen Kontext Bezug und erläuterten mögliche Wirkungen: Die Formulierung des Auftrags „Ich möchte, dass jeder kurz erklärt, was isst er, was trinkt er...“ impliziere, dass die Lernenden meinten, sich tatsächlich „kurz“ fassen zu müssen, um dem Auftrag zu entsprechen. LP_V suggeriere Zeitknappheit, zumal sie an späterer Stelle nochmals einen Impuls mit dem Adverb „kurz“ formuliere. Außerdem sei der Auftrag trotz des Verbs „erklären“ letztlich nur auf die Nennung von Lebensmitteln gerichtet. Wie man an den Antworten der Schülerinnen und Schüler höre, fehlten folglich weiterführende Reflexionen und „da lernen sie halt noch nichts“ (Studentin). LP_V lasse den Lernenden sowohl nach einer Frage ihrerseits als auch nach einer Antwort eines/einer Jugendlichen vor der nächsten Frage „weniger als 3 Sekunden“ Zeit (Studentin). Sie stelle im Ganzen sehr viele Fragen. Sie formuliere darüber hinaus mehrfach enge Fragen und „Entscheidungsfragen“ (Studentin), die mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten seien und somit kein Gespräch in Gang setzten. Auch richte LP_V wiederholt dieselben Nachfragen an die einzelnen Lernenden. Ein entsprechender Tafelanschrieb mit wichtigen (offenen) Gesprächsimpulsen hätte diese mündlichen Wiederholungen verhindern können. Zudem bewerte sie mehrmals die Antworten der Lernenden explizit und implizit; letzteres, indem aus dem Tonfall ihrer Reaktion auf die Antworten der Lernenden eine Wertung hervorgehe (zur Verdeutlichung dieser Aussage wurde der Tonfall von LP_V von der betreffenden Studentin im Seminar nachgeahmt). Solche Bewertungen behinderten jedoch den offenen bzw. ehrlichen Erfahrungsaustausch mit den Jugendlichen. LP_V praktiziere „Lehrerecho“ (Studentin). Die Sitzordnung „behindert eigentlich die Erzählatmosphäre“ (Studentin); hier sei ein Stuhlkreis oder Halbkreis geeigneter. Die Studierenden erläuterten außerdem, dass es sich ihrer Ansicht nach um einen sehr alltagsnahen und grundsätzlich an den Erfahrungen der Lernenden orientierten Arbeitsauftrag handle, wobei der Bezug auf ein aktuelles Frühstück prinzipiell realistische Antworten hervorrufen könne. In diesem Zusammenhang schlagen einige Studierende jedoch auch eine Handlungsalternative vor, indem sie mögliche andere Arbeitsaufträge zur Vorbereitung des betreffenden Unterrichtsgesprächs formulieren und begründen.

Die Aussagen der Studierenden im Plenum spiegelten wider, dass sie sich auf ihre eigenen Praktikumserfahrungen bezogen und zugleich diese Erfahrungen durch die Äußerungen von Studierenden anderer Praktikumsgruppen erweitern konnten. Im Seminarsgespräch wurden Handlungsrouninen von LP_V benannt und in ihren Wirkungen analysiert (Zeichner, 1981, s. o.). Mögliche Perspektiven der Schülerinnen und Schüler wurden mit Blick auf den Arbeitsauftrag von LP_V entwickelt. Wie ersichtlich, erläuterten die Studierenden zudem bei Schritt 4 bereits Handlungsalternativen. Im Ganzen führten die Studierenden eine eher kritische Analyse des Fremdvideos durch. Die Erfahrungen im Seminar stimmen mit

den betreffenden Forschungen überein, die besagen, dass Studierende mit Fremdvideos kritischer umgehen als mit den Videosequenzen von Kommilitoninnen und Kommilitonen. In mehrerlei Hinsicht verwiesen die Aussagen der Studierenden darüber hinaus auf Vorteile einer videobasierten Fallarbeit gegenüber einer ausschließlichen textbasierten: Die durch die Sitzordnung hervorgerufene (ungünstige) Gesprächsatmosphäre des Unterrichts wurde im Video anschaulicher als dies im Rahmen eines Transkriptes vermutlich möglich gewesen wäre. Nonverbale Aspekte der Kommunikation, etwa der Tonfall der Reaktion von LP_V, waren im Video besser wahrzunehmen als im Transkript. Die eng getaktete zeitliche Abfolge der Frage-Antwortkaskaden in der Interaktion zwischen LP_V und Lernenden wurde mit Hilfe des Videos vermutlich besser nachvollziehbar als durch ein Transkript. Mit Blick auf den Vergleich zur Arbeit mit Transkripten ist allerdings zu ergänzen, dass die Qualität des Transkripts und die sehr detailgenaue Befolgung von Transkribierregeln hier eine erhebliche Rolle spielen. An der PH Freiburg dürfen die Studierenden ein vereinfachtes Transkriptionsschema nutzen, das u. a. nonverbale Aspekte und Pausen nicht genau wiedergibt.

Zur Vorbereitung des folgenden siebten Schritts sollten sich die Studierenden wiederholend mit der methodischen Großform des biografieorientierten Lernens und dem subjektorientierten Ansatz in der EVB auseinandersetzen. Herausforderungen und Chancen der beiden Herangehensweisen konnten anhand der Videosequenz verdeutlicht werden, um dann im achten Schritt bereits angesprochene Handlungsalternativen herauszustellen und zu erweitern. Hierzu war im vorliegenden Fall die zusätzliche theoretische Vernetzung mit pädagogischen und psychologischen Aspekten zur Führung von Unterrichtsgesprächen wichtig, d. h. der Formulierung von „konvergenten“ bzw. „divergenten“ Fragestellungen bzw. Impulsen (Maier, Kleinknecht, Metz, Schymala & Bohl, 2010) und didaktisch angemessener Prompts (Michaels et al., 2010; Pauli & Reusser, 2018). Darüber hinaus bot sich an, von den Studierenden angesprochene Stichworte wie „Lehrerecho“ (Meyer, 2011, S. 286) oder den zeitlichen Umgang mit Fragen und Antworten im Gespräch („3 Sekunden“) theoretisch zu vertiefen (Rowe, 1986). Im vorliegenden Beispiel stellte sich heraus, dass eine 90-minütige Sitzung für die umfassende Durchführung einer videobasierten Fallarbeit zeitlich knapp war.

4 Hochschuldidaktische Weiterführung

Um angesichts dieser zeitlichen Grenzen bei der videobasierten Fallarbeit den letzten beiden Schritten mehr Gewicht zu verleihen, liegt die Weiterführung in einer weiteren Sitzung nahe. Im vorliegenden Beispiel wäre möglich, diese zu nutzen, um zusätzliche alternative Prompts zu formulieren. Ziel wäre, den „Werkzeugkasten“ der Studierenden (Pauli & Reusser, 2018) zur Gesprächsführung im Rahmen eines biografie- und subjektorientierten Lernens in der EVB hierdurch zu

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

erweitern. Die anschauliche Realitätsnähe der Videosequenz erlaubte es außerdem, ein alternatives fiktives Gespräch im Seminar mit analog verteilten Rollen (Studierende des Seminars als Lehrperson und als Schülerinnen und Schüler) und unter Beobachtung durch andere Studierende zu simulieren, um die Wirkungen der neu formulierten Prompts bzw. weiterer Handlungsalternativen erfahrbar zu machen. Solche Simulationen könnten Studierenden dabei helfen, Praxisroutinen, die sich gerade im Aufbau befinden, zu hinterfragen und andere Vorgehensweisen im Ansatz zu erproben.

5 Resümee

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Frage, inwieweit die videobasierte Fallanalyse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der EVB beitragen und insbesondere die Kompetenz zur „Diagnose von Lernsituationen“ unterstützen kann (Goeze et al., 2013). Er beruht auf der Prämisse, dass die Führung von Unterrichtsgesprächen im Sinne von „accountable talk“ in einer alltagsorientierten EVB einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Anhand eines Fallbeispiels zeigt er auf, wie die videobasierte Arbeit gerade mit Blick auf Unterrichtsgespräche hochschuldidaktisch aus Sicht der Dozentin ergiebig durchgeführt wurde. Selbstverständlich ließen sich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der EVB weitere exemplarische Lehr-Lernsituationen anführen (Biaggi & Wespi, 2016), die in videobasierten Lern-umgebungen an der Hochschule einer umfassenden Analyse unterzogen werden könnten. Zu nennen wären beispielsweise die Modellierung von Fertigkeiten durch die Lehrperson oder durch einzelne Lernende vor oder während der Nahrungszubereitung, die Durchführung von Kleingruppenarbeit, insbesondere unter dem Aspekt von Tutoring und Arbeitsteilung der Jugendlichen (Bender, 2007) oder die formative Kommunikation von Leistungen in der EVB (Buchner & Fritz, 2017).

Im Zusammenhang mit „accountable talk“ als inhaltlichen Gegenstand einer videobasierten Fallanalyse im Begleitseminar zum ISP war für die Dozentin des betreffenden Seminars zudem die Audiografie der Sitzung hilfreich, um mit Hilfe einer Metaebenenanalyse die eigene hochschuldidaktische Gesprächsführungskompetenz zu untersuchen.

Literatur

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. Aufl.). York: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science (New York)*, 333(6045), 1034-1037.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). "Der subjektive Faktor". Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32.
- Bender, U. (2007). Wie Schüler Arbeitsanweisungen in der Werkstatt Schulküche gemeinsam deuten. Lernchancen im Haushaltslehre-Unterricht. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (1. Aufl., S. 111-132). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(4), 47-60.
- Blomberg, G., Renkl, A., Garmoran Sherin, M., 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.
- Buchner, U. & Fritz, M. M. (2017). Fachlich anspruchsvolles Lernen mit Feedback. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(4), 80-99.
- Christ, T., Arya, P. & Chiu, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35.
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*, Universität Paderborn.
http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79-113.
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. A.G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- 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.
- Kobarg, M., Prenzel, M. & Schwindt, K. (2015). Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP, Bd. 3.3, S. 408-426). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

- Lohmann, G. & Meyer, H. (2015). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten* (Scriptor-Praxis Sekundarstufe I+II, 12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse* (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Forschungsbericht Nr. 38). Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Methfessel, B. (2003). „Biographie und Lernen“ – Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt und Bildung*, 80(1), 32-42.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B. (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For c/assroom conversation that works*, Institute for learning. University of Pittsburgh.
http://iflpartner.pitt.edu/index.php/educator_resources/accountable_talk
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS]. (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES>
- Möller, K., Sunder, C. & Todorova, M. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 339-355.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365-377.
- Resnick, L. B., Asterhan, C., Clarke, S. & Schantz, F. (2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In D. M. Gollnick, G. E. Hall & L. F. Quinn (Eds.), *The Wiley handbook of teaching and learning* (Wiley Handbooks in education, pp. 323-338). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50.

- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43(1), 133-145.
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Alltägliche Lebensführung im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 7(3), 3-17.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Editorial für das Themenheft: Bildung für private Lebensführung. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 2.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation, Universität Tübingen. Verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/71843>
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft* 44(4), S. 474-490.
- Schön, D. A. (2011). *The reflective practitioner. How professionals think in action* (Reprinted). Farnham: Ashgate.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung. Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl. 1), 1-21.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 44(4), 305-321.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86-108.
- Van der Veen, C. & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1-4.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22. <https://doi.org/10.1007/BF01807805>
- Zentrum für Schulpraktische Studien. (2019). *Begleitheft zum Integrierten Semesterpraktikum (ISP). Lehramtsstudiengang Sekundarstufe I (M.Ed.)*, Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://www.ph-freiburg.de/hochschule/zentrale-einrichtungen/zfs/praktika/po-2015/isp-sek-1.html>

| Videobasierte Fallanalysen in der EVB

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ute Bender

Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Fachrichtung Ernährung und Konsum

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

D-79117 Freiburg

E-Mail: ute.bender@ph-freiburg.de

Internet: www.ph-freiburg.de/institut-fuer-alltagskultur-bewegung-und-gesundheit/ute-bender/home.html