

Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester

Pascal Pollmeier, Tim Rogge, Christoph Vogelsang

Zusammenfassung: Die Arbeit mit Videografien eigenen Unterrichts wird in Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung zunehmend als methodisches Mittel zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen genutzt. Als wesentlicher Einflussfaktor für einen erfolgreichen Einsatz werden dabei die begleitenden Emotionen der Studierenden angenommen. In einer längsschnittlichen Interviewstudie wurden daher die emotionalen Prozesse von 20 Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien in Begleitveranstaltungen des Praxissemesters untersucht. Dabei konnten drei Typen rekonstruiert werden, die prototypische emotionale Muster im Praxissemesterverlauf beschreiben, die durch die Valenz emotionaler Zustände bezüglich der Eigenvideografie zu Beginn und Ende des Praxissemesters charakterisiert werden können (negativ-positiv, positiv-positiv, negativ-negativ). Bei fallübergreifender Betrachtung konnten zudem zentrale Zusammenhänge zwischen Emotionen und Merkmalen des Videoeinsatzes identifiziert werden, wie die Vertrautheit mit Mitstudierenden, der Prozess der Aufnahmegenehmigung und Vorerfahrungen mit Eigenvideografie. Die Ergebnisse der Studie können zur Vermeidung intensiver negativer Emotionen bei der Nutzung videobasierter Reflexion eigenen Unterrichts beitragen und die Akzeptanz von Eigenvideografie zur eigenen Professionalisierung in der Lehrerbildung erhöhen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Praxissemester, Videografie, Emotion, Längsschnittuntersuchung, Fallanalyse

Emotional experiences of teacher students during video-based feedback of their own teaching – case studies from a longitudinal interview study during a school internship semester

Abstract: Videos of pre-service teachers' own teaching are increasingly being used as a tool for reflection during school placements. Emotions are assumed to be a significant influencing factor for an effective usage of videos. Therefore, in a longitudinal interview study we examined the emotional processes of 20 student teachers using videos of their own lessons for reflection in university courses parallel to a one-semester school internship. Three case types of emotional patterns could be reconstructed, which can be characterized by the valence of emotional states at the beginning and end of the internship (negative-positive, positive-positive, negative-negative). A cross-case analysis also identified relations between emotional processes and characteristics of the video use, such as familiarity with fellow students, getting the approval for the video recording, and prior experience with self-recording. The results of

this study can be helpful to avoid intensive negative emotions during video-based reflection of pre-service teachers' own teaching and thus foster the acceptance of this method in the field of teacher education.

Keywords: teacher education, field experience, self-videos, emotion, longitudinal study, case study

1 Einleitung

Ein Ziel der Lehramtsausbildung ist der Aufbau von Reflexionskompetenz. Angehende Lehrkräfte sollen also beispielsweise in der Lage sein, selbst erlebte unterrichtliche Situationen aus verschiedenen Perspektiven (z. B. fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch) zu reflektieren und daraus für zukünftige, ähnliche Situationen mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln (Häcker, 2017). Eine zentrale Anforderung von Reflexion ist dabei die Relationierung von universitär erworbenem theoretischen Wissen und Erfahrungen der schulischen Praxis mit dem Ziel, die eigenen Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; vgl. Zeichner, 2010). Dies geschieht im Lehramtsstudium primär in den schulpraktischen Studienanteilen, insbesondere im mittlerweile in vielen Bundesländern implementierten Praxissemester, in dem Lehramtsstudierende ein ca. fünfmonatiges Praktikum an einer Schule, kombiniert mit universitären Begleitveranstaltungen, absolvieren.

Eine mögliche Methode, eigenes Unterrichtshandeln einer vertieften Reflexion zugänglich zu machen, ist die Arbeit mit Eigenvideografien, also Videoaufzeichnungen eigenen Unterrichts, die zunehmend als methodisches Mittel in der Lehrerbildung verwendet werden (vgl. Brouwer, 2014). Neben dem hohen Professionalisierungspotential kann die Konfrontation mit eigenem videografierten Unterricht aber auch eine Quelle von Verunsicherung sein und unangenehme Emotionen hervorrufen, die wiederum einen negativen Einfluss auf die angestrebten Reflexionsprozesse haben können (Kleinknecht & Poschinski, 2014). Während die kognitiven Wirkungen der Videografie in der Lehrerbildung vielfach untersucht wurden, wurden ihre affektiven Wirkungen bisher seltener analysiert. In diesem Beitrag berichten wir daher über eine längsschnittliche Interviewstudie, in der Studierende, die im Rahmen von universitären Praxisbegleitveranstaltungen zum Praxissemester ihren eigenen Unterricht auf Video aufgezeichnet und reflektiert haben, zu ihren emotionalen Erfahrungen befragt wurden. In Fallanalysen werden dabei insbesondere die Wechselwirkungen von Aufnahmesetting, Veranstaltungsmerkmalen, Vorerfahrungen und den emotionalen Erfahrungen der Studierenden berichtet. Übergreifendes Ziel ist es, empirische Hinweise darauf zu gewinnen, wie emotionale Belastungen bei der Arbeit mit Eigenvideografien verringert werden können.

2 Emotionen bei der Arbeit mit Eigenvideografien

Die Videografie eigenen Unterrichts bietet verschiedene Vorteile zur Unterstützung einer adäquaten Reflexion von Unterricht: wiederholte Beobachtungen unter verschiedenen Perspektiven, Aufbau einer beobachtenden Distanz zum Geschehen oder das Vermeiden von Erinnerungseffekten (Danielowich, 2014; Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2013). Beim konkreten Einsatz in der Professionalisierung von Lehrkräften können grob zwei Szenarien unterschieden werden (vgl. Gaudin & Chaliès, 2015): Zum einen werden Lehrkräfte oder Lehramtsstudierende in Praxisphasen zur rein individuellen Reflexion eigenen Unterrichtshandelns mit Hilfe der Eigenvideografien aufgefordert. Zum anderen kann die Analyse bzw. Betrachtung des Unterrichts in kooperativen Settings mit anderen, meist Kolleginnen und Kollegen oder Mitstudierenden, erfolgen. In der Praxis erfolgt meist eine Kombination beider Szenarien, abhängig von den konkreten Lehrzielen, dem Grad an Verbindlichkeit, Leistungsanforderungen und weiteren Faktoren (vgl. Blomberg, Renkl, Gamoran-Sherin, Borko & Seidel, 2013). Diese Lehr-Lern-Settings umfassen dann die Betrachtung eigener und fremder Videografien.

Im Vergleich zur Arbeit mit Fremdvideos wird bei Eigenvideos angenommen, dass die Reflexion als bedeutsamer und aktivierender wahrgenommen wird als die Reflexion von Fremdvideos. Diese Vorteile konnten auch überwiegend empirisch bestätigt werden (z.B. Gaudin & Chaliès, 2015). Zugleich wird aber auch angenommen, dass die Arbeit mit eigenen Videos im Vergleich stärkere emotionale Reaktionen hervorruft.

Emotionen beschreiben die Gefühlslage bzw. Affekte einer Person. Aus psychologischer Perspektive handelt es sich um eine komplexe Reaktion auf die kognitive Einschätzung einer spezifischen Situation (*appraisal theory of emotion*; vgl. Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013). Emotionen werden von einer Person typischerweise als negativ oder positiv bewertet bzw. erlebt (Valenz). Sie können mehr oder weniger intensiv (Intensität) oder aktivierend/erregend (Arousal) erlebt werden bzw. die Aufmerksamkeit beeinflussen.

Im Kontext der Hochschullehre entstehen negative Emotionen insbesondere dann, wenn eine Lernaktivität an sich oder die erwarteten oder retrospektiv betrachteten Folgen einer Lernaktivität negativ bewertet werden (Wertkomponente) und eine Person zugleich den Eindruck hat, wenig Kontrolle über die Lernsituation und ihren Ausgang zu haben (Kontrollkomponente) (Pekrun, 2006). Zum Umgang mit negativen Emotionen können verschiedene Strategien der Regulation beobachtet werden (vgl. Gross & John, 2003). Beispielsweise ist es möglich, den Auslöser einer negativen Emotion einfach zu vermeiden. Wenn dies nicht möglich ist, versuchen viele Personen zumindest den Ausdruck negativer Emotionen nach außen zu unterdrücken. Eine andere Regulationsstrategie besteht darin, eine Situation kognitiv neu zu bewerten, z.B. durch eine Veränderung der Perspektive auf die Situation, was in Folge eine positivere Emotion auslöst. Das Ausmaß negativer Emotionen hat generell einen korrespondierenden negativen Einfluss auf Lernprozesse bzw. Lernerfolg, was auch für Lehramtsstudierende in Praxisphasen beobachtet werden konnte (Kordts-Freudinger, Grosse Honebrink & Festner, 2017). Unabhängig vom Einsatz von Eigenvideografien sind Praxisphasen im Lehramtsstudium an sich ein Auslöser negativer Emotionen für viele Lehramtsstudierende (z.B. Deng et al., 2018).

Emotionen bezüglich der Arbeit mit Eigenvideografien in der Lehramtsausbildung wurden bisher allerdings wenig untersucht. Kleinknecht und Poschinski (2014) betrachteten

die Emotionen von zehn Mathematiklehrkräften, von denen fünf jeweils Sequenzen ihres eigenen Unterrichts reflektiert haben. Jeder dieser Lehrpersonen wurde eine weitere Person zugeordnet, die das Video ihres ‚Paarlings‘ als Fremdvideo reflektierte. Die Lehrkräfte wurden dabei jeweils gebeten, schriftlich neben einer inhaltlichen Bewertung auch von ihren dabei auftretenden Emotionen zu berichten. Nach einer inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten wurden kontrastive Fallvergleiche vorgenommen, in denen verschiedene emotionale Prozesse identifiziert werden konnten. Wurde beispielsweise der videografierte eigene Unterricht selbst negativ bewertet, konnte dies als Bedrohung des eigenen Selbstwerts wahrgenommen werden, die mit negativen Gefühlen einherging (z. B. Enttäuschung) und Abwehr- und Rechtfertigungsäußerungen hervorrufen konnte. Lehrkräfte, die positivere Emotionen bei der Betrachtung eigenen Unterrichts berichteten, trennten insgesamt klarer zwischen ihrer Rolle als Beobachtende und Akteure. Dabei äußerten kontraintuitiv Personen, die ein fremdes Video analysierten, häufiger Emotionen als Personen, die ein eigenes Video reflektierten. Negative Emotionen wurden auch eher von unerfahreneren Lehrpersonen berichtet. Fankhauser (2016) beschreibt anhand eines Fallbeispiels im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung aber auch Gefühle positiver Nervosität und gesteigerter Aufmerksamkeit während der Videografie eigenen Unterrichts.

Die bisher vorliegenden Ergebnisse beziehen sich primär auf schon im Beruf tätige Lehrkräfte, die Eigenvideos individuell reflektieren. In vielen Lernsettings im Lehramtsstudium reflektieren Studierende Eigenvideos allerdings zusammen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in Gruppensettings (z. B. Herbst, 2019). Lehramtsstudierende sind zudem eher als Anfängerinnen und Anfänger bezüglich des Unterrichtens anzusehen. Es kann daher angenommen werden, dass das Präsentieren und Diskutieren eigenen Unterrichtshandelns andere emotionale Prozesse initiiert als bei erfahrenen Lehrkräften. Vor dem Hintergrund der Modelle zur Entstehung von Emotionen kann in derartigen Lehr-Lern-Situationen vermehrt das Entstehen negativer Emotionen erwartet werden (vgl. Yerrick, Ross & Molebash, 2005), die sich auch negativ auf den Reflexionsprozess oder auf die Akzeptanz der Videografie als Lehr-Lern-Methode auswirken können. Beispielsweise könnten Studierende schon im Vorfeld negative Folgen für sich selbst erwarten, weil ihre Mitstudierenden ihr videografiertes Handeln negativ bewerten und damit auch sie als Person negativer betrachten könnten. Die resultierenden Emotionen wären daher Scham oder Angst. Es ist zu vermuten, dass Folgen für das Lernverhalten etwa die Vermeidung von Eigenvideografie an sich und – falls das nicht möglich ist (z. B. durch Kontrollverlust) – eine emotionsvermeidende Auswahl von Videoszenen für kollaborative Reflexionen wären, in der aber der potentielle Gewinn für die eigene professionelle Entwicklung geringer ist. Obwohl Evaluationen zeigen, dass in kollaborativen Settings die gemeinsame Reflexion als hilfreich empfunden wird, wurde ihre emotionale Wirkung weniger untersucht (vgl. Krammer, Hugener, Frommelt, Furrer Auf der Maur & Biaggi, 2015). Beobachtet wurde, dass auch erfahrene Lehrkräfte bei der kollaborativen Reflexion dazu neigen, weniger Kritik an Handlungen im Video von Kolleginnen und Kollegen zu äußern (Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011). Dies kann so interpretiert werden, dass auch die Personen, die ein Fremdvideo reflektieren, das potentielle Entstehen negativer Emotionen bei ihren Kolleginnen und Kollegen vermeiden wollen. Auf Basis von Metaphernanalysen untersuchten Leung, Chang und He (2021) unter anderem die Emotionen von 12 Studierenden mit wenig Unterrichtserfahrung, die mit zwei Mitstudierenden Videos ihres eigenen Unterrichts und den ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen reflektieren mussten. Dabei beschrieben die Studierenden die Betrachtung eigener Videos mit Metaphern,

die überwiegend auf negative Emotionen hindeuten (z.B. *horror movie*), während die Reflexion fremder Videos stärker mit emotional positiven Metaphern beschrieben wurde (z.B. *watching a magic show*). Die Aussagen deuten darauf hin, dass weniger die Tatsache, dass Mitstudierende das eigene Video betrachten, der Auslöser negativer Emotionen ist, sondern eher ein negativer „evaluative stance“ (Leung et al., 2021, S. 270) bezüglich des eigenen Unterrichtens. Eine Person in der Studie zeigte das vermutete Vermeidungsverhalten und weigerte sich, ihr eigenes Video zu betrachten, weshalb sie aus der Analyse ausgeschlossen wurde.

Auf Basis dieser diffusen Befundlage besteht weiterhin Bedarf an Studien, die Emotionen von Lehramtsstudierenden zur Eigenvideografie in Praxisphasen analysieren. Um Hinweise für eine möglichst lernförderliche Implementation solcher Formate zu erhalten, sollten dabei auch die Wechselwirkungen von Merkmalen des Lehrangebots, Voraussetzungen der Studierenden und emotionalen Prozessen betrachtet werden.

3 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands ist es das Ziel dieser Untersuchung, explorativ genauere Erkenntnisse zu Emotionen von Lehramtsstudierenden bei der Reflexion von Videografien eigenen Unterrichts im Praxissemester zu gewinnen. Neben der persönlichen Reflexion wird hierzu auch der Einfluss kollaborativer Reflexionsformate betrachtet. Wir fokussieren dabei auf die Valenz von Emotionen, da wir annehmen, dass gerade das Erleben von Emotionen als negativ oder positiv den Umgang Lehramtsstudierender mit Eigenvideografien lernhinderlicher oder -förderlicher beeinflusst.

Dabei wird die Beantwortung folgender Forschungsfragen angestrebt:

- Welche Emotionen werden bei Lehramtsstudierenden initiiert, die im Praxissemester eigenständig durchgeführten Unterricht videografieren und in einem kollaborativen Lehr-Lern-Szenario mit Kommilitoninnen und Kommilitonen reflektieren (müssen)?
- Wie verändern sich die Valenzen von Emotionen bezüglich der Eigenvideografie zwischen Beginn und Ende des Praxissemesters?
- Können typische Muster emotionaler Veränderungsprozesse identifiziert werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Valenzen der Emotionen und Merkmalen des kollaborativen Reflexionsformats?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe und Seminargestaltung

Die Stichprobe der vorliegenden Studie umfasst 20 Studierende (14 weiblich, sechs männlich), welche im Wintersemester 2019/2020 das Praxissemester an der Universität Paderborn absolviert haben; davon 15 Personen im Studiengang für das Haupt-/Real-/Sekundar-/Ge-

samtschullehramt (HRSGe) und fünf im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe).

Das Praxissemester ist ein Langzeitpraktikum innerhalb der Lehrerbildung mit dem Ziel, Theorie und Praxis des Unterrichtens näher zueinander zu bringen (Gröschner, Ulrich & Thiel, 2019). Die Studierenden am Standort Paderborn werden während des Praxissemesters durch ihre Mentorinnen und Mentoren in den Schulen, die Dozierenden der Universität und der jeweiligen Fachleitung am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) begleitet.

Universitäre Begleitseminare zum Praxissemester finden in beiden studierten Unterrichtsfächern sowie im Fach Bildungswissenschaften verpflichtend während des Praxissemesters statt (15 Wochen, zwei SWS). In der vorliegenden Studie wurden die Probandinnen und Probanden aus verschiedenen Begleitseminaren rekrutiert, in denen in kollaborativen Reflexionssettings mit Eigenvideografie gearbeitet wurde: Physik (neun Studierende), Bildungswissenschaften (neun Studierende) und Chemie (zwei Studierende). Die Studierenden nahmen freiwillig an der Untersuchung teil.

Die drei Lehrveranstaltungen variieren in ihrer Gestaltung, was es ermöglicht, auch Kontexteinflüsse zu untersuchen.

Im Fach Physik war die Videografie einer Unterrichtsstunde im Praxissemester für alle Teilnehmenden obligatorisch. Die Studierenden sollten ihre Eigenvideos anschließend zunächst selbst betrachten und eine kollaborative Reflexionsphase von 45 Minuten für eine Seminarsitzung vorbereiten. In dieser Sitzung schauten alle Studierenden von den Präsentierenden selbst gewählte Teile des Videos an und reflektierten verschiedene Aspekte unter Rückbezug auf Theorien, die zu Beginn des Seminars erarbeitet worden waren. Das Verfahren war dabei an die kollegiale Fallberatung (vgl. Herbst, 2019) angelehnt.

Auch im Begleitseminar des Fachs Chemie bestand die Möglichkeit, die Videografie einer im Schulpraktikum selbst geleiteten Unterrichtsstunde im Seminar zu reflektieren. Wie im Begleitseminar im Fach Physik wurden die Studierenden angehalten, ihre Eigenvideos zunächst selbst zu betrachten und dann eine subjektiv besonders gelungene und eine weniger gelungene Situation auszuwählen, welche anschließend mit der Seminargruppe theoriebasiert reflektiert wurde.

Im Unterschied zum oben beschriebenen Seminarsetting war die Videografie einer Unterrichtsstunde im Praxissemester jedoch nicht für alle Teilnehmenden obligatorisch. Für den Abschluss des Seminars konnten die Studierenden auch andere Leistungen wählen.

Im Fach Bildungswissenschaften ähnelte die Seminargestaltung der des Begleitseminars Physik. Auch hier war die Eigenvideografie einer Unterrichtsstunde im Praxissemester verpflichtend. Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten in diesem Begleitseminar ebenfalls die Möglichkeit, Sequenzen der Videografie für die Diskussion in der Seminargruppe auszuwählen, wobei die Seminargruppe aus Gründen der Praktikabilität in kleinere Gruppen zu je drei Studierenden aufgeteilt wurde. Zur Unterstützung der Analyse wurden Beobachtungsbögen verwendet, deren Items auf bildungswissenschaftlichen Theorien und Modellen unter anderem zum Lernen und zum Umgang mit Heterogenität beruhten. Ein bedeutender Unterschied zu den beiden oben skizzierten Seminararrangements war neben der Größe der Seminargruppen, dass sich die Seminargruppen im Fach Bildungswissenschaften aus Studierenden unterschiedlicher Fächer zusammensetzten, da das Fach als Anteilsfach in allen Lehramtsstudiengängen studiert werden muss.

Generell erfordert jede Videografie für Ausbildungszwecke im Land NRW eine Genehmigung durch die Schulleitung und (zum Zeitpunkt der Erhebung) eine einfache Meldung der Aufnahme an das Ministerium für Schule und Bildung.

4.2 Datenerhebung und Auswertungsmethode

Um die initiierten Emotionen der Studierenden und ihre Veränderungen zu erfassen, wurden strukturierte, leitfadengestützte Prä-/Postinterviews geführt. Der Fokus der Präinterviews lag auf der Erfassung möglicher Vorerfahrungen mit Videografie und dem emotionalen Zustand bezüglich der kommenden Videografie (Beispiel-Fragen: „Wann hast du erfahren, dass du dich während des Praxissemesters im Unterricht filmen musst? Wie hast du dich gefühlt, als du es erfahren hast?“). Im Postinterview wurde ausführlich auf die emotionalen Zustände bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Videografie abgehoben (Beispiel-Fragen: „Wie hast du dich beim ersten Anschauen des Videos gefühlt und auf was hast du am meisten geachtet? Wie hast du dich während der Präsentation deiner Unterrichtssequenzen im Seminar gefühlt?“). Die durchschnittliche Länge eines Präinterviews betrug 10:52 Minuten ($SD = 3:24$), die durchschnittliche Länge eines Postinterviews 23:08 Minuten ($SD = 6:29$).

In der Auswertung erfolgte eine lockere Orientierung am rekonstruktiven Vorgehen der dokumentarischen Methode. Die Interviews wurden zunächst transkribiert, anonymisiert und mit einer offenen Kodierliste hinsichtlich des Auftretens verschiedener geäußerter Emotionen kodiert, welche durch mehrere Durchgänge durch das Material laufend ergänzt und angereichert wurde. In Anlehnung an Hailikari, Postareff und Kordts (2016) wurden nicht nur explizit geäußerte Emotionen („Weil ich mich nicht gerne selber auf so Videos sehe und, ähm, ich son bisschen Angst hatte, mich beim Scheitern zu sehen?“; BiW_Sw6_t2, 34) betrachtet, sondern auch indirekt formulierte Emotionen („[...] beim Fachleiter hätte ich jetzt mehr das Gefühl, okay, ich muss jetzt wirklich abliefern, das muss jetzt gut funktionieren [...]“, Physik_Sm4_t2, 74). Der Einbezug von indirekten Formulierungen ermöglicht es, auch weniger bewusst wahrgenommene Emotionen der Studierenden mit zu berücksichtigen (Hailikari, Postareff & Kordts, 2016). Die Kodierliste sowie uneindeutige Äußerungen von Emotionen wurden von den Autoren diskutiert, bis Konsens bestand. Es folgte eine „reflektierende Interpretation“ (Bohnsack 2018, S. 185), in welcher das Entstehen emotionaler Zustände vor dem Hintergrund verschiedener geäußerter Rahmenbedingungen und sozialer Prozessstrukturen analysiert wurde (Przyborski & Slunecko, 2010).

Nach der reflektierenden Interpretation erfolgte eine fallübergreifende Vergleichsanalyse, gefolgt von einer sinngenetischen sowie Ansätzen einer soziogenetischen Typenbildung (Nentwig-Gesemann, 2007). Dazu wurden die Einzelfälle verglichen und induktiv Fallkategorien entwickelt. Als die zwei bestimmenden Kategorien zur Typenbildung wurden dabei die Bewertungen der emotionalen Zustände der Studierenden zu Beginn und einmal am Ende des Praxissemesters gewählt, wobei jeweils unterschieden wurde, ob in der Gesamtheit überwiegend positive oder negative Emotionen geäußert wurden. Hierzu wurden die Probandinnen und Probanden unabhängig von den drei Autoren zugeordnet, und aus der jeweiligen Kategorienkombinationen (Prä- und Postzustand) wurde ein Fall ausgewählt. Diese Fälle wurden anschließend diskutiert, sodass ein prototypischer Fall pro Kategorie ausgewählt wurde, welcher als Basis der jeweiligen Fallbeschreibung dient.

5 Fallbeschreibungen

Es konnten drei Typen emotionaler Prozessmuster unterschieden werden.

5.1 Typ 1

Der erste Typ von Studierenden, der sich in den Interviews zeigte, äußert vor Beginn der Videografie hauptsächlich negative Emotionen, die sich über den Verlauf der Videografie- und Feedbackerfahrung verändern. Nach Ende der Intervention berichten diese Studierenden vermehrt positive Emotionen.

Als Beispiel für diesen Typ wird im Folgenden die Studierende *BiW_Sw1*¹ vorgestellt. Sie studiert die Fächer Deutsch und Hauswirtschaft im Lehramt HRSGe im zwölften Hochschulsemester. Während sie im ersten Interview angibt, dass ihr die Videoaufzeichnung und -reflexion in Hinblick auf sich selbst nichts ausmacht, berichtet sie bei der Ankündigung der Videoaufzeichnung zu Beginn des Begleitseminars von einem negativen emotionalen Erleben im Hinblick auf die Schule: „Hm, und ich hab auch etwas, nicht Panik, aber ein bisschen Angst bekommen vor der Schule. Möchten die das? Möchten die das nicht?“ (*BiW_Sw1_t1*, 32).

Während viele Interviewte angeben, keinerlei Probleme mit dem *Genehmigungsprozess* gehabt zu haben, wurde in Einzelfällen berichtet, dass sich Schulleitungen über einen längeren Zeitraum weigerten, ihr Einverständnis zur Videoaufzeichnung zu geben. Man muss davon ausgehen, dass solche Erfahrungen auch zwischen den Studierenden geteilt werden und zu Verunsicherung führen können. Und auch wenn Schulleitungen kooperieren, wirkt der Aufwand der Genehmigung mit seinen verschiedenen Schritten, von der Zustimmung der Erziehungsberechtigten einer Klasse bis hin zur Meldung an das Schulministerium, abschreckend und ist geeignet, emotionale Aversion auszulösen.

Weiterhin bereitet ihr im Präinterview die (*Fach-*)*Vertrautheit* der Feedback gebenden Arbeitsgruppe Sorgen:

„Wir werden ja in den Seminaren gemischt, das heißt wir sind nicht mit den Leuten zusammen, mit denen wir immer Deutsch haben oder Hauswirtschaft, oder mit denen wir vielleicht schon andere Anknüpfungspunkte hatten. Würde ich jetzt sagen, ich mache mit einer Gruppe zusammen, die ich kenne, mit denen ich auch ein bisschen übereinstimme, dann fühle ich mich bei der Bewertung, wenn ich das später aushändige, besser.“ (*BiW_Sw1_t1*, 26)

Dieser Aspekt der Seminargestaltung, dass Arbeitsgruppen auch fächerübergreifend gebildet werden (müssen), wird typübergreifend von fast allen interviewten Studierenden genannt: Der emotionale Status in Bezug auf die antizipierte Bewertungssituation scheint deutlich von der wahrgenommenen persönlichen Vertrautheit mit den anderen Teilnehmenden der Arbeitsgruppe abzuhängen, wie sie sich durch eine längere Bekanntschaft im gemeinsamen Fachstudium ausbilden kann. Mit Blick auf die *appraisal theory of emotion* könnte daher argumentiert werden, dass die Valenz der antizipierten Bewertungssituation umso positiver ausfällt, je stärker die persönlich wahrgenommene Sicherheit und damit das Kontroll-Appraisal im Umgang mit den anderen Gruppenmitgliedern ausgeprägt ist. Darüber hinaus wird die Bildung fachübergreifender Arbeitsgruppen von einigen der befragten Studierenden auch mit

1 Die Interviews der Probandinnen und Probanden wurden nach Fach (Che/Phy/BiW), Geschlecht (Sw/Sm) und Position in der Reihenfolge der Interviews in den Fächern kodiert.

Verweis auf fehlende fachdidaktische Kenntnisse in Hinblick auf die zu erbringende Unterrichtsreflexion abgelehnt.

Von diesen insgesamt eher negativen Emotionen im Präinterview vor der Videoaufzeichnung weichen die Beschreibungen der Erfahrungen während der Videografie und der anschließenden Reflexion im Postinterview teilweise ab. Zunächst gibt *BiW_Sw1* in diesem Gespräch an, dass sich ihre im Präinterview geäußerten Befürchtungen in Hinblick auf das Genehmigungsverfahren bestätigt haben. Durch die skeptische Haltung der Schulleitung empfand sie den Prozess trotz Unterstützung des Kollegiums und der Schülerschaft als „anstrengend bzw. belastend, weil man so ein bisschen in der Schwebelage stand“ (*BiW_Sw1_t2*, 12), bis die Videografie genehmigt wurde. Auch während der videografierten Unterrichtsstunde fühlte sie sich angespannt und beim ersten Sehen des Videos, als sie stark auf ihr eigenes Auftreten vor der Klasse fokussierte, auch beschämt.

Anschließend beschreibt die Studierende jedoch ihre Erfahrung beim mehrfachen Ansehen, bei dem sich der Fokus auf die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern verschob, als beruhigend: „Genau, am Anfang ist man erst kritisch mit sich selber und dann merkt man, dass den Schülern eigentlich überhaupt gar nichts aufgefallen ist. Also etwas negativ aufgefallen ist oder peinlich. Von daher war ich dann eigentlich ziemlich beruhigt“ (*BiW_Sw1_t2*, 52). Diese Veränderung des emotionalen Status setzt sich mit der Schilderung ihrer Erfahrungen mit dem Feedbackgespräch in der Gruppe fort, die *BiW_Sw1* als bestärkend und gewinnbringend beschreibt.

„Also das war gut. Das war auch gut, die Rückmeldung von den anderen zu sehen. Denen ist vielleicht noch was anderes aufgefallen, das war auch wiederum gut. [...] man fühlt sich nochmal etwas bestätigt, wenn man sieht, dass andere, die auch im Praxissemester sind, sagen, dass man Dinge gut macht. Dass man Dinge vielleicht schon gut kann.“ (*BiW_Sw1_t2*, 62 und 70)

Insgesamt bewertet sie den Lernertrag aus der Videoanalyse im Rückblick sehr positiv und gibt an, die Eigenvideografie, wenn möglich, wiederholen zu wollen. Zum Vergleich der Videografie mit einer Gruppenhospitation äußert *BiW_Sw1* die Vermutung, dass sie eine Hospitation durch mehrere Kommilitoninnen und Kommilitonen als Prüfungssituation und sehr belastend empfunden hätte.

Über den Verlauf der Videoaufzeichnung und -analyse lässt sich für diesen Typ erkennen, dass der anfänglich eher negative emotionale Status von einem differenzierten und insgesamt positiveren Erleben abgelöst wird. Auch wenn sich Befürchtungen z. B. in Bezug auf organisatorischen Mehraufwand als begründet herausstellen, wird der Wert der Eigenvideografie für die eigene Professionalisierung anerkannt und führt zum Abbau emotionaler Aversion.

Betrachtet man diese emotionalen Veränderungen vor dem Hintergrund der *appraisal theory of emotion*, fällt auf, dass das Lernen mit Videoaufzeichnungen eigenen Unterrichts, also die Wertkomponente der kognitiven Einschätzung der Lernsituation, bei diesem Typ bereits im Vorfeld der Unterrichtsaufzeichnung im Rahmen des Seminars positiv bewertet wird. Demgegenüber werden die Bereiche des Lernprozesses, die mit Unabwägbarkeiten verbunden sind – die Reaktion der Schulleitung und das Peer-Feedback – negativ bewertet. Die Kontrollkomponenten scheinen bei diesem Typ Studierender insofern die Treiber negativer Emotionen darzustellen. Eine Erklärung der Veränderung des emotionalen Status könnte in der Konsequenz sein, dass sich mit dem Wegfall der Unsicherheit nach erfolgter Genehmigung und der einsetzenden Akzeptanz der Folgen der Lernaktivität nach den ersten Be-

trachtungen des entstandenen Videos die Kontrollkomponente positiv entwickelt hat und sich damit das emotionale Erleben insgesamt zum Positiven verändert.

5.2 Typ 2

Studierende, welche dem Typ 2 zuzuordnen sind, äußern zu Beginn und zum Ende der Videografie positive Emotionen. Als Beispiel wird der Studierende *Phy_Sm4* herausgegriffen. Er studiert Sport und Physik für das Lehramt GyGe im zweiten Mastersemester. Schon bei der Ankündigung der Videografie reagiert er positiv, entspannt und teils wertschätzend: „eine sehr gute Möglichkeit, sich selbst mal zu sehen“ (*Phy_Sm4_t1*, 20). Von der Beobachtung wünscht sich der Studierende, dass ihm Aspekte seines Lehrerhandelns auffallen, welche ihm ohne den Perspektivwechsel nicht aufgefallen wären. Diese positive kognitive Bewertung der anstehenden Eigenvideografie führt zu einer positiven Wertkomponente. Der Studierende erkennt in Videografie und Reflexion eine Chance zur eigenen Professionalisierung. Entsprechend werden durch die Ankündigung der Videografie bei diesem Studierenden keine negativen Emotionen ausgelöst. Selbst hat der Studierende bereits Vorerfahrung mit Videografie sammeln können. Sowohl die Bachelorarbeit als auch Videoanalysen bei sportpraktischen Übungen im Studium werden angeführt. Mit Blick auf mögliche Befürchtungen in Bezug auf die Videografie werden am Rande allgemeine Befürchtungen bezüglich des Gelingens der Unterrichtsstunde geäußert („wäre natürlich irgendwie doof, wenn man so in ‘ne schwierige Situation kommt vielleicht wo sowas nicht klappen sollte oder so, dass das vielleicht unangenehm in dem Moment ist.“, *Phy_Sm4_t1*, 24). Insgesamt scheinen diese Befürchtungen jedoch eher randständig zu sein, spezielle Befürchtungen zum Beispiel bezüglich des Genehmigungsprozesses oder der Gruppenzusammensetzung, die in seinem Fall mit seinem Unterrichtsfach vertraut ist, äußert er nicht.

Im Postinterview gibt der Studierende an, in der Situation der Videografie selbst entspannt gewesen zu sein. Eine Grundnervosität wurde durch den Fachleiter ausgelöst, welcher in der Stunde ebenfalls anwesend war. Die Stunde wurde gleichzeitig als Termin zu der verpflichtenden Unterrichtsberatung durch den Fachleiter des ZfsL genutzt. Entsprechend gab der Studierende zu: „deswegen steckte da ein bisschen mehr Arbeit drin“ (*Phy_Sm4_t2*, 16). Vom letztlichen Unterrichtsgeschehen sei die Stunde jedoch abgelaufen wie andere Stunden. *Phy_Sm4* berichtet, auch aufgrund seiner Vorerfahrungen mit Videografie im beruflichen und privaten Raum, von dem Anschauen nicht irritiert gewesen zu sein. „Deswegen kannte ich mich schon als – hm – Person, die gefilmt wird. Von daher wars jetzt nicht so total ungewohnt, als ich mich das erste Mal gesehen habe“ (*Phy_Sm4_t2*, 20). Der Fokus des ersten Beobachtens lag hauptsächlich auf der Klassenführung und dem Umgang mit Schüleräußerungen bzw. fachlichen Aspekten der Stunde. Das eigene Lehrerhandeln und die Bewegung im Raum irritiert ihn, dieser Effekt schwächt sich jedoch mit mehrmaligem Ansehen ab.

Die Erfahrungen bzw. der emotionale Status beim gemeinsamen Ansehen des Videos mit der fachvertrauten Gruppe deckt sich in großen Teilen mit der Situation des alleinigen Ansehens. *Phy_Sm4* schildert, sich entspannt und neugierig gefühlt zu haben. Vor allem die Reaktionen der Kommilitonen seien spannend gewesen, Angst davor gab es nach Eigenaussagen nicht. In Bezug auf den Lerngehalt der Eigenvideografie zieht der Studierende ein sehr positives Fazit. Auf die Frage nach einer möglichen Wiederholung der Videografie bejaht er:

„Gerade, wenn sich so. Wo ich ja eben gesagt habe, ich lass mich ‘ne neue Methodik oder Ähnliches einfallen, um da nochmal zu sehen, wie klappt das überhaupt, aus ‘ner anderen Perspektive mal zu beobachten.“ (Phy_Sm4_t2, 44–46)

Beim Vergleich der Videografie mit einer Gruppenhospitation von Kommilitoninnen und Kommilitonen empfindet der Studierende die Videografie als entspannter. Wenn mehr Personen im Unterrichtsraum beobachten, erzeuge dies mehr Anspannung.

Im Verlauf der Eigenvideografie ist bei diesem Studierenden zu erkennen, dass die positive und vor allem entspannte Haltung über die gesamte Situation anhält. Zu Beginn gibt es keine großen Befürchtungen oder Sorgen, auch während der Videografie gibt es keine negativen Erfahrungen. Folglich geht der Studierende auch mit einem positiven Gefühl aus der Videografie heraus. Insgesamt zeigt sich der emotionale Verlauf unauffällig. An keiner Stelle treten besonders starke Emotionen heraus, viel mehr gibt es nur kleine Veränderungen im emotionalen Zustand. Bezogen auf die *appraisal theory of emotion* ist auch bei diesem Typ eine positive Bewertung der Lernaktivität „Videoreflexion“ erkennbar, mit der der Studierende auch im Rahmen seines Sportstudiums bereits Erfahrungen sammeln konnte. Videoanalysen insbesondere von sportartenspezifischen Bewegungsabläufen sind in der Sportdidaktik etabliert und werden auch in der universitären Lehre verwendet (z.B. Vohle & Reinmann 2012). Entsprechend kann argumentiert werden, dass die Vertrautheit mit der Methodik höher und die Einschätzung der zu erwartenden Folgen der Lernhandlung daher mit weniger Unsicherheit behaftet ist. In Bezug auf die Kontrollkomponente der kognitiven Einschätzung der Lernsituation wird einzig das Gelingen der videografierten Unterrichtsstunde angegeben, wobei der Proband auch hier angibt, die Videografie einer misslungenen Unterrichtsstunde immer noch löschen zu können. Weiterhin bezieht sich die Befürchtung eher auf die Durchführung der Stunde und weniger auf die Videografie selbst. Zwar hängen die antizipierten Rückmeldungen innerhalb der Gruppenhospitation von der Qualität der gehaltenen Unterrichtsstunde ab, aber durch die Möglichkeit des Löschens der Aufnahme weist der Studierende auf eine Methode hin, mit dessen Hilfe er die Kontrolle über die Situation jederzeit behalten kann. Insofern ist bei diesem Typ die Wahrnehmung fehlender Kontrolle nicht so stark ausgeprägt, dass die Bewertung des Lehr-Lern-Settings vor oder während des Seminarverlaufs insgesamt in einen negativen emotionalen Status gebracht wird.

5.3 Typ 3

Der letzte Typ zeigte zu Beginn der Videografie eher negative Emotionen und ist in dieser Hinsicht mit dem ersten Typ vergleichbar. Anders als dieser verändert sich der emotionale Status hier über den Verlauf der Videografie- und Feedbackerfahrung allerdings nicht. Nach Abschluss der videobasierten Unterrichtsreflexionen berichten Studierende dieses Typs weiterhin hauptsächlich negative Emotionen. Exemplarisch soll hier die Studierende *BiW_Sw6* vorgestellt werden.

Sie studiert Textilgestaltung und katholische Religionslehre im neunten Hochschulse-mester. Bei Ankündigung der Eigenvideografie im Seminar reagiert sie mit deutlicher Ablehnung:

„Also, ich mach das überhaupt nicht gerne. Also, wir haben in Textil auch viele Möglichkeiten kreativ zu arbeiten und da gibt es auch Filmseminare und Fotografieseminar und sowas. Ich wähle die bewusst nicht. Ich mache das überhaupt nicht gerne. Hm, ja, und für mich ist das wirklich eine Überwindung.“ (BiW_Sw6_t1, 34)

Gefragt nach dem Grund für die Deutlichkeit der Ablehnung, berichtet die Studierende von zwei wesentlichen negativen Emotionen: Zum einen sehe sie sich selbst nach negativen Erfahrungen während ihrer beruflichen Ausbildung vor dem Studium nicht gerne medial vermittelt, daher nutze sie auch keine sozialen Medien. Zu diesem Gefühl der Scham kommt zum anderen die Angst vor der Bewertung ihres Unterrichts hinzu. „Und ich habe, glaub ich, ein bisschen Angst, dass mir vor Augen geführt wird, dass ich das nicht kann. Ich glaube, man kann sich das selber schöner reden, wenn man sich nicht sieht. Als wenn man sich sieht“ (BiW_Sw6_t1, 48). Dass sie ein (Peer-)Feedback zu einer einzigen Unterrichtsstunde zum Anlass nimmt, gegebenenfalls ihre grundsätzliche Eignung für den Lehrerinnenberuf in Frage zu stellen, zeigt die starke emotionale Verunsicherung der Studierenden. Auch unabhängig von ihrer Person hält *BiW_Sw6* Eigenvideos in der Lehrerinnenausbildung zu Beginn nur begrenzt für sinnvoll, da die gezeigte Unterrichtsstunde eine ‚Kunststunde‘ sei, die nicht den wirklichen Schulalltag abbilde. Für einen authentischen Blick auf den eigenen Unterricht müsse so häufig gefilmt werden, dass alle beteiligten Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte nicht mehr durch die Videografie beeinflusst würden. Insgesamt zeigt die Studierende während des gesamten Präinterviews mit Scham und Angst deutlich negative Emotionen.

Die Beschreibungen der Erfahrungen während der Videografie und der anschließenden Reflexion weichen im Postinterview von diesem negativen emotionalen Status nicht deutlich ab. So berichtet *BiW_Sw6* in Bezug auf das Genehmigungsverfahren von emotionaler Belastung und Anstrengung. Interessanterweise ist es in ihrem Fall nicht die Schulleitung, die sich gegen die Videoaufzeichnung ausspricht, als vielmehr das Kollegium: „Also, dass mir viele Lehrer einfach immer wieder gesagt haben ‚Du darfst das nicht machen. Weißt du, dass du das nicht darfst? Lass das mal lieber. Glaub mir das mal.‘ Also, das fand ich anstrengend, da immer wieder zu sagen: ‚Doch, ich darf das.‘“ (BiW_Sw6_t2, 18).

Auch die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde selbst erlebt die Studierende als belastend, zumal organisatorische Schwierigkeiten, ein Raumwechsel zu Beginn der Stunde, hinzukommen. Erst im Verlauf der Stunde gelingt es ihr, sich zu beruhigen, zumal sich die Schülerinnen und Schüler sehr kooperativ zeigen. Dennoch gibt *BiW_Sw6* an, das Anschauen des Videos im Anschluss über zwei Wochen hinausgezögert zu haben, da sie Angst gehabt habe, sich „beim Scheitern zu sehen“ (BiW_Sw6_t2, 34). Entsprechend fokussiert sie beim ersten Anschauen ausschließlich auf ihre „Fehler“ (BiW_Sw6_t2, 38) und kann erst beim wiederholten Anschauen ihre Aufmerksamkeit von sich selbst lösen und das Verhalten der Klasse in den Blick nehmen, die sich vorbildlich verhält. Doch selbst nach mehrmaligem Anschauen empfindet sie eine Grundanspannung beim Sehen des Videos.

Die Reflexion des Videos in der Lerngruppe ist für *BiW_Sw6* ebenfalls keine positive Erfahrung. Obwohl sie in einer selbst gewählten (fach-)vertrauten Arbeitsgruppe arbeitet, ist sie von dem Arbeitsverhalten der anderen Gruppenteilnehmerinnen „genervt“ (BiW_Sw6_t2, 46), da sich eine Teilnehmerin nicht die Zeit nahm, ihr Unterrichtsvideo vor der Feedbackrunde anzuschauen, wodurch sie auch kein gutes Feedback geben kann. Trotz dieser enttäuschenden Erfahrung könnte sie sich nicht vorstellen, mit einer nicht (fach-)vertrauten Arbeitsgruppe zu arbeiten.

„Also, das war mir schon wichtig. Ich hätte Angst bei Leuten, die ich gar nicht kenne, dass dann gar nichts zustande kommt. [...] Also, wenn ich nicht gewusst hätte, auf wen ich mich da einlasse und wem ich das zeigen muss, hätte ich das, glaube ich, gar nicht gemacht.“ (BiW_Sw6_t2, 48)

Interessanterweise bejaht *BiW_Sw6* die Frage, ob sie mithilfe des Unterrichtsvideos ihr Lehrerinnenhandeln analysieren konnte. „Doch, ich glaube, das hat mir geholfen. Hm, mir hat das viel geholfen bei meiner Körpersprache, zum Beispiel. Hm, da hätte ich gerne auch mehr von mir zu gesehen“ (*BiW_Sw6_t2*, 56). Zudem berichtet sie von einem Lernertrag und würde sich auch noch einmal im Unterricht filmen. Bis auf eine Ausnahme geben dies alle Befragten unabhängig vom berichteten emotionalen Status an. Den positiven Lernertrag bezieht die Studierende auch in ihr Fazit ein. Während sich ihre Befürchtungen in Bezug auf den Stress im Genehmigungsverfahren, die emotionale Erregung beim Betrachten des Videos und der Feedbackrunde bestätigt haben, haben sie sich in Bezug auf den Nutzen des Instruments für die eigene Professionalisierung nur teilweise bestätigt. Daher bleibt ihr Urteil insgesamt negativ:

„Ich glaube, was mich so geärgert hat, ist, dass ich mich überwinden musste und dass ich mich daran festgehalten hab, dass ich was in die Hand kriege, was mir nachher einfacher macht. Und das ist ja jetzt nur so zum Teil geschehen [...]“ (*BiW_Sw6_t2*, 54)

Beim Vergleich der Videografie mit einer Gruppenhospitation von Kommilitoninnen und Kommilitonen äußert sich *BiW_Sw6* indifferent. Zwar erkennt sie den praktischen Nutzen von Unterrichtsvideos in der Besprechung von Unterricht an, möchte sich aber nicht festlegen, welche der beiden Optionen sie als weniger belastend empfunden hätte.

Zusammenfassend ist über den Verlauf der Erfahrung mit der Aufnahme und anschließender Analyse eines Videos eigenen Unterrichts bei *BiW_Sw6* eine Kontinuität negativer Emotionen erkennbar. Bereits vor der Videoaufnahme berichtet sie von Ängsten und Unsicherheiten in Bezug auf die Selbstanalyse, welche sich für sie im weiteren Verlauf der Erfahrungen zum Teil als berechtigt herausstellen. Während der Videografie und der anschließenden Analyse treten bei dieser Studierenden zudem Probleme im Genehmigungsprozess und der Gruppenarbeitsphase auf. In der Konsequenz geht *BiW_Sw6* mit einem negativen Gefühl aus der Videografie heraus. Trotz dieses anhaltend negativen emotionalen Status hält sie Eigenvideos als Instrument der Professionalisierung für sinnvoll und würde sich auch wieder selbst im Unterricht filmen.

In Kontext der *appraisal theory of emotion* ist dieser Typ der einzige Typ, der die zu erwartenden Folgen der Lernsituation auf kognitiver Ebene, also die Wertkomponente emotionalen Erlebens, von Beginn an negativ einschätzt. Bei *BiW_Sw6* scheint diese Einschätzung mit negativen Vorerfahrungen in ihrer Berufsausbildung zusammenzuhängen, wofür auch spricht, dass sie sich unabhängig von der Methodik der Videoreflexion ungern medial vermittelt sieht. In den Postinterviews wird allerdings auch deutlich, dass sich das Wert-Appraisal, also die Valenz, durch das Erleben der positiven Folgen der Videoanalyse für die eigene Professionalisierung in Teilen zum Positiven verändert. Es kann daher argumentiert werden, dass der Wert der Eigenanalyse innerhalb des Bezugsrahmens der Professionalisierung für den angestrebten Beruf selbst bei emotional negativen Voraussetzungen kognitiv durchaus anerkannt werden kann.

Bedingt durch die anfängliche Negativität der Wertkomponente können die Befürchtungen im Bereich des Kontroll-Appraisals, die *BiW_Sw6* in Bezug auf das Genehmigungsverfahren und das Gruppenfeedback äußert, vor Beginn der Erfahrung mit der Aufnahme und anschließender Analyse eines Videos eigenen Unterrichts nicht ausgeglichen werden. Die Bestätigung der Befürchtungen während des Praxissemesters bewirkt im Anschluss, dass das negative Kontroll-Appraisal über die gesamte Erfahrung hinweg stabil bleibt.

Insgesamt kann selbst die in Teilen positivere Valenz, die die Studierende zum Abschluss des Reflexionsprozesses zum Ausdruck bringt, den deutlich negativen Kontroll-Appraisal nicht ausgleichen, so dass sich ein negatives emotionales Empfinden bezüglich der Methodik der Videoanalyse für diesen Typ ergibt.

6 Diskussion

Im Rahmen der dargestellten Untersuchung wurden die Emotionen von Lehramtsstudierenden analysiert, die im Rahmen eines Praxissemesters eigenen Unterricht videografiert und in verschiedenen kollaborativen Formaten reflektiert haben, wobei der Fokus auf die Valenz der Emotionen gelegt wurde. Dabei konnten mit Hilfe von längsschnittlichen leitfadengestützten Interviews emotionale Muster im Praxissemester rekonstruiert werden, die sich in drei Typen darstellen lassen (Tabelle 1). Typ 1 zeichnet sich durch eine Veränderung von zu Beginn negativen emotionalen Zuständen hin zu positiven Zuständen nach der Videografieerfahrung aus. Typ 2 beschreibt Personen, die sowohl zu Beginn als auch am Ende positive emotionale Erfahrungen berichten. Typ 3 beschreibt umgekehrt Personen, die zu Beginn und am Ende jeweils negative emotionale Erfahrungen zeigen. Hinsichtlich der angenommenen Wirkungen emotionaler Zustände auf die Reflexion eigenen Unterrichts zeigen Typ 1 und 2 eher reflexionsförderliche Emotionen, während sich bei Typ 3 eher ungünstige Emotionen zeigen. Rein logisch kann man einen weiteren Typ 4 vermuten (Tabelle 1), der sich dadurch auszeichnet, dass zu Beginn positive Emotionen geäußert werden und nach der Eigenvideografie negative Zustände. Diese Konstellation konnte allerdings für keine Person im Material rekonstruiert werden.

Tabelle 1: Mögliche und vorgefundene Typenunterscheidung

	<i>am Ende: positiv</i>	<i>am Ende: negativ</i>
<i>zu Beginn: negativ</i>	Typ 1	Typ 3
<i>zu Beginn: positiv</i>	Typ 2	Typ 4 (nicht bestätigt)

Aus dem Vergleich der Fälle können Vermutungen zu Zusammenhängen zwischen Emotionen, Bedingungen der Videoaufnahme und Merkmalen des jeweiligen universitären Begleitformats abgeleitet werden. Fallübergreifend ergaben sich folgende Einflussvariablen: Gruppenvertrautheit, Genehmigungsverfahren, Vorerfahrungen mit Videoanalysen.

Die Anforderung, dass eigene Videoausschnitte mit Anderen reflektiert werden sollen, scheint per se kein negativer emotionaler Belastungsfaktor zu sein. Vielmehr kommt es auf die Vertrautheit mit der Gruppe an. Studierende, denen ihre Mitstudierenden beispielsweise schon länger bekannt sind, berichten von weniger negativen Emotionen im Zusammenhang mit der damit implizit einhergehenden Bewertungssituation. In den Interviews zeigt sich dies deutlich bei den Studierenden aus den ‚kleinen‘ Fächern Physik und Chemie, die sich schon länger aus dem vorherigen Studium kannten. Als mögliche Begründung dieses Zusammenhangs kann sowohl die Wertkomponente als auch die Kontrollkomponente der Emotionen betrachtet werden. In vertrauten Gruppen müssen die Studierenden weniger negative Folgen befürchten,

da die Situation innerhalb eines vertrauten Rahmens stattfindet. Die erwartbare Kritik durch die Gruppe könnte durch eine langfristige, mit positiven Emotionen besetzte Beziehung zu den Gruppenmitgliedern beeinflusst werden. Somit ist innerhalb der Reflexionsphase nicht mit negativen Zuschreibungen der eigenen Person zu rechnen. Bezüglich der Kontrollkomponente kann festgehalten werden, dass die Kontrolle innerhalb der Gruppe zwar abgegeben wird, aber aufgrund möglicher Vertrauensbeziehungen Kritik abgeschätzt werden kann. Durch die Vertrautheit der Gruppe könnte eine ‚kollektive Kontrolle‘ entstehen, welche eine sichere und angstfreie Atmosphäre schafft. Parallel zu den Ergebnissen von Zhang et al. (2011) kann sich die Beziehung unter den Gruppenmitgliedern aber auch negativ auf den Reflexionsprozess auswirken, wenn unangenehme, aber zur Professionalisierung sinnvolle Rückmeldungen verschwiegen werden. Dass die kollaborative Videoreflexion in einer vertrauten Gruppe an sich weniger der Auslöser negativer Emotionen ist, sondern diese eher durch individuelle Faktoren beeinflusst werden, zeigt sich ähnlich auch bei Leung et al. (2021).

Als weiterer Einflussfaktor zeigt sich die Unterstützung durch Personen an der Praktikumsschule im Genehmigungsverfahren. Emotional sehr belastend ist es z.B., wenn die Schulleitung der Videografie skeptisch gegenübersteht und eine Genehmigung nur ‚mit Hürden‘ erteilt. Der dabei ausgelöste Konflikt, universitäre Anforderungen erfüllen zu müssen und zugleich den schulischen Betrieb nicht stören zu wollen, geht erwartbarerweise mit negativen Emotionen einher. Auch dieser Befund ist durch Rückbezug auf die Kontrollkomponente von Emotionen erklärbar. Die hierarchisch höher gestellte Schulleitung greift hier gleichzeitig in den schulischen und universitären Bereich ein. Die Studierenden verlieren somit gleich in zwei Bereichen die Kontrolle, wodurch negative Emotionen entstehen können.

Weiterhin stellt sich die Vorerfahrung mit Videoanalysen als entscheidender Prädiktor positiven emotionalen Erlebens heraus. Im direkten Vergleich von Typ 2 und Typ 3 fällt ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der gemachten Vorerfahrungen auf, welcher sich ähnlich auch in den geschilderten Emotionen nach der Eigenvideografie abbildet. Während *Phy_Sm4* (Typ 2) innerhalb des Studiums bereits an einigen Stellen mit Eigenvideografie in Berührung gekommen ist, hat *BiW_Sw6* (Typ 3) innerhalb einer absolvierten beruflichen Ausbildung negative Erfahrungen gemacht. Die Vermutung liegt nahe, dass sich diese Vorerfahrungen deutlich auf die Wertkomponente von Emotionen auswirken. Wie in Kapitel 2 beschrieben, entstehen negative Emotionen im Studium meist dann, wenn eine Lernaktivität oder deren Folgen negativ bewertet werden (Pekrun, 2006). Während Emotionen als situationsbedingt und veränderbar beschrieben werden, sind Werte bzw. Wertvorstellungen wesentlich stabiler und haben großen Einfluss auf Lernprozesse (Bromme & Kienhues, 2014). Dabei muss die Wertkomponente von Emotion nicht zwangsläufig allein durch die Vorerfahrung geprägt werden. So zeigt *BiW_Sw1* in Typ 1 eine positiv geprägte Wertkomponente, ohne von positiven Vorerfahrungen zu berichten. Es bestätigt sich aber auch in diesem Fall, dass eine positive Erwartung bezüglich Videoanalysen zu Beginn der Einheit mit positiven Emotionen am Ende der Videoanalyse einhergehen. In diesem Fall sogar trotz negativer Einflüsse der Kontrollkomponente innerhalb des Videografieprozesses. So entsteht der Eindruck, dass die Wertkomponente negative Einflüsse der Kontrollkomponente abmildern kann.

Es zeigt sich insgesamt, dass sowohl bei Lehrkräften im Schuldienst als auch bei Lehramtsstudierenden ähnliche Emotionen im Zusammenhang mit Videografie zu beobachten sind. Sowohl die Wertkomponente als auch die Kontrollkomponente hinsichtlich der Valenz

von Emotionen der Studierenden konnten in den geführten Interviews rekonstruiert werden. Dabei können die gefundenen Typen Hinweise auf prototypische emotionale Muster geben. Die erörterten Bedingungen für das Entstehen der Emotionen können dabei erste Hinweise für die Seminargestaltung geben, die Entstehung aber nicht vollständig aufklären. Emotionen treten sehr individuell auf, sodass eine genaue Betrachtung jedes Einzelfalls im Lehrbetrieb nötig bleibt. Dieser individuelle Charakter wird durch die Bedeutung der individuell ausgeprägten Wertkomponente für die Wahrnehmung der Videoanalyse bestärkt.

Aus den dargelegten Emotionsanlässen lassen sich Vorschläge für die Gestaltung günstiger Rahmenbedingungen für positive emotionale Prozesse bei der Arbeit mit Eigenvideografien ableiten. Zum einen wirkt es positiv, wenn (fach-)vertraute Studierendengruppen zusammengesetzt werden. Ist dies nicht möglich, könnte eine ausreichende Kennenlernphase in der Veranstaltung die Vertrautheit erhöhen. Aufgrund möglicher negativer Auswirkungen auf die Reflexion (Zhang, 2011) liegt die Rolle zum Aussprechen unangenehmer Reflexionsanlässe in dieser Konstellation allerdings vermutlich eher bei den Dozierenden. Um die Unterstützung der Praktikumschule sicherzustellen, sollte eine möglichst transparente Kommunikation erfolgen, beispielsweise über Unterlagen, die die rechtlichen Rahmenbedingungen, Verwendung der Videodaten und die technische Unterstützung klar und prägnant darlegen. So könnte der sich negativ auswirkenden, möglichen Kontrollübernahme durch die Schulleitung vorgebeugt werden.

Bei diesen Interpretationen müssen allerdings die Limitationen dieser Untersuchung beachtet werden. Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die nicht repräsentativ für die Gesamtheit aller Lehramtsstudierenden ist. Das betrifft beispielsweise die Lehramtsstudiengänge und Fächerkombinationen. Es muss auch beachtet werden, dass Personen mit sehr negativ ausgeprägten Emotionen durch die Anlage unserer Studie nicht erfasst wurden (vgl. Leung et al., 2021). Zum Beispiel wollte eine Studierende mit starker Aversion gegenüber der Eigenvideografie schlicht nicht interviewt werden und konnte daher nicht in die Untersuchung einbezogen werden. Zudem war es eine explorative, deskriptive Untersuchung. Aufgrund dieser Einschränkungen ist auch nicht auszuschließen, ob in anderen Stichproben auch emotionale Entwicklungen wie im hypothetischen Typ 4 identifiziert werden könnten.

Für zukünftige Forschung in diesem Bereich scheint eine genauere Betrachtung der Intensität wahrgenommener Emotionen weitere Ansätze bieten zu können, um emotionale Veränderungen noch detaillierter aufzuklären. Diese Analyse war auch durch den Fokus der von uns durchgeführten Interviews auf die Valenz nicht direkt möglich. Durch die Auflösung der Bedeutung einzelner Auslöser negativer Emotionen bezüglich der Eigenvideografie könnte eine deutliche Verbesserung bei Kontroll- und Wertkomponente ermöglicht werden. Das ‚Abfedern‘ besonders intensiver, negativer Emotionen kann die Akzeptanz zur Nutzung von Eigenvideografie zur eigenen Professionalisierung erhöhen. Weiterhin könnten größer angelegte Studien weitere (auch fachspezifische) Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben bei der Arbeit mit Eigenvideografie aufdecken. Beispielsweise sollte der Einfluss weiterer Auslöser negativer Emotionen, die in Praxisphasen auftreten können (vgl. Deng et al., 2018), auf Emotionen zur Eigenvideografie als Lehrelement ebenfalls berücksichtigt werden.

Literatur

- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran 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.
- Bohnsack, R. (2018). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180–190). Köln: Halem Verlag.
- Bromme, R. & Kienhues, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 55–81). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A. & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441–453.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching – Theory and Practice*, 20(3), 264–288.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer-(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR*, 19/Heft 2, 94–116.
- Fankhauser, R. (2016). Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3), Art. 9. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2561>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Gröschner, A., Ulrich, I. & Thiel, F. (2019). Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. V–XI). Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hailikari, T., Postareff, L. & Kordts, R. (2016). Feel the progress: Second-year students' reflections on their first-year experience. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 79–90.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbst, S. (2019). „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“ – Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 234–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471–490.
- Kordts-Freudinger, R., Grosse Honebrink, T. & Festner, D. (2017). Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(1). Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1007>

- Krammer, K., Hugener, I., Frommelt, M., Füller 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.
- Leung, J. S. C., Chan, K. K. H. & He, T. C. (2021). Student teachers' metaphorical conceptualisations of the experience of watching themselves and their peers on video. *Educational Studies*, 47(3), 257–274.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 277–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Przyborski, A. & Slunecko, T. (2010). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627–642). Wiesbaden: VS Springer.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 413–429), Wiesbaden: Springer VS.
- Yerrick, R., Ross, D. & Molebash, P. (2005). Too close for comfort: Real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 16(4), 351–375.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- 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(2), 454–462.

Kontakt

Pascal Pollmeier
Fachbereich Chemiedidaktik
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
E-Mail: pascal.pollmeier@upb.de

Tim Rogge
Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), Arbeitsbereich 2 –
Bildungsforschung, Evaluation und Schulentwicklung
Paradieser Weg 64
59494 Soest
E-mail: tim.rogge@qua-lis.nrw.de

Dr. Christoph Vogelsang
Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ Professional School
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
E-Mail: christoph.vogelsang@upb.de