

Annika Kreft

"Beobachtung ist immer eine sehr reiche Quelle [für das] Lernen" – Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von Unterrichtsvideografien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Integration von Unterrichtsvideografien in die universitäre Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen. In diesem Zusammenhang erfolgt die Vorstellung einer Studie, die den Einfluss von Unterrichtsvideografien auf die Einstellungen von Studierenden im Hinblick auf das Medium an sich sowie auf deren professionelle Unterrichtswahrnehmung von kommunikativen Kompetenzen im Englischunterricht untersucht. Die Grundlage der Studie bilden Lerntagebücher der Teilnehmenden, die zu fünf Zeitpunkten während des Sommersemesters 2016 eingesammelt wurden. Deren Auswertung zeigt eine insgesamt positive Einstellung zum Videoeinsatz in der Lehre. Allerdings sollte dieser aufgrund der Komplexität des Mediums entsprechend eingeführt und angeleitet sein. Während die meisten Studierenden in der Lage waren, relevante Ausschnitte aus den Videos zu identifizieren und zu interpretieren (vgl. Stufe 2, Gaudin & Charliès, 2015), konnten nur wenige Teilnehmende Konsequenzen für die in den Videoepisoden gezeigten Handlungen reflektieren sowie alternative Szenarien skizzieren.

Schlüsselwörter

Professionelle Wahrnehmung; Unterrichtsvideografien; kommunikative Kompetenzen; Englischunterricht; Lerntagebücher

"Observation is always a rich source of learning" – Students' attitudes on the use of lesson videos to foster professional vision of communicative competences in the EFL classroom

Abstract

This paper focuses on the integration of lesson videos in foreign language teacher education. It introduces a small qualitative study that examines the impact of videos on the attitudes of students towards the medium itself, as well as on their professional vision regarding communicative competences in the EFL classroom. It is based on participants' learning diary entries that were collected five times during a seminar in the summer term 2016. The data analysis revealed an overall positive attitude among participants towards the integration of the lesson videos. However, introduction to and guidance within the video phase is crucial because of the videos' complexity. Most of the students could identify, describe and interpret selected incidents (cf. stage 2, Gaudin & Charliès, 2015). Only a few students were able to reflect on the consequences of actions shown in the video episodes or imagine alternative scenarios.

Keywords

Professional vision; videographed lessons; communicative competences; EFL classroom; learning diaries

1 Einleitung

Auf die Bedeutung der Förderung von professioneller Unterrichtswahrnehmung in der universitären Lehre sowie die Untersuchung möglicher, durch bestimmte Maßnahmen hervorgerufene Effekte auf Studierende wird im Kontext der Professionalisierungsfor- schung des letzten Jahrzehnts vielfach hingewiesen (vgl. Sherin, 2004; Stürmer, 2011). Professionelle Unterrichtswahrnehmung setzt sich zusammen aus den Komponenten "noticing" bzw. "selective attention" und "knowledge-based reasoning" (vgl. Abschnitt 2) und wird als "stark wissensbasierte Fähigkeit" bezeichnet, die mit der Erfahrung der Lehrperson korreliert (Stürmer, 2011). So weisen erfahrene Lehrkräfte, welche über eine über einen längeren Zeitraum erworbene Unterrichtsexpertise verfügen, eine stärker ausgeprägte professionelle Wahrnehmung von Unterricht auf als Lehramtsstudierende zu Beginn ihrer Ausbildung (vgl. Star & Strickland, 2008). In der universitären Ausbildung wird daher grundlegendes Wissen über Theorien und Konzepte zu schulischem Lehren und Lernen vermittelt, welches wiederum die "zentrale Voraussetzung zu weitere[n] Entwicklungsprozesse[n]" darstellt (Stürmer, 2011, S. 12).

In diesem Zusammenhang erscheint die Verwendung von Unterrichtsvideografie in der Lehramtsausbildung als über reine Wissensgenerierung hinausgehende Methode gewinnbringend und motivierend: Sie ermöglicht einen Einblick in authentische Unter- richtssituationen, verbindet Theorie und Praxis, kann wiederholt angesehen und für un- terschiedliche Lehrszenarien verwendet werden (vgl. u.a. Reusser, 2005; Kleinknecht; Schneider & Syring, 2014; Stürmer, 2011). Außerdem bietet sie einen differenzierten Zu- gang für Studierende, da diese mit unterschiedlichem professionsrelevantem Vorwissen sowie gegenstandsspezifischem Interesse ausgestattet sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Stürmer, 2011). Eine instruierende Auseinandersetzung¹ mit Unterrichtsvideografien führt NovizInnen in den Analyseprozess ein, indem "prototypische Muste[r] [in] eine[r] hochstrukturierte[n] Lernumgebung bereit[gestellt]" werden (Kleinknecht et al., 2014, S. 212), was wiederum einen positiven Einfluss auf die professionelle Unterrichtswahrneh- mung nehmen soll.

Der folgende Beitrag nimmt die Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von Un- terrichtsvideografien in der Lehre in den Blick. Nach einer kurzen theoretischen Einfüh- rung zum Konstrukt der professionellen Wahrnehmung (vgl. Abschnitt 2) werden das Sample sowie Hintergründe und Ablauf der Fallstudie vorgestellt (vgl. Abschnitt 3). Im Anschluss erfolgt die Präsentation der gewonnenen Ergebnisse anhand von vier induktiv gebildeten Kategorien sowie einem Fallvergleich aus drei maximal kontrastiven Fällen (vgl. Abschnitt 4). Abschließend werden ein Resümee zu den Ergebnissen sowie Implika- tionen hinsichtlich zukünftiger Forschungsprojekte gegeben.

¹ Neben den instruktionellen bestehen zudem problembasierte Lern-Lehr-Konzepte zur Förderung von professioneller Wahrnehmung. Letztere wurden nicht für den vorliegenden Seminarkon- text ausgewählt, da die selbstständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideografien häufig NovizInnen überfordert (vgl. Kleinknecht et al., 2014).

2 Professionelle Wahrnehmung

Das Konstrukt professioneller Wahrnehmung besteht aus den Komponenten des selektiven Erkennens, was als "noticing" oder "selective attention" bezeichnet wird, und dem wissensbasierten Begründen ("knowledge-based reasoning"). Sie sind miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig (vgl. auch Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008).

Der Bereich des selektiven Erkennens umfasst die Fähigkeit, relevante Situationen und Ereignisse trotz der gegebenen unterrichtlichen Komplexität im Klassenraum zu identifizieren und zu interpretieren (vgl. Gaudin & Charliès, 2015). An dieser Stelle schließt das wissensbasierte Begründen an, welches "die kognitive Verarbeitung der beobachteten Unterrichtssituationen basierend auf dem Wissen der Lehrpersonen über lernwirksame Unterrichtskomponenten" (Stürmer, 2011, S. 9) beschreibt. Es wird schrittweise angeleitet und angeeignet. Nachdem die Studierenden lernrelevante Ereignisse beschrieben haben, interpretieren sie diese und zeigen mögliche Konsequenzen für den Unterricht auf: "[First,] [...] the ability to describe what they have identified when viewing the video. Second, [...] the ability to interpret what they have identified [...]. Third, [...] the ability to imagine the consequences [...] of what they have identified" (Gaudin & Charliès, 2015, S. 46). In Schritt zwei und drei ist es zudem möglich, Verknüpfungen zu theoretischen Konzepten bzw. empirischen Studien herzustellen. Darüber hinaus wird angenommen, dass das wissensbasierte Begründen nachhaltig wiederum das selektive Erkennen beeinflusst (vgl. Niesen, erscheint a; Niesen erscheint b).

3 Die Fallstudie

Im Zuge der Fallstudie wurden die Einflüsse des Sehens bzw. Analysierens von fremden Unterrichtsvideografien auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden und deren professioneller Wahrnehmung hinsichtlich des kommunikativen Englischunterrichts untersucht. Dazu erfolgte die Einbindung von drei Unterrichtsvideoausschnitten (vgl. Müller-Hartmann, Schocker-von Ditzfurth & Pant, 2013; Siebold, 2004; Thiel et al., 1983) in eine Lehrveranstaltung im Sommersemester 2016 zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Vorlesungszeit. Es handelte sich stets um fremde Videos, das heißt, es wurden nicht die SeminarteilnehmerInnen selbst, sondern fremde Lehrpersonen in den Unterrichtsvideografien gezeigt. Fremde Videos haben den Vorteil, dass sie eine "kritisch-konstruktive Analyse von als problematisch wahrgenommenen Situationen ermöglichen" (Kleinknecht et al., 2014, S. 216), während die Analyse eigener Videos häufig auf einer oberflächlichen Ebene bleibt (vgl. Kleinknecht et al., 2014). Das erste gezeigte Video stellte eine ca. halbstündige Unterrichtsdokumentation dar; hingegen zeigten die anderen beiden Videos kurze Unterrichtsausschnitte von ca. 8 bzw. 3 min. Bei allen Videoausschnitten lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen. So verdeutlichte die zuerst gezeigte Unterrichtsdokumentation zu Task-Based Language Teaching (TBLT) die Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch, indem die Durchführung des sogenannten *Airport Project* mit seinen verschiedenen *pre-tasks* und

target tasks gezeigt wurde (vgl. Thiel et al., 1983²). Das zweite Video fokussierte die Schüleraktivierung durch den Einsatz von kommunikativen Kompetenzen im Grammatikunterricht (vgl. Müller-Hartmann et al., 2013). Im dritten Video wurde eine kurze Übung zur Initiation einer spontanen Interaktion zwischen zwei Schülerinnen, dem *Bus Stop*, gezeigt (vgl. Siebold, 2004). Zu allen Videos bekamen die SeminarteilnehmerInnen Beobachtungsaufträge. Dabei handelte es sich um Beschreibungen der Unterrichtssituation(en) sowie spezifische Aufgaben zu den inhaltlichen Schwerpunkten, bspw. die Identifikation und Evaluation von *pre-tasks* und *target tasks* im Fall von TBLT sowie weiterer eingesetzter Methoden und deren Auswirkungen auf die (Interaktion der) Akteure vor dem Hintergrund der kommunikativen Kompetenzen.

Das Sample bestand aus einem Proseminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit Lehramtsstudierenden des Fachs Englisch (Primar- sowie Sekundarstufe). Es handelte sich dabei um 28 TeilnehmerInnen, die sich in ihrem zweiten bis neunten Fachsemester³ befanden. Manche der Teilnehmenden konnten bereits Vorerfahrungen mit Videos in der Lehre vorweisen, andere wiederum traten das erste Mal mit diesen in Kontakt. Inhaltlich ging es in dem Seminar um die Förderung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht. Die TeilnehmerInnen setzten sich mit Theorien und Methoden zu kommunikativen Kompetenzen sowie verwandten Konzepten wie inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz auseinander. Außerdem lernten sie relevante methodische Ansätze, bspw. TBLT, kennen und reflektierten deren Einsatz in der Schulpraxis.

Die Erhebung der Daten folgte einem Einzelgruppen Prätest-Posttest Design. Sie fand jeweils in den letzten zehn Minuten der ersten (Prätest) und letzten (Posttest) Seminar-sitzung sowie in den Sitzungen, in welchen Videos gezeigt wurden (unmittelbare Posttests), statt. Die Daten wurden durch von den TeilnehmerInnen verfasste Lerntagebucheinträge gewonnen. Der Einsatz dieses Instruments eignete sich insbesondere im Kontext des vorliegenden Projekts, weil sich die Studierenden dadurch mit der Thematik gezielt auseinandersetzten und über ihren eigenen Lernprozess reflektierten (vgl. Hübner, Renkl & Nückles, 2007). Das Verfassen der Einträge erfolgte online mithilfe des Programms EvaSys. Dazu wurde den Studierenden in den letzten zehn Minuten der jeweiligen Sitzungen eine Online-Maske zur Verfügung gestellt, welche die immer gleich bleibende Aufgabenstellung⁴ sowie ein offenes Textfeld enthielt. Durch die Eingabe eines individuellen

² Die Unterrichtsdokumentation schlüsselt die einzelnen Phasen des TBLT auf und verdeutlicht diese mithilfe von Videoausschnitten aus dem Unterricht. Es handelt sich hierbei um das erste und bekannteste Projekt im Kontext des TBLT, "which has been copied in various ways and in a number of countries since its original design" (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2004, S. 40).

³ Der prozentual größte Teil der Studierenden dieses Kurses befand sich zwischen dem vierten und siebten Fachsemester.

⁴ Die Aufgabenstellung, die die Teilnehmenden auf der Online-Maske sehen konnten, lautete wie folgt:

Bitte reflektieren Sie Ihre Erfahrungen hinsichtlich der Auswirkungen von in Lehrveranstaltungen (LV) eingesetzten Unterrichtsvideografien auf Ihre professionelle Wahrnehmung als Lehrkraft. Sollten in den von Ihnen besuchten LV bisher keine Unterrichtsvideos gezeigt worden sein, überlegen Sie, welchen Nutzen solche Videos im Kontext der professionellen Wahrnehmung auf Sie haben könnten. (Anm.: Der letzte Satz war lediglich für die Erhebungen in der ersten Seminarsitzung relevant, da bereits in den folgenden Sitzungen Videos gezeigt wurden.)

Anonymisierungscode ist zu keinem Zeitpunkt ein Rückschluss auf persönliche Daten möglich, jedoch kann die Projektleitung die Progression der Probanden verfolgen.

4 Ergebnisse

Die Analyse der insgesamt 130 Lerntagebucheinträge erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015a; 2015b). Sie ermöglicht eine regel- und theoriegeleitete Interpretation der Daten und stellt damit intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicher (Mayring, 2015a). Im Rahmen der Analyse wurden induktiv Kategorien aus den Lerntagebucheinträgen abgeleitet, welche unterschiedliche Einflüsse von Unterrichtsvideografie auf die professionelle Wahrnehmung der Studierenden im Hinblick auf den kommunikativen Englischunterricht abbilden. Die Kategorien wurden zunächst individuell erarbeitet und anschließend mithilfe von triangulativen Ansätzen (Forschertriangulation) auf ihre Plausibilität hin geprüft. Auf eine formale Berechnung einer *intercoder reliability* wurde verzichtet. Neben einer kategorialen Analyse erfolgten die Auswahl und gesonderte Darstellung von drei maximal kontrastiven Einzelfällen, um die Breite und Varianz in den individuellen Entwicklungsprozessen über den Erhebungszeitraum hinweg zu verdeutlichen.

4.1 Kategorie 1: Persönlicher Umgang und erhoffter Nutzen von Unterrichtsvideografien

Indem die StudienteilnehmerInnen die Unterrichtsvideografien anschauten, wurde bei einigen das Interesse am Seminarthema gestärkt bzw. geweckt. Ein solches Gegenstandsinteresse gilt als besonders günstig für die Ausbildung von professioneller Wahrnehmung (Stürmer, 2011). Die Teilnehmenden begannen, sich vermehrt konkrete unterrichtsspezifische Fragen zu stellen, was wiederum als Startpunkt eines Reflexionsprozesses interpretiert werden konnte. Meist beinhalteten jene Reflexionsansätze einen Rückbezug zu den eigenen Fähigkeiten bzw. einen Vergleich zwischen dem eigenen, subjektiv wahrgenommenen Unterrichtsverhalten und den beobachteten Verhaltensweisen aus den Videos: "In den Videos kann man [...] Lehrerhandeln beobachten und dies damit vergleichen, wie man selbst in der Situation reagieren würde. Das erweitert den Horizont" (Pr1, Erh.2)⁵. Auch Aspekte wie Körperhaltung und -sprache rückten bei der Videoanalyse in den Fokus (vgl. Pr2, Erh.3).

In diesem Zusammenhang wurde der Stellenwert des persönlichen Nutzens deutlich, welchen die Studierenden aus den Videoausschnitten ziehen konnten. Primär waren für sie die Beobachtung des Lehrendenhandelns und der Vergleich mit dem eigenen Handeln von Bedeutung. Allerdings blieb die Schilderung von konkreten Beispielen aus der eigenen Unterrichtserfahrung bzw. der Hospitation von Unterrichtsstunden vonseiten der Teilnehmenden rar.

Ferner wurden Unterrichtsvideografien als *best* und *worst practices* angesehen, welche den eigenen Lernprozess unterstützen, denn "[m]an entdeckt in den Videos entwe-

⁵ Im Folgenden sind mit dem Kürzel "Pr[Zahl]" die ProbandInnen gekennzeichnet. "Erh.[Zahl]" zeigt den Erhebungszeitpunkt an. Mit "Erh.1" ist der erste Erhebungstermin gemeint, wohingegen "Erh.5" den letzten Termin angibt.

der Fehler[,] die man selbst gemacht hat[,] oder sammelt Inspiration[,] wie man diese vermeiden kann" (Pr3, Erh.5). Auffällig war hierbei eine starke Defizitorientierung, d.h. die Mehrheit der StudienteilnehmerInnen gab an, insbesondere durch die Beobachtung von Fehlern und Problemen von Anderen (*worst practices*) lernen zu wollen. Pr4 (Erh.5) ging noch einen Schritt weiter und bezog die Defizitorientierung auf sich selbst: "Außerdem habe ich durch das [A]nschauen von Videos, die in meinem Unterricht aufgezeichnet wurden, die Möglichkeit[,] eigene Fehler oder Mängel zu erkennen, die mir sonst im Unterricht nicht aufgefallen wäre[n]."

Videos wurden als *best practices* wahrgenommen, wenn sie Ideen und Inspiration für den eigenen Unterricht lieferten. Die Teilnehmenden erhofften sich dadurch einen Zuwachs an fachlicher und pädagogischer Expertise, u.a. in den Bereichen der Unterrichtsvorbereitung bei Projekten (inklusive administrative Aufgaben), der Formulierung von Aufgabenstellungen sowie dem Entwurf passender Arbeitsblätter.

4.2 Kategorie 2: Motivation durch Realitätsbezug?

Die Möglichkeit des Beobachtens von realen Unterrichtssituationen motivierte einige der Teilnehmenden, da sie das Gezeigte an sich selbst und eigene Unterrichtsstunden erinnerte: "Weil wir nicht so viel Zeit am Anfang vo[m] Studium i[m] echte[n] Klassenzimmer haben, sind Videos die optimale Methode[,] um einen Einblick von der reale[n] Welt vo[m] Lehrer zu bekommen. Learning by doing ist natuerlich [!] noch besser, aber Beobachtung ist immer eine sehr reiche Quelle von Lernen" (Pr5, Erh.5). Manche StudienteilnehmerInnen gaben zudem an, dass sie motiviert waren, dadurch ihren eigenen Unterricht zu reflektieren.

Motivation zogen die Teilnehmenden auch aus den Arten der verwendeten, realen Unterrichtsvideografien. Hierbei muss zwischen eigenen und fremden Videos unterschieden werden. Videos des eigenen Unterrichts stellten einen stärkeren Realitätsbezug und eine höhere "motivationale Involviertheit" her (Kleinknecht et al., 2014). Jene Wichtigkeit der zusätzlichen Verwendung von eigenen Videos im Hinblick auf die Weiterentwicklung professioneller Wahrnehmung hob Pr6 hervor: "Mein Handeln könnte ich nur verbessern[,] wenn ein Video von mir gemacht werden würde, was ich mir später anschauen könnte. Nur Videos von anderen zu evaluieren[,] bringt mir persönlich nicht viel[,] da ich mich im Unterricht anders verhalte als z.B. meine Kommilitonen" (Erh.1).

Vergangene Studien zeigten, dass es bei eigenen Videos häufig zu subjektiver Befangenheit kommt, infolgedessen möglicherweise keine distanziert-kritische Analyse erfolgen kann wie es bei fremden Videos der Fall ist (vgl. Kleinknecht et al., 2014; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011). Dass es leichter fällt, fremde Personen zu analysieren und (zu stark) zu kritisieren, erkannte auch Pr7 (Erh.1): "Ich merke [...] sehr, dass ich das Lehrpersonal im Video oftmals kritisiere."

Vereinzelt gaben Teilnehmende zu bedenken, dass die in der Regel eindimensionale, die Lehrkraft fokussierende Kameraperspektive sowie das häufig aus dem Kontext gerissene Schauen der Videos ihre Wahrnehmung des Unterrichts behinderte, da sie die Komplexität der Handlungen und somit die Gänze von Unterricht nicht richtig abbilden würde (vgl. Pr8, Erh.1; Pr9, Erh.1).

4.3 Kategorie 3: Videoformat und -anleitung

Das Videoformat sowie die Anleitung zum Arbeiten mit den Videos stellten vielfach thematisierte Punkte in den Lerntagebucheinträgen dar. Zum einen wurde das visuelle Format geschätzt, da durch diese Art des Inputs Gelerntes für die Studierenden "besser im Gedächtnis" bliebe (Pr10, Erh.2). Das Schauen und Analysieren der darin abgebildeten, realen Unterrichtssituation löste häufig Motivation aufseiten der StudienteilnehmerInnen aus (vgl. Kapitel 2). Zum anderen war genau das Format Kritik ausgesetzt. So würde "durch die Anwesenheit einer Kamera und [des] Filmteams die Realität immer ein Stück in Richtung Idealbild verze[r]rt" (Pr2, Erh.2) bzw. "die S[i]tuation verfälscht, [da] manche SuS [...] [sich] [...] anders [in] diese[r] Situatio[n] [verhalten]" (Pr11, Erh.5). Aus diesem Grund ist es unabdingbar, stets parallel das Problem der Invasivität (vgl. Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003) im Seminarkontext zu thematisieren (vgl. Pr2, Erh.2).

In Studien wurde im Hinblick auf das Arbeiten mit Unterrichtsvideografien gezeigt, dass das Anschauen allein kaum Effekte auf die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden hat, die in der Regel über wenig Berufserfahrung verfügen (für einen ausführlichen Überblick vgl. Seidel et al., 2011). In der dargestellten Studie gaben vereinzelt Studierende an, dass das Schauen der Unterrichtsvideografien ohne konkrete Arbeitsaufträge bei ihnen eine passive Haltung hervorrufe bzw. dazu führe, dass ein solches Videoerfahren als überflüssig wahrgenommen werde (vgl. u.a. Pr8 und Pr9, Erh.5). Aus diesem Grund ist es beim Einsatz von Videoausschnitten essentiell, (vorab) ein theoretisches Basiswissen zu schaffen und konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren, wie es beispielsweise Pr12 (Erh.5) forderte: "Eine vorher festgelegte Frag[e]stellung und Beobachtungsschwerpu[n]kte sowie eine Unterstützung durch Fachwissen und Literatur sind für die erfolgreiche Nutzung des Verfahrens [...] entscheidend."

Um konkrete Unterrichtsaspekte in den Videos herausarbeiten zu können, erschien für die Studierenden (a) das wiederholte Anschauen und (b) (idealerweise) das Hinzuziehen von unterschiedlichen Kameraperspektiven sowie (c) der Vergleich mit ähnlichen Unterrichtssituationen wichtig. Darüber hinaus war insbesondere die Diskussion mit anderen Gruppenmitgliedern nach dem Schauen und Arbeiten mit den Videos für die Studierenden gewinnbringend (vgl. Kleinknecht et al., 2014; Pr10, Erh.1).

Ein weiterer Punkt, welcher in den Lerntagebucheinträgen eine große Rolle spielte, war die Gegenüberstellung von fremden und eigenen Unterrichtsvideoformaten und deren Nutzen. Wie bereits in Kategorie 2 erläutert, erfolgt durch den Einsatz von eigenen Videos eine Perspektivenverschiebung weg von der eigenen Person und hin zu den SchülerInnen und dem Gegenstand (vgl. Seidel et al., 2011). Im Gegenzug führt der Einsatz von fremden Videos häufig zu einer kritischeren Evaluation des Gesehenen sowie zu differenzierteren Überlegungen hinsichtlich möglicher Handlungsalternativen (Seidel et al., 2011). Gewinnbringend könnten daher Settings sein, die sowohl fremde als auch eigene Videos beinhalten.

4.4 Kategorie 4: Kommunikative Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Reduktion auf Sprechkompetenz

Insbesondere bei der ersten Erhebung, welche noch nicht auf Basis eines gezeigten Videoausschnittes erfolgte, beschrieben die Studierenden vor dem Hintergrund der gegebenen Aufgabenstellung (vgl. Abschnitt 3) allgemeine Aspekte des schulischen Unterrichts wie der Einsatz von Methoden und angemessenem Material, Nicht-Beteiligung von SchülerInnen, Sozialformen, Lehrendenpersönlichkeit und -fragen, Körpersprache sowie Fehlerkorrektur. Diese lassen sich dem General Pedagogy Knowledge (GPK) zuordnen, welche Shulman (1987, S. 8) als "those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter" sowie als u.a. Wissen über Lernen und Lernende, bildungspolitische Hintergründe oder Leistungsmessung zusammenfasst (vgl. auch König et al., 2016). Der Fokus auf GPK verschob sich während der Erhebungsphase hin zu Content Knowledge (CK), d.h. Inhalten, die unterrichtet werden (= Grammatik, Landeskunde), bzw. Pedagogical Content Knowledge (PCK), welches häufig als Resultat aus der Ausübung von CK und GPK angesehen wird (König et al., 2016). Dieser fremdsprachendidaktische Fokus soll im Folgenden an ausgewählten Beispielen erläutert werden.

Obwohl das Seminar inhaltlich kommunikative Kompetenzen in ihrer Gänze in den Mittelpunkt stellte, war Mündlichkeit in den Ausführungen der Teilnehmenden am präsentesten. Dies liegt vor allem daran, dass der verbale Diskurs als erstes und am einfachsten wahrgenommen werden kann, weil er direkt beobachtbar ist. Dahingehend betonten die Studierenden in ihren Lerntagebucheinträgen die Wichtigkeit der Aspekte des verbalen Feedbacks (Lenhard, 2016; Schädlich, 2017), der Fehlerkorrektur (fluency vs. accuracy; Brookhart, 2004) und des Code-Switchings (Bündgens-Kosten & Elsner, 2014; Legenhäuser, 1991). Zudem wurden die Sprechanteile von Lehrkraft und SchülerInnen sowie die Aufgabenauswahl hinsichtlich der (spontanen) Sprechkompetenz in den Blick genommen. Neben der Mündlichkeit spielte für die Studierenden auch die Beobachtung von non-verbaler Kommunikation (Mimik, Gestik), eingesetzter Sozialformen und Strategien (bspw. zur Verbesserung der Lernatmosphäre oder zur Differenzierung) eine große Rolle.

Vereinzelt wurde von den Studierenden in ihren Lerntagebucheinträgen auf theoretische Konzepte, wie bspw. der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, verwiesen und es wurden Fachtermini, insbesondere im Kontext des TBLT (*pre-task, target task*) verwendet. Der Gebrauch von Fachtermini trat vor allem in den drei Erhebungssitzungen auf, in denen ein Unterrichtsvideo(ausschnitt) gezeigt wurde. Insgesamt schien ein Großteil der StudienteilnehmerInnen Unterrichtssituationen interpretieren und, wie das Beispiel von Pr3 (Erh.3) zeigt, mit den eigenen Vorerfahrungen vergleichen bzw. Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten zu können (vgl. Stufe 2 nach Gaudin & Charliès, 2015):

Das Video war sehr hilfreich[,] um die Interaktion i[n] Bezug auf die Atmosphäre im Klassenzimmer [...] [und] die Schülerreaktionen [zu untersuchen]. Auch der Redeanteil von Schülern und Lehrerin war gut zu beobachten. [...] Darüber hinaus war gut zu erkennen[,] wie die Lehrerin durch motivierende Eingangsfragen und Nachfragen die Schüler aktivieren und ihnen helfen konnte[,] ihre Schüchternheit oder Sprechhemmung zu überwinden. Es wurde auch deutlich, dass nicht immer korrigiert werden muss[,] wenn deutsche Worte benutzt werden oder Fehler gemacht werden[,] um den Redefluss nicht zu unterbrechen (Theorie: Fokus auf fluency). Beim Betrachten des Videos sind mir im

Vergleich mit meinen eigenen Unterrichtserfahrungen folgende Dinge aufgefallen: Die Lehrerin hat sich für den Beginn eigene Beispiele überlegt[,] um die Schüler zu ermutigen und die anfängliche Scheu zu überwinden[. D]iese hatte ich in einigen meiner Stunden nicht genug eingeplant[,] was den Schülern den Ei[n]stieg erschwert hat. Auch die an die Hand gegebenen Einleitungssätze schienen den Schülern sehr hilfreich zu sein. Die beobachtete Stunde gab ein gutes Beispiel[,] wie man verschiedene Sozialformen verbindet[,] um all[e] Schüler miteinzubeziehen: zu Beginn die guten oder mutigen Schüler[,] die sofort bereit sind[,] sich zu äußern[;] im Anschluss hatten die restlichen Schüler die Chance[,] ihre Antworten innerhalb der Gruppen zu erarbeiten und zu üben[,] bevor sie sich im Plenum äußern konnten (Pr3, Erh.3).

Das Verknüpfen von lernrelevanten Ereignissen mit theoretischen Konzepten und empirischen Studien bereitete einigen Studierenden jedoch noch teilweise Probleme. Dies fasste Pr1 (Erh.2) wie folgt zusammen: "Manchmal fällt das Begründen durch Theorien schwer, da ich mich bisher noch viel auf mein Vorwissen beziehe."

4.5 Einzelfallbetrachtungen und kontrastive Fallanalyse

Da im Zuge der Studie über einen Zeitraum von drei Monaten kontinuierlich Lerntagebucheinträge erhoben wurden, sollen abschließend Entwicklungstendenzen einzelner Studierender dargestellt werden. Dabei handelt es sich um drei maximal kontrastive Fälle (Pr9, Pr6, Pr1) mit jeweils unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen zum Einsatz von Videoausschnitten in der Lehre.

Pr9 hatte bereits Vorerfahrungen mit Videografie in der Lehre, jedoch hatten diese "bisher nur begrenzt wichtige Erkenntnisse geliefert oder einen tiefergehenden Eindruck hinterlassen" (Erh.1). Sie/er⁶ kritisierte vor allem die Passivität des Zuschauers, die häufig mit dem Rezipieren der Videos einhergehe. Damit wurde die Bedeutung des Lernsettings und den damit verbundenen Arbeitsaufträgen unterstrichen, worauf auch Kleinknecht et al. (2014) hinweisen. Ferner merkte Pr9 an, dass es ihr/ihm schwerfalle, die jeweiligen Sequenzen einzuordnen, da diese oft "sehr speziell und aus dem Kontext gerissen" seien (Erh.1). Über die Erhebungszeitpunkte hinweg zweifelte sie/er stets die Notwendigkeit der Videoausschnitte an. Für sie/ihn stellten diese lediglich eine Ergänzung dar, um bspw. theoretische Ansätze wie TBLT visuell zu illustrieren bzw. sich diese konkret vorstellen zu können (vgl. Pr9, Erh.2, Erh.4 und Erh.5).

Pr6 hatte bisher keine Vorerfahrungen hinsichtlich des Einsatzes von Videoausschnitten in der Lehre. Sie/er vertrat die Meinung, dass fremde Videos allein keinen großen Einfluss auf das persönliche unterrichtliche Handeln haben. Langfristig würde sie/er ihr/sein unterrichtliches Handeln durch eine Kombination aus fremden und vor allem eigenen Videos verbessern können. Was Pr6 an Videos vermisste, war der anschließende Austausch mit den darin agierenden Personen, um "dann die Lehrer genauer [zu] fragen [...] [,] wie und warum sie in dieser und jener Situation so reagiert haben" (Erh.1). Jenes Bedürfnis nach der realen Situation stellte sie/er auch in den folgenden Lerntagebucheinträgen heraus. Trotzdem betonte Pr6 zum Ende des Erhebungszeitraums den positiven Nutzen des Einsatzes von fremden Unterrichtsvideografien, wobei sie/er die Wichtigkeit der Vorentlastung durch relevante Sekundärliteratur hervorhob (vgl. Pr6, Erh.5). Dies

⁶ Da die Erhebungen anonym durchgeführt wurden, werden im Folgenden sowohl feminine als auch maskuline Personalpronomen verwendet.

wiederum unterstreicht die Dringlichkeit der Vermittlung von Basiswissen über Theorien und Konzepte zu schulischem Lehren und Lernen, um weitere Entwicklungsprozesse hinsichtlich professioneller Wahrnehmung voranzutreiben (vgl. Stürmer, 2011).

Der letzte Fall, Pr1, hatte bereits in einem Seminar mit Unterrichtsvideografien gearbeitet. Sie/ er beschrieb sehr differenziert das Seminarsetting, im Zuge dessen sie/er die Ausschnitte zunächst ohne theoretischen Input angesehen und Aufgaben bearbeitet habe. In einem nachfolgenden Kurs wurden die Videos erneut geschaut, allerdings dann mit theoretischer Expertise. Pr1 stand Unterrichtsvideografien und der Lehrstruktur insgesamt positiv gegenüber: "Ich finde diese Art des Lernens sehr sinnvoll, da man im Laufe des Seminars deutlich aufmerksamer darauf schaut, was man überhaupt i[n] Bezug auf eine Thematik lernen kann, bzw. zu beachten hat" (Erh.1). Das Seminarsetting war für sie/ihn über den gesamten Erhebungszeitraum ein wichtiges Thema. So wies Pr1 bspw. daraufhin, dass sie/er eine klare Struktur (Arbeitsaufträge) zu den Videos bereits vor dem Schauen benötige, da es ihr/ihm nicht leichtfalle, "im Nachhinein besondere Aspekte wieder aufzugreifen" (Erh.2). Instruktionelle Lehr-Lern-Konzepte können dabei helfen, ein solch strukturiertes Lernsetting für NovizInnen zu generieren, indem ein prototypisches Muster durchgearbeitet wird (vgl. Kleinknecht et al., 2014).

Insgesamt zeigt sich im Rahmen der kontrastiven Fallanalyse von Pr9, Pr6 und Pr1 vor allem, dass unabhängig von den jeweiligen Vorerfahrungen hinsichtlich des Einsatzes von Videoausschnitten in der Lehre ein starkes Bedürfnis nach systematischer Anleitung durch Arbeitsaufträge und theoretisches Wissen vorhanden ist. Jene Anleitung ermöglicht, sich nicht in der Komplexität von Videos zu verlieren oder in Passivität abzudriften und rechtfertigt gleichzeitig den Videoeinsatz.

5 Fazit

Zusammenfassend zeigte sich eine überwiegend positive Einstellung der Studierenden zum Einsatz von Unterrichtsvideografien hinsichtlich der Förderung professioneller Wahrnehmung von kommunikativen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht unter bestimmten Voraussetzungen. Infolge der in den Videoausschnitten gezeigten, realen Situationen beschrieben die meisten Teilnehmenden in ihren Lerntagebucheinträgen eine gesteigerte Motivation. Bis zuletzt gab es jedoch vereinzelt Studierende, die den Nutzen der Videos nicht sahen. Umso wichtiger ist es, insbesondere bei NovizInnen eine strukturierte Lernumgebung zu schaffen, um sie Schritt für Schritt durch Arbeitsaufträge sowie theoretisches Wissen und Konzepte an die Analyse heranzuführen und sie nicht durch die Komplexität der Videos zu überfordern (vgl. Kleinknecht et al., 2014).

In der Studie zeigte sich zudem, dass die Studierenden dazu tendierten, insbesondere Fehler der Lehrkraft identifizieren zu wollen. Die Auswahl der im Seminar präsentierten Videoausschnitte sollte sich daher nicht nur auf *worst practices* beschränken, weil dies dazu führen könnte, dass ausschließlich Defizite im Lehrerhandeln fokussiert würden und darüber hinaus kein weiterer Reflexionsprozess möglich wäre.

Im Hinblick auf das wissensbasierte Begründen blieb der Großteil der Studierenden auf der Stufe der Identifizierung sowie Interpretation von relevanten Ausschnitten (vgl. Stufe 2 nach Gaudin & Charliès, 2015). Dabei zogen sie ihr bisher erworbenes PCK heran. Sofern

vorhanden und präsent, verglichen sie darüber hinaus Elemente der Videos mit dem eigenen Unterrichtshandeln und zogen teilweise theoretische Konzepte für ihre Erklärungen heran. Die Reflexion der Konsequenzen für bestimmte Handlungen in den Videos bzw. die Entwicklung möglicher Alternativszenarien blieb entweder ganz aus oder war in einem sehr frühen Anfangsstadium.

Für zukünftige Forschungsprojekte im Kontext der Ausbildung von Englischlehrpersonen wäre es interessant, den Fokus auf andere Aspekte als die Mündlichkeit zu legen und den Einfluss der Videos auf die Wahrnehmungsprozesse kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht der Studierenden zu beobachten. In diesem Zusammenhang können aus hochschuldidaktischer Perspektive sowohl instruktionelle als auch problembasierte Lern-Lehr-Settings genutzt werden, um professionelle Unterrichtswahrnehmung langfristig aus verschiedenen Perspektiven zu fördern und Wirkzusammenhänge aufzuzeigen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bündgens-Kosten, J. & Elsner, D. (2014). Rezeptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings. *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43, 56-73.
- Gaudin, C. & Charliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Hübner, S., Renkl, A. & Nückles, M. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21, 119-137.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 210-220.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67, 320-337.
- Legenhausen, L. (1991). Code-switching in learners' discourse. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29, 61-73.
- Lenhard, S. (2016). *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mayring, P. (2015a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mayring, P. (2015b). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Stein (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-474). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Müller-Hartmann, A., Schocker-von Dittfurth, M. & Pant, H. A. (2013). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I*. Braunschweig [u.a.]: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Niesen, H. (erscheint a). The use of own and peer videos for the introduction of multilingual-sensitive teaching approaches in pre-service teacher training classes. In D. Elsner & J. Buendgens-Kosten, J. (Hrsg.), *CALL in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Niesen, H. (erscheint b). The development of multilingual EFL teachers' professional vision and practical teaching capabilities in video-based surroundings – do language learning biographies have an impact? *Orbis Scholae*, 3.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 8-18.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *ZDM*, 35, 265-280.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Hrsg.), *Advances in research on teaching. Vol. 10: Using video in teacher education* (S. 1-27). Oxford, UK: Elsevier.
- Sherin, M. G. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siebold, J. (Hrsg.) (2004). *Let's talk: Lehrtechniken: vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107-125.
- Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung* (Dissertationsschrift). Technische Universität München.
- Schädlich, B. (2017). Feedback. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 67-68). Stuttgart: Springer.
- Thiel, W. & Legutke, M. (1983). *Airport*. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Gemeinnützige GmbH Grünwald.
- van Es, E. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.

Autor/-innen

Annika Kreft. Goethe-Universität Frankfurt, Institut für England- und Amerikastudien, Frankfurt am Main, Deutschland; Email: A.Kreft@em.uni-frankfurt.de



Zitiervorschlag: Kreft, A. (2018). "Beobachtung ist immer eine sehr reiche Quelle [für das] Lernen" – Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von Unterrichtsvideografien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org