

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

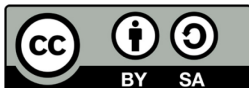
(Eigene) Unterrichtseinstiege im Fach Deutsch videobasiert analysieren

Malte Delere^{1,*}, Kirsten Amann-Pieper²,
Gudrun Marci-Boehncke¹ & Jana Konkel¹

¹ Technische Universität Dortmund

² ZfsL Dortmund

* Kontakt: Technische Universität Dortmund,
Institut für Diversitätsstudien,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
malte.delere@tu-dortmund.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Unterrichtseinstiege sind ein essenzieller Baustein für den gelingenden Verlauf des Unterrichts. Deshalb ist in der Ausbildung hierauf besondere Aufmerksamkeit zu lenken. In einem videobasierten Format werden Lehramtsanwärter*innen (LAA) für das Lehramt Grundschule darin geschult, Merkmale erfolgreicher Unterrichtseinstiege zu erkennen und auf eigene Unterrichtsvideos im Unterrichtsfach Deutsch anzuwenden. Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Material enthält die Aufgabenstellung, die für die Umsetzung auf der Lernplattform *degree* entwickelt wurde. Das Material wird zunächst didaktisch kommentiert und anschließend vor dem theoretischen Hintergrund zur Arbeit mit eigenen und fremden Unterrichtsvideos eingeordnet. Der Abschluss schildert die Arbeitserfahrungen und reflektiert das Material kritisch.

Schlagwörter: Unterrichtsbeginn; videobasierte Lehrer*innenbildung; Deutschunterricht

1 Einleitung/Hinführung zum Material

Die Einstiegs- oder Initiationsphase einer Unterrichtseinheit, im Folgenden Unterrichtseinstieg genannt, soll die Schüler*innen auf die folgenden Lerngelegenheiten vorbereiten. Unterrichtseinstiege haben eine große Bedeutung für den weiteren Verlauf der Einheit, wenngleich sie nicht als Indikator für zwangsläufigen (Miss-)Erfolg angesehen werden dürfen (vgl. Thömmes, 2005, S. 9). Für die Einstiegsphase im Deutschunterricht benennt von Brand als Funktionen die „Begrüßung, Stundeneröffnung, Zielbestimmung, Einstimmung, Arbeitsplanung, Konzentration, etc.“ (von Brand, 2020, S. 111) Diese für diverse andere Unterrichtsfächer so oder leicht verändert gleichermaßen gültige Sammlung zeigt auf, welche unterschiedlichen Erwartungen an diese Phase gestellt werden und auf wie vielen verschiedenen Ebenen die Phase erfolgreich gestaltet werden soll. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, können für Unterrichtseinstiege grundsätzlich ähnliche Qualitätsansprüche gestellt werden, wie sie auch als Kriterien an ganze Stunden gerichtet werden (vgl. Filler & Gronostay, 2024, S. 138). Verbreitete Kataloge von „normativen Vorstellungen“ (Winkler, 2017, S. 79) für guten Unterricht haben beispielsweise Helmke (2022, S. 141) und Meyer (2009) vorgelegt. Für den Deutschunterricht kann auf Bremerich-Vos (2000) sowie von Brand (2020) verwiesen werden, wobei Letzterer stark auf den zuvor genannten fachübergreifenden Merkmalen aufbaut. Eine ausführliche weitere fachspezifische Konzeptualisierung der Merkmale von Unterrichtsqualität steht allerdings aus (Wiprächtiger-Geppert et al., 2021, S. 206). Diese Ansprüche

müssen von Lehrkräften stets auf die eigenen Inhalte, Methoden und Bedingungen transferiert werden, damit „effektiver‘ Unterricht“ gestaltet werden kann, der „zum Erreichen der angestrebten Lernziele führt“ (Winkler, 2017, S. 79).

Diese Professionalisierung erwerben Lehrkräfte vor allem in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung im Vorbereitungsdienst. Das in diesem Artikel erläuterte Material stellt hierzu eine Lernaufgabe vor, deren zentrales Element die Arbeit auf der Videolernplattform *degree* ist.¹ Die Arbeit mit Unterrichtsvideos ist ein etabliertes Format der Lehrer*innenbildung. Die Nutzung der videografierten Fälle soll die Verbindung zwischen Theorie und Praxis fördern und bildet die

„Ausgangslage für die Rekonstruktion eigener und fremder Handlungsmuster, das Erkennen und Begründen von Merkmalen eines lernwirksamen Unterrichts und die Entwicklung von Handlungsalternativen zur Steigerung der Unterrichtsqualität“ (Krammer, 2014, S. 165).

In der Aufgabe sollen die Lehramtsanwärter*innen für Merkmale gelungener Unterrichtseinstiege zunächst beobachtbare Indikatoren entwickeln und diese dann auf eigene Videos von Unterrichtseinstiegen aus dem Fach Deutsch anwenden. Die Merkmale wurden in einer vorherigen Sitzung der allgemeindidaktischen Kernseminare vermittelt und allgemeine Indikatoren entwickelt.

Das Material umfasst neben der Erläuterung des Verlaufs der Seminareinheit auch die vollständigen Aufgabenstellungen und Hinweise zur Umsetzung auf der Plattform *degree*. Die Videoarbeit bietet in der Aufgabe den Anlass, die professionelle Wahrnehmung der Lehramtsanwärter*innen (LAA) im Bereich lernförderlicher Unterrichtseinstiege zu fördern. Umgesetzt wurde dies anhand einer kollaborativen Analyse von eigenen Videos der LAA.

¹ Die Video-Lernplattform *degree* wurde im Rahmen des Projekts *Degree 4.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert* entwickelt und erprobt. Das Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2130X gefördert. Das vorgestellte Aufgabenformat wurde in einem Teilprojekt im Rahmen des Projekts *Degree 5.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert – barrierefrei – vernetzt* entwickelt und erprobt. Das Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2217 gefördert. Leitung des Teilprojekts: Gudrun Marci-Boehncke; Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Malte Delere.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Kontext der Aufgabenentwicklung

Die Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen für Grundschule erfolgt in NRW neben den Kernseminaren in kombinierten Fachseminaren für mathematische und sprachliche Grundbildung sowie Fachseminaren für das dritte Unterrichtsfach. Die Aufgabe wurde als Designexperiment im Rahmen des Projekts *Degree5.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert – barrierefrei – vernetzt* für den deutschdidaktischen Anteil der kombinierten Fachseminare am *Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Dortmund* im Bereich Grundschule entwickelt. Ein zentraler Anspruch war das Arbeiten mit authentischen eigenen Unterrichtsvideos der Lehramtsanwärter*innen zur Professionalisierung der LAA als „reflective practitioners“ (vgl. Schön, 1983).

Im Rahmen einer Seminarsitzung wurde die im dritten Kapitel ausführlich erläuterte Aufgabenstellung mit acht Gruppen von LAAs aus mehreren Seminaren erprobt. Alle Gruppen bearbeiteten die gleiche Aufgabe; die Videos unterschieden sich allerdings. Jeweils zwei Gruppen arbeiteten mit dem gleichen Video. In einer der beiden Gruppen war der*die Ersteller*in des Videos anwesend, in der anderen Gruppe entsprechend nicht. Die Auswahl der Gruppenmitglieder in der Gruppe der Videoersteller*innen oblag jenen selbst, um eine vertrauensvolle Lernatmosphäre in der gemeinsamen Arbeit am eigenen Videomaterial zu generieren (vgl. Tripp & Rich, 2012, S. 738). Je nach Einwilligung der bereitstellenden Lernenden könnten natürlich auch mehr als zwei Gruppen pro Video arbeiten.

Die Aufgabe folgt der Grundidee der mehrperspektivischen Unterrichtsanalyse, wobei sich die unterschiedlichen Perspektiven in den Gruppen u.a. durch die Beteiligung oder Abwesenheit der Videoersteller*innen ergeben und für alle ein gemeinsamer Analyserahmen vorliegt. Das Ziel ist, dass die LAAs die im Kernseminar kennengelernten Aspekte von Unterrichtseinstiegen auf im Fach Deutsch aufgenommene Videos anwenden und damit einen fachlichen Bezug zur Umsetzung dieser Merkmale im Fach herstellen. Damit bietet die Aufgabe die Grundlage für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis aller Lernenden in Bezug auf die Umsetzung qualitativvoller Unterrichtseinstiege im Fach Deutsch.

2.2 Aufnahme der Unterrichtsvideos

Dass die LAAs im Vorfeld Videos aufnehmen mussten, gehört zu den didaktischen Grundbedingungen des Aufgabenformats und erfordert interinstitutionelle Organisation (vgl. Biaggi & Wespi, 2016, S. 57). Die LAA bekamen im Vorfeld mit Vorlauf mehrerer Monate die Aufgabe, ein Video eines Unterrichtseinstiegs aufzunehmen. Zusätzlich erhielten die Lernenden sowohl entsprechende Datenschutzerklärungen als auch begleitende Schreiben der Seminarleitung an die Schulen mit der Bitte um Unterstützung. Die aufzunehmenden Videos sollten dem Fach Deutsch und bestenfalls dem Bereich der Literaturdidaktik zugeordnet werden können. Inhaltlich enger gefasste Vorgaben wurden nicht gemacht, um die Anforderungen an die LAAs gering zu halten, da durch die zusätzliche Aufgabe angesichts der im Vorbereitungsdienst empfundenen Belastung (vgl. Rothland & Walter, 2023) schon mit einer geringen Erfolgsquote gerechnet werden musste. Die Heterogenität der hierbei erwartbaren Videos (vgl. Kap. 5) wurde als Bedingung der Aufgabendurchführung akzeptiert und in der Aufgabenerstellung berücksichtigt. Die auf die Videos anzuwendende Aufgabenstellung ist daher nicht auf einen bestimmten Unterrichtsinhalt festgelegt, sondern auf der strukturellen Unterrichtsebene angesiedelt und muss von den LAAs für die jeweiligen Inhalte der zu sehenden Unterrichtseinstiege adaptiert werden.

Da sich die Beteiligung und Umgangsweise mit eigenen Videos vom Umgang mit dem Material Anderer unterscheidet (siehe Kap. 4), konnten unterschiedliche Arbeitsweisen der zwei jeweiligen Gruppen pro Video erwartet werden.

2.3 Zentrales Kategoriensystem

Auf Grundlage der Kategorisierungen von Meyer (2009) und Mühlhausen (2014) wurden für die Kernseminare Grundschule am ZfsL Dortmund folgende fünf Merkmale guter Unterrichtseinstiege erarbeitet:²

- „• Kontakt – Beziehung und Glaubhaftigkeit der Lehrenden
- Kontrakt – Intention und Zieltransparenz
- Orientierung – Thema und Vorgehensweise
- Motivation – motivieren und Bedeutsamkeit klären

² Die theoretische Entwicklung der Merkmale und etwaiger Indikatoren wurde von Lena Wiebel als Seminarleitung am ZfsL Dortmund vorgelegt. Das Seminar material sowie zugehörige theoretische Erläuterungen sind unveröffentlicht.

- Aktivierung des Vorwissens – Vernetzung des Vorwissens mit neuen Inhalten“ (Wiebel, 2016, S. 9).

Diese Merkmale werden im Kernseminar mitsamt allgemeiner Indikatoren vermittelt und anhand einer Videoanalyse vertieft.

2.4 Ablauf der Aufgabe

In einer ersten Phase werden die Vorkenntnisse der Lehramtsanwärter*innen aus der vorherigen Vermittlung der Merkmale im überfachlichen Kernseminar reaktiviert. Diese Merkmale, für die Aufgabe als „[d]omänenspezifisches theoretisches Vorwissen“ (Goeze et al., 2013, S. 89) einzuordnen, werden in einer Tabelle zur Verfügung gestellt, und die LAA sollen in ihren Arbeitsgruppen entsprechend der fachlichen Orientierung auf die Deutschdidaktik Indikatoren für die jeweiligen Merkmale erarbeiten. Umfassenderes Vorwissen über solche, hier kollaborativ erarbeiteten „Schemata“ kann die kognitive Belastung von Lernenden im Umgang mit videografierten Fällen reduzieren (vgl. Gold et al., 2016, S. 324). Fachlich bezogen könnten die LAA beispielsweise auf konkrete motivationale Aspekte (Lese- und Schreibmotivation, Motivation zur handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit Literatur und Medien) oder spezifische Aspekte des Vorwissens eingehen. Die Indikatoren werden in einer Tabelle in einer Dokumentationsphase auf der Plattform notiert.

In einer zweiten Phase werden die Merkmale als Codes zur zeitmarkenbasierten Analyse der Unterrichtsvideos genutzt. Die kollaborative Analyse ermöglicht einen Austausch unterschiedlicher Perspektiven, Ergänzung von Wissen und gegenseitige Korrekturen (vgl. Göbel et al., 2022; Unteregge & Nührenbörger, 2021), der in den Gruppen ohne die Videoersteller*innen auch eine Verständigung über etwaige Handlungsabsichten der zu sehenden Lehrperson beinhalten könnte. In Annotationen sollen die LAA zudem alternative Handlungsweisen notieren und begründen. Die Suche nach Alternativen ist einer der zentralen Prozesse im Umgang mit videografierten Unterrichtsfällen, beispielsweise zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (siehe Kap. 4).

Die dritte Phase dient dem Vergleich der Arbeitsergebnisse aus den beiden vorherigen Gruppenarbeitsphasen und wird gemeinsam von allen Gruppen, die am gleichen Video gearbeitet haben, durchgeführt. Hier kommt es zu einer Konfrontation der Ergebnisse der Gruppen mit und ohne Video-Ersteller*in.

In der vierten und letzten Phase der Aufgabe soll die vorherige Analyse reflektiert und es sollen im Sinne einer „internale[n] Zielstellung“ des Nachdenkens über das eigene professionelle Handeln (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148) Konsequenzen für die eigene Unterrichtsplanung erarbeitet werden. Um auch hier einen Austausch zu ermöglichen, wurde diese Phase ebenfalls als Gruppenarbeit durchgeführt, wobei auch eine individuelle Phase denkbar wäre.

Die Aufgabendurchführung wird von einer Begrüßung und einem Abschluss im Plenum gerahmt. In der abschließenden Diskussion können die Ergebnisse der einzelnen Gruppen zur Sprache gebracht werden. Der zeitliche Gesamtbedarf für die Aufgabe ist stark abhängig von der Länge der Videos; daher sind im Material nur Richtwerte für einzelne Phasen angegeben.

2.5 Übertragbarkeit des Aufgabenformats

In einer idealen Situation könnten alle aufgenommenen Sequenzen dem gleichen thematischen Kontext entspringen, sodass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gestärkt und für diesen Bereich vertieftes Wissen aufgebaut werden könnte. Konkret würde dies bedeuten, dass die LAAs bei gleichartigen Unterrichtsverläufen und -inhalten konkreter die Indikatoren entwickeln und für den gewählten Unterrichtsgegenstand eine spezifische Expertise entwickeln könnten. Gleichzeitig könnten die Merkmale in dieser Aufgabe auch ausgetauscht und damit ein anderer Fokus gesetzt werden. Das Material kann also ebenso als Illustration eines möglichen Einsatzszenarios von *degree* zur Unterrichtsanalyse von eigenen Videos dienen, wenn alle Lernenden einen gleichen Analyserahmen nutzen und die unterschiedlichen Perspektiven auf das gleiche Video appliziert werden sollen. Die vorliegende Aufgabe ist dabei eng auf die von der Plattform *degree* zur Verfügung gestellten technischen und methodischen Möglichkeiten ausgerichtet. Eine Überführung in andere Systeme zur Analyse von Videos ist allerdings möglich, wenn diese Systeme mit beispielsweise kollaborativen Online-Dokumenten kombiniert werden. Darüber hinaus ist das Material auch in einer rein digitalen Seminareinheit einsetzbar. Ein Beispiel hierfür zeigen Unteregge et al. in diesem Heft (S. 60–77).

3 Das Material

Das zugehörige Online-Supplement beinhaltet die konkreten Aufgabenstellungen inklusive der Umsetzung auf der Plattform *degree*. Allgemeine Erläuterungen zum Umgang mit der Plattform finden sich im Beitrag von Delere und Wilkens (S. 23–44 in diesem Heft). Die Videos können entsprechend der datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht zur Verfügung gestellt werden. Die Aufgaben sind aber wie beschrieben auf Videos aus dem Fachbereich Deutsch bezogen und mit leichten Anpassungen auch auf andere Fachdidaktiken sowie andere Schulformen übertragbar.

4 Theoretischer Hintergrund

Die Aneignung und Ausbildung eines „Habitus der Reflexivität“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 891) kann als ein wesentliches Ziel der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung erachtet werden (vgl. MSB NRW, 2023). Reflexion wird in der Lehrer*innenbildung als Begriff in vielfältiger Weise genutzt und verstanden. Im Projekt *Degree* wird dabei der Definition von von Aufschnaiter et al. gefolgt:

„Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler_in/Lehrkraft/Dozent_in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148).

Als zentrales Element von Reflexion machen von Aufschnaiter et al. (2019, S. 148) die „internale Zielstellung“ der Denkprozesse aus, durch die das reflexive Nachdenken von anderem analytischen Nachdenken unterscheidbar sei. Hauser weist darauf hin, dass sich „[f]unktionale“ von [d]ysfunktionale[r] Reflexion“ insofern unterscheidet, dass die Erstere dem „Verlassen der Komfortzone durch ernsthaftes Üben“ (Hauser, 2021, S. 31) diene und eine „unmittelbare praktische Relevanz aufweise[]“ (Hauser, 2021, S. 32).

Auslöser für diese reflexiven Prozesse kann die Arbeit mit Videofällen im Rahmen der Lehrer*innenbildung sein. Die wiederholbaren und bis ins Detail untersuchbaren Videos stellen die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Strukturen von Unterricht und dem eigenen Blick hierauf dar. Die Ausbildung der als „professionelle Unterrichtswahrnehmung“ bezeichneten Fähigkeit der

Wahrnehmung relevanter Momente des Unterrichts und ihrer Verarbeitung auf Basis theoretischer Wissensbestände stellt eines der Kernziele videobasierter Formate in der Ausbildung von Lehrkräften dar (vgl. Jensen et al., 2024; Krammer et al., 2016). Im hier vorliegenden Beispiel ist es die Analyse des Unterrichts anhand gegebener, theoretisch gesicherter Merkmale, die das Lernformat charakterisieren und die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsanwärter*innen ermöglichen (vgl. Gronostay, 2024, S. 55).

Die Auswirkung der Nutzung eigener und fremder Videofälle ist dabei eine zentrale Forschungsrichtung in der videobasierten Lehrer*innenbildung, zu der vielfältige empirische Untersuchungen vorliegen. Eigene Videos sollen grundsätzlich zu höherer Involviertheit der Betrachtenden führen (vgl. Kleinknecht & Schneider, 2013). Kleinknecht und Poschinski (2014) stellten allerdings auch eine weniger emotionale Beteiligung von Lehrkräften bei der Analyse eigener Videos fest. In ihrer Studie beobachteten Seidel et al. (2011), dass die Analyse eigener Videos im Vergleich zu fremdem Material eine weniger kritische Haltung und die Erarbeitung einer geringeren Anzahl an Handlungsalternativen bewirkte. Tripp und Rich (2012, S. 738) weisen darauf hin, dass die Analyse eigener Handlungen die Möglichkeit biete, diese aus einer neuen Perspektive zu sehen, Professionalisierungsbedarfe zu erkennen und dadurch höheres Vertrauen in später an sie gerichtetes Feedback von Peers bzw. Supervidierenden zu gewinnen sowie die Motivation zur professionellen Weiterbildung und Verbesserung des eigenen Unterrichts zu verstärken.

Im vorliegenden Aufgabenformat wird eine hybride Form der Arbeit mit fremdem und eigenem Material gewählt. Durch die Gruppenarbeit sind die Videos für einige LAA, nämlich die Videoersteller*innen, bekannt. Andere arbeiten mit den Videoersteller*innen in einer Gruppe zusammen. Die LAA in den Gruppen ohne die Videoersteller*innen sind während der Analyse nur mit fremdem Material konfrontiert. Hierbei ist besonders die Gruppenarbeit mit den Videoersteller*innen zu beachten. Die fallgebenden Akteur*innen haben natürlich eine andere Wissensbasis als die anderen Personen und gleichen daher das Videomaterial mit dem selbst erlebten Unterrichtsgeschehen ab (vgl. Bauer, 2020, S. 167). Bauer (2020) identifiziert drei Praktiken, die den Umgang mit dabei wahrgenommenen Unzulänglichkeiten des Videomaterials aus der Perspektive der fallgebenden Akteur*innen beschreiben: die a) Bestimmung bzw. Einschränkung, b) Korrektur und c) Ergänzung des Videomaterials. Diese Strukturen verändern die Prozesse der gemeinsamen Analyse im Vergleich zur Gruppe ohne die fallgebenden Akteur*innen. In gemischten Gruppen zeigen sich allerdings auch starke Strukturen der Solidarisierung und

Relativierung durch die anderen Gruppenmitglieder. Auf problematische Situationen des Unterrichtsgeschehens hinzuweisen, wird eher unterlassen (vgl. Beisiegel et al., 2018; Raaflaub et al., 2019). So kann das eigentliche Potenzial der unterschiedlichen Perspektiven und jeweiligen individuellen Schwerpunktsetzungen nur eingeschränkt zur Geltung kommen.

5 Erfahrungen

5.1 Erste Beobachtungen und empirische Vorhaben

In der Sitzung konnten einige Beobachtungen zur Wirkung des Aufgabenformats gewonnen werden. Zunächst sei die Motivation der LAA erwähnt, die sich besonders in der konkreten Arbeit mit dem Video zeigte. Intensive Diskussionen über Aspekte des Videos und ebenfalls eine intensive Nutzung der für sie noch recht unbekanntem Plattform führten bei einigen Gruppen zu einer Vielzahl an Codierungen (vgl. Abb. 1) und Annotationen. Die erste Phase zur Erarbeitung der fachlichen Indikatoren wurde dagegen eher vernachlässigt, um möglichst schnell zur „echten“ Arbeitsphase der Analyse zu kommen. Inhaltlich betrachtet waren die Arbeitsphasen von einer starken Orientierung an den Merkmalen geprägt, die in Form einer Checkliste auf die Videos angewendet wurden. Der erwünschte Transfer der allgemeinen Merkmale auf die fachdidaktische Ebene, der für die Bewertung der Qualität eines Unterrichtseinstiegs eminent nötig wäre, wurde nur selten umgesetzt. Erste Eindrücke lassen hier ein Zusammenspiel von fehlenden fachdidaktischen Aspekten in den gefilmten Unterrichtseinstiegen und der starken allgemeinpädagogischen Orientierung der LAA vermuten.

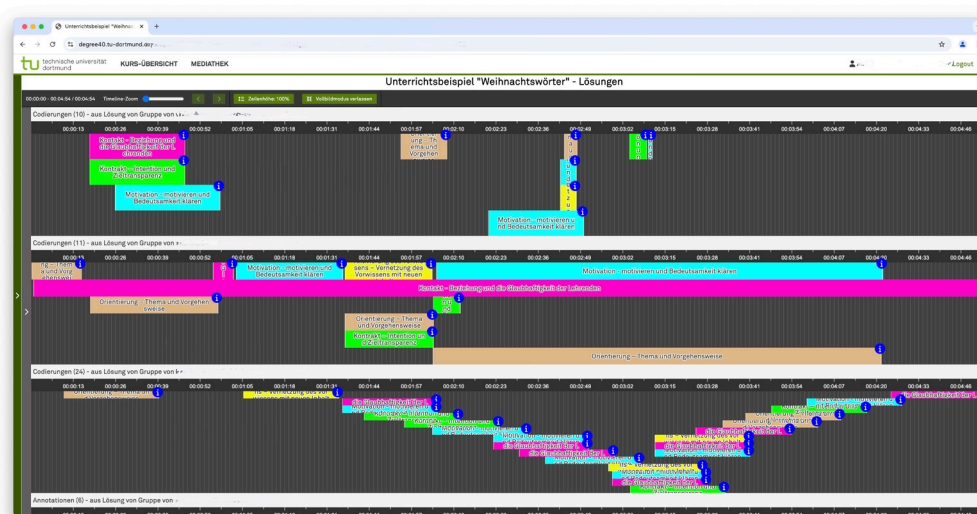


Abbildung 1: Codierungen mehrerer Arbeitsgruppen zu einem Video

Darüber hinaus soll das Aufgabenformat im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Hußmann et al., 2013) weiter empirisch untersucht werden, um es in iterativen Zyklen verbessern zu können. Die empirische Auswertung zielt auf unterschiedliche Ebenen ab. Einerseits soll die inhaltliche Passung der Analysen und Diskussionen zu den fachlichen Ansprüchen der Aufgabe, im Rahmen der unten weiter ausgeführten Limitationen, überprüft werden. Darüber hinaus werden die Daten auf die seminaristischen Praktiken von Bauer hin (2020) untersucht. Erste Materialdurchsichten lassen erkennen, dass diese in den Gruppen mit den Videoersteller*innen die Diskussionsstruktur geleitet haben. Auch die Rolle der anderen Mitglieder der Arbeitsgruppe (vgl. Raaflaub et al., 2019) und Unterschiede zur „Fremdgruppe“ werden eingehend untersucht.

5.2 Herausforderung *Eigene Videos*

Eine zentrale Herausforderung in der Umsetzung des Aufgabenformats war die oben schon angesprochene Unterschiedlichkeit und die daraus resultierende heterogene Eignung des Videomaterials für die Aufgabendurchführung. Einige Videos waren nur sehr kurz und zeigten lediglich Ausschnitte aus dem Unterrichtseinstieg. Hierdurch wurde eine intensive fachbezogene Auseinandersetzung der LAA mit dem Unterrichtseinstieg deutlich erschwert. Es zeigte sich die Notwendigkeit, den LAA klarere Vorgaben zu machen und dabei zu riskieren, dass die Anzahl der erstellten Videos noch geringer wird. Dies müsste im Rahmen eines Re-Designs umgesetzt werden. Hierzu zählen unter anderem die Eingrenzung des zu unterrichtenden Themas und klarere Kommunikation über die Anforderungen, welche die Videos zu erfüllen haben. Wenn beispielsweise nur Unterrichtseinstiege aus dem Kontext der digital-gestützten Leseförderung aufgenommen würden, könnte im Vorfeld auch auf diese Aspekte eine inhaltliche Vorbereitung im Seminar stattfinden und die explizite Auseinandersetzung mit den gegenstands- und fachspezifischen Aspekten von Unterrichtsqualität ermöglicht werden. Dadurch könnte auch die Phase der Erarbeitung fachbezogener Indikatoren für die Merkmale der Unterrichtseinstiege gestärkt werden.

Die Erfahrungen mit der ersten Erprobung der Aufgabe und der Plattformarbeit in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zeigen auch, dass die Aufnahme eigener Videos durch die LAA das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen des ökosystemischen Modells (vgl. Bronfenbrenner, 1981) erfordert (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Diese können als Gelingensbedingungen der Nutzung eigener Videos identifiziert werden.

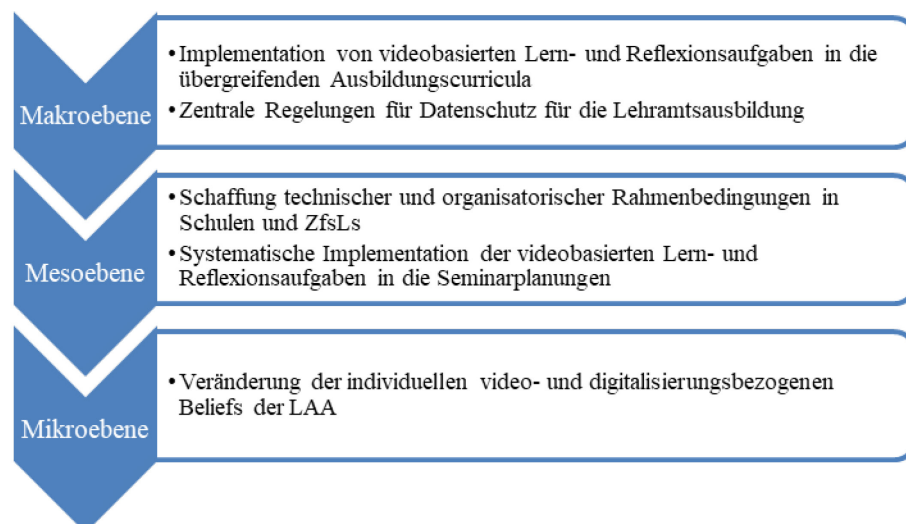


Abbildung 2: Gelingensbedingungen der Arbeit mit eigenen Videos (eigene Darstellung)

Zudem hat die Umsetzung gezeigt, dass eine barrierefreie Arbeit mit eigenen Videos eine Herausforderung darstellt. Aus zeitlichen Gründen konnten zwischen der Aufnahme der Videos und der Seminarsitzung keine Audiodeskriptionen, sondern nur Untertitel umgesetzt werden. Die didaktische Komponente einer solchen Audiodeskription macht zusätzlich enge Abstimmungsprozesse zwischen den Ersteller*innen und den Lehrenden notwendig, damit alle für die Aufgabe relevanten Aspekte berücksichtigt, aber die Beobachtungs- und Lernmomente nicht vorweggenommen werden (vgl. Wilkens, 2024). Diese Abstimmung muss in die Organisationsprozesse einbezogen werden (vgl. Wilkens & Delere, 2024).

Das hier beschriebene Aufgabenmaterial stellt also die Grundlage für mögliche Re-Designs dar, die die fachlichen Aspekte in der Arbeit der LAA stärken können und auf Erfahrungen der ersten Durchführung aufbauen. Zentrales Element ist die intensive und durch die Plattform *degree* unterstützte Arbeit mit den eigenen Videos von Lernenden, bei denen immer auf ein gewisses Maß an Heterogenität reagiert werden muss und entsprechend variable Aufgabenstellungen zu erarbeiten sind.

Literatur und Internetquellen

Bauer, A. (2020). Video und Reflexion. Seminaristische Praktiken im Umgang mit eigenen Unterrichtsvideografien. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 159–169). Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/113>

- Beisiegel, M., Mitchell, R. & Hill, H.C. (2018). The Design of Video-Based Professional Development: An Exploratory Experiment Intended to Identify Effective Features. *Journal of Teacher Education*, 69 (1), 69–89. <https://doi.org/10.1177/0022487117705096>
- Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5 (4), 47–60. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25694>
- Bremerich-Vos, A. (2000). Was ist guter Deutschunterricht? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Delere, M. & Wilkens, L. (2025). Unterrichtsvideos barrierefrei, kollaborativ und zeitmarkenbasiert analysieren. Eine Einführung in die Videolernplattform *degree*. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 23–44. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7814>
- Filler, S. & Gronostay, D. (2024). Vorstellung LArS-Modul A: Einstiegsphase. Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtseinstiegen: Zur Konzeption des Lehr-Lernmoduls. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 137–157). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_7
- Göbel, K., Bönte, J., Gösch, A. & Neuber, K. (2022). The Relevance of Collegial Video-Based Reflection on Teaching for the Development of Reflection-Related Attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 37 (12). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878>
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 79–113. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x>
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 322–338.

- Gronostay, D. (2024). Auf unsicherem Terrain: Zur Konzeption von Lehr-/Lernaufgaben zur professionellen Wahrnehmung der Qualität von Unterrichtseinstiegen in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 51–67). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_3
- Hauser, B. (2021). Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), 26–34. <https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/download?wpdmdl=1269>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772716850>
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann.
- Jenset, I.S., Tengberg, M., Sigurðardóttir, A., Sigbórsson, R., Magnusson, C. & Brataas, G. (2024). The Benefits of Using Videos for Developing Teachers' Professional Vision. In M. Blikstad-Balas & I.S. Jenset, *Using Video to Foster Teacher Development* (S. 17–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003427414-3>
- 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 (3), 471–490. <https://doi.org/10.25656/01:14667>
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What Do Teachers Think and Feel When Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 13–23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 877–901). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9610>

- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S. & Frommelt, M. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 357–372.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2023). *Digitale Arbeitshilfe zum Kerncurriculum für die Lehrerbildung*. <https://broschüren.nrw/digitale-arbeitshilfe-kerncurriculum/home/#!/Kompetenzen>
- Mühlhausen, U. (2014). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen: Szenarien für eine virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos*. Schneider Hohengehren.
- Raaflaub, M, Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *jlb – journal für lehrerInnebildung*, (3). https://doi.org/10.35468/jlb -03-2019_04
- Rothland, M. & Walter, J. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *SEMINAR*, 29 (2), 97–123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- 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 (2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Thömmes, A. (2005). *Produktive Unterrichtseinstiege. 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufe*. Verlag an der Ruhr.
- Tripp, T.R. & Rich, P.J. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 728–739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Unteregge, S. & Nührenbörger, M. (2021). Fachdidaktische Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden in Mathematik – Lernchancen einer digitalen videobasierten Lernplattform. In A. Steinweg (Hrsg.), *Blick auf Schulcurricula Mathematik: Empirische Fundierung? Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2021* (S. 81–84). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-51936>

- Unteregge, S., Nührenbörger, M. & Maske-Looock, M. (2025). Mathematikdidaktische Reflexionsprozesse in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung anregen. Ein videobasiertes Aufgabenformat zur Analyse und Reflexion von Unterrichtseinstiegen in Mathematik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 60–77. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7816>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- von Brand, T. (2020). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (7., aktual. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Wiebel, L. (2016). *Initiation von Lernprozessen. Schüleraktivierung im Unterrichtseinstieg. Vom Wissen zum Können durch Videoanalyse*. ZfsL Dortmund.
- Wilkens, L. (2024). Audiodeskription im Hochschulkontext. Theoretische Grundlagen und praktische Implikationen. *die hochschullehre*, 10 (1), 348–361. <https://doi.org/DOI:10.3278/HSL2429W>
- Wilkens, L. & Delere, M. (2024). (ACCESSIBLE) VIDEOS IN TEACHER EDUCATION – EXPERIENCES AND REFLECTION. *ICERI2024 Proceedings*, 2574–2582. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.0688>
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43 (2), 78–97. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16157/pdf/Grabe_Winkler_Heft43.pdf
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R. & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

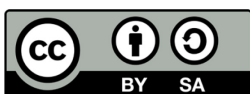
Delere, M., Amann-Pieper, K., Marci-Boehncke, G. & Konkel, J. (2025). (Eigene) Unterrichtseinstiege im Fach Deutsch videobasiert analysieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 116–132. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7747>

Online-Supplement:

Aufgabenstellung und Plattformeinrichtung

Online verfügbar: 18.03.2025

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>