

Inhaltsverzeichnis

Thema: Videos in der LehrerInnenbildung

| | |
|--|----|
| <i>Dietlind Fischer/Michael Schratz</i> Videos in der LehrerInnenbildung | 4 |
| <i>Kurt Reusser</i> Situieretes Lernen mit Unterrichtsvideos | 8 |
| <i>Ulf Mühlhausen</i> Multimediale Unterrichtsdokumente Reflexion und Analyse von Unterricht | 19 |
| <i>Fritz C. Staub</i> Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching | 26 |
| <i>Heinz Dorlöchter/Ulrich Krüger/Edwin Stiller/Dieter Wiebusch</i> Schau in den Spiegel Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst | 31 |
| <i>Bernhard Weiser</i> Vom Skilltraining zum Videoportfolio | 36 |
| Stichwort | |
| <i>Josef Thonhauser</i> Videos in der Lehrerbildung – ein historischer Überblick | 44 |
| Methodenatelier | |
| <i>Bernhard Weiser/Michael Schratz</i> Interaktive Lehrerinterviews | 49 |
| Extra | |
| <i>Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Haficović</i> Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben – „Situierete Lernbedingungen“ | 54 |
| Rezensionen | 64 |
| Pinwand | 74 |

Heinz Dorlöchter, Ulrich Krüger,
Edwin Stiller und Dieter Wiebusch

Schau in den Spiegel

Unterrichtsvideos im
Vorbereitungsdienst

Einführung

Das Medium Video erfährt in der aktuellen Diskussion um Unterrichtsqualität und Lehrerbildung große Aufmerksamkeit. Unterrichtsforscher setzen es in Forschungsprojekten ein und empfehlen es zugleich für Aus- und Fortbildungsprozesse.

Die technische Entwicklung erleichtert die Handhabung, die Qualität ist besser geworden und die Preise sind erschwinglich.

Allerdings muss man vor einer euphorischen und naiven Techniknutzung warnen. Das Medium ist nicht die Botschaft. Geeignete und gute aus- und fortbildungsdidaktische Konzepte müssen für die Videonutzung



Heinz Dorlöchter, Fach- und Hauptseminarleiter am Studienseminar Gelsenkirchen (Gym/GeS). Arbeitsschwerpunkte: Seminarentwicklung, Lehrerfortbildung, Fachdidaktik- und Schulbuchentwicklung



Ulrich Krüger, Fachleiter Sozialwissenschaften am Studienseminar Aachen (Gym /GeS). Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, Lehrerfortbildung



Edwin Stiller, Referent für Lehrerbildung am Landesinstitut für Schule, Soest. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, Standardorientierung, Fachdidaktik- und Schulbuchentwicklung



Dieter Wiebusch, Hauptseminarleiter im Studienseminar Paderborn 2 (Gym/GeS). Arbeitsschwerpunkte: Beratung/koll. Supervision, Lehrerfortbildung im Bereich Unterrichtsentwicklung, Seminarorganisation

entwickelt werden, welche die spezifischen Chancen des Mediums aufgreifen. Nur so kann Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gefördert werden.

Rahmenbedingungen

In der OECD-Lehrerstudie (vgl. Halász et al., 2004) wird der Vorbereitungsdienst als eine der Stärken des deutschen Bildungssystems identifiziert und die Chancen eines „Lernens im Beruf“ hervorgehoben (vgl. Stiller, 2004). Daneben werden in dieser Studie aber auch Schwachpunkte und Entwicklungsnotwendigkeiten herausgearbeitet.

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst steht unter asymmetrischen Bedingungen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) werden in ihrer Berufsbiografie oftmals erstmalig als ganze Personen gefordert und stehen wegen ungünstiger Ausbildungs- und Einstellungsbedingungen unter erhöhtem Leistungsdruck.

Da die Phasen der Lehrerbildung unverbunden aufeinander folgen und die Ausbildung in der ersten Phase noch nicht so professions- und praxisorientiert ist, wie neue Reformkonzepte es für die Zukunft hoffen lassen, sind die Eingangsvoraussetzungen sehr heterogen. Dies hat ein sehr verdichtetes Ausbildungsprogramm zur Folge, welches wenige Freiräume für distanzierte Reflexion bereitstellt.

Der selbstständige (bedarfsdeckende) Unterricht nimmt zudem ein großes Zeitkontingent in Anspruch. Hier sind die Lehramtsanwärter mit allen denkbaren Praxisproblemen konfrontiert und zugleich von den Ausbildungsinstitutionen noch zu wenig in ihren Bewältigungsversuchen begleitet und gestützt. Unterrichtsnachbesprechungen erfolgen nicht selten als Rechtfertigungsdiskurse und werden so nicht als Lernchancen, sondern als Prüfungssituationen gestaltet bzw. wahrgenommen.

Reflexivität und Diskursivität als professionelle Haltungen

Reflexivität und Diskursivität als professionelle Haltungen

Lehrer(aus)bildung ist Bildung der eigenen Persönlichkeit zu einem professionellen Selbst. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn sich die an der Ausbildung Beteiligten im gegenseitigen Respekt begegnen und Umgangsformen finden, die in nicht verletzender Weise Rückmeldungen über Verhaltensweisen und Einstellungen ermöglichen. Die klassische Nachbesprechungssituation einer Unterrichtsstunde ist belastet, da die Kommentierung durch einen Unterrichtsbobachter im Kontext asymmetrischer Strukturen stattfindet, da die Verhaltensweisen der beobachteten Person und ihr professionelles Selbstkonzept im Zentrum der Diskussion steht und es schnell zu Auseinandersetzungen über Deutungsmuster kommen kann, die einen autonomen Bildungsprozess erschweren.

Diese Form einer dyadischen Beratungssituation (Berater/zu Beratender) lässt sich durch den Videospiegel in eine aufschlussreiche Triade verändern: Die videografierte Stunde bzw. Sequenz eröffnet eine Betrachtungsebene, die die Situation zum Gegenstand der *gemeinsamen* Betrachtung macht und eine Verobjektivierung der Auseinandersetzung ermöglicht. Das Handeln der videografierten Person wird einer distanzierteren Betrachtung zugänglich. Als Protagonist ist sie zur Entschlüsselung in besonderer Weise fähig: Die Interpretation der Unterrichtsszenen ist nicht mehr allein Sache des Beraters, sondern eine gemeinsam zu lösende Aufgabe. So kann ein

Diskurs zwischen LehrerIn und BeraterIn eröffnet werden, der die Beratungssituation erheblich verbessert. Die Deutungsmuster der Betrachtenden selbst werden zum Kommunikationsgegenstand, was die Chance eröffnet, von einem Dialog über die Person zu einer dialogischen Auseinandersetzung mit der Person zu gelangen.

Die Fragen: „Handle ich so, wie ich bin?“ und „Wie wirke ich auf andere – ist dies so meine Absicht?“ können in einem „reflecting team“ diskursiv beantwortet werden und dem Ziel eines authentischen und professionellen Selbst einen Schritt näher bringen.

Der didaktische Mehrwert

Die Videokamera und das Videoband, gekoppelt mit der computergestützten Schnitt- und Präsentationstechnik, intensivieren die Ausbildung und das Verhältnis zwischen den beteiligten Personen. Der (externe) Videofilm ergänzt den (internen) „Film“ des Berufsanfängers von seiner Stunde; er kann seine Wahrnehmungen unter weiteren Perspektiven überprüfen – auf ‚gleicher Augenhöhe‘ mit dem Ausbilder. Die Wahrnehmung von Handlungen in den komplexen Situationen des Unterrichts wird transparenter. Das Verhalten kann erneut gezielt beobachtet und auf dem Hintergrund subjektiver Theorien, impliziten Wissens und theoretischer Konzepte thematisiert und analysiert werden.

Selbst gedrehte Video-Szenen oder auch geeignete Fremdvideos können in der Ausbildung das zeigen, was gelernt werden soll. Video-unterstütztes Training mit Simulations- oder Realsituationen passen zusammen und unterstützen eine an Standards orientierte Ausbildung. Videokamera und Videofilme in Rollenspiel-Arrangements

zur Lernberatung oder in Methoden-Simulationen während einer Seminarsitzung einzusetzen, ergänzt die individuelle Rückkopplung der Beobachter und macht damit das Erlebnis, die Wahrnehmung und Reflexion für die Teilnehmenden plastischer. Sehen sich die Rollenspieler im Video-Spiegel, so können sie deutlich besser nachvollziehen, wie andere sie gesehen und ihre Handlungen interpretiert haben. Diese Mehrdimensionalität in den Eindrücken trägt nachhaltig dazu bei, Kompetenzen zu reflektieren, zu erwerben und weiterzuentwickeln.

Maximen einer videogestützten Unterrichtsreflexion

Der Einsatz des Mediums Video muss die oben beschriebenen Rahmenbedingungen im Vorbereitungsdienst berücksichtigen und dementsprechend behutsam praktiziert werden. Es gilt das Prinzip der Nachfrageorientierung. Der Einsatz orientiert sich an dem Bedarf und Ausbildungsstand der LAA, er/sie entscheidet, in welchem Setting und in welcher Form er/sie die Videografie nutzen möchte. Die Videografierten haben das Recht am Videobild. Ob die Arbeit in symmetrischen Arbeitsgruppen ohne Ausbilder/innen erfolgt oder unter Hinzuziehung der Haupt- und Fachseminarleiter/innen ist ebenfalls eine Frage der Vereinbarung. Möglichkeiten und Grenzen der videogestützten Ausbildungsarbeit sollten im Seminarprogramm konsensuell abgesichert sein. Hinsichtlich der Qualifizierung von Ausbildung erscheint es auch notwendig, die Ausbilder/innen selbst Erfahrungen mit dem Medium machen zu lassen. Hier kann der Einsatz der Videografie zur Entwicklung von Beratungskompetenzen wirksam werden.

Konkrete Erfahrungen

Für die Überwindung von technischen Hemmschwellen hat sich sehr bewährt, den technischen und finanziellen Aufwand so gering wie möglich zu halten. Das Medium soll helfen und nicht als Selbstzweck in den Vordergrund rücken. Zur Grundausstattung gehören: Eine digitale Videokamera (kostet 400–600 Euro, mit analogem und digitalem Ein- und Ausgang, damit überspielt werden kann), ein stabiles Stativ (ca. 20 Euro) – ein Tischstativ ist zumeist völlig ausreichend – ein Richtmikrofon (Markenmikrofone der Kamerahersteller kosten über 100 Euro, gleichwertige Ersatzprodukte ca. 50 Euro). Die Kamera sollte an einem festen Standort im Klassenraum (Mitte, Fensterseite) platziert werden. Sinnvoll ist es, möglichst wenig Kamera-Schwenks vorzunehmen und das Zählwerk im Blick zu behalten, um zentrale Stellen schnell wieder zu finden. Da LAA meistens nicht über eine digitale Kamera verfügen, ist es oft angebracht, die Aufzeichnung von der Mini-DV-Kassette auf eine VHS-Video-Kassette zu überspielen.

In den ersten Wochen der Ausbildung besuchen die neuen LAA in der Regel ihre Ausbilder im Unterricht. Hier können die Ausbilder mit gutem Beispiel vorangehen, sich auf Video aufnehmen und auf der Basis der Videoaufnahmen über Unterricht ins Gespräch kommen. In dieser intensiven Anfangsphase besteht meistens noch die Möglichkeit, die ersten unterrichtlichen Gehversuche der LAA in Gruppen zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Hier kann das Medium Video gute Unterstützung leisten. Wenn die LAA dann ihre erste Unterrichtsstunde auf einer 240 Minuten VHS-Kassette überreicht bekommen, haben sie noch 195 Minuten Platz für weitere eigene Unterrichtsstunden.

Dies hat Aufforderungscharakter.

Im weiteren Verlauf der Ausbildung hat es sich bewährt, dass LAA sich die Aufzeichnung seiner/ihrer Stunde zunächst zu Hause alleine und in Ruhe ansieht. Dann können Sequenzen ausgewählt und Beratungsperspektiven artikuliert werden.

So ist es auch möglich, den selbstständigen (bedarfsdeckenden) Unterricht stärker in die Ausbildung einzubeziehen und die Beratung an konkreten Alltagserfahrungen zu orientieren.

„Schau selbst in den Videospiegel ...“ – Ein Fortbildungskonzept

Phase 1: Die Fortbildungsgruppe arbeitet mit dem Video des Unterrichts von „Frau Geist“ (Deutsch als Fremdsprache, Jahrgangsstufe 11, siehe: Goethe-Institut, 2002). Gemeinsam „besuchen“ die Ausbilderinnen und Ausbilder die ersten 10 Minuten der Stunde.

Phase 2: Eine simulierte Unterrichtsberatung wird durchgeführt und videografiert. Dabei werden folgende Rollen verteilt: Frau Geist (die/derjenige erhält zur Vorbereitung ein Interview mit Frau Geist aus dem Material des Goethe-Instituts), Fachleiter/in, Hauptseminarleiter/in, Schulleiter/in, Mentor/in, Beobachter/in. Das Beratungsteam entwickelt vorher eine Beratungsstrategie, die Beobachterin/der Beobachter entwickelt Kriterien zur Beobachtung des Prozesses unter den Gesichtspunkten Beratung und Videonutzung. Das Unterrichtsvideo steht in digitaler Form allen Beteiligten zur Verfügung.

Phase 3: Die simulierte Unterrichtsberatung wird ausgewertet. Die Beteiligten erhalten

die Gelegenheit, ihre Rollenwahrnehmung zu artikulieren; die Beobachter kommen zu Wort; das Video der Beratung wird herangezogen. Das Auswertungsgespräch kann unter den Perspektiven „Nutzung des Mediums Video in Unterrichtsberatungen“ und „Nutzung des Mediums zur Professionalisierung im Studienseminar“ geführt werden.

Phase 4: Erst jetzt erfolgt die theoretische und konzeptionelle Vertiefung durch ein powerpointgestütztes Impulsreferat.

Phase 5: Varianten des Videoeinsatzes (vgl. Dorlöchter et. al., 2004) werden vorgestellt: Lernen mit Fremdvideos, videogestützte Simulation und Trainings im Seminar, videogestützte Beratung usw.

Phase 6: Abschließend sollten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeiten der Implementierung videogestützter Unterrichtsreflexion in ihrer Institution erörtern.

Fazit

Ein Vorteil dieses induktiven und erfahrungsorientierten Fortbildungskonzeptes besteht darin, dass die intensive Selbsterfahrung für Risiken und Nebenwirkungen des Videoeinsatzes sensibilisiert und zugleich die enormen Chancen direkt erfahrbar wer-

den lässt. Es ermöglicht die Selbstinterpretation und das Selbstlernen der Akteure und trägt so zur Professionalisierung der Ausbilderinnen und Ausbilder bei.

Literatur

- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2004). Unterricht im Diskurs. Seminar, 4, 127-142.
- Goethe Institut (Hrsg.). (2002). Unterricht verstehen. Modul 1. München. <http://www.goethe.de/dll/pro/uverst/deindex.htm> (14-04-2005).
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. OECD Länderbericht: Deutschland. http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf (21-03-2005).
- Stiller, E. (2004). „Die zweite Phase liefert eine einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“. Seminar, 4, 163-166.

Kontaktadressen:

H.Dorloechter@t-online.de
kruegeru@hotmail.com
edwin.stiller@mail.lsw.nrw.de
DWiebusch@bitel.net