

Der berufliche Bildungsweg

8

Verband der
Lehrerinnen und Lehrer
an Berufskollegs in NW e.V.



Impressum

Herausgeber
Verband der Lehrerinnen und Lehrer an
Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen e.V.

Geschäftsstelle
Ernst-Gnoß-Straße 22, 40219
Düsseldorf, ☎ 0211 4912595
☎ 0211 4920182

✉ webmaster@vlbs.de

Vorsitzender
Wolfgang Brückner,
Kronprinzenstr. 29, 40217 Düsseldorf

Schriftleitung
Ingeborg Müllers
Blumenstr. 79
47798 Krefeld

☎ 02151 770687 ☎
☎ 02151 770689 ✉
muellers@vlbs.de

Michael Suermann
Annostr. 30
40489 Düsseldorf
☎ 0211 3905979
☎ 01212 535687068
✉ suermann@vlbs.de

Zuschriften bitte an
die Schriftleitung
oder über die
vlbs-Geschäftsstelle

Namentlich gezeichnete Beiträge
geben nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers wieder.

Bilder von privat, außer wenn sie anders
gekennzeichnet sind.

Die bibliographische Abkürzung der
Zeitschrift lautet

BBW / ISSN 0723-6522

Die Zeitung erscheint 10 x pro Jahr,
der Bezugspreis beträgt € 28,-
jährlich inkl. MWSt. und Porto.

Die Mindestabonnementdauer beträgt ein
Jahr. Kündigungen müssen
bis zum 1. Dezember beim Verlag
eingegangen sein.

Druck und Verlag
Joh. van Acken GmbH und Co. KG,
Druckerei und Verlag,
Magdeburger Str. 5, 47800 Krefeld
☎ 02151 44000
☎ 02151 440011

In dieser Ausgabe

-
- Wolfgang Brückner 2

Lehrerbildung

- Die neue Lehrerausbildung – Lob und Tadel –
Lehrerverbände sehen Handlungsbedarf.....
- Günther Neumann Das neue Ausbildungskonzepts für
Lehrerinnen und Lehrer. –
Auswirkungen für das Berufskolleg.....
- Klaus Kirschbaum Mit offenen Augen
in die Existenzkrise! –
Schulministerium hält an negativer Prognose fest.....
- Tim Werkmeister
Positiv leiten und individuell fördern – Die MarteMeo-Methode
- Heinz Dörlöchter, Ulrich Krüger, Edwin Stiller, Dieter Wiebusch
Zwischen Standards und individueller Könnerschaft –
videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung
- Udo Rauin Motive für die Berufswahl und Studienengagement von
Lehramtsstudierenden. –
Sind berufliche Karrieren prognostizierbar?.....
- Michael Axmann / Michael Reinhold Der Blick über den Tellerrand – Ausbildung von
Berufsschullehrern in Saudi Arabien

Informationen für unsere Mitglieder

- Wolfgang Schwarz
Dokumentation des Sch ulportfolios mittels Wiki.....
- Hans Dürr Fortbildungskoordinatoren – Entscheidungs- oder nur
Formularträger?
- Online-Lernen war gestern – heute wollen Schüler und Lehrer „moodlen“
- Neuer Ausbildungsberuf „Fotomedienfachmann/-frau“ –
Modernste Fototechnik kompetent und kundengerecht erklären

Aus dem Verband

- Markus Doll, Gregor Schröder, Birte Wagner
Ajk-Segeltour Harlingen vom 13. – 15.06.2008
 - Jörg Niehoff
Aktivitäten im Ortsverband Ibbenbüren
 - Jochen Kuhs
Kölner Senioren und moderne Kunst
-

Zwischen Standards und individueller Könnerschaft –

videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Das Projekt „Unterricht im Diskurs“¹ nutzt die digitale Videotechnik, um die Reflexions-, Handlungs- und Entwicklungskompetenz der Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst (sowie ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder) zu fördern.

Das Medium ist also nicht die Botschaft, sondern muss einen ausbildungsdidaktischen Mehrwert erzielen, um den finanziellen, technischen und zeitlichen Aufwand zu rechtfertigen.

Mit diesem Bericht ist die Projektentwicklung nach dreieinhalb Jahren abgeschlossen. Das Team steht aber weiterhin für Beratung und Fortbildung zur Verfügung.²

Der Projektansatz ist mittlerweile an zehn Studienseminaren auf ganztägigen Fortbildungen erprobt und auf fünf bundesweiten Fachtagungen vorgestellt worden.

Mit diesem Beitrag möchten wir ein Fazit unserer Arbeit ziehen.

1. Lehrerbildung als reflexive Herausforderung

Der gesellschaftliche Auftrag an die Lehrerbildung ist eindeutig und sehr anspruchsvoll³, die Problemanzeigen sind schon sehr lange bekannt; es kommen aber im Kontext der PISA-Studien neue Defizitbeschreibungen in den Bereichen Umgang mit Heterogenität, Diagnostik und Förderung sowie soziale Segregation hinzu. Die bisherigen Reformkonzepte bewegen sich im Spannungsfeld von Polyvalenz und Professionsorientierung, stellen Strukturveränderungen und Verschlangungseffekte in den Vordergrund.

Bis jetzt liegen aber keine überzeugenden Vorschläge vor, die aufzeigen, wie professionelle Könnerschaft in einem systematischen, kumulativen Kompetenzaufbau über die gesamte Lehrerbildung hinweg entstehen kann.

In der neueren Expertise-Literatur zu diesem Thema spricht Neuweg⁴ von der Emergenz pädagogischer Könnerschaft, die in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht wird. Die bloße Vermehrung von Praxisanteilen oder Wissenskomponenten führe nicht zu größerer pädagogischer Könnerschaft. Professionelle Kompetenz benötige zur Entfaltung eine Erfahrungsbasis⁵, reflexive Verarbeitung in symmetrischen und asymmetrischen Kontexten sowie den Aufbau eines professionellen Selbst, welches

die vorher genannten Komponenten personal integriert und zur Ausführung bringt.⁶

Das Projekt „Unterricht im Diskurs“ hat in seinem begrenzten Handlungsfeld und mit sehr begrenzten Mitteln versucht, die digitale Videotechnik für genau dieses Anliegen - der reflexiven Verarbeitung von konkreter Unterrichtserfahrung und der systematischen Verknüpfung mit Wissens-elementen - nutzbar zu machen.

Die wissenschaftliche Initialzündung ging von einem Statement von Jürgen Baumert aus:

„Für mich einer der Hauptgründe, weshalb sich nichts an diesem Grundskript geändert hat, hängt daran, dass der letzte Schritt zur Professionalisierung der Lehrkräfte noch nicht getan ist. Und Professionalisierung und Professionalität heißt, man besitzt eine Kasuistik, man besitzt eine Sprache, in der man in nicht verletzender Weise über die eigene Berufstätigkeit, das heißt über Fälle, über eigenen Unterricht reden kann, und dass man Unterricht aufmachen muss. (...) Warum soll eine Lehrkraft nicht alle drei Monate eine Unterrichtsaufzeichnung mitbringen, die Schüler aufgenommen haben, und man bespricht sie in der Fachschaft.“⁷

Baumert geht davon aus, dass das schlechte Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulleistungsstudien in großem Maße auf eine unzureichende Professionalität der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Gleichzeitig benennt er die zentralen Ansatzpunkte für die Verbesserung von Unterrichtsqualität: Fähigkeit und Bereitschaft zu professioneller Selbstreflexion, Teamarbeit und Videoeinsatz. Dieser von ihm beschriebene „letzte Schritt zur Professionalisierung“ ist in einem berufsbiografischen Verständnis von Lehrerbildung der notwendige erste Schritt zur Professionalisierung. Lehrer(aus)bildung ist Bildung der eigenen Persönlichkeit zu einem professionellen Selbst.

2. Chancen, Grenzen und Bedingungen der videogestützten Ausbildungsarbeit

Das große Potenzial der digitalen Videotechnik für die Lehrerbildung liegt darin begründet, dass man mit der hohen Komplexität von Unterricht und Lehrerhandeln empirisch besser umgehen kann.⁸ Möglich wird bzw. werden

- die authentische Auseinandersetzung mit realen Situationen und Prozessen;
- die Explizierung, kritische Auseinandersetzung und Erweiterung der subjektiven Theorien über die beobachteten Prozesse

- die Entwicklung von alternativen pädagogischen oder methodisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten
- die Rückbindung der Praxis an theoretische Reflexion und umgekehrt die Rückbindung der Theorie an reale Phänomene
- Verständigung über eine gemeinsame Sprache und kollegiale Kommunikationsstrategien
- Multiperspektivität der Auseinandersetzung mit dokumentiertem Unterricht

Dieses alles erfolgt allerdings nicht durch die bloße Dokumentation oder das bloße Betrachten von Videos. Vielmehr sind aus- und fortbildungs-didaktische Konzepte gefordert, die diesen didaktischen Mehrwert erst möglich machen.

Medientheoretisch muss die Grenze beachtet werden, dass der Videomitschnitt immer nur einen begrenzten, perspektivisch bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit liefert.

Berufsethisch muss die Grenze beachtet werden, dass die Arbeit an den sehr persönlichen Handlungsmustern und subjektiven Theorien die Grenze von professionellem und persönlichen Selbst nicht gegen den Willen der Beteiligten überschreitet und eine nicht verletzende Kommunikation⁹ über die Videodokumente bewusst gestaltet werden muss. In einer asymmetrischen Ausbildungsbeziehung gilt dies in besonderem Maße. Im Projekt „Unterricht im Diskurs“ führte diese Grundeinstellung zu der Entscheidung, den Videoeinsatz ganz nachfrageorientiert zu gestalten und den Videografierten das Recht am eigenen Bild mit allen Konsequenzen zu lassen.

Dies wird in anderen Projekten durchaus anders gesehen und gehandhabt. So gibt es in der einphasigen Lehrerbildung in Österreich oder der Schweiz Beispiele für einen obligatorischen Videoeinsatz, z.B. im Kontext von Portfolioarbeit. Auch in dem Portfolioprojekt von Betty Garner aus den USA¹⁰ sind Videos von Kleingruppenarbeit und Unterricht mit der ganzen Klasse obligatorische Teil eines Portfolios, die Nachweis-Charakter haben und an denen auch Reflexions- und Entwicklungskompetenz aufgezeigt werden soll. Das Portfolio dient dann insgesamt dazu, dass Lehrer die Erreichung der professionellen

Lehrerbildung

Die oben gesammelten Zitate repräsentieren dabei einzelne der hier angeführten Ebenen. Durch das gemeinsame Betrachten eines Unterrichtsvideos eröffnet sich ein Diskurs, der Reflexionsprozesse im Sinne einer Selbstdeckung und Selbstaufklärung in Gang setzt. Das eigene Bild, das einem gegenübertritt, führt zu einer Perspektiverweiterung. Im Kontext von Unterricht wird dabei die Lehrerrolle im Sinne einer authentischen Gestaltung und gleichzeitig erwarteten Professionalität bewusst betrachtet. Da Unterricht ein Begegnungsraum ist, werden Selbstreflexionsprozesse naturgemäß im Kontext von Aktion und Reaktion interpretiert und führen damit keineswegs zu einer introspektiven Selbstverlorenheit (vgl. hierzu auch die Ausführungen von H. Dauber). Das Selbst wird in der Lehrerrolle erkannt, diese Rolle ist einer Professionalität verpflichtet, wie sie durch Merkmale guten Unterrichts und der Beschreibung von Lehrerqualifikationen umrissen wird. Die oben angesprochenen Wahrnehmungsebenen machen es deutlich: Das authentische und professionelle Selbst sind wie zwei Seiten einer Medaille, die Videografie bietet die Möglichkeit, diesbezüglich Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, so dass eine so gewonnene Kompetenz dazu führt, Handlungsperspektiven zu entfalten und zu konkretisieren.

Die Strukturierung und Restrukturierung interner Repräsentationen und Deutungsmuster, die konstruktive Verarbeitung von gelebter und durch den Videospiegel noch einmal erlebter (rekonstruierter) Erfahrung vollzieht sich erfahrungsgemäß in mehreren, oft auch in zeitlicher Abfolge beobachtbaren Auseinandersetzungsebenen:

- **Erste Auseinandersetzungsebene (Identifikation und Irritation)**
Eine Entdeckung: Das bin ich!
- **Zweite Auseinandersetzungsebene (Strukturieren und Restrukturieren)**
Beobachtete Verhaltensweisen werden (mühsam) mit der eigenen Identität verbunden, spezifische Handlungsformen werden ins Bewusstsein gehoben und Erklärungshypothesen formuliert.
- **Dritte Auseinandersetzungsebene (Selbstdiagnose)**
Deutungsmuster werden zugelassen und Begründungsnetzwerke spekuliert, handlungsleitende Einstellungen (Alltagstheorien) werden erschlossen und durch Selbsterkenntnis in Frage gestellt.
- **Vierte Auseinandersetzungsebene (Authentizität)**
Die Wirkungsweise eigenen Handelns in internen wie externen Netzwerken wird erkannt, die Fragen des ‚Selbst‘ formuliert: Handle ich so wie ich bin? Wie wirke ich auf andere - ist dies auch so meine Absicht?
- **Fünfte Auseinandersetzungsebene (Vom Tun zum Handeln)**

Einbindung mehrerer Reflexionsebenen, so auch die der ‚theoretischen Reflexion‘, Entwicklung gezielter Fragestellungen an Fachwissenschaften und das Erfahrungswissen von Kolleginnen und Kollegen. Vergewisserung der Bewusstseinsprozesse, Zulassen von alternativen Strategien und Eröffnen von Handlungsoptionen.

Bei einem entsprechenden Coaching zeigt die Erfahrung: Videografie wird zu einem lernbiografischen Instrumentarium mit dem wesentlichen Ziel der Authentizität, konsequent eingesetzt wird es zu einem authentischen Evaluationsinstrument von Professionalität.

Die Videografie bietet aus der Sicht der Lehramtsanwärter die Möglichkeit, die Teilnehmer am Diskurs selbst zu bestimmen, die eigene Schulgruppe bietet (auch ohne die Beteiligung eines Seminarausbilders) sich hier z. Bsp. als Lerngemeinschaft an, zumal die spezifischen Bedingungen der Schule so in der Diskussion authentisch aufgenommen werden können - das Ziel des autonomen Lernalters in der Seminarbildung kann so entscheidende Impulse bekommen, Mitreferendare könne sich in eine kooperativen Coachingfunktion einüben.

Auffällig ist, dass bei dem Einsatz von Unterrichtsvideos bei einer zeitversetzten Nachbesprechung, die Referendare eigenständig Alternativen und Optimierungsmöglichkeiten entwickeln und in das Beratungsgespräch „mitbringen“. Dabei wird die Ebene der personenorientierten Wahrnehmung direkt in Überlegungen zur Verbesserung von Unterrichtsqualität eingebunden werden. Die Betrachtung des Videos ermöglicht einen konstruktiven Rollentausch: Die Perspektive des Schülers hilft den eigenen Vorstellungen von Lernen auf die Spur zu kommen. Mehr noch: Die Gestaltung einer Lernumgebung lässt sich eingehend studieren, die Praxis evaluieren und bzgl. ihrer Stimmigkeit zu den Vorstellungen von Unterricht überprüfen. So wird eine Diskursebene eröffnet, die berufsbiografische Aspekte einer zielorientierten Reflexion zuführt. Letztlich geht es um die Entwicklung eines professionellen und authentischen Selbst, um eine reflexive und diskursive Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit, die sich im Sinne eines Wirkungsmodells von Unterricht seiner besonderen Verantwortungsbereiche für die Qualität von Unterricht bewusst wird und ein Steuerungsinstrument - die Videografie - zu Verfügung hat, um neuartige um Handlungsperspektiven durch die Steigerung der Reflexionskompetenz im Sinne einer Verbesserung von Unterrichtsqualität zu erhalten.

Die Nachbesprechung eines Unterrichts bietet vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten, insbesondere ist sie ein Setting zur Förderung der Handlung vom Typ III: ‚reflection on reflection-in-action‘ (Donald A. Schön). Hierbei sind folgende Möglichkeiten denkbar:

Standards nachweisen und so ihren Status erhalten bzw. verbessern können.

3. Methodische Varianten der videogestützten Professionalisierung

3.1 Unterrichtsreflexion

„Was ich da mit den Händen mache, das ist ja wirklich spannend ... das ist mir noch gar nicht aufgefallen ... das fällt einem gar nicht auf, das merkt man gar nicht ...das ist irgendwie eine Macke ...“

„Das Gespräch habe ich ja doch ziemlich in der Hand ... die Schüler kommen doch recht wenig zu Wort ... meistens rede ich und frage die Schüler nur ab Eine Rückfrage an die Schüler hätte zu mehr Beteiligung geführt, ...“

„Wenn ich mir das jetzt noch einmal so ansehe ... die Frage war doch sehr undeutlich, da konnte man ja eigentlich nicht wissen, was ich wollte Ich sollte klarer im Sinne der Zielsetzung agieren, ...“

„Aus der Perspektive eines Schülers gesehen war das zu schwer, das konnte er gar nicht wissen, da wichtige Voraussetzungen unklar waren. Hier hätte in der Einführungsphase ...“

Diese Zitate sind eine zufällige Auswahl von Äußerungen verschiedener Referendare, wie sie bei der Betrachtung eines videografierten Unterrichtsmitschnittes im Kontext einer Beratung im direkten Anschluss an Unterrichtshospitalation gemacht wurden.

Durch eine wiederholte und intensive Betrachtung von Unterrichtsvideos und / oder eines häufigen Einsatzes verändern / erweitern sich der Fokus der Beobachtung und damit auch die Reflexionsebenen; nachdem erfahrungsgemäß zunächst allein das persönliche Auftreten interessiert, gerät dieses dann im weiteren Verlauf jedoch schnell in den Kontext des Unterrichtsgeschehens. Folgende Wahrnehmungsebenen werden häufig in dieser Reihenfolge angesprochen:

- Erscheinung / Lehrer-Bild (nonverbal, verbal)
- Aktionen / Verhalten des Lehrers
- Interaktion Lehrer / Schüler
- Stimmigkeit Durchführung / Planungsüberlegungen
- Verständnis von Lehr- und Lernprozessen
- Aspekte guten Unterricht und Stimmigkeit der eigenen Lehrerrolle

Lehrerbildung

- Unterbrechung des Handlungsflusses, Rückzug aus der Situation um darüber (gemeinsam) nachzudenken
- Transkription des Handlungsablaufes durch einen Beobachter und zeitversetzte Rückmeldung und gemeinsame Reflexion / Diskussion (gebräuchliche Form der Nachbesprechung)
- Videografie des Handlungsablaufes und zeitversetzte Betrachtung. Reflexion der erlebten bzw. beobachteten Handlungsabläufe anhand des videografierten Materials unter Abgleichung der individuellen Wahrnehmungsmuster.

Die Videografie ist ein enormer Verstärker für die Initiierung des Handlungstyps III: Man macht sich mit Hilfe der Videografie ‚(s)ein Bild der Situation‘ und kann mit ihr in einen Dialog treten.

Der Diskurs mit dem Berater bzw. weiteren Lehramtsanwärtern bekommt eine neue Qualität, da es einen gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung und damit eine gemeinsame Reflexionsgrundlage gibt.

In alltäglichen Unterrichtssituationen sind subjektive Theorien Maßstab des Handelns. Wollen Lehrer ihren Unterricht verändern, müssen Sie ihre subjektiven Theorien in Frage stellen, was eine eingehende Reflexion erfordert bzw. eine Reflexionskompetenz voraussetzt. Die Videografie bietet einen Spiegel an, der das Vertraute fremd macht und somit eine ‚Aus-einander-setzung‘ im Sinne einer Bildung des Ichs ermöglicht.

Wissenschaftswissen aus der Allgemeinen wie Fachdidaktik (z. Bsp. zum Thema: ‚Was ist guter Unterricht?‘ oder auch ein Kenntnisreichtum an methodischen Möglichkeiten) und Pädagogik wie Psychologie (z. Bsp. um Unterricht als Interaktionsprozess zu verstehen oder auch die Lehrerfunktion ‚Erziehung‘ zu erfassen) helfen, die Handlungskompetenz zu erweitern und eine professionelle Orientierung zu bekommen.

Die Diskussion um Merkmale guten Unterrichts beschreibt eine notwendige Orientierung, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit - so z. Bsp. seine Vorbildrolle - und Aspekte eines erziehenden Unterrichts werden dabei nur implizit angedeutet.

Letztlich kommt es darauf an, auch mit Hilfe von Wissenschaftswissen Zielvorstellungen von Lehr- Lernprozessen zu entwickeln und diese als reflektiertes Fundament einer subjektiven Theorie zugrunde zulegen und für einen dialogischen Prozess zu öffnen - eben auch im Sinne einer Auseinandersetzung über Professionalität und guten Unterricht. Die Videografie bietet hier herausragende Möglichkeiten, über Unterricht und die an dem Unterrichtsgeschehen Beteiligten ins Gespräch zu kommen. Die Professionalität des Lehrers und die an seine Person orientierten Kompetenzen bilden einen wesentlichen Fokus - nur ein Unterricht im Diskurs eröffnet Chancen einer qualitativen und zielorientierten Verbesserung,

3.2 An Beispielen lernen

Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten in der Seminararbeit hat eine lange Tradition, die Vorteile einer Veranschaulichung unterrichtlicher Praxis und eines Studienobjektes zur Nutzung theoriegeleiteter Diskussionen in der Seminararbeit müssen daher nicht weiter ausgeführt werden.

Der Titel eines Moduls des Goetheinstitutes (hier werden auch Unterrichtsmitschnitte zur Verfügung gestellt und ein Konzept vorgestellt, damit zu arbeiten): ‚Unterricht verstehen - Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln‘ weist darauf hin, dass es nicht darum gehen soll und kann, Lehrerverhalten zu kopieren - auch so genannte ‚best practice‘ Beispiele sind der Wahrnehmungsperspektive und der durch sie bedingten subjektiven Theorien unterworfen.

Aber genau hierin liegt auch eine Chance: Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten bietet Diskussionsanlässe, um gerade auch dem Berufsanfänger durch die Auseinandersetzung mit der videografierten Praxis einen Zugang zu den Fragen ‚guten Unterrichts‘ und der Notwendigkeit der Fokussierung subjektiver Theorien über das Lehr- Lernverständnis zu ermöglichen. Merkmale guten Unterrichts bieten in diesem Zusammenhang zwar einen Orientierungsrahmen, geben aber auch keine klaren Hinweise, wie in der Unterrichtspraxis zu agieren ist, um diese umzusetzen - Indikatoren sind eben keine Handlungsanweisungen. Über Unterricht reden und miteinander ins Gespräch zu kommen ist eine zu fördernde Kultur, die auch den Gedanken des kooperativen Lernens fördert.

Fundgrube Fremdvideos - Ideen, Anregungen, ...



Durch die Schneidetechnik besteht die Möglichkeit, für den Fokus der Betrachtung nicht unmittelbar wesentliche Aspekte herauszunehmen, die tragenden Elemente einer Gruppenarbeit lassen sich so z. Bsp. akzentuiert studieren. Der medienspezifische Charakter der Videografie sollte hierbei auf jeden Fall bedacht und diskutiert werden!

Die Verwendung von Unterrichtsmitschnitten aus dem Teilnehmerkreis eines Seminars bietet noch mehr Möglichkeiten als ‚Fremdmaterial‘, da der Lehrer als Experte des Geschehens für Rückfragen zur Verfügung steht und somit auch das beobachtete Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven in einen Gesamtkontext eingebunden werden kann.

Ausbildungsdidaktisch kann es durchaus sinnvoll sein, Unterrichtsmitschnitte so zu schneiden, dass z. Bsp. nur die Impulse und Fragestellungen in der Einführungsphase einer Stunde in einer unmittelbaren Abfolge gezeigt werden.

Findet z.B. zu Beginn der Ausbildung eine Einführungsphase beim Fachleiter statt, können die von ihm gehaltenen Stunden - an der die Referendare als Beobachter teilnehmen - videografiert werden; dies hat sicherlich

eine Signalwirkung für den Einsatz der Videografie in der Ausbildung, zumal die Möglichkeiten eines videografierten Unterrichts und der verantwortungsvolle Diskurs darüber in einem aufschlussreichen Setting mit dem Fachleiter eingeübt werden können.

Ein interessantes Projekt für die Arbeit im Fachseminar wäre das Herstellen von Unterrichtsvideos aus dem Teilnehmerkreis unter spezifischen didaktischen Fragestellungen, (z. Bsp. zu dem Aspekt Fragetechnik, Sinnstiftung und Transparenz, effiziente Lernzeit, Unterrichtsstörungen), hier ergäben sich auch für nachfolgende Seminare anschauliche Möglichkeiten und damit wertvolle Diskussionsanlässe, um über die Qualität von Unterricht miteinander ins Gespräch zu kommen und dabei die eigenen Vorstellungen von wirkungsvollen Lehr- Lernumgebungen zu erörtern. Der Lehrer als Gestalter und Arrangeur von Unterricht hat einen anderen Verantwortungsbereich als den der Lernenden, durch die Möglichkeiten der Videografie wird das ‚Flüchtige‘ aufgehoben, die Speichermedien ermöglichen die Reproduzierbarkeit und damit das Studium des komplexen Geschehens Unterricht aus vielfältigen Perspektiven, subjektive Theorien werden durch den Videospiegel auf eine besondere Weise erfassbar und Qualität von Unterricht wird einem intensiven Diskurs zugänglich.

Ausbildung lässt sich als Projekt zum Aufbau der eigenen Professionalität ansehen, Videografie als selbstverantwortetes Evaluationsinstrument ermöglicht dem Lehrer sich als forschenden Lerner anzusehen. Der Diskurs in der Seminararbeit über den eigenen videografierten Unterricht und den anderer Teilnehmer wie auch von Fremdvideos gibt wertvolle Hinweise, eigenes Erfahrungswissen zu reflektieren und zum Bewusstmachen des eigenen Lehr- Lernverständnisses beizutragen. Die durch die Standards beschriebene und erwartete Professionalität wird durch die reflektierte Praxis zugänglich, die Videografie bietet hier eine wirkungsvolle Methode an - Lehrerbildung ist auch Selbst-Bildung, videografierte Lehrer-Bilder geben anschauliche Anregungen zu Bildung eines authentischen und professionellen Selbst.

3.3 Subjektive Theorien hinterfragen

Stellen Sie sich folgendes Arrangement vor: Sie sollen in einer ‚Eins-zu-Eins‘ Situation ein Lehrarrangement finden, so dass in dieser beobachteten und videografierten Situation von einer Ihnen gegenüberstehenden Person

Lehrerbildung

Ausbildung im Fachseminar, die einen bestimmten Ausbildungsabschnitt für Methodensimulationen reserviert, entscheidende Hilfestellungen leisten. Fachseminarsitzungen können so gestaltet werden, dass sie als Übungsraum für die Anwendung und Aneignung eines fachlichen Methodenrepertoires¹¹ zur Verfügung stehen.

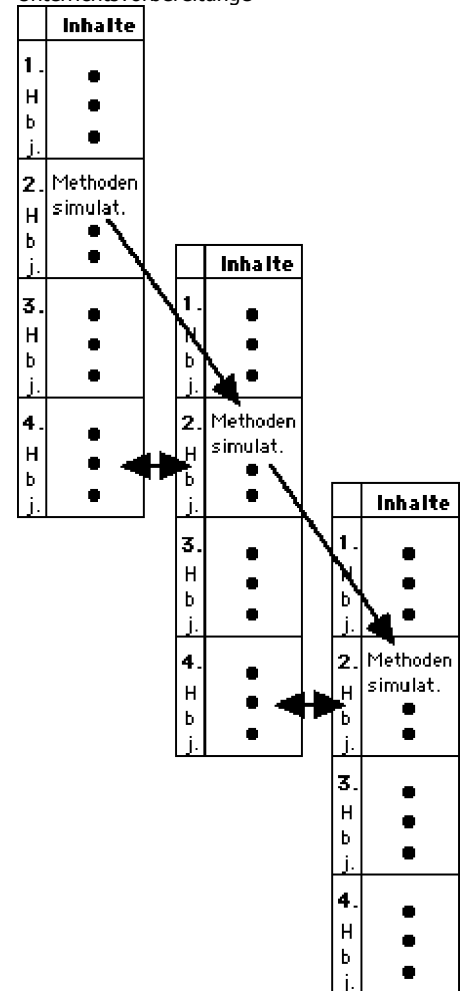
„Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“ Diese Satz von Erich Kästner kann lernpsychologisch übersetzt werden und bedeutet dann in der Fachseminardidaktik nichts anderes, als dass die Teilnehmer die Makromethoden, die sie im Unterricht „vermitteln“ wollen, selbst durchspielen. Dabei kommt der „Ernst des Spieles“ dadurch zum Tragen, dass die Methoden zu einem relevanten Thema durchgeführt werden, um am inhaltlichen Ertrag gemessen werden zu können. Letztendlich wird den Auszubildenden also das abverlangt, was sie selber später im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern erwarten. Bei entsprechender Vorbereitung sind die Auszubildenden in der Lage, Methodensimulationen gleichrangig und selbstständig durchzuführen. D.h., eine Methodensimulation im Rahmen einer Fachseminarsitzung kann auch ohne Fachleitung stattfinden. Dies bietet einen Schutzraum, um „in nicht verletzender Art und Weise über die eigene professionelle Tätigkeit zu reden“ (J. Baumert). Die gleichrangige und selbstständige Durchführung von Fachseminarsitzungen hat darüber hinaus den Vorteil, dass im Fachseminar mit mehreren Ausbildungsjahrgängen in bestimmten Ausbildungsphasen getrennt, d.h. in mehreren Gruppen unabhängig voneinander gearbeitet werden kann. Auf eine damit verbundene andere Organisationsstruktur wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

Ausbildungsmodell für mehrere Jahrgänge im Fachseminar

Welche Probleme die „Betreuung“ mehrerer Ausbildungsjahrgänge in einem Fachseminar mit sich bringt, ist allen Beteiligten bekannt. Eine Möglichkeit, aus der „Not“ womöglich eine „Tugend“ werden zu lassen ist insbesondere dann gegeben, wenn die Ausbildungsjahrgänge etwa gleich stark sind. Für die Durchführung der Methodensimulationen ist eine Anzahl von mindestens 6 - 8 Teilnehmern unabdingbar. Bei zwei etwa gleich großen Gruppen kann ein Fachseminar für eine bestimmte Zeit getrennt werden. Als günstig erscheint dabei die Ausbildungsphase, in der ein Jahrgang seine 2. Ausbildungsphase beginnt, während der andere in die letzte Ausbildungsphase einsteigt. Das folgende Diagramm verdeutlicht das Zeitschema: Die kurzen Pfeile weisen auf die Zeitabschnitte hin, in denen die Ausbildungsjahrgänge im Fachseminar getrennt arbeiten können. Damit sind folgende Vorteile verbunden: Der Ausbildungsjahrgang, der in seine „letzte“ Phase einsteigt, kann besonders betreut werden - im Hinblick auf die letzten Unter-

besuche bzw. das anstehende Examen. Die damit verbundenen Inhalte und Vorbereitungen sind kaum oder gar nicht in gemeinsamen Fachseminarsitzungen zu integrieren. Der Ausbildungsjahrgang, der in seine „2. Phase“ einsteigt, steht vor der Aufgabe, zum ersten Mal eigenständigen Unterricht durchzuführen und den schulischen Alltag mit seinen komplexen Anforderungen bewältigen zu müssen. Dabei kann ein sicherer Umgang mit Unterrichtsmethoden

- eine Entlastung und Erleichterung bei den Unterrichtsvorbereitungen



n darstellen

- das selbstständige Arbeiten und Lernen der Schüler fordern und fördern.

Die langen Pfeile im obigen Schaubild weisen auf einen weiteren Vorteil hin. Die videografierten Methoden können als Praxisbeispiele auf CD oder DVD gebrannt und dem folgenden Jahrgang zur Verfügung gestellt werden. So kann ein Jahrgang nicht nur an den eigenen Methodensimulationen lernen, sondern zugleich für den nächsten Jahrgang „Vorlagen“ produzieren. Den Teilnehmern der Ausbildungsphase, die in ihr 2. Halbjahr einsteigen und mit der Sequenz Methodensimulationen beginnen, helfen die Videobeispiele als „Muster“ bei der eigenen Vorbereitung. Sie können auch für eine vergleichende Evaluation herangezogen werden, ebenso können sie als Anschauungsmaterial für bestimmte Methoden, die nicht simuliert werden, dienen.

(der Schüler) innerhalb von 15 Minuten folgendes Ziel erreicht wird:

Der Schüler S soll eine effektive Methode zum Zeichnen von Labyrinth beherrschen.

Er soll in der Lage sein, das Labyrinth **selbstständig** (ohne fremde Hilfe) zu zeichnen (Lernzielkontrolle ist Teil der Simulation!). Sie kennen die optimale Lösung und können sich im Vorhinein damit vertraut machen, für den Schüler ist diese Aufgabe neu.

Lehr-/Lernsituationen verdeutlichen subjektive Theorien vom Lehren und Lernen, erst recht wenn sie so gestaltet sind, dass sie ohne störende Faktoren der Umgebung fokussiert werden können. Eine Situation, in der einem Schüler von einem Lehrer „etwas beigebracht“ wird, ist über Beobachtung und mittels Videografie der Analyse leicht zugänglich. So kann gezeigt und nachgeforscht werden, welche Vorstellungen vom Lehren und Lernen bei den Akteuren, insbesondere den „Lehrern“, handlungsleitend sind.

Die Seminarumgebung stellt eine Übungsplattform dar, einen 'geschützten' Raum, in dem einzelnen Teilnehmer jeweils folgenden Leitgedanken nachgehen können:

- Lehren bedeutet für mich ...
- Lernen bedeutet für mich ...
- Lehrprozesse gestalten bedeutet für mich ...
- Lernprozesse gestalten bedeutet für mich ...

Das Betrachten der Videos und der eigenen Verhaltensweisen unterstützt nachdrücklich die Aussage: ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte‘ - oder leicht abgewandelt: ‚Eine Bildfolge ergibt mehr Einsichten als viele Texte‘. Die Wirkungen eines solchermaßen praktizierten Videospiegels sind aus den gemachten Erfahrungen heraus erstaunlich, man lernt sich in der Tat selber kennen und findet viele Anregungen, über sich und seine Berufsrolle nachzudenken.

3.4 Methodensimulationen im Fachseminar - mit Hilfe der Videografie

Viele Referendare suchen unmittelbar nach ihren ersten Unterrichtsbesuchen und eigenen Unterrichtsversuchen nach neuen Konzepten. Sie erfahren den Unterrichtsalltag häufig als überaus herkömmlich, d.h. lehrerzentriert und monoton. Sie wollen „Schwung“ in den Unterricht bringen, zum Lernen motivieren, Interesse wecken und zum selbstständigen Lernen anleiten. Damit unmittelbar verbunden ist der Wunsch, neue Unterrichtsmethoden kennen zu lernen und anwenden zu können. Methoden- und Handlungskompetenz sind gefragt. Hier kann die

Lehrerbildung

Die Videokamera als Begleiter

Die auch als „Trainingseinheiten“ anzusehenden Fachseminarsitzungen bieten den notwendigen Schutzraum für ein Probedaheln zur Aneignung entsprechender Handlungs- und Methodenkompetenzen. Das Lehrerhandeln steht im Focus der Videografie, individuelle Stärken und Schwächen werden im Hinblick auf folgende Gesichtspunkte betrachtet:

- wie instruierend in die Methode eingeführt wird;
- wie transparent das „setting“ der Simulation gestaltet wird;
- wie moderierend die Evaluation begleitet und
- wie resümierend Ergebnisse festgehalten werden.

Das Videomaterial bietet die Möglichkeit, am eigenen Bild und am Vorbild zu lernen. Wie verständlich und anschaulich instruiert wurde, wie klar und einsichtig das „setting“ gestaltet, wie moderiert und ergebnisorientiert gearbeitet wurde, können alle Teilnehmer einer Methodensimulation mit Hilfe des Videospiegels wiederholt beobachten, analysieren und reflektieren.

3.5 Beratung professionalisieren

Weißt d' was oder kannst d' was? - Hm, ich reflektiere schon!

„Und ich habe gemerkt: Das Wunder, auf das ich so lange gewartet habe, bin ich selbst.“

(S. Lagerloef)

Beratungskompetenz im Kontext von Ausbildung anzulegen und zu entwickeln, hat spätestens zum Zeitpunkt der Beurteilung zwei Komponenten: Konnte der Referendar sich beraten lassen und konnte er andere beraten? Konnte er die während der Ausbildung praktizierte passive Beratungskompetenz dazu nutzen, Anregungen für die reflektierende Auseinandersetzung mit seiner eigenen Praxis konstruktiv aufzunehmen? Hat er im Laufe der Zeit aus der Reflexion seines Wissens und seiner Erfahrungen Handlungsmöglichkeiten abgeleitet, die ihn mit höherer situativer Sensibilität für den Bereich Problem- und Lösungsklä rung während des aktiven Beratungsprozesses agieren ließen?

In diesem Beitrag steht nicht die Bereitstellung verlässlicher, valider Kriterien für die Beurteilung der Fähigkeit zu beraten im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie (Grundüberlegungen, Methodik) es von diesem Ende her gedacht in der Ausbildungszeit gelingen kann, Lernprozesse im Kompetenzbereich „Beraten“ zu initiieren.

Beratung ist im positiven Sinne so zu verstehen, dass ein kooperativer Klärungsprozess angegangen wird, in dem gemeinsam (im Zwiegespräch oder auch in einer Lerngemeinschaft) mit dem zu Beratenden die Menge seiner Handlungsmöglichkeiten ermittelt und erweitert sowie seine Eigenverantwortung im Lernprozess angeregt, gefördert und abgesichert wird. Beratungssituationen sind also so anzulegen, dass sie als förderliche Lernsituationen zur Begleitung des selbstverantworteten Lern- bzw.

Entwicklungsprozesses angesehen werden. Dies gelingt nur, wenn die Grundhaltung der Berater auf Anregung der Reflexion von Praxis und offenen Diskurs über Erfahrungen ausgerichtet ist. In dieser Richtung für sich zu reflektieren, ist die vornehmste Aufgabe des Beraters. Sich selbst seines Beratungsansatzes zu vergewissern und diesen dann vor dem Beratungsprozess transparent zu

machen, ist eine unabwendbare Notwendigkeit. Verläuft die Beratung positiv, dann kommt es zur Veränderung der subjektiven Theorien, entweder zur (Kompetenz) Erweiterung, zum Einstellungswandel oder gar zum Paradigmenwechsel. Werden die Prämissen beachtet, dann können Berater sicher sein, dass das Individuum Entwicklungsschritte macht, weil „es über ein starkes Potenzial verfügt, sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern.“ (ROGERS)

Im methodischen Mittelpunkt der Beratungsarbeit steht das Unterrichtsvideo. Das Video als Medium beinhaltet in einer auf Reflexionsanregung ausgerichteten Beratung die große Chance, Flüchtiges festzuhalten und einer wiederholten Betrachtung, allerdings nicht im Sinne der Perfektionierung eines Defizitansatzes, zugänglich zu machen. Der Protagonist muss das Setting der Videonutzung nach seinen Beratungserfordernissen bestimmen. Häufig reicht schon das alleinige Betrachten der Videosequenzen, um zu vielfältigen Einsichten zu kommen und Schritte im Sinne der KORTHAGEN-Reflexionsspirale auszulösen: Das Agieren und Verhalten in einer Unterrichtssituation wird vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen und subjektiven Theorien einer eigenständigen Überprüfung unterzogen, es wird vom einzigen „Spezialisten für die Situation“, nämlich dem handelnden Protagonisten, interpretiert. Diskrepanzen zum eigenen Bild in der Situation sind der Ansatzpunkt für Fragen „Handle ich so, wie ich bin - wie wirke ich auf andere, ist/war das so meine Absicht?“, für einen inneren Dialog und damit für die tiefere Einsicht in die subjektiven Theorien. Die mehrperspektivische Betrachtung ausgewählter Videosequenzen in der Beratung mit anderen zusammen macht es für den zu Beratenden möglich, zu sich selbst in Distanz zu treten und über die verschiedenen Deutungsmuster einer Situation mit dem/ den anderen symmetrisch zu kommunizieren. Das ist dann der Erfolg versprechende Weg, eigene Ressourcen zu entdecken und Einstellungen zu überprüfen. Die Reflexionsspirale dreht sich weiter: Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten und -abläufe, Überprüfung des Neuen/Veränderten in folgenden (Unterrichts-) Situationen, was dann wiederum der Ansatz für die professionelle Arbeit an den Diskrepanzen ist.

Beratung im Zusammenhang von Lehrerbildung muss von unfruchtbaren Ritualen aus Angriff, Abwehr und Gegenangriff befreit und zu einer kooperativen, kontinuierlichen, kriterien- und kontextbezogenen Reflexion

von Praktikern entwickelt werden. Im Beratungsgespräch ist eben nicht das pädagogisch-didaktische Problem zentral, sondern die Person des Lehrers, der in der Stunde nach seinem derzeitigen Können aufgrund seiner subjektiven Theorie(n) agiert hat und nun authentisch beobachtet werden kann. In der Beratung geht es darum, diese Person in

ihrer Selbstwahrnehmung, ihrem Selbstwert und Selbstvertrauen zu stützen, um sie in ihren Fähigkeiten zur Problemdefinition, -lösung und im Finden von alternativen Handlungsmöglichkeiten wachsen zu lassen. Das Medium Video bietet die Distanzierungsmöglichkeiten, die es allen am Gespräch Beteiligten leichter macht, Anregungen zur eigenen Kompetenzzentwicklung wahrzunehmen.

Kollegiale (Unterrichts)Beratung, in der Interpretationen subjektiver Wahrnehmungen aus dem Unterricht oder aus Simulationsübungen wechselseitig präsentiert und diskursiv bearbeitet werden sollen, benötigt eine Struktur, einen äußeren Rahmen, der alle Beteiligten aufgrund der Regelabsprachen schützt. In diesem ko-konstruktiven Problem-Löse-Dialog ergeben sich für alle sowohl ein Wissenszuwachs als auch besonders für den Protagonisten positive Erfahrungen hinsichtlich seiner Selbstwirksamkeit.

4. Fazit: Professionalisierung der Ausbildung und der Ausbilder

Digitale Videotechnik kann, eingesetzt unter Vereinbarung und Berücksichtigung berufsethischer Standards, den Lernprozess auf dem Wege zu individueller Könnerschaft nachhaltig unterstützen und zugleich die Standardorientierung in der Lehrerbildung verdeutlichen. Sie kann es Ausbildern vorzüglich ermöglichen, in ihren professionellen Kernbereichen selbst in den Spiegel zu schauen, ihre individuelle Könnerschaft zu fördern und das Einhalten von Ausbildungsstandards durch Dokumentation zu belegen.

Ausbilderinnen und Ausbilder können Ausbildung als Modellsituation für schulisches Lehren und Lernen gestalten und selbst Modell sein für eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen professionellen Tätigkeit. Wenn sie selbst mit gutem Beispiel vorangehen und ihren eigenen Unterricht oder auch die Seminararbeit videografieren, die Videoaufnahmen dann für eine kritische und kollegiale Analyse nutzen, ermöglichen sie bei ihren Referendarinnen und Referendaren die Bereitschaft, auch auf den Perfektionsbluff zu verzichten und sich distanzieren, kollegial und kritisch auf eine Situation per-

Lehrerbildung

manentem Lernen einzulassen.

Das Medium Video schafft eine Basis für die authentische und zugleich distanzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und der Arbeit an den eigenen Mustern und

Lehrerbildung

Kathrin Krammer, Kurt Reusser; Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, in: Beiträge zur Lehrerbildung 23/2005, S. 35-50

sem Heft
13 vgl. Helmke 2004

Georg Hans Neuweg (Hg.); Wissen - Können - Reflexion, Innsbruck Wien München: Studien Verlag, 2000

Georg Hans Neuweg; Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft, in: Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens,

H. Heid, H., C. Harteis (Hrsg.), Wiesbaden 2005, S. 205-228

Dominik Petko: Computer im Unterricht: Videobasierte Fortbildung als Medium praxisnaher Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Medienpädagogik, Onlinejournal, 11.5.2006, www.medienpaed.com/05-2/petko05-2.pdf

Elisabeth Punz: Die reflexive Wende in den Schulpraktischen Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, in: Erziehung und Unterricht 5-6/2005, S. 577-590

Jörg Schlee: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, Stuttgart: Kohlhammer 2005

Hubert Teml: Schulpraxis reflektieren, Wien: Studien-Verlag 1996

Ewald Terhart: Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrarbeit, in:

Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1/2005, S. 79-97

Der Beitrag erschien in der Zeitschrift SEMINAR 4/2006 incl. DVD zum Beitrag

Heinz Dörlöchter,
Studienseminar Gelsenkirchen,
Ulrich Krüger, Studienseminar Aachen,
Edwin Stiller, Landesinstitut für Schule /
Qualitätsagentur Soest,

Dieter Wiebusch, Studienseminar Paderborn

subjektiven Theorien.¹² In diesem Sinne kann es neue Wege der Unterrichtsentwicklung erschließen. Der von Helmke beschriebene Zyklus von Information - Rezeption - Reflexion - Aktion und Evaluation¹³ lässt sich in kollegialen Lerngemeinschaften besonders gut videogestützt realisieren. Auch die von Helmke geforderte „Virtuelle Hospitation“ zum Zwecke der kollegialen Unterrichtsentwicklung ist auf das Medium Video angewiesen.

Da Lehren genau wie Lernen ein hochindividueller Prozess ist, kann das Medium Video den Einzelnen begleiten auf seinem Weg zur individuellen Könnerschaft.

Die Arbeit an Standards kann durch das Medium unterstützt werden, indem gezeigt und dokumentiert werden kann, wie ein gut erfüllter Standard in der Unterrichtswirklichkeit aussieht. So können im Idealfall Videobibliotheken entstehen, die Standardkataloge mit Leben erfüllen. Dennoch ist und bleibt die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität immer eine sehr persönliche, individuelle Arbeit, die aktiv und selbstreflexiv getan werden muss.

Literatur

Herbert Altrichter; Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Georg Hans Neuweg (Hrsg.): Wissen - Können - Reflexion, Innsbruck Wien München: Studien Verlag, 2000, S. 201 - 221

Kurt Czerwenka; Lehrerqualität zwischen Kompetenz und Ethos. Können, Wissen und Persönlichkeit des Lehrers, in: Lehrer und Schule 9/10 2005, S. 71-74

Betty Garner; Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung, in: Portfolioarbeit. Das Handbuch. Brunner, I., Häcker, T., Winter, F.(Hrsg.), Seelze 2006, S. 249-254

Heinrich Dauber; Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: Heinrich Dauber, Ralf Zwiebel (Hrsg.) Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2006, S. 11- 40.

Heinz Dörlöchter, Ulrich Krüger, Edwin Stiller, Dieter Wiebusch; Unterricht im Diskurs. Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität, in: Seminar 4/2004, S. 127-142

Heinz Dörlöchter, Ulrich Krüger, Edwin Stiller, Dieter Wiebusch; Schau in den Spiegel! - Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2/2005, S. 31-35

Helmke, Andreas; Unterrichtsqualität - Erfassen, Bewerten, Verbessern, Seelze: Kallmeyer 2004

Fred Korthagen; Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung, Hamburg: EB-Verlag 2002

Anmerkungen

1 vgl. unseren Beitrag in SEMINAR 4/2004

2 Kontakt unter www.videogestuetzte-lehrerbildung.de

3 siehe das KMK-Leitbild für den Lehrerberuf (2000) und die daraus abgeleiteten Standards für die Lehrerausbildung

4 vgl. Neuweg 2005

5 Terhart verweist darauf, dass viele Kompetenzbereiche erst im Kontext von langjähriger Berufserfahrung entwickelt werden können

6 vgl. ebenso Czerwenka 2005 und Terhart 2005

7 Zitat aus einer ZDF-Reportage vom 24.03.2002

8 Vgl. Krammer, Reusser 2005, S. 36ff.

9 Siehe das Zitat von Baumert

10 Vgl. Garner 2006

11 Unter Methoden werden hier Fachmethoden verstanden, die zugleich auch als Unterrichts- oder Makromethoden bezeichnet werden können. Sie sind einerseits fachspezifisch, andererseits tragen und formieren sie den ganzen Unterricht. Sie sind daher zu unterscheiden von Arbeitsmethoden, Arbeitsformen, Sozialformen, Lernmethoden u.a.m..

12 vgl. auch den Beitrag von Claudia Frevel in die-

Lehrerbildung