

Ein neuer Blick auf die Praxis

Britta Kohler
Eva Prinz
Jürgen Schneider
Marcus Syring

Selbst- und Fremdrelexion mithilfe von Unterrichtsvideos

»Das war jetzt wirklich hoch interessant! Das hatte ich beim Unterrichten gar nicht bemerkt!« – So lautet die erstaunte Aussage einer Lehrkraft, nachdem sie ihren eigenen, auf Video aufgezeichneten Unterricht ansehen und analysieren konnte. Tatsächlich sind viele Lehrkräfte, wenn sie erst einmal ihre Vorbehalte überwunden und sich zu einer Videoaufnahme durchgerungen haben, immer wieder begeistert, weil die Auseinandersetzung mit der Aufnahme sie zum Nachdenken bringt und ihren Blick auf den eigenen Unterricht bereichert und schärft und sie zudem dazu anregt, mit anderen in vertiefter Weise über den eigenen Unterricht zu sprechen.

Reflexion von Unterricht

Der Begriff Reflexion leitet sich ab vom spätlateinischen »reflexio« und meint laut Duden u. a. »das Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang«. Damit grenzt sich Reflexion von Formen oberflächlichen Darüber-Sprechens ab, wie sie beispielsweise beim Austausch von Ärger oder von subjektiven Überzeugungen in Tür-und-Angel-Gesprächen aufzufinden sind. Das Wesentliche von Reflexion besteht im Zurückhalten von (vor-)schnellen Beurteilungen und Entscheidungen. Dieses Zurückhalten gibt den Reflektierenden Raum, um alternative Möglichkeiten zu entwickeln, zu durchdenken und gegeneinander abzuwägen.

Dieser »Reflexionsraum« ist wichtig, weil Situationen häufig nicht so eindeutig zu beurteilen sind, wie es im ersten Moment vielleicht erscheinen mag. Außerdem gibt es zahlreiche Phänomene, die unsere Wahrnehmung färben und verzerren können, wie beispielsweise den so genannten »Halo-Effekt«. Hierbei überstrahlt die Wahrnehmung und Bewertung eines bestimmten Ereignisses oder Merkmals weitere zeitnahe Ereignisse oder Merkmale, also beispielsweise das Schriftbild an der Tafel die inhaltliche Substanz des Tafelanschiebs. Zudem mögen eigene Erfahrungen und Gewohnheiten Schlussfolgerungen nahelegen, die möglicherweise gar nicht auf die besondere Situation passen (vgl. Welzel/Stadler 2005).

Um möglichen Wahrnehmungsverzerrungen zu begegnen, fordert die Reflexi-

on eine *Beschreibung* (der Ausgangs- bzw. Gesamtsituation), eine *Analyse* (in der unterschiedliche Möglichkeiten in Erwägung gezogen und durchdacht werden) und eine *abschließende Bewertung* oder *Entscheidung* auf Basis der vorhergehenden Überlegungen. Reflexion findet dabei stets fokussiert statt, um effektiv sein zu können. Es wird jeweils ein Thema gewählt (z. B. »Arbeitsaufträge stellen«), das im Zentrum des Interesses steht. Der analytische Teil kann dabei unterschiedlich umfangreich sein und auch Expertise von außen oder wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse aus der Literatur einbeziehen. Im Idealfall kommen wissenschaftliche Erkenntnisse, die Expertise anderer, eigene Erfahrungen und die Einzigartigkeit der betrachteten Situation in der Reflexion zusammen, und es gelingen gehaltvolle Beurteilungen sowie gründlich durchdachte und hilfreiche Entscheidungen.

Im schulischen Alltag kommt Reflexion häufig zu kurz. Enge zeitliche Taktung und ständiger Handlungsdruck lassen wenig Raum für ein vertieftes und strukturiertes Nachdenken. Langjähriges Unterrichten kann überdies dazu verleiten, die Notwendigkeit von Reflexion für die eigene Weiterentwicklung nicht zu erkennen. Dabei gibt es gute Gründe für Phasen der Reflexion auch für erfahrene Lehrkräfte.

Reflexion mithilfe von Unterrichtsvideos

Hospitationen, aber auch Auseinandersetzungen mit schriftlich festgehaltenen Fällen bieten sich als Reflexionsanlässe an. Sehr gut für reflexive Prozesse eignen

sich jedoch Unterrichtsvideos. Sie können der Komplexität von Unterricht in besonderer Weise gerecht werden, da sie sowohl verbale als auch nonverbale Elemente integrieren. Zudem wirken sie praxisnah und anschaulich. Videoaufnahmen von Unterricht haben überdies den großen Vorteil, beliebig oft und an selbst gewählter Stelle immer wieder aufs Neue (z. B. unter verändertem Interesse und Weiterbildungsfokus) betrachtet werden zu können. Beschreibung, Analyse und Entscheidung sind somit ohne Zeit- und Handlungsdruck möglich. Für die Unterrichtenden bietet sich dabei die Möglichkeit, den eigenen Unterricht aus einer Beobachterperspektive zu betrachten und zu analysieren (Selbstreflexion) oder mit Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch über den jeweiligen Unterricht zu kommen (kollegiale bzw. Fremd-Reflexion).

Nicht selten werden dabei Elemente aufgedeckt, die im Prozess des Unterrichtens nur schwer wahrnehmbar sind. Diesen Vorteilen steht der (technische) Aufwand entgegen und auch die Tatsache, dass Videoaufnahmen immer nur einen Ausschnitt der Realität und hierbei nur das von außen Sichtbare wiedergeben. Die Anzahl der Kameras, der Kamerafokus und die Qualität der Tonaufnahme beeinflussen dabei wesentlich, worauf sich die anschließende Analyse beziehen kann (vgl. Tabelle 2). Das mögliche Problem einer Verhaltensänderung der Lernenden durch die Videoaufnahme hingegen ist in der Regel eher vernachlässigbar und findet sich vornehmlich zu Beginn der Aufnahme oder beim erstmaligen Einsatz.

Bei der ersten Begegnung mit der eigenen Person aus einer Beobachterperspektive stehen häufig leicht sichtbare Merkmale im Zentrum, bevor dann Schicht um Schicht freigelegt und eine zunehmend differenzierte Sicht möglich wird. Kleidung und Frisur, Körpersprache und Stimme werden zunächst wahrgenommen – häufig kritisch, eher selten

Analyse-schritte	Mögliche Leitfragen	Beispielantworten (gekürzt)
1. Beschreibung		
Gesamtsituation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Was geschieht? ▶ Wen sehe ich? ▶ Was sehe ich? ▶ Was wird gesprochen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Klasse hat einen Tafelanschrieb ins Heft übernommen. Es wird nun ein Arbeitsauftrag für die nachfolgende Einzelarbeit gestellt ... ▶ Sichtbar sind die Lehrerin vor der Tafel und die Lernenden der ersten Reihe von hinten. ▶ Die Lehrkraft hält ein Arbeitsblatt mit historischen Aufnahmen in der Hand und spricht zur Klasse ... ▶ L: »Also, ihr überlegt euch, was der König, weil der ja, ihr könnt aber auch zuerst, also wenn ihr das Bild verglichen habt und dann schon mal überlegt habt ...«
2. Analyse		
2.1 Handlung der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie handelt die Lehrperson? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Lehrperson formuliert den Arbeitsauftrag für die Einzelarbeit mündlich. ▶ Dabei korrigiert sie sich mehrfach und stellt Alternativen der Bearbeitung vor. »Klarheit und Strukturiertheit« als anerkannte Merkmale guten Unterrichts erscheinen wenig ausgeprägt. ▶ Die Lehrkraft spricht sehr schnell und macht kaum Pausen. ▶ Die Nebengespräche der Schülerinnen und Schüler spricht sie an; sie reagiert mit ironischem Unterton. Mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Klassenführung ...
2.2 Mögliche Ursachen dieser Handlung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Warum handelt die Lehrkraft so? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Lehrkraft hat sich den Arbeitsauftrag vor der Stunde nicht notiert. Der Planungsmangel wird im unterrichtlichen Prozess sichtbar. ▶ Sie merkt beim Erläutern des Arbeitsauftrags, dass es mehrere Möglichkeiten der Bearbeitung gibt, und möchte diese anbieten, um über Interessenorientierung, Passung und Schülerbeteiligung Motivation zu stärken. ▶ Die Stunde ist schon weiter fortgeschritten als geplant; ein Notieren an der Tafel erscheint der Lehrkraft daher zu zeitaufwendig.
2.3 Mögliche Konsequenzen dieser Handlung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie reagieren die Lernenden auf die Handlung der Lehrkraft? ▶ Welche Folgen hat die Handlung für die Lehrkraft selbst? ▶ Was bedeutet diese Handlung für den weiteren Unterrichtsverlauf? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Lernenden haben Schwierigkeiten, den Erläuterungen zu folgen und fragen ihre Sitznachbarn, was zu tun sei. ▶ Es entsteht Unruhe in der Klasse. Die Lehrkraft spricht laut und erscheint angestrengt. Sie erlebt wenig Selbstwirksamkeit. Langfristig gesehen ist dies der Gesundheit und der Lehrer-Schüler-Beziehung abträglich. ▶ Die Lernenden stellen Rückfragen, die zwar beantwortet, aufgrund der Unruhe aber nicht von allen gehört werden. ▶ Das Stellen des Arbeitsauftrags dauert durch die Rückfragen länger als geplant; die Zeit fehlt im Verlauf der Stunde. ▶ Die nachfolgende Arbeitsphase gelingt nicht wie geplant. Die eröffneten Freiräume werden kaum genutzt, die Lernziele nur von wenigen erreicht. Es bleiben Fragen offen.
2.4 Mögliche Handlungsalternativen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie könnte die Lehrkraft alternativ handeln? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Lehrkraft kann sich die zentralen Punkte des Arbeitsauftrags in der Planung überlegen und notieren. ▶ Sie kann den Arbeitsauftrag klar und verständlich auf dem Arbeitsblatt notieren oder an der Tafel bzw. auf einer Folie. ▶ Die Lehrkraft kann Schritt für Schritt nennen und Lernende die Schritte wiederholen lassen. ▶ Die Lehrkraft kann sich auf Konzepte zur Klassenführung beziehen und vorab Regeln für bestimmte unterrichtliche Situationen etablieren oder im Prozess die Klasse mit Humor zu einem anderen Verhalten bewegen.
3. Beurteilung / Entscheidung		
Handlung der Lehrkraft in der Situation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie beurteile ich die Handlungen der Lehrkraft? ▶ Welche Handlungsalternative würde ich wählen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Handlung der Lehrkraft ist mit Blick auf den Unterrichtsprozess und das Unterrichtsergebnis problematisch. Die Handlung erscheint in fachlicher Hinsicht nicht zielführend und kann Beziehungen sowie Gesundheit beeinträchtigen. ▶ Ich würde Arbeitsaufträge vorab überlegen und schriftlich festhalten und stärker auf Grundlagen der Klassenführung achten.

Tabelle 1: Analyseraster für Videoanalysen am Beispiel der Unterrichtssituation »Arbeitsauftrag stellen«

wohlwollend. Wenn es dann tatsächlich um die Reflexion des eigenen Unterrichts mit dem Ziel einer vertieften Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Kognitionen und der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen geht, ist eine strukturierte und regelgeleitete, gleichzeitig aber auch explorative Vorgehensweise von Bedeutung. Ein erster Schritt hierzu ist die Festlegung der interessierenden Situation und Fragestellung. Im Folgenden soll für den zweiten Schritt ein Analyseraster für Selbstreflexion und Fremd- bzw. kollegiale Reflexion vorgestellt werden.

Ein Analyseraster zur Unterstützung von Reflexion

Das hier vorgestellte Analyseraster (vgl. Tabelle 1) wird in unseren Lehrveranstaltungen zur Lehrerbildung immer wieder verwendet (vgl. Syring et al. 2013), um mit Studierenden den Prozess der Reflexion von Unterricht anhand von Videosequenzen einzuüben. Um fokussiert arbeiten zu können, beziehen wir uns in der Regel auf sehr kurze Sequenzen von nur wenigen Minuten. Die Abfolge der Schritte des Analyserasters

ist dabei nicht als starr zu betrachten. Wichtig sind uns jedoch der Fokus auf die Handlungen – und nicht auf der Person –, ein schrittweises Vorgehen in Partner- oder Kleingruppen und ein theoriegeleitetes Analysieren. Letzteres resultiert aus der Erkenntnis, dass Theoriewissen als bedeutsam für Unterrichtsentwicklung zu betrachten ist, und wird in unseren Lehrveranstaltungen betont, um wechselseitige Theorie-Praxis-Bezüge zu ermöglichen.

Kollegiale Reflexion schließlich hat mehr Potenzial als die individuelle Selbstreflexion: Bei der kollegialen Reflexion ergibt sich die Möglichkeit, Sichtweisen anderer kennenzulernen, subjektive Theorien zu bearbeiten, auf das Expertenwissen mehrerer Beteiligter zurückzugreifen und in der Auseinandersetzung zu einer großen Zahl von – zunächst nicht bewerteten (!) und dadurch vielleicht besonders kreativen – Handlungsalternativen zu gelangen, welchen eine hohe Bedeutung für die unterrichtliche Handlungskompetenz zugeschrieben wird (vgl. Kleinknecht/Poschinski 2014).

Kollegiale Unterrichtsreflexion

Auch wenn Selbstreflexion für manche den Charme der unbeobachteten Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln haben mag, so kommt der kollegialen Unterrichtsreflexion doch, wie bereits weiter oben angeführt, ein besonders hohes Potenzial zu. Voraussetzung für den Erfolg kollegialer Unterrichtsreflexion sind ein tragfähiges Vertrauensverhältnis zwischen den gemeinsam reflektierenden Kolleginnen und Kollegen sowie eine konstruktive Form der Beschreibung und Rückmeldung, die alle als hilfreich und wertschätzend empfinden. Wichtig erscheinen hierbei eine Fokussierung auf die Handlungen, um nicht in vorschnelle Charakterisierungen von Personen abzugleiten, sowie das Beachten der Perspektivenabhängigkeit (»Mein Eindruck ist, dass die Schülerin an dieser Stelle der Erklärung nicht folgen konnte« statt »Du bist viel zu hektisch«).

Unterrichtsreflexion anhand von Videos eignet sich ebenso für die Arbeit mit Referendarinnen und Referendaren oder Studierenden während der schulprakti-

Zielpersonen der Aufnahme	Beispiele für Analysefragen	Art der Kamera	Position der Kamera
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie ist meine Klassenführung? ▶ Wie führe ich Klassengespräche? 	statisch	Im hinteren Teil des Klassenzimmers: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lehrkraft ist frontal sichtbar ▶ Lernende sind meist nur von hinten sichtbar
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie agiere ich in Gruppenarbeitsphasen mit den Schülergruppen? ▶ Wie setze ich verschiedene Medien ein? 	dynamisch	Im ersten Drittel des Klassenraums (bei frontaler Sitzordnung): <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tafel und Lehrkraft können gefilmt werden ▶ ein Schwenken in die hinteren zwei Drittel des Klassenraums ist unproblematisch
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Welche Lernenden interagieren miteinander? ▶ Welche Lernenden melden sich wie oft? 	statisch	Im vorderen Teil des Klassenzimmers: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lernende sind frontal sichtbar ▶ Lehrkraft von hinten oder seitlich sichtbar
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie setzt die Klasse Arbeitsanweisungen um? ▶ Wie unterstützen sich die Lernenden bei Lernschwierigkeiten? 	dynamisch	Im ersten Drittel des Klassenraums (bei frontaler Sitzordnung): <ul style="list-style-type: none"> ▶ Einzelne Schülerinnen und Schüler können gefilmt werden
Einzelne Lernende/ Schülergruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Welches Verhalten zeigt ein bestimmter Schüler? ▶ Wie arbeiten die Lernenden einer bestimmten Gruppe in der Gruppenarbeit zusammen? 	statisch	Mit Blick auf einzelne Lernende oder eine Schülergruppe: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lehrkraft ist nur sichtbar, wenn sie mit der Schülergruppe arbeitet ▶ Die übrige Klasse ist nicht sichtbar
Einzelne Lernende/ Schülergruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie gestaltet Schülerin x ihre Arbeit in einer offenen Phase? ▶ Wie gelingt Gruppenarbeit in den verschiedenen Gruppen? 	dynamisch	Im ersten Drittel des Klassenraums (bei frontaler Sitzordnung): <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tafel und Lehrkraft sowie einzelne Lernende oder Schülergruppen können gefilmt werden

Tabelle 2: Analyseabsicht sowie Art und Position der Kamera

schen Ausbildung. Der Einsatz eigener Unterrichtsmittschnitte erfordert in dieser Gruppe eine ganz besondere Sensibilität. Dies gilt vor allem dann, wenn spätere Prüferinnen und Prüfer in Zeiten knapper Einstellungschancen mit zur Reflexionsgruppe gehören. Ein frühzeitiges Einüben in die systematische gemeinsame Analyse von Unterricht mithilfe eigener und fremder Videos kann aber dazu führen, dass die oft bemängelte Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie (Hochschule) und Praxis (Praktika, Referendariat) verringert wird und sich die Einsicht entwickelt, dass Ko-Konstruktion hilfreich für die eigene Weiterentwicklung ist.

Tipps zur Durchführung von Videoaufnahmen

In Tabelle 2 stellen wir zwei Arten der Kameraführung vor, deren Auswahl sich u. a. aufgrund der Analyseabsicht, der Sitzordnung im Klassenzimmer, aufgrund der geplanten unterrichtlichen Aktivitäten und vor allem nach der Verfügbarkeit einer Person, die die Kamera bedient, entscheidet, und die auch kombiniert werden können: die *statische* Kamera (ohne filmende Person) und die *dynamische*, bewegte Kamera (mit filmender Person). Bei beiden Kameraarten wird die Kamera auf einem Stativ fixiert. Die statische Kamera meint dabei eine mit Weitwinkel auf einen festen Ausschnitt eingestellte Kamera, die eine Unterrichtssequenz oder eine ganze Unterrichtsstunde im Überblick aufzeichnet. Eine dynamische Kamera meint dagegen eine bewegliche Kamera, die durch Schwenken und Zoomen beispielsweise der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrperson folgen oder einen Unterrichtsprozess im Detail erfassen und auch Tafelbilder, Folien oder sonstige Hilfsmittel in das Bild nehmen kann. Für die Position der jeweiligen Kamera empfehlen sich die Raumecken oder -seiten, um nicht zu sehr in den Unterrichtsprozess einzugreifen.

Die Hinweise in Tabelle 2 basieren auf eigenen Erfahrungen im Rahmen von wissenschaftlichen Projekten der Unterrichtsforschung und auf Hinweisen in der Literatur (insbes. Petko 2003; Seidel/Dalehefte/Meyer 2005). Sie erscheinen uns, wie auch die Tipps (s. Kasten), wichtig, damit Unterrichtsaufnahmen gelingen und das Potenzial von Videoanalyse ausgeschöpft werden kann.

Tipps für gelingende Videoaufnahmen

- ▶ Die Funktionstüchtigkeit der Kamera überprüfen
- ▶ Den Umgang mit der Kamera trainieren (Aufbau, Zoom ...)
- ▶ Akkus frühzeitig laden
- ▶ Zusätzlich leere Videobänder und Ersatzbatterien (falls benötigt) einpacken
- ▶ Verlängerungskabel mitnehmen
- ▶ Kameralinse reinigen
- ▶ Ausreichend Zeit für den Kameraaufbau im Klassenzimmer einplanen
- ▶ Auf Gegenlicht im Klassenzimmer achten – meist eignet sich die Fensterseite für die Positionierung der Kamera
- ▶ Direkt vor der Aufnahme Probeaufnahmen mit Bild und Ton durchführen

Online-Fallarchive

Text- und Videofälle sortiert nach Fächern und Schulformen, die Anregungen für die fallbasierte Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht geben

→ www.fallarchiv.uni-kassel.de

Eine Vielzahl an Dokumenten unterschiedlichster Art wie Audio- und Videodokumente, Fallrekonstruktionen, Unterrichtstranskripte und Interviews aus der pädagogischen Praxis

→ www.apaek.uni-frankfurt.de

Videografierte Unterrichtssequenzen aus den Sekundar- und Primarstufen verschiedener Fächer und Länder mit zusätzlichen Informationen und Materialien

→ www.unterrichtsvideos.ch

Unterrichtsvideos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht mit Unterrichtsentwürfen, Lehrmaterial, Verlaufsprotokollen, Transkripten

→ www.uni-muenster.de/Koviu

Literatur

Kleinknecht, M./Poschinski, N.: Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2014, S. 471–490

Petko, D.: Kameraskript. In: Klieme, E./Pauli, C./Reusser, K. (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis« (Teil 3). Frankfurt a. M. 2003, S. 15–37

Seidel, T./Dalehefte, I. M./Meyer, L.: »Das ist mir in der Stunde gar nicht aufgefallen ...«. In: Welzel, M./Stadler, H. (Hrsg.): »Nimm doch mal die Kamera!« Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster 2005

Syring, M. et al.: Classroom-Management lehren und lernen. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Didaktik im Fokus. Baltmannsweiler 2013, S. 75–91

Welzel, M./Stadler, H. (Hrsg.): »Nimm doch mal die Kamera!« – Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster 2005

PD Dr. phil. habil. Britta Kohler
Akad. Oberrätin

Dipl.-Päd. Eva Prinz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Jürgen Schneider
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Marcus Syring
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schulpädagogik
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen