

## 7

## Zur Reflexion videografierten Unterrichts im Berufseinstieg

Ein Beispiel für eine kriteriengeleitete Anleitung zur Reflexion von Unterricht auf Basis eines Unterrichtsvideos im Mentoringprozess von Berufseinsteigenden

*Gabriele Beer*

Die videobasierte Unterrichtsanalyse hat sich als Medium des situierten beruflichen Lernens etabliert (Reusser, 2005, S. 41). Gegenseitiger Austausch, Reflexion und Diskussion über eigenen Unterricht auf Basis von Videoaufnahmen kristallisierten sich als wirksames Werkzeug zur Explizierung und Erweiterung des eigenen Wissens über Unterricht sowie des Wissens über Lehr-Lernprozesse heraus (Krammer & Reusser, 2004; Krammer, Schnetzler, Ratzka & Reusser, 2008, S. 179). Die Möglichkeit, eigenen Unterricht zu videografieren und gemeinsam in einer Kleingruppe zu diskutieren, könnte gerade in der Berufseinstiegsphase ein geeignetes Mittel sein, das eigene Unterrichtshandeln zu reflektieren, um eventuell in der Ausbildung erworbene handlungssteuernde „Rezepte“ und „Praxistipps“ zu überdenken oder den intuitiv durch die eigenen subjektiven Theorien gesteuerten Handlungsformen nachzugehen. Lernen wird handlungswirksam, wenn es ein „situationsgebundener Prozess“ (Reusser, 2005, S. 9) ist. Damit meint Reusser das „Wechselspiel von Person und (instruktional unterstützendem) Kontext“ (Reusser, 2005, S. 9). So ein Wechselspiel könne sich in Zukunft im neuen Ausbildungsmodus durch die Bildung der Gruppe Mentorin/Mentor und etwa drei Berufseinsteigende ergeben. Als Medium dazu könnte videografiertes Unterrichts dienen. Reusser (2005, S. 12) unterscheidet drei Anwendungstypen in Bezug auf die Ziele für die Lehrpersonen: (1) videobasiertes Lernen am Modell, (2) problembasierte und fallbasierte Analyse von Unterrichtsvideos sowie (3) videogestützte Unterrichtsreflexion und Feedback. Unter Punkt (3) Genanntes charakterisiert er als bewusste Wahrnehmung und Vergegenwärtigung des eigenen Unterrichtshandelns aus einer Außenperspektive (a) in Bezug auf die beabsichtigte bzw. beobachtete Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und (b) die Vergegenwärtigung mit dem Ziel, eingeschlossene Gewohnheiten zu erkennen, zugrundeliegende Handlungsstrategien bewusst zu machen und subjektive wie auch unbewusst handlungsleitende Theorien über Lehren und Lernen aufzuspüren. Darauf aufbauend können in der kollegialen Diskussion und Konstruktion alternative Gestaltungs- und Entwicklungsperspektiven eröffnet werden.

Im Mentoringprozess können alle Anwendungstypen herangezogen werden, um sich mit Unterrichtsqualität zu beschäftigen. Der folgende Beitrag stellt den Versuch dar, ein Konzept zur Verwendung einer reflexiven Methode mittels Videoanalyse in der Praxis von Berufseinsteigenden aufzuzeigen.

Die Basis hierfür bildet ein Unterrichtsvideo, welches im Rahmen des Projekts „Gelingender Berufseinstieg“, das Ausgangspunkt dieses Buches ist, aufgenommen wurde. Eine Berufseinsteigende war so kooperativ, sich nach Projektende nochmals 90 Minuten Zeit zu nehmen, um die von ihr gehaltene Stunde zu kommentieren. Mit diesem retrospektiven lauten Denken werden die Gedanken beschrieben (Sandmann, 2014, S. 179). „Die retrospektiv erhobenen Verbalisierungen beziehen sich dann auf die Interpretation und Beschreibung der Handlung durch die handelnde Person selbst.“ (Sandmann, 2014, S. 183) Mit dem „Konzept ‚Nachträgliches lautes Denken‘“ (Pallasch et al., 2011, S. 44ff.) können Zusammenhänge zwischen subjektiven Überzeugungssystemen, handlungsleitenden Kog-

nitionen/Emotionen und beobachtbarem Handeln [erkannt] werden und Optionen für zukünftiges authentisches und professionelles Handeln entwickelt [werden]" (Dorlöchter et al., 2013, S. 100). Demnach rücken auch subjektive Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen/Emotionen, die über das „nachträgliche laute Denken“ expliziert werden, in den Fokus der Betrachtungen. Das Bewusstmachen eigener Theorien über das Lehren und Lernen ist Voraussetzung dafür, diese bearbeiten zu können (Krammer & Reusser, 2004, S. 13).

Wenn es die Rahmenbedingungen nicht ermöglichen, dass die zukünftigen Mentorinnen und Mentoren Unterricht der Berufseinsteigenden hospitieren, kann diese Methode eingesetzt werden. Und zwar dann, wenn Unterricht videografiert und bei einem Treffen besprochen wird.

Ziel des Beitrags ist es, diese Variante eines Coachingprozesses abzubilden. Beleuchtet wird einerseits der subjektive Zugang der Berufseinsteigenden zu ihrem Unterrichtsvideo über das nachträgliche laute Denken. Andererseits werden Kategorien aufgezeigt, welche den Mentorinnen und Mentoren zugänglich sind. Diese bilden die Basis für weitere vertiefende Reflexionsfragen und bahnen somit die Reflexion auf der nächsten Ebene an.

## 1. Struktur des Beitrags

Der Aufbau dieses Beitrags gliedert sich in drei Abschnitte: Einleitend werden die Elemente der Darstellung erörtert. Im zentralen Kapitel (Kapitel 2) wird der konkrete „Coachingprozess“ abgebildet. Den Abschluss des Beitrags bildet eine Zusammenfassung.

### 1.1 Elemente des methodischen Vorgehens

Abbildung 1 gibt die Elemente des gewählten Reflexionsmodells wieder. Der weiß hinterlegte Ausschnitt bezieht sich auf die in diesem Beitrag dargestellten Elemente. Zunächst sei auf das gesamte Modell eingegangen.

Die Mentorin/der Mentor trifft sich mit den Berufseinsteigenden (das werden bis zu drei Personen sein) zur Reflexion. Die Mentorin/der Mentor und die/der Berufseinsteigende betrachten das Video. Die/der Berufseinsteigende kommentiert den eigenen Unterricht (nachträgliches lautes Denken). Die Mentorin/der Mentor verfügt über theoretische Kenntnisse zum Beobachtungsmerkmal, das sich die/der Berufseinsteigende für die Reflexion ausgewählt hat. Im Kontext der Theorie lässt sich das Beobachtete elaboriert beschreiben. Diese Beschreibung kann sowohl von den Mentorinnen und Mentoren als auch von den Berufseinsteigenden erfolgen. Die theoretische Expertise zum Beobachtungsmerkmal wird aber eher bei den Mentorinnen und Mentoren liegen, sodass sich diese vermehrt in der Beschreibung einbringen. Die Mentorinnen und Mentoren können in der Folge die subjektiven Äußerungen der Berufseinsteigenden mit den (theoriegeleiteten) Beschreibungen in Verbindung bringen und daraus Reflexionsfragen ableiten. Die Reflexionsfragen werden von der/dem Berufseinsteigenden beantwortet und in der Beratungsgruppe gemeinsam diskutiert. Die Beratung vor Ort kann im Entwickeln alternativer Handlungsoptionen münden, die in der Folge in der Praxis erprobt werden. Dieser Aspekt wird in diesem Beitrag nur an einer Stelle aufgegriffen, an welcher die Berufseinsteigende von sich aus eine Alternative aufwirft.

In Bezug auf die Darstellung in diesem Beitrag werden nun die einzelnen Elemente angeführt:

Der Unterricht wurde gefilmt und stand als Unterrichtsvideo für das nachträgliche laute Denken der Berufseinsteigenden zu Verfügung. Das Video wurde transkribiert und wird als Vignette (Abschrift) im vorliegenden Beitrag abgebildet.

*Vignetten:* Zu vier Sequenzen aus dieser Stunde wird jeweils eine Vignette abgebildet. Diese beinhaltet nicht nur eine Transkription des Gesprochenen, sondern auch eine Beschreibung des Beobachteten zum jeweiligen Augenblick. Auf diese Art wird versucht, bei den Leserinnen und Lesern ein Bild des Unterrichts wachsen zu lassen. Die Komplexität des Unterrichts in all seinen Facetten in einer Vignette abzubilden, kann nur bedingt gelingen. Jedoch kann vielleicht durch die genaue Beschreibung der Situation ein annähernd vergleichbares Bild des realen Geschehens entstehen. Gesprochenes wird unter Anführungszeichen und kursiv gesetzt.

Jeder abgebildeten Vignette folgt eine Beschreibung der Situation nach theoretisch begründeten Kategorien und Indikatoren. In diesem beschreibenden Teil werden die Kommentare der Berufseinsteigenden, die sie während des Ansehens ihres Unterrichtsvideos tätigte, eingearbeitet. Sie lassen Rückschlüsse auf subjektive Überzeugungen, Kognitionen, Emotionen, subjektive Theorien, auf deklaratives, implizites Wissen wie auch Wissen aus der Praxis zu und bieten Anknüpfungspunkte für reflexive Anstöße. Die daran anschließenden Reflexionsfragen bzw. Lernaufgaben könnten das Resultat auf die Zusammenführung des theoretischen Wissens der Mentorin/des Mentors zum Beobachtungsmerkmal und den Aussagen der Berufseinsteigenden zu ihrem Unterricht sein.

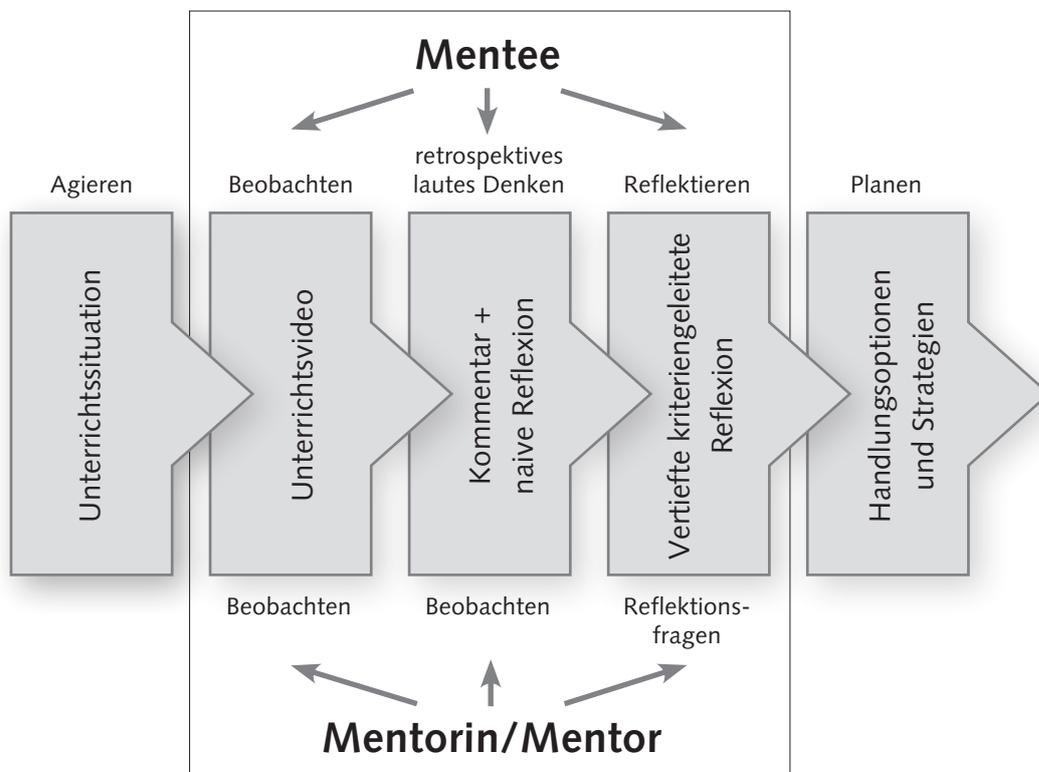


Abbildung 1: Elemente des Reflexionsmodells (Beer)

## 1.2 Datengenerierung

Im Projekt „Gelingender Berufseinstieg“ (Beer et al., 2014) fertigten Berufseinsteigende auf freiwilliger Basis gegen Ende des ersten Dienstjahres ein Video ihres Unterrichts an. Eine dieser Lehrerinnen bot ihre Kooperation für dieses Vorhaben an. Ihr Unterrichtsvideo zeigt eine Deutschstunde in einer ersten Klasse einer Neuen Mittelschule. Die Erinnerungen an dieses eine Gespräch mit der Mentorin waren schon verblasst. Erinnern konnte sich die Kollegin noch an das Stundenthema, dass *„in Einzel- und Partnerarbeit gearbeitet worden ist, dass ich mir so Gedanken gemacht hab, wie das so funktioniert die Umsetzung, ob eh jedes Kind etwas zu tun hat und sich einbringt, und wenn dann irgendetwas falsch ist, ob ich eingreifen soll, wie ich eingreife, und dass man das dann zusammenfasst und dass was hängenbleibt.“* Hingegen kamen beim neuerlichen Betrachten des Videos, das die Kollegin selbst nicht besitzt und sich daher auch nicht privat mit diesem Video auseinandergesetzt haben konnte, viele Erinnerungen an diese Stunde hoch.

## 1.3 Auswahl eines Beobachtungsmerkmals – Codierleitfaden

Wie im vorangegangenen Beitrag (Beer in diesem Buch) bereits erläutert wurde, können Videos unter verschiedensten Aspekten beleuchtet werden. Zu einer zu bewältigenden Entwicklungsaufgabe von Berufseinsteigenden zählt die Klassenführung, die in ihrer vollen Verantwortung und Komplexität selten von Studierenden erfahren werden kann. Schwierigkeiten mit der Herstellung von Ruhe, Ordnung und Disziplin (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994; Martinuzzi, 2007; Keller-Schneider, 2010) werden von Berufseinsteigenden als große Herausforderung genannt. Klassenführung umfasst unterschiedliche Aspekte und zielt unter anderem darauf ab, einen störungsfreien Unterricht und ein lernförderliches Unterrichtsklima herzustellen (Helmke & Helmke, 2014, S. 10). Basis dafür ist eine gute Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung wie auch eine strukturierte und vorausschauend angelegte Unterrichtsvorbereitung und -führung (Eichhorn, 2016, o. S.).

Die Bedeutung der Klassenführungskompetenzen hat sich durch diverse aktuelle Studien (siehe Überblick und Zusammenfassung von Seidel, 2009; Kiel, Frey & Weiß, 2013; Helmke & Helmke, 2014) als wesentlicher Prädiktor für erfolgreichen Unterricht herauskristallisiert. Aus diesem Grund lohnt es sich, einen Blick auf die Klassenführung von Berufseinsteigenden zu nehmen und zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit Analysen von Unterrichtsvideos im Mentoringprozess zu machen.

Da ein zentrales Merkmal erfolgreicher Klassenführung das Herstellen von Ordnung ist, um einen störungsfreien Unterricht zu ermöglichen – und Berufseinsteigende darin besonders gefordert sind (Martinuzzi, 2007) –, wird für die weitere Analyse der Umgang mit Störungen operationalisiert. Dazu wurde ein Codierleitfaden entwickelt, der sich in vier Hauptkategorien strukturiert: (1) präventive Maßnahmen, vorausschauendes Handeln, (2) präventives Agieren, (3) Reaktion auf Störungen und (4) Störungen durch die Lehrperson selbst (Kounin, 1976; Nolting, 2013). Anhand dieser Kategorien erfolgt eine Beschreibung des Verhaltens der Berufseinsteigenden und wird mit ihren Aussagen im „lauten Denken“ in Verbindung gebracht. Der Codierleitfaden kann auf Grund seines Umfangs nicht vollständig abgebildet werden. Daher werden bei der Analyse jeweils die Kategorie und das dazugehörige Merkmal (z. B. präventive Maßnahme: Organisation) als Überschrift angeführt, die dazu abgeleiteten und definierten Indikatoren finden sich in dem eingerahmten Teil.

## 2. Illustration des Reflexionsmodells an einem Fall

2.

Es werden vier Sequenzen dieser Stunde (Unterrichtseinstieg, Vergleichen der Hausübungen, Phasenwechsel, Erarbeitungsphase) exemplarisch als Vignette dargeboten. Diese heben sich durch eine Umrahmung optisch vom übrigen Text ab. Da die Dauer einzelner Phasen relevant ist, werden Zeitangaben aus dem Video eingeblendet und in Klammern angegeben. Gesprochenes wird unter Anführungszeichen gesetzt. Zur leichten Lesbarkeit werden die Aussagen der Lehrperson auch kursiv gesetzt. Merkmale von Klassenführung zur Prävention von Störungen (Kategorien wie präventive Maßnahmen, präventives Agieren) bilden Kategorien und werden mittels Indikatoren operationalisiert in einer Umrandung dargestellt. Jeder Indikator wird definiert. Die Aussagen und Stellungnahmen der Lehrerin während des Betrachtens ihres Unterrichts werden in der anschließenden Kommentierung eingearbeitet und interpretiert. Beispielhaft werden Fragen oder Aufgaben formuliert, die als Anstoß zur Reflexion gegeben werden könnten.

Da das Reflektieren „ein Nachdenken *nach selbst gewählten Gesichtspunkten*, das seinen Ausgang in der Person des Betrachters nimmt“ (Mühlhausen & Mühlhausen, 2012, S. 28), ist, sei davon ausgegangen, dass die Berufseinsteigende den Umgang mit Störungen als Beobachtungsmerkmal ausgewählt hat. Mit der Frage, was sie über den Umgang mit Unterrichtsstörungen gelernt habe, könnte subjektiven handlungsleitenden Kognitionen nachgegangen werden. Die Lehrerin meinte, dass sie hier kurzen Prozess mache, zuerst verwarne sie, dann schicke die Schülerin/den Schüler für zwei Minuten aus der Klasse, „*schaust, dass dein Stress los wirst, gehst auf's Klo, wascht dein Gesicht kalt, so wirklich im Sinne von beruhigen, so von Strafe schreiben halt ich nix.*“ Nütze dies nichts, wäre als dritter Schritt ein Verweis aus der Klasse notwendig. Bei diesem werde die Schülerin/der Schüler in eine andere Klasse verwiesen, um dort ihre/seine Arbeiten in Ruhe ohne die Klassengemeinschaft zu erledigen. „*Das ist keine gute Lösung, aber wenn man so disziplinäre Fälle hat, die Kinder, die andere wirklich nur stören, bleibt einem fast leider nichts anderes übrig. Aber, na, zu dem Thema ist es relativ schwierig.*“ Hinter dieser Problemlösungsvariante birgt sich die subjektive Theorie, den „Störenfried“ nach der ersten Ermahnung und weiterer Aufrechterhaltung dieses Verhaltens für kurze Zeit abseits der Klasse und daher ohne Publikum, sich „finden lassen“, um sich dann im besten Fall danach wieder in das Unterrichtsgeschehen integrieren zu können. So werde die Fortsetzung des Unterrichts ohne zusätzliche Ermahnungen und Aufmerksamkeitszuwendung auf dieses Kind ermöglicht. In diese Handlungsweise – Schüler/in kurz hinaus zu schicken – fällt eine handlungsleitende Kognition, nämlich die, keine Strafen geben zu wollen und sich auch nicht auf einen Machtkampf einzulassen und einen „kurzen Prozess zu machen“. Es ist möglich, dass sie ihre explizierte Vorgehensweise in der Praxis erlebt hat oder sich in der Ausbildung damit auseinandergesetzt hat. Scheinbar hat sie sich bei der Anwendung dieser Maßnahmen als erfolgreich erlebt, um sie weiter zu praktizieren.

### 2.1 Unterrichtseinstieg

Diese Vignette beschreibt den Unterrichtseinstieg. Die Namen der Kinder wurden anonymisiert und abgekürzt. Das Symbol [...] bedeutet, dass hier ein Teil ausgeschnitten wurde.

Die Stunde beginnt ohne Verzögerung. Die Schüler/innen sitzen nach dem Läuten ruhig auf ihren Plätzen, die Lehrerin beginnt sofort mit der Erklärung des Spiels. Die Tische stehen in sechs Tischgruppen so angeordnet, dass in der Klassenmitte Freiraum zu Verfügung steht. Auf den Tischen der Schüler/innen liegen vielfach Mappen und Federpennale, manche Schüler/innen haben nichts vorbereitet. Der Lehrertisch steht in der Fensterreihe vorne, in der Mitte der Vorderwand ist ein Smartboard. Es ist genügend Platz für die Lehrperson, sich zentral zu positionieren, sich direkt und ohne Hindernisse von Tisch zu Tisch bewegen zu können. In dieser Stunde ist eine zweite Lehrperson in der Klasse anwesend, da in der Regel Teamteaching-Unterricht gehalten wird, aber auf Grund des Videografierens in dieser Stunde darauf verzichtet wurde.

Die Lehrerin steht an der Fensterseite der Klasse mit dem Körper so ausgerichtet, dass dieser möglichst zu allen Kindern gewandt ist. Alle Kinder haben freien Blick zu ihr. „*Ihr müsst alle mitarbeiten. Es geht darum: Wir spielen ein Spiel: Welche Märchen kennt ihr? Ihr zeigt auf, keiner ruft raus*“ – Die Stimme wird nicht abgesenkt, die Lehrerin legt, während sie den letzten Satz spricht, den Zeigefinger auf die Lippen. Die Lehrperson schwenkt ihren Blick von rechts nach links. Zwei Mädchen und ein Bub zeigen auf. Ein Bub ordnet auf dem Platz vor sich Mappen. „*Ich nehm die Leute nacheinander dran und keines der Märchen darf sich wiederholen.*“ Dabei unterstützt die Lehrperson mit dem Zeigefinger, der hin- und her geschwenkt wird, ihre Aussage. Mit einer etwas gesenkten Stimme fragt die Lehrperson einen Schüler: „*E., hast du das Spiel verstanden?*“ Mehrere Schüler/innen zeigen auf. „Ja“ „*Gut. Gut, M., fangen wir bei dir an.*“ (25 sec) „*Rotkäppchen*“ „*Ja, Rotkäppchen. L.*“ „*Hänsel und Gretel*“ „Ja“. Es nennen nun die Kinder Märchen, sie werden der Reihe nach aufgerufen oder durch Blickkontakt nonverbal dazu aufgefordert. „C.“, „*Schneewittchen*“ „o.k., E.“ „*Frau Holle*“ „*Frau Holle, Cl.?*“ (unverständlich) „*Ja, E.?*“ „*Der Hase und der Igel, oder so*“ „Ja.“ Ein Kind sagt wieder ein Märchen, die Lehrerin dreht sich der Schülerin zu. „Ja.“ Die Lehrerin lässt den Blick in der Klasse schweifen und gibt nonverbal durch Blickkontakt und Kopfnicken zu verstehen, wer an die Reihe kommt, es wird aber auch gelegentlich der Vorname des Kindes aufgerufen. Es werden noch zwei Märchen von weiteren Schülerinnen/Schülern genannt. „*Des Kaisers neue Kleider*“ „Ja“ „*Die Sterntaler*“ „*neun, o.k., J.?*“ Die Kinder warten, bis sie an die Reihe kommen; der Blick der Schüler/innen ist zur Lehrperson gerichtet. Die Lehrerin zählt die genannten Märchen laut mit. J. nennt „*Rapunzel*“ „*ja, zehn*“. (47 sec). Eine dritte Lehrerin kommt in die Klasse. Die unterrichtende Lehrerin lässt sich nicht stören und fährt im Unterricht ohne Unterbrechung fort. Ein Schüler, durch Blickkontakt zur Wortmeldung aufgerufen, hat ein Märchen genannt „*Elf*“. Ein aufgerufener Schüler sagt: „*König, Drosselbart, ah, Wolfshund*“, plötzliches „*Aufheulen der Schüler*“: „*Das wollte ich sagen.*“ (1 min) Es zeigen immer wieder Schüler/innen auf. „*Aah, H.?*“ „*Rapunzel*“ „*Haben wir das nicht schon gehabt?*“ „*Joo!*“ „*Ohje, o.k. Spiel vorbei!*“ Kurze Sprechpause. „*Eine zweite Runde, das haben wir schon gehabt. Keines darf sich wiederholen. Fang ma noch einmal an.*“ Die eben erschienene Lehrerin verlässt wieder die Klasse mit einem Stapel Bücher unter dem Arm. [...] Das nächste Kind spricht ganz leise, die Lehrerin beugt sich mit Oberkörper und dem Kopf stärker in die Richtung des Kindes. Die Antwort des Kindes dürfte gestimmt haben, die Lehrerin bekräftigt erneut mit einem „o.k.“. – Jede richtige Antwort zählt die Lehrerin mit den Fingern mit, sodass auch die Schüler/innen den Stand wissen.