

Video und Reflexion. Seminaristische Praktiken im Umgang mit eigenen Unterrichtsvideografien.

ANGELA BAUER

Zusammenfassung

Die Reflexion der eigenen Lehrer*innenhaltung und selbst erlebter Unterrichtspraxis nimmt bereits im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung eine zentrale Stellung ein. So finden sich an deutschen Studienstandorten auch Formate, in denen Reflexionsgespräche über Schulpraxiserfahrungen von Studierenden anhand videografierter Unterrichtsszenen geführt werden. Im Beitrag soll aus praxistheoretischer Sicht empirisch nachverfolgt werden, wie die Akteure die Anforderung dieser Form der videobasierten Reflexion gemeinsam gestalten. Insbesondere wird die Arbeit mit dem Videomaterial fokussiert und am Beispiel verschiedener Seminarsitzungen die interaktive Konstitution verschiedener Praktiken im Umgang mit diesem Medium aufgezeigt. Dabei wird herausgearbeitet, wie die Studierenden Bestimmungen, Korrekturen und Ergänzungen zum Videomaterial vornehmen und welche Funktion dem Video im Rahmen der Reflexionsarbeit zugewiesen wird.

Einleitung

Das Konstrukt Reflexion gilt im Feld der Lehrer*innenbildung als hoch bedeutsam. Im Diskurs um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte wird Reflexivität als „Schlüsselkompetenz“ (Combe/Kolbe 2008, S. 859) dargestellt und auch in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, S. 363) bedient. Das Konstrukt Reflexion bleibt jedoch durch eine begriffliche Unschärfe und eine große Diversität von Begründungen und empirischen Zugängen geprägt (vgl. Berndt/Leonhardt/Häcker 2017, S. 11 f.).

Die Frage nach den Praktiken der Reflexion in der hochschulischen Lehrer*innenbildung schließt an ein aktuell stark diskutiertes und beforschtes Feld an (vgl. Herzmann et al. 2019; Leonhard/Kosinár/Reintjes 2018; Artmann et al. 2018). Im Fokus stehen Überlegungen zur Herausbildung eines Lehrer*innenhabitus (vgl. bspw. Helsper 2018) zur rekonstruktiven Kasuistik (vgl. bspw. Hummrich et al. 2014) oder auch zu Praxisphasen und Forschendem Lernen (vgl. bspw. Artmann et al. 2018; Schüssler et al. 2017). Es liegen einige Forschungsarbeiten zu den „Erträgen“ (Herzmann et al. 2019, S. 6) der hochschulischen Lehrer*innenbildung vor, die derzeit durch quantitative Studien, die eine kompetenztheoretische Professionsperspektive anlegen (vgl. König et al. 2018), dominiert werden. Gleichzeitig etablieren sich aber auch qualitativ-interpretative Forschungsarbeiten, welche die Frage nach den Vollzugswirklichkeiten von Gesprächen zu Unterrichts- und Praxiserfahrungen sowie videobasierte Fallvignetten in den Blick nehmen (vgl. bspw. Leonhardt et al. 2019; Führer/Heller 2018; Bräuer/Kunze/Rabenstein 2018; Artmann et al. 2017). Dabei ist es von Relevanz, wie die Akteur*innen mit der Aufgabe, Praxiserfahrungen zu besprechen, umgehen.

An diese Arbeiten schloss eine eigene explorative Studie an, in der die interaktive Konstitution und generative Prinzipien von reflexiven Praktiken nachverfolgt wurden (vgl. Bauer 2019). Entlang eines ethnografischen Vorgehens wurde die Praxis eines Seminarformates untersucht, in dem selbst gehaltene Stunden anhand von Videoausschnitten im Plenum besprochen werden – mit dem Ziel der Entwicklung eines professionellen Habitus und dem Anspruch der Reflexion. Der Begriff der Reflexion wurde dabei als Feldbegriff genutzt und die theoretische Konzeptionalisierung zunächst bewusst ausgeklammert. Für die Frage danach,



wie Reflexion in diesem Setting aufgeführt wird, wurde sich in der Studie der Definition von Katharina Rosenberger (2018, S. 94 f.) bedient, die Reflexion als Vollzug reflexiver Praktiken beziehungsweise Partizipation an einer sozialen Praxisgemeinschaft beschreibt. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus nun auf die auffindbaren Praktiken im Umgang mit den Unterrichtsvideos gelegt und die Funktion des Mediums im Rahmen der Reflexion beziehungsweise der Vollzug der Arbeit am Videomaterial nachverfolgt. Die Befunde werden anhand verschiedener Fallausschnitte vorgestellt. Dazu werden vorab der Forschungsstand zum Feld der Videografie in der Lehrer*innenbildung und die methodischen Schritte kurz skizziert. Abschließend folgen ein Fazit und der Ausblick auf weitere Forschungsschritte.

Video und Reflexion in der Lehrer*innenbildung – der Forschungsstand

Der Einsatz von Audio- und Videografie von Unterricht hat eine durchaus längere Tradition im Rahmen der Lehrer*innenbildung (Welzl/Stadler 2005; Krammer/Reusser 2005). In vielen Veröffentlichungen und Studien wird vor allem das Video als unterstützendes Medium des Lehrens und Lernens sowie als wichtiges Instrument die Schul- und Unterrichtsforschung beschrieben (vgl. Brouwer 2014; Moritz/Corsten 2018). Aktuell ist zu beobachten, dass das Interesse daran vor allem mit der Digitalisierung der hochschulischen Bildung, zahlreichen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung als auch der Weiterentwicklung qualitativer Bildungsforschung verknüpft ist (vgl. Göbel/Gösch 2019). Die theoretische und fachliche Diskussion sowie die Forschungslage zu diesem Feld sind durch eine große Diversität gekennzeichnet. Es finden sich Fachbücher, die den Charakter von pädagogischen Handreichungen und Hochschulpraxisanleitungen tragen (vgl. Sonnleitner et al. 2018; Dorlöchter et al. 2013) und die Nutzung von Videoaufnahmen des eigenen sowie fremden Unterrichts unter anderem zur Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen beschreiben. Dorlöchter und Kolleg*innen (2013) benennen „das Anwenden, Evaluieren, Diskutieren von Kriterien guten Unterrichts, [...] das Erweitern von Erfahrungswissen, [...] theoriegeleitete Reflexion und ein Wissen-Können-Transfer“ (ebd., S. 6) als Argumente für den Einsatz von Unterrichtsvideos. Krammer und Reusser (2005) erklären, dass im Rahmen eines didaktischen Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung, das Unterrichtsgeschehen anschaulich und lebendig beobachtbar gemacht werden kann, Einflussfaktoren auf das Lehr-Lern-Geschehen im Klassenzimmer deutlich werden sowie die „Interaktionen von Lehrenden und Lernenden sich realitätsnah in ihrer Prozesshaftigkeit“ (ebd., S. 35 f.) zeigt.

In den letzten Jahren wurde der Einsatz von Unterrichtsvideos innerhalb der Lehrer*innenbildung auch immer stärker zum Gegenstand empirischer Untersuchungen. In Verbindung mit dem Thema Reflexion finden sich dabei zwei differente Forschungsstränge. Zum einen die sogenannte videobasierte Lehr-Lernforschung, welche sich durch eine ergebnisorientierte Perspektive und kompetenztheoretische Bestimmungen auszeichnet. Dabei werden vor allem anhand psychologisch orientierter Konzepte und mit Hilfe quantitativer Methoden die Bedingungen und Wirkungen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung analysiert. Beispielhaft können die Studien von Kramer und Kolleg*innen (2017) sowie von Syring und Kolleg*innen (2015) beschrieben werden, in denen der Einsatz von Unterrichtsvideos und Unterrichtstranskripten verglichen wurde. Die Forscher*innengruppe um Kramer hält als Ergebnis fest, dass für die Nutzung beider Lernmedien ein hohes Lernpotenzial gegenüber einer Kontrollgruppe deutlich wurde, es aber keine Unterschiede im Lernzuwachs der Studierenden beim Vergleich von Videos und Texten gab. Zugleich merken sie an, dass Unterrichtsvideos als kognitiv aktivierender und motivierender empfunden wurden (vgl. Kramer et al. 2017, S. 159). Das bestätigen auch Syring und Kolleg*innen, halten aber ebenso eine Überforderung der Studierenden im Sinne kognitiver Belastung bei der Arbeit mit Videofällen fest (vgl. Syring et al. 2015, S. 26, vgl. auch Schneider et al. 2016). In der Folge plädieren sie für einen späteren Einsatz von Unterrichtsvideos. Gold und Kolleg*innen (vgl. 2016, S. 325) zeigen jedoch auf, dass in der Studie von Syring und Kolleg*innen das Transkript eher eine Kurzfassung des Videofalles darstellt. Würde das Transkript eine detaillierte Beschreibung des Videofalles beinhalten, führe das aus ihrer Sicht auch zu höherer kognitiver Belastung. Interessant dabei ist, dass beim Vergleich der unterschiedlichen Medien vor allem die Komplexität der Videografie als Begründung für die Überforderung herangezogen wird, diese aber gleichzeitig ein wichtiges Argument der Befürworter*innen des Einsatzes von Videofällen ist. Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass die meisten Forschungsarbeiten aus diesem Bereich auf einen allgemeinen Trend zur Arbeit mit Unterrichtsvideos verweisen und den Aufbau professioneller Kompetenzen sowie das Lernpotenzial der Nutzung von Lernmedien wie Video und Transkript bestätigen (vgl. Seidel/Thiel 2017).



Zum anderen ist ein Forschungsbereich zu benennen, in dem die konkrete Praxis videobasierter Unterrichtsanalyse anhand qualitativ-interpretativer Methoden untersucht wird. Die Studien dieses Feldes zeichnen sich durch differenzierte Forschungsfokusse sowie unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen aus. Hier können beispielsweise die Arbeiten von Herzmann und Proske (2014), Herzmann und Kolleg*innen (2017) sowie Artmann und Kolleg*innen (2017) genannt werden. Die Wissenschaftler*innen untersuchen die seminaristische Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideografien und interessieren sich für den Zusammenhang von in Seminaren bereitgestelltem Theoriewissen und der Ausbildung von Reflexionskompetenz sowie für das Verhältnis von Theorie- und Praxiswissen in Reflexionen. Reflexion wird dabei als Kompetenz der Wissensverwendung auf einen Fall verstanden, um pädagogische Situationen auf Basis theoretischen Wissens in ihrer Konstitution und ihrem Verlauf zu beschreiben und unterrichtliche Herausforderungen zu diskutieren (vgl. Herzmann/Proske 2014, S. 33). Neben der Beschreibung verschiedener Typen, wie Studierende theoretisches Wissen zur Analyse von videografierten Unterrichtsvignetten verwenden (vgl. Herzmann et al. 2017), wird auf Besonderheiten der seminaristischen Auseinandersetzung mit Videofällen anhand verschiedener Bezugsprobleme aufmerksam gemacht. Beispielsweise werden auf das Problem der Versprachlichung des filmisch Gezeigten als auch auf die Komplexität der kommunikativen Herstellung von Gültigkeit in Bezug auf studentische Deutungsvorschläge aufmerksam gemacht (vgl. Artmann et al. 2017, S. 220). Dabei ist festzuhalten, dass diese Studien mit der heuristischen Vorannahme arbeiten, dass in den beforschten Seminaren theoriebezogenes Wissen beziehungsweise methodisch akzentuierte Wissensbestände für die Reflexion von (videografiertem) Unterricht genutzt werden. Dementsprechend wird danach gefragt, wie dieses Wissen in Geltung gesetzt wird. Gleichzeitig handelt es sich um spezifische Seminarformate, die einem bestimmten Reflexionskonzept folgen und sich zumeist auf fremde Fälle beziehen. Wie aber gestaltet sich die Reflexion eigener Praktikumserfahrungen anhand von Videografien? Wie gehen Studierende mit der Anforderung um, eigene Praktikumserfahrungen mit Hilfe von Unterrichtsvideografien zu reflektieren?

Mit diesen Fragen schließt die eigene Studie an die vorliegenden Forschungsergebnisse an und nimmt eine Form der Reflexion in den Blick, die mit einem besonderen erfahrungshaltigen Wissen verknüpft ist.

Bislang wurden zu diesem Feld eher Seminar-Besprechungen narrativer Darstellungen oder das Reflektieren in Unterrichtsnachbesprechungen beforscht (vgl. Führer/Heller 2018, Bräuer/Kunze/Rabenstein 2018). Offen bleibt aber, wie die Praxis von videobasierten Gesprächen über eigenen Unterricht vollzogen wird und welche Rolle das Videomaterial dabei einnimmt? Erste Antworten auf diese Frage sollen in diesem Beitrag empirisch herausgearbeitet werden.

Anlage der Studie und methodische Schritte

Im Rahmen eines ethnografischen Vorgehens (vgl. bspw. Breidenstein et al. 2015) wurde eine offene Forschungsstrategie verfolgt, bei der einzelne Schritte fortlaufend beziehungsweise wiederholend und zyklisch ineinander verschränkt sind (vgl. ebd., S. 45 f.). Das methodische Vorgehen des Projektes sowie das Feld werden anhand dieser Phasen näher beschrieben.

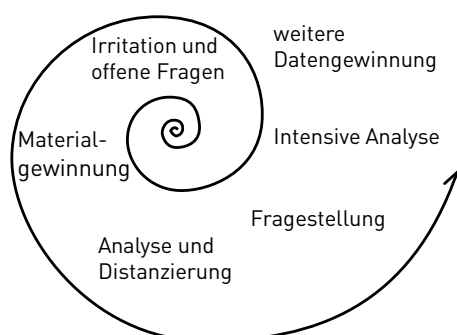


Abb.1. eigene Darstellung angelehnt an Breidenstein et al. 2015, S. 46



Den Ausgangspunkt stellte die Irritation mit der eigenen Hochschulpraxis dar. Es handelte sich um eine Praxisphase, in der Studierende des sechsten Semesters über den Zeitraum eines Schuljahres einmal wöchentlich einen Tag in der Schule verbringen und dort hospitieren sowie selbst Stunden halten. Inhaltliches Ziel der Veranstaltung war es laut Veranstaltungstext, das eigene Lehr- und Erziehungshandeln anhand selbst durchgeführter Unterrichts- und Fördereinheiten zu analysieren und zu diskutieren. Im Rahmen der Begleitung der Praxisphase hospitierte die Seminarleitung bei einer selbst ausgearbeiteten Stunde der Studierenden und videografierte diese. Anschließend fand eine Unterrichtsnachbesprechung in der Schule statt. Weiterhin wurden einzelne Szenen aus dem Unterrichtsvideo in einem Begleitseminar im Plenum diskutiert. In der Beobachtung dieser Praxis kam die Frage auf, was diese Gespräche über Unterricht überhaupt ausmacht beziehungsweise wie sich diese Form der Reflexion beschreiben lässt. Zunächst wurden einzelne Semindiskussionen zu den Unterrichtsvideos audiodigrafiert und transkribiert. Die Unterrichtsvideos selbst wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da diese datenschutzrechtlich nur zum Zwecke der Lehrer*innenbildung (Lehrer*innenfeedback) genutzt werden dürfen. In einem weiteren Schritt der Analyse und Distanzierung folgte die intensive Bearbeitung des Materials. In dieser Phase war die Autorin selbst nicht mehr Teil des Feldes und konnte das Material aus der neuen Rolle als Forscherin heraus betrachten. Auf diese Weise wurde eine „doppelte Positionierung als (Hochschul)Lehrende der Lehrer*innenbildung und Forschende zur Lehrer*innenbildung“ (Herzmann et al. 2019, S. 17) vermieden, die durchaus kritisch zu sehen ist und vielfach zu wenig thematisiert wird (vgl. Herzmann et al. 2019, S. 8). Das Hauptaugenmerk der Rekonstruktion lag auf der Spezifik der Diskurspraxis dieser Gespräche. Dafür wurden entlang konversationsanalytischer Maxime zum einen die Fälle als Ganzes in ihrem inhaltlichen und gesprächsstrukturellen Verlauf angeschaut und zum anderen besondere Sequenzen ausgemacht, die einer intensiven, sequenzanalytischen Interpretation unterzogen worden sind (vgl. hierzu Bergmann 1981, Deppermann 2008). Erste Rekonstruktionsergebnisse wiesen darauf hin, dass die Logik der Gespräche dadurch geprägt war, welche Rollen einzelne Akteur*innen (Seminarleitung, Studierende, Falleinbringer*innen) einnahmen. Beispielsweise unterschied sich das Diskussionsschema voneinander, wenn die Seminarleitung das Gespräch moderierte oder wenn die falleingebenden Studierenden selbst die Diskussion anleiteten. Zugleich waren die sogenannten Reflexionen von der Anlage her untrennbar mit dem Videoeindruck verbunden. So waren die Studierenden im Seminarsetting dazu aufgefordert, Szenen, die sie zuvor im Video gesehen hatten, gemeinsam zu reflektieren. Im Zusammenhang mit dem Fokus auf die Arbeit am Videomaterial wurden sechs Fälle des beforschten Seminars sowie ein weiterer Fall aus einem anderen universitären Standort eingehender interpretiert und verglichen. Bei beiden Settings handelte es sich um Hochschulseminare, bei denen Studierende in einer Schulpraxisphase begleitet wurden und mit Hilfe von Unterrichtsvideografien ihre eigenen Stunden gemeinsam auswerteten. Nachfolgend werden ausgewählte Rekonstruktionen zu Interaktionspassagen dieser Fälle vorgestellt.

Empirische Rekonstruktionen

In den untersuchten Fällen wurden drei unterschiedliche Praktiken im Umgang mit den Videos herausgearbeitet. Diese werden nun anhand einzelner Ausschnitte veranschaulicht. Dabei werden jeweils sehr kurze einführende Beschreibungen zum spezifischen Fall gegeben und im Anschluss an die Transkriptauszüge die Gesprächsakte interpretiert. Zur Verdeutlichung der fallübergreifenden Charakteristik einzelner Praktiken werden jeweils zwei Ausschnitte aus verschiedenen Fällen präsentiert.

Bestimmung des Videos

Das erste Beispiel ist ein Ausschnitt aus der Seminarbesprechung einer Stunde von Frau Heller¹. Auf dem zu besprechenden Videoausschnitt ist zu sehen, wie Frau Heller einen Stuhlkreis anleitet, aber nach kurzer Zeit wieder abbricht. Die Studierenden sprechen anschließend über das ruhige und freundliche Lehrerinnenhandeln von Frau Heller (Hw) und es werden eigene Erfahrungen und Begründungen für Abbrüche in Unterrichtssituationen geteilt. Zuletzt fügt eine Studierende (Lw) folgende Einschätzung hinzu:

¹ Alle Angaben, die Rückschlüsse auf Namen und Orte erlauben, wurden anonymisiert.



- Lw²: also ich finds einfach interessant wie m- wie welche verschiedenen arten und weisen es gibt mit sowas umzugehen und ich fand das einfach voll schön mal zu sehen wie ähm wie die das gemacht haben dann auch und also man hat ja gesehen der eine is dann noch sitzen geblieben und hat halt echt kein bock wieder zurück zu gehen aber also (.)
- P?: └[der wilfried gäh
- Hw: dis is so witzig wie der @wilfried geklatscht hat am anfang@ (.) mir erst im video dann aufgefallen wo ich dachte was was war da @eigentlich los@ [kurzes Auflachen]
- Me: └[mehrere Lachen]
- Aw: (unv.) die Show die Show (3) [leises Gemurmel]

Die Studierende lenkt die Aufmerksamkeit zurück auf das Video. Inhaltlich kennzeichnet sie ihren persönlichen Gewinn in der Beobachtung fremder Unterrichtspraxis. Auf diese Weise differenziert sie zwischen ihrer Beobachterinnenposition und der betroffenen Falleingebenen. Abschließend geht sie auf eine Szene im Video ein und beschreibt ihre Interpretation des beobachteten Schülerverhaltens. Dabei wird sie von einer Person, die akustisch nicht eindeutig zugeordnet werden konnte, unterbrochen. Diese Person stellt entlang der aufgemachten Differenz dem Beobachtungswissen ein spezifisches Erfahrungswissen gegenüber, indem sie dem Schüler einen Namen zuordnet. Auf diese Weise erhält die Situation einen neuen Rahmen und macht für die Deutung des Schülerhandelns in dieser Szene ein erfahrungsbasiertes generalisiertes Wissen möglich. Eine neutrale Beobachtung rückt in den Hintergrund. Im Anschluss kommt die Falleingebenen Frau Heller auf ihren persönlichen Videoeindruck zu sprechen. Sie kennzeichnet das Schülerverhalten als „witzig“ und stellt anhand ihres umfassenden Hintergrundwissens zur gesehenen Praxis die Unstimmigkeit mit der Unterrichtssituation als auch die Indexikalität der Videoszene heraus. Zudem merkt sie eine Irritation an, die mit der nachträglichen Beobachtung des Schülerverhaltens einhergeht. Damit macht Frau Heller deutlich, dass der irritierende Eindruck des Videos im Erleben der Situation nicht stattgefunden hat. Mit dem Video gehen somit auch Analysen und Fragen einher, die über das situative Erleben der Situation hinausgehen. Eine Erörterung der irritierenden Momente findet jedoch nicht statt, sondern löst sich im gemeinsamen Lachen auf. Abschließend konkludiert die Kommilitonin Aw das Gesehene als „Show“. Mit dieser Deutung stilisiert sie das Video als Aufführung und begrenzt die Reichweite beziehungsweise den Geltungsanspruch des Materials, indem sie das Gesehene als eine Art Schauspiel charakterisiert. Dieser Bestimmung nach ist der Fakt der Videoaufnahme mitverantwortlich für ein spezielles Schülerverhalten, das von einer authentischen Unterrichtssituation zu unterscheiden ist.

Das zweite Beispiel entstammt einem anderen Seminarkontext an einer anderen Universität. In diesem Fall thematisiert die Falleingebenen Frau Havel (Hw) ihre Unzufriedenheit über das Verhalten der pädagogischen Mitarbeiterin in der videografierten Stunde. Vorweg fordert die Seminarleitung (Ow) die betreffende Studierende auf, darüber zu berichten, wie es ihr nach ihrer Stunde geht und wie sie diese im Nachgang wahrnimmt.

- Ow: sie (.) sagen erstmal was jetzt nach (unv.) fünf tagen wie sie sich fühlen wie sie jetzt im nachgang ihre stunde wahrnehmen wie sich gefühlt haben gut fang ma vielleicht (pädagogisch) an frau havel wollen sie sie sind @was is so mit ihnen@
- Hw: └[lacht] (.) irgendwie (unv.) halt immer noch ähm ‚das sieht man‘ (fragend) das weiß ich nicht ob man das sieht oh doch so deutlich (...)
- Ow: └ja └ja └eine situation hab ich mit aufgenommen
- Hw: └[lacht]

Noch bevor die Dozentin ihren Arbeitsauftrag an Frau Havel zu Ende formuliert hat, beginnt diese zu lachen und irritiert damit ein Stück weit das eingeleitete Vorgehen. Zugleich scheint sie aber auch auf den

2 Für die Sequenzanalyse wurde wörtlich transkribiert, vorhandene sprachliche Besonderheiten und Dialekte wurden soweit möglich mit transkribiert und nicht geglättet. Folgende Transkriptionsregeln wurden verwendet: Lw Anfangsbuchstabe steht für anonymisierten Nachnamen der zweite Buchstabe kennzeichnet das Geschlecht (m/w/d), P? unklare Identität der Sprechenden Person, Me mehrere Sprecher, (unv.) unverständliche Wörter, @ Text@ lachend gesprochene Wörter, (Text) (unsichere Transkription), [kurzes Auflachen] nonverbale Aktivitäten, m- Abbruch eines Wortes



Vorschlag, „pädagogisch“ anzufangen, zu reagieren. Es gibt womöglich etwas, das durch den Zusatz „pädagogisch“ ausgeschlossen ist und zunächst nicht zur Sprache gebracht wird. Mit ihrem Lachen zeigt Frau Havel jedoch, dass es sich um etwas handelt, das sich nur schwer aufschieben lässt. Anschließend findet eine kurze Nebendiskussion zwischen Frau Havel und der Seminarleiterin statt. Dabei erkundigt sich Frau Havel bei der Dozentin, die das Video aufgenommen und bereits gesehen hat, ob „das“ im Videomaterial bestätigt wird. Dabei geht sie nicht darauf ein, was denn auf dem Video zu sehen sein sollte, und schließt an den Wunsch an, „pädagogisch“ anzufangen und den Sachverhalt an dieser Stelle (noch) nicht explizit zu machen. Die Zustimmung und Antwort der Dozentin enthalten gleichwohl eine gemeinsam geteilte Einschätzung bzw. Deutung der Situation, die keiner weiteren Erläuterung zwischen den beiden bedarf. Anhand dieser Nebendiskussion wird der Wert des Videomaterials gleich zu Beginn des Seminars festgelegt. Noch vor dem Beginn einer inhaltlichen Diskussion der Stunde wird öffentlich zur Frage gestellt, ob sich das Video als illustrierendes Material eignet („ob man das sieht“). Damit werden die angekündigten videografierten Szenen als beispielhaft charakterisiert und auf ein bestimmtes Thema festgelegt. Eine offene Herangehensweise der Seminargruppe an das Video scheint damit bereits verunmöglicht. Zugleich wird die Aufnahme in den Dienst der Dokumentation für ein bestimmtes Erleben der Unterrichtssituation beziehungsweise einer individuellen Perspektive auf Unterricht gestellt.

Zusammenfassend zeigen die beiden Fallausschnitte auf, wie die Akteur*innen mit dieser Bestimmung den Gehalt der Videoaufnahme begrenzen und einschränken. Sowohl Falleingebende*innen als auch nicht am Unterrichtsvideo beteiligte Kommiliton*innen stellen die Videografie dabei nicht in den Dienst eines realistischen Nachvollzuges authentischer Unterrichtssituationen, sondern definieren das Medium als eine beeinflusste Aufnahme, anhand derer ausgewählte Aspekte des Unterrichtsgeschehens präsentiert oder Eindrücke bestätigt werden können.

Korrektur des Videos

Eine andere Praktik, die sich im Material herausarbeiten ließ, war die Korrektur des Videos. Ein erstes Beispiel hierzu entstammt der Besprechung einer Tandemstunde von Herrn Zihl und Herrn Sieg. Nachdem eine Videosequenz zum Stundeneinstieg geschaut wurde, heben die Kommiliton*innen im Seminar die ruhige und angenehme Wirkung der Unterrichtenden hervor. Dies wird von Herr Zihl (Zm) mit dem Hinweis kommentiert, dass es generell wenig Störungen, aber auch wenig aktive Mitarbeit von den Schüler*innen gibt. Eine weitere Videoszene korrigiert er im weiteren Verlauf noch vor dem Anschauen.

- Bw: okay solln wir jetzt hier noch weiter gucken herr sieg äh zihl oder solln wir gleich einfach weiter machen mit achtzehn fü- also mit den stationen
- Zm: |ja da kommt jetzt nur noch mal diese wiederholung von dieser Checkliste (unv.) gleich
- Bw: |genau dann machen mer die stationen
- Zm: stationen ja
- Bw: (unv.) (2) mhm (.)
- Zm: da vielleicht noch vorweg das is auf der kamera hört sich echt so als wärs die ganze zeit mega mega ruhig in der klasse gewesen aber (.) wars gar nicht unbedingt (.) s is uns gestern aufgefallen als wir das angeschaut haben (2) des s relativ leise is aber da doch durchaus nen lärmpegel war im klassenzimmer

Zu Beginn dieser Szene diskutieren Herr Zihl und die Seminarleiterin (Bw) die Entscheidung für den nächsten Videoausschnitt. Es wird deutlich, dass sowohl Herr Zihl als auch die Seminarleitung Kenntnis des Videoinhaltes und auch eine Vorstellung davon haben, welche Ausschnitte im Rahmen des Seminars präsentiert werden sollen bzw. können und welche nicht. Dabei schwingt – wie auch schon im Beispiel von Frau Havel – ungesagt eine Idee dessen mit, was eine Videoszene leisten muss, um der Seminargruppe präsentiert zu werden. Das Wissen hierzu speist sich aus der Erfahrung der Stunde, die Herr Zihl mit der Dozentin teilt.

Noch bevor die gemeinsam beschlossene Videoszene gezeigt wird, gibt Herr Zihl noch eine Korrektur „vorweg“. Er möchte dem (auch selbst erlebten) Videoeindruck vorbeugen, dass die Situation als „mega mega ruhig“ wahrgenommen wird und stellt die gegenteilige Erfahrung aus der Stunde gegenüber. Das



Video wird an dieser Stelle *vorkorrigiert* und die Technik der Kamera als unzulänglich für eine authentische Aufnahme der Praxis bestimmt. Zugleich gibt Herr Zihl an, dass das Gesehene Unterrichtshandeln auf der Grundlage einer unruhigeren Klassensituation diskutiert werden muss.

Auch in einer anderen Seminar Diskussion dementiert eine Protagonistin den Videoeindruck aus ihrem Erleben heraus. In dieser Szene handelt es sich um eine Nebendiskussion zu einem großen weißen Leder-Drehstuhl, der im Vordergrund des Videos zu sehen ist. In der Gruppe kommt es zu einem Gespräch darüber, welche Wirkung dieser Stuhl auf die Betrachter*innen hat. Die Falleingeberin Frau Iller (Iw) und ihre Kommilitonin Tw, die beide ihr Praktikum in dieser Klasse absolvieren, setzen der Diskussion ihr persönliches Erleben entgegen:

Tw: also ganz ehrlich der stuhl der wirkt jetzt da so mächtig aber (.) is er eigentlich ned is er wirklich
 Iw: |mhm
 Bw: |mhm
 Tw: ned is so vom gefühl her dis auch wenn die lehrerin da öfter drauf sitzt dis is (.) na- natürlich und
 Iw: |mhm
 Bw: |ja
 Tw: dis is irgendwie so gewohnt einfach s also ich weiß es ned es wirkt einfach jetzt so für mich is es
 Bw: |mhm
 Tw: so normal

Dabei macht Tw deutlich, dass sie den Eindruck des Videos aus ihrer Erfahrung heraus nicht bestätigen kann. Sie begründet dies durch eine Art Vertrautheit mit dem Mobiliar, die für sie – anstatt der Momentaufnahme des Videos – als Bewertungsrahmen gilt. Zwar stimmt sie zu, dass das Bildmaterial den Eindruck erzeugt, dass dieser Stuhl im Klassenzimmer unangemessen und deplatziert ist, korrigiert diese Irritation aber mit Verweis auf die ihr geläufige Praxis. In ihrer Gegenüberstellung wird nicht nur das Video korrigiert, sondern gleichzeitig auch eine Differenz zwischen Videomaterial und Praktikumserleben aufgemacht. Während das Video *wirkt*, wird das eigene Erleben als *natürlich*, *gewohnt* und *normal* beschrieben. Auf diese Weise erklärt sie das Video zum sekundär beeinflussenden Medium gegenüber einer primär erlebten Realität. Die visuelle Aufnahme läuft dabei immer Gefahr, Täuschungen zu erzeugen, die mit dem wahrhaftigen eigenen Erleben abgeglichen werden können. Mit dieser Bewertung kann auch der *mächtig* wirkende Stuhl von seiner negativen Konnotation befreit werden.

Zusätzlich zur Bestimmung der Videos werden bei dieser Praktik nun klare Vorgaben der Interpretation und Deutung gemacht und anhand des persönlichen Erlebens verifiziert. Auf diese Weise tritt in beiden Fällen die technische und neutrale Aufnahme des Unterrichtsgeschehens vor dem Hintergrund des eigenen Erlebens als defizitäre Ressource auf, die bei Bedarf korrigiert werden muss. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang von den Akteur*innen darauf hingewiesen, dass die Videoaufnahme Wirkungen erzeugt, die im Rahmen der Gespräche gegenüber den eigenen Erfahrungen nachrangig einzuordnen sind.

Ergänzung des Videos

Das Dilemma einer defizitären Filmaufnahme war in vielen Fällen beobachtbar. Neben der Korrektur eines als unzutreffend eingestuften Eindruckes lösten manche Akteur*innen diese Problematik dahingehend auf, dass sie ihr eigenes Erleben ergänzten. Im gleichen Fall, in dem auch der Stuhl diskutiert wurde, erläuterte die Falleingeberin Frau Iller (Iw) ihr Unterrichtsvideo. Nachdem eine kurze Szene zum Unterrichtseinstieg präsentiert und einige Nachfragen zum Geschehen geklärt wurden, kommt es zu folgender Interaktion:

Aw: eigentlich is s fällt positiv auf äh du sprichst klar freundliche ausstrahlung also is einfach schön positiv so und ähm war auch sehr wertschätzend gegenüber als der eine mit dem mosaik da erzählt hat also des war auch natürlich schön das der sich gleich gemeldet hat und erklärt ähm hatte (.) und ähm ja



- Iw: ja bei dem muss man dazu sagen der redet immer in Sarkasmus und Ironie der also dis hat man ja auch gehört bei dem einen
- Aw: └ja
- Iw: „natürlich weiß ich was Mosaik ist sonst hätte ich mich ja nicht @gemeldet so@“ (nachahmend)
- Aw: ja
- Iw: @okay danke@ (.) ja aber da muss man bisschen mit Humor
- P?: └[lacht]
- Iw: drangehen dann

Die Seminar Teilnehmerin Aw hebt Frau Illers freundliche und wertschätzende Art sowie ihre klare Sprache hervor. Beispielhaft führt sie das auf dem Video wahrgenommene Aufzeigen und die Wortmeldung eines Jungen aus der Klasse an. Frau Iller reagiert darauf mit einer Erläuterung ihres spezifischen Erfahrungswissens zu diesem Schüler. Die von Aw positiv konnotierte und beobachtete Wortmeldung wird von ihr als ironischer Kommentar bewertet und als wiederkehrendes Muster eines generellen Schüler*innenverhaltens bestimmt. Mit dieser Erklärung rahmt sie die Unterrichtsszene neu – auch auf performativer Ebene –, indem sie die Äußerung des Schülers verbalisiert. Anhand dieser Reformulierung zeigt sie auf, dass die Schülerantwort anders bewertet werden muss und durchaus differente Erwidierungen auslösen kann. Sie selbst stellt ihr folgerichtiges Handeln in der Situation dar, wenn sie dem bereits bekannten Schülerverhalten mit Humor begegnet. Zusätzlich ergänzt sie im Rahmen ihrer performativen Aufführung noch eine persönliche Reaktion (@okay danke@), die im Video aber nicht gemacht wurde. Anhand dieser Lehrerinnenantwort kann sie ihr professionelles Handeln nachträglich vollziehen und ein Wissen ergänzen, das durch die Beobachtung nicht erfassbar ist.

Ähnlich konnte dies auch an anderer Stelle in der bereits oben eingeführten Seminardiskussion von Frau Havel rekonstruiert werden. Nach einem kurzen Videoausschnitt der Stunde würdigt die Kommilitonin Kw das Lehrerinnenverhalten von Frau Havel und unterstreicht ihr positives Feedback am Beispiel des Schülers Mirko. Im Anschluss daran erläutert auch Frau Havel die im Video nicht offensichtlichen Entscheidungsprozesse mit Rekurs auf ihr Erfahrungswissen:

- Kw: ja du kannst halt auch schon son weiten blick für die leh- also du siehst halt alles du hast alles so im überblick das ist mir schwerer gefallen und du bist du kannst so du bist da multitaskingfähig so du kannst halt alles koordinieren hast trotzdem alle noch im blick und vergisst keinen also (mirko) der hat sich keine drei stunden gemeldet sondern du hast gleich gesagt mirko das mach mir später oder so (kannst) richtig gut
- Hw: muss aber dazu sagen ich hab ne speziell ich hätte jeden ändern dran genommen nur nicht mirko (.) weil ich weiß das mirko nämlich @völlichen unsinn erzählt in der situation@

In dieser Szene beschreibt Kw das Lehrerinnenhandeln von Frau Havel als außerordentlich und vergleicht mit sich selbst. Wie auch schon im oberen Fall belegt sie ihre Einschätzung anhand eines Beispiels (Mirko) aus dem Video. Auch Frau Havel ergänzt die positive Rückmeldung ihrer Kommilitonin. Während ihre Reaktion auf Markos Meldung zunächst als ein Beispiel für gutes Situationsmanagement im Unterricht bewertet wurde, liefert Frau Havel selbst eine neue Perspektive auf ihr Handeln. Dabei führt sie ihre Entgegnung auf Mirkos Meldung weniger als eine selbstverständliche, wertschätzende und dem Schüler zugewandte Reaktion, sondern als eine überlegte präventive Maßnahme ein, die auf einer kategorisierenden Einschätzung des Schülers beruht. Dabei zielt Frau Havels professionelles Handeln darauf ab, anhand von Abkürzungsstrategien und Kategorisierungen die Struktur des Unterrichts abzusichern. Dieser Fakt wird erst durch die Ergänzung der falleingebenden Studierenden versprachlicht und somit zum Thema gemacht.

Beide Beispiele zeigen auf, dass diese Ergänzungen über die Korrektur eines unzutreffenden Eindruckes hinaus eine Neuordnung der Szene zur Folge haben. Dabei wird der Videoeindruck nicht in Frage gestellt, sondern es werden nachträglich durch die Erläuterung innerer Entscheidungsprozesse professionelle Handlungsmuster ergänzt, die so nicht anhand des Videos erfassbar waren.



Zusammenfassung und Fazit

Im Beitrag konnte entlang verschiedener Seminarsitzungen beschrieben werden, wie sich im Rahmen von Reflexionssitzungen die Arbeit am eigenen Videomaterial vollzieht. Während von der didaktischen Anlage der Seminare her das Video als Medium eingesetzt wurde, um über das eigene Lehrer*innenhandeln zu sprechen, zeigte sich in der Rekonstruktion der Interaktionsverläufe, dass das Video von den Beteiligten nicht als primäre Basis für das Sprechen über den eigenen Unterricht herangezogen wurde. Nachzuverfolgen war, dass sich einige Teilnehmer*innen auf einzelne beobachtete Unterrichtsszenen beziehen, um positives Lehrer*innenhandeln der Falleingebener*innen herauszustellen. In ihren lobenden Wortbeiträgen rekurrieren sie dabei auf allgemeine Vorstellungen zu gutem Unterricht (vgl. Meyer 2004, S. 23 ff.). Die Interpretation der Gespräche zeigte jedoch auf, dass insbesondere die falleingebenden Akteur*innen sich dieser Reflexionspraxis nicht ohne Weiteres anschließen konnten. Dem Dilemma einer Unzulänglichkeit des Datenmaterials stellten sie Praktiken der Einschränkungen, Korrekturen oder Ergänzungen entgegen, die oft mit den Worten *was man dazu sagen muss* eingeleitet wurden. Gleichzeitig machte die empirische Rekonstruktion deutlich, dass die hier beschriebenen Praktiken nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind, sondern aufeinander aufbauen. Als Gemeinsamkeit zeigte sich ein Abgleich des Videomaterials mit dem persönlichen Erleben der Falleinbringer*innen in der videografierten Situation. Auf diese Weise wurde eine Differenz aufgemacht: Einerseits das Wissen, welches für alle Seminarteilnehmer*innen anhand des Videomaterials verfügbar war, und andererseits das erfahrungsbasierte Wissen der Falleingebener*innen. Eine Widersprüchlichkeit dieser Wissensformen führte zu Spannungslinien, welche die Reflexion der Unterrichtsszenen bestimmten. Demnach wiesen die Falleingebener*innen auf der Grundlage ihrer unbestreitbaren beziehungsweise unhinterfragbaren subjektiven Erfahrungen den eigenen Lesarten eine Deutungshoheit zu. Gleichzeitig verunmöglichte die Hoheit dieses Erfahrungswissens eine reflexive Exploration der Situation oder brach sie noch in der Eröffnung ab. Die in den möglichen anderen Deutungen enthaltenen individuellen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 112) konnten so nicht diskutiert oder bearbeitet werden.

Diese Analyse wirft die Frage auf, welche Funktion die Bestimmung, Korrektur und Ergänzung des Videos im Praxisvollzug der Besprechung eigener Unterrichtsstunden erfüllt. Anhand der hier vorgestellten Ergebnisse ließe sich die Idee formulieren, dass es nicht darum geht, ein besonderes Nachdenken über gesehenes Unterrichtshandeln in Relation zu theoretischem Wissen und Erwartungen sowie den situativen Anforderungen anzuregen. Vielmehr ringen die Teilnehmenden in diesen Praktiken darum, anspruchsvolle Unterrichtssituationen zu konstruieren und aufzuzeigen, wie diese bewältigt wurden beziehungsweise zukünftig bewältigt werden könnten. Ins Zentrum der Analyse eigener Unterrichtshandlungen rückt damit die Frage nach der *Gültigkeit* des eigenen Unterrichts als guter Unterricht (vgl. Meyer 2004) und die *Anerkennung* des eigenen Handelns als professionelles Handeln. Ein positives Feedback der Seminarteilnehmer*innen mit Rekurs auf beispielhafte Szenen im Video oder theoretisches Wissen scheint dafür nicht hinreichend zu sein. Anhand der Praktiken der Bestimmungen, Korrekturen und Ergänzungen brachten die Falleingebener*innen zusätzlich individuelle Handlungsschemata ein, die jedoch von der Gruppe nicht weiter diskutiert wurden. Hier lässt sich an die Befunde von Bräuer, Kunze und Rabenstein (vgl. 2018) anschließen. Anhand narrativer Ad-hoc-Darstellungen eigenen Praktikumserlebens weisen sie auf eine gemeinschaftliche Bearbeitung der „*In-Geltung-Setzung* erfahrungshaltiger Problemdeutungen“ (ebd., S. 152) hin. Geltungsanspruch wird dabei durch Verallgemeinerung oder eigene ähnliche und anschließende Erfahrungen zustimmungsfähig bzw. abgesichert. Weitere Forschungsarbeiten zu kasuistischen Ausbildungssettings im Referendariat machen ebenfalls auf das Spannungsfeld zwischen reflexiver Problemerschließung und praktischer Problemlösung aufmerksam (vgl. Kunze 2014; Dzengel/Kunze/Wernet 2012). Unter anderem konnte ein Kommunikationsstil herausgearbeitet werden, der weniger auf die Fallerschließung als auf die Zustimmung zu pädagogischem Handeln ausgerichtet ist. Eine Exploration struktureller Handlungsprobleme und die Verbalisierung des Reflexionsgegenstandes finden auf diese Weise nicht Einzug in die Reflexionsarbeit der Studierenden. Dass dieses Feld zum Teil noch viel komplexer ist, zeigen weitere bestehende Forschungsarbeiten (vgl. Herzmann et al. 2017; Artmann et al. 2017).

Diese Befunde deuten auf eine Spezifik der Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos im Rahmen von Reflexionsgesprächen hin. Eine wichtige Rolle nimmt das Wissen ein, welches in der Diskussion zum Bezugspunkt der Analyse gemacht wird. Das kann Theorie- oder methodisches Analysewissen sein, das auf die



Informationen, welche die Studierenden aus der Beobachtung der Videoszene nehmen, angewendet wird oder das Erfahrungswissen, das der erlebten Praxis zugeordnet wird. In den hier vorgestellten Fallbeispielen trat der Videoeindruck hinter das eingebrachte Erfahrungswissen zurück. Theoretisches oder methodisches Analysewissen wurde in diesem Format selten fokussiert. Mit Blick auf weitere Forschungsarbeiten in diesem Feld wäre es interessant, genau dieses Verhältnis zu bestimmen: Wann wird welches Wissen wie eingesetzt? Wann stehen die Wissensformen in einem Spannungsverhältnis zueinander? Und welche Auswirkungen hat ein solches Spannungsverhältnis auf die Analyse bzw. Besprechung eigenen Unterrichtshandelns.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive lassen sich im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse auch die Ziele für den Einsatz von Unterrichtsvideos diskutieren. Wie bereits oben ausgeführt, wird vor allem der Wert des Videos im Unterschied zum Transkript hervorgehoben. Entlang der hier vorgestellten Ergebnisse und mit Blick auf den Forschungsstand scheint es jedoch weniger einen Unterschied zu machen, ob der eigene Unterricht anhand eines Videos, Transkriptes oder einer Ad-hoc-Narration präsentiert und analysiert wird. Vielmehr sollte in den Fokus rücken, wie die individuellen Problemdeutungen im Rahmen der Reflexion verbalisiert und diskutiert werden. Somit scheint die Hoffnung ernüchert, mit dem Einsatz eigener Unterrichtsvideografien als realitätsnahe und prozesshafte Abbildung des erlebten Unterrichtsgeschehens der Strukturproblematik zwischen Involviertheit und Distanzierungsnotwendigkeit (vgl. Kunze 2014) durch Stabilität und Konstanz einer Filmaufnahme zu begegnen. Gleichzeitig bringt die Perspektivität der eigenen Problemsicht aber auch wichtige Analysepunkte hervor. So konstruieren die Korrekturen und Ergänzungen wichtige pädagogische Problemstellungen, die zum zentralen Diskussionsgegenstand in der Gruppe werden können. Diese Problemstellungen in der seminaristischen Arbeit mit dem Videomaterial herauszuarbeiten und gemeinsam mit den Studierenden zu bearbeiten, ist jedoch als sehr komplex und hoch anspruchsvoll zu deklarieren und bedarf einer hohen Analysekompetenz.

Literatur

- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Mathias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10, H. 2, S. 216–233
- Bauer, Angela (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung: Düsseldorf, S. 9–52
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brouwer, Nils (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung, 32, H. 2, 176–195
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 857–875
- Dorlöchter, Heinz/Krüger, Ulrich/Stiller, Edwin/Wiebusch, Dieter (2013): Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. In: Seminar 2, H. 2, S. 94–116.
- Göbel, Kerstin/Gösch, Andreas (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–288
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag



- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz* 25, H. 45, S. 20–44.
- Führer, F.-M./Heller, Vivian (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113–130
- Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Burgula, Karsten/Holodynski, Manfred (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. In *Unterrichtswissenschaft* 44, H. 4, S. 322–338
- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, H. 8, S. 3–23
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, E. (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.176–189
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. In: *Journal für Lehrerinnenbildung* 14, H. 1, S. 33–38.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2014): *Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, Charlotte/König, Johannes/Kaiser, Gabriele/Ligtvoet, Rudy/Blömeke, Sigrid (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, H. 1, S. 137–164
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 23, H. 1, S. 35–50
- Kunze, Katharina (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, H. 1, S. 47–59.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): Bewährung im 'Normengewitter'. Zur Adressierung Studierender im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, H. 8, S. 95–111
- Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.) (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen-Skriptor
- Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.) (2018): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Springer: VS
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 3, S. 358–372
- Schneider, Jürgen/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Rehm, Marcus/Kuntze, Sebastian/Syring, Marcus (2016): Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? In *Unterrichtswissenschaft* 44, H. 4, 474–490
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, Tina/Thiel, Felicitas (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 20, H. 1, S. 1–21
- Sonnleitner, Magdalena/Prock, Stefan/Rank, Astrid/Kirchhoff, Petra (2018): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung*. Opladen: Budrich
- Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Kuntze, Sebastian/Rehm, Markus/Schneider, Jürgen (2015). Videos oder Texte in der fallbasierten Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, H. 4, S. 667–685.
- Welzel, Manuela/Stadler, Helga (Hrsg.) (2005): „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann

