

# Videobasiertes *blended-learning* im Schulpraxissemester Religion

Forschungsstand, Erfahrungen und hochschuldidaktische Reflexionen

Katrin Bederna

Die Analyse und Interpretation videographierten Religionsunterrichts kann die Entwicklung zentraler Lehrerkompetenzen besser befördern als Unterrichtsreflexionen anhand narrativ oder textlich präsentierte Fälle. Diese in der Forschung vielfach belegte These<sup>1</sup> war Ausgangspunkt des im Folgenden skizzierten und reflektierten *blended-learning*-Szenarios zur Begleitung des Integrierten Semesterpraktikums (ISP) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I.

Der äußere Anlass des Konzepts betraf die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, in vergleichbarer Weise aber auch Universitäten dort und in anderen Bundesländern: die Einführung des ISPs und damit das Ende vorangegangener fachdidaktischer Praxisformen, an den Pädagogischen Hochschulen des „Tagespraktikums Religionslehre“. Während in Letzterem Gruppen von sechs bis acht Theologiestudierenden wöchentlich gemeinsam mit einer Professorin an einer Schule Religionsunterricht planten, unterrichteten und den gesehenen Unterricht reflektierten, arbeiten die Studierenden nun ein Semester lang an einer Schule und wöchentlich einen Tag an der Hoch-

schule, wo Begleitseminare in den Unterrichtsfächern und Pädagogik stattfinden. Die Vorteile des ISPs, wie Kontinuität und Realitätsnähe des Unterrichtens und das Kennenlernen des gesamten Schullebens aus Lehrerperspektive, liegen auf der Hand. Es birgt aber für kleine Fächer zugleich das Problem sehr kleiner Fachgruppen pro Schule (in der Sek I ein bis zwei, selten drei Personen), woraus aufgrund der Besuchspraxis (jede Dozentin besucht wöchentlich dieselbe Schule) ein Mangel an wissenschaftlicher Begleitung des Unterrichts resultiert. Unterrichtsreflexion findet nun für einen Großteil der Theologiestudierenden, wenn überhaupt, dann vielfach in einem Meister/-innen-Schüler/-innen-Verhältnis mit den betreuenden Lehrkräften und ohne die Breite anderer studentischer Perspektiven, also ohne kollegiale Beratung, statt. Nicht zuletzt haben zahlreiche Studierende an ihren ISP-Schulen gar keine Möglichkeit, Religion zu unterrichten oder auch nur im Religionsunterricht zu hospitieren.

Das *videobasierte blended-learning-Szenario im Begleitseminar zum ISP* will in dieser Situation die Vorteile des ‚alten‘ Tagespraktikums, also die wissenschaftlich fundierte Unterrichtsreflexion und -planung einer Studierendengruppe und die Unterrichtsmöglichkeit aller, bewahren und erweitern, anders gesagt: Nachdem die Studierendengruppe nicht mehr als ganze in den Religions-

1 Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 52014, 342–358.

unterricht kommen kann, will es den Religionsunterricht zur Studierendengruppe bringen – und zugleich die zahlreichen Vorteile der neuen Form nutzen. Nicht zuletzt erhalten die Studierenden, die an ihrer ISP-Schule keinen Religionsunterricht geben können, die Möglichkeit, an einer anderen Schule zu unterrichten und zu videographieren, was in den bisher drei Durchgängen drei Viertel von ihnen annahmen.

Die Initialzündung des hier vorgestellten Konzepts gab das Forschungsprojekt der Leipziger Sportwissenschaftler *Thomas Borchert* und *Ralf Schlöffel* „Kompetenzorientierung in blended-learning-Szenarien“, dessen Vorstellung ich auf dem *Heidelberger Zukunftsforum Bildungsforschung 2015* moderieren durfte und die mir in der Folge wertvolle praktische Hinweise gaben.<sup>2</sup> Mein Dank gilt zudem *Annika Jokiaho* und *Birgit May* vom e-learning-Team sowie *Martin Oesterle* und *Dirk Haiges* vom Medienzentrum der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für ihre allzeit freundliche und geduldige technische Unterstützung.

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die Aspekte des Konzepts, die in andere Kontexte übertragbar scheinen, und skizziert Varianten. Sie ist in drei Teile gegliedert: Auf einen *praktischen (1)*, der die Zielsetzung konkretisiert, vor allem aber die technische und organisatorische Seite des gewählten Lernszenarios skizziert, folgt ein *theoretischer (2)*, der pädagogische und psychologische empirische Forschungsergebnisse zu Effekten des Einsatzes von Unterrichtsvideographie in der Lehrerbildung referiert, um die eingangs genannte These zu differenzieren und das Vorhaben zu fundieren. Dies mündet in die *begründete inhaltliche Darstellung des Konzepts und dessen*

---

2 Siehe bspw. *Schlöffel, Ralf/Borchert, Thomas*: Skill-based teacher education in blended learning scenarios – preparing for diverse and inclusive school settings. In: *Journal of European Teacher Education Network* 12 (2017) 73–82.

*Reflexion (3)*: Welche Methoden der diskursiven Videoanalyse im virtuellen und im realen Raum, welche religionspädagogischen Gliederungssysteme wurden warum gewählt? Wie und warum wurde die Arbeit mit Videos auf einer Lernplattform und im Hochschulseminar verknüpft? Welche Wirkungen zeitigt das Vorgehen nach Aussagen der Studierenden und Einschätzung der Lehrenden? Welche Korrekturen sind ratsam, und: Lohnt der Aufwand?

## 1. Zielsetzung, Organisation und Technik

Die Schulpraktischen Studien im Rahmen des Studiums der Katholischen Theologie/Religionspädagogik sind gerahmt durch allgemeine sowie fachdidaktikspezifische Standards für die Lehrerbildung vonseiten der Kultusministerkonferenz und der Deutschen Bischofskonferenz. Letztere orientieren die zu entwickelnden Lehr- an den Schülerkompetenzen: Studierende sollen lernen, „schulische Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren, in denen die Schülerinnen und Schüler die genannten Kompetenzen [Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenz] erwerben können“<sup>3</sup>. Nötig dazu sei die eigene Urteils- und Dialogkompetenz in religiösen und moralischen Fragen, die „Fähigkeit zur didaktischen Transformation und Elementarisierung von religiösen Inhalten“, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung der „religiösen Herkunft, Einstellungen und Erfahrungen der

---

3 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* (Die deutschen Bischöfe 93), Bonn 2011, 13. Siehe auch: *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017.

Schülerinnen und Schüler“ sowie die Ausbildung einer beruflichen Identität und Spiritualität.<sup>4</sup> Als zentraler Weg zur Entwicklung dieser Kompetenzen gilt die Verschränkung von Theorie und Praxis, wozu wiederum „die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation“ und „die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts [...] in natürlichen Unterrichtssituationen“ beitragen.<sup>5</sup>

Das „Begleitseminar zum Schulpraxissemester“ soll durch *wissenschaftlich geleitete diskursive Analyse und Interpretation der Praxis die genannten Kompetenzen fördern*. Im Detail erhoffte ich mir durch die Möglichkeit für die Unterrichtenden, sich aus der Perspektive Dritter zu sehen, eine im Vergleich zur ‚normalen Unterrichtsnachbesprechung‘ *höhere Steigerung der Fähigkeit zur Selbstreflexion* und durch die Möglichkeit, den gesamten Unterricht und auch kleinere Einheiten nach eigenem Bedarf wiederholt zu sehen und handlungs- und bewertungsentlastet zu diskutieren, die Entwicklung einer klarer fokussierten und vertieften *Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit* der unterrichtlichen Interaktionen, insbesondere des *Schülerhandelns*. Nicht zuletzt unterstützt die gewählte Methode den Erwerb von *Medienkompetenz* durch die Erstellung von Unterrichtsvideos, Bearbeitung und Einbindung der Videos in die Online-Plattform und durch die Arbeit im blended-learning-Szenario.

Das formale Kriterium der praktischen und technischen Entscheidungen war, die Ziele wenn irgend möglich mit den bereits vorhan-

denen Ressourcen an Hardware, Software und Arbeitskraft, also mit möglichst geringem zusätzlichen Aufwand für Studierende, Lehrende und Haushalt zu erreichen. Das Szenario besteht aus drei Bestandteilen: Videographie des Unterrichts (1.1), Lernplattform zur Unterrichtsreflexion (1.2), Analyse und Reflexion im Seminar (siehe 3).

### 1.1 Videographie

Die verwendete Kamera sollte relativ *klein* sein (transportabel *ohne* motorisierten Individualverkehr). Sie muss eine *sehr gute Tonaufnahmegüte* haben (entwickelt für Konzertmitschnitte o. ä.), da auf dem Unterrichtschnitt zwar die Bildqualität nicht unwichtig, die gute Verständlichkeit der Redebeiträge der Schüler/-innen aber essenziell ist. In die Kamera *integrierte Richtmikrophone* sind im Blick auf Tonqualität sowie Aufbauaufwand empfehlenswert. Optimal wären zwei Kameras, um die Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsgeschehens zu erhöhen und die Wahrnehmung nicht auf ausgewählte Beteiligte (meist den Lehrenden) zu verengen. Für den Schulalltag erschien der dafür nötige Aufwand hinsichtlich Auf- und Abbaus, Überwachung (damit das Stativ nicht umgerannt wird) und Weiterverarbeitung (Synchronisation, Schnitt: Bild in Bild etc.) allerdings zu hoch. Wenn wie hier nur *eine* Kamera verwendet wird, muss diese ein *Weitwinkelobjektiv* haben, so dass bei Platzierung in der hinteren oder der seitlichen Mitte des Klassenraums alle Beteiligten auf dem Bild zu sehen sind, was sich als ausreichend erwies. Alle genannten Kriterien erfüllt bspw. die Kamera Zoom Q4n. Nötig ist zudem ein standfestes, also nicht zu leichtes Stativ.

Vor Seminarbeginn wurden aus datenrechtlichen Gründen die Einverständnisse der Schulleitungen, der Mentorinnen und zu Praktikumsbeginn auch die schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler/-innen aller möglicherweise beteiligten Lerngruppen

4 Ebd., 15f.

5 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 6.

eingeholt. Der Rücklauf letzterer erwies sich als größte praktische Hürde. Zudem verpflichteten sich die Studierenden schriftlich zur Einhaltung diverser Regeln im Umgang mit den Aufnahmen, bspw. dass sie die Videoaufnahmen weder öffentlich zugänglich machen noch in ihrem privaten Umfeld zeigen.

Die Studierenden wurden im Seminar sowie durch einen „Leitfaden Videobasierte Unterrichtsreflexion“<sup>6</sup> in Kamerahandhabung sowie Technik und Methodik eingewiesen. Die wiederholte Durchführung hat gezeigt, dass diese Einweisung kaum basal genug sein kann [„Fäden Sie die Hand durch die Handschlaufe der Kamera, solange diese außerhalb von Transportkasten bzw. Stativ ist“, „Ersetzen Sie die SIM-Karte nicht durch eine private kleinere“]. Zugleich aber waren viele der Studierenden in den fraglichen technischen Zusammenhängen versiert und wählten unabhängig von jedem *cetero censeo* in der Einweisung bspw. beim Konvertieren alternative (und meist auch zielführende) Wege.

Hilfreich ist, wenn während der Aufnahme ein zweiter Erwachsener im Klassenraum ist und die Kamera bedient (Zoom, Schwenk). Unabdingbar ist dies jedoch nicht. Die Filme, die ohne jegliche weitere Variation der Kameraeinstellung gedreht wurden, erfüllten ebenfalls ihren Zweck. Zusätzlich wurden die Studierenden aufgefordert, mithilfe ihrer Handycameras zum Ende der Stunde das Tafelbild und einzelne Schülerprodukte zu dokumentieren.

Die Studierenden des ISP-Begleitseminars waren verpflichtet, mindestens eine Unterrichtsstunde (meist aufgrund des Schulrhythmus 90 Min.) per Video zu dokumentieren, auf der Lernplattform zu veröffentlichen und die Filme von mindestens zwei der anderen Studierenden online schriftlich zu reflektieren. Ca. ein

Drittel der Teilnehmenden filmte und veröffentlichte mehr als eine (Doppel-)Stunde.

## 1.2 Lernplattform zur Unterrichtsreflexion

Es gibt hilfreiche und ausgefeilte Software zum *Social Video Learning*. Federführend sind diesbezüglich wiederum die Sportwissenschaften, da dort Videoanalysen für Trainingszwecke genutzt werden und dementsprechend finanzieller Spielraum vorhanden ist. Viele interessante Möglichkeiten bietet bspw. die Videoannotationssoftware *edubreak*<sup>®</sup>UNIVERSITYCAMPUS. Empirische Studien belegen allerdings, dass die mit derartigen Programmen möglichen „sophisticated methods of video annotation seem more beneficial for late-stage PTs [preservice teachers] than for early-stage PTs. These last benefit more from a simplified guided video viewing activity.“<sup>7</sup> Insofern hat die hier dargestellte schlichte, aber ebenfalls zielführende Lernplattform auf der Basis von Moodle und freier Software nicht nur pragmatische Gründe: Pro Unterrichtsfilm wurde eine Textseite in Moodle eingerichtet, in die jeweils oben ein Video-Player und darunter ein ‚pad‘ eingebettet war, auf dem im Browser online gemeinsam und gleichzeitig schriftlich mit je einer Identifikationsfarbe pro Person das Gesehene reflektiert werden konnte.<sup>8</sup>

Aufgabe der Studierenden war nach dem eigenen Unterricht das Herunterladen von der Kamera, das Komprimieren und Konvertieren in ein geeignetes Format (flv oder mp4) mithilfe

---

7 Gaudin, Cyrille/Chaliès, Sébastien: Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. In: Educational Research Review 16 (2015) 41–67, 49.

8 Wir verwendeten das freie auf der Software Etherpad basierende Tool „pirate pad“, siehe [www.piratepad.de](http://www.piratepad.de) (Zugriff: 11. Mai 2018). Genauere technische Details und ein Gastzugang zu einem alten, um die Rohdaten bereinigten Kurs, der für eine Nachahmung kopiert werden darf, können direkt bei der Autorin erfragt werden.

---

6 Der Leitfaden kann bei der Autorin erbeten werden.

des Medienzentrums oder einer freien Software<sup>9</sup> sowie das Hochladen des Films und aller weiteren zum Unterricht gehörenden Dokumente (Fotos, Arbeitsblätter, Unterrichtsverlaufsskizze etc.) in dafür eingerichtete Moodle-Ordner. Eine studentische Hilfskraft übernahm anschließend die Kopie einer neuen „Moodle-Textseite“ mit Player und Pad, die Einbettung des Films in diese Seite und die Information aller Studierenden, dass ein neuer Film online anzusehen und zu kommentieren sei. Das erste ‚Schriftwort‘ hatte dabei jeweils der oder die Unterrichtende, die den Film anhand eines der zur Wahl stehenden Reflexionsraster schriftlich kommentierte.

Die Unterrichtsreflexion im Begleitseminar ging teils davon aus, dass alle den Film online gesehen und über diesen nachgedacht hatten und nahm dann Details aus der schriftlichen Reflexion zum Ausgangspunkt wiederholten Sehens und Analysierens, teils ging sie dem *online social video learning* voraus oder begleitete dies.<sup>10</sup>

## 2. Unterrichtsvideographie in der Lehrerbildung – Forschungsstand

„Für das Gros der Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland“ scheint „die Verwendung von Videos für die theoretische Grundlegung wie für die Reflexion der Unterrichtspraxis [...] eher zu den seltenen Ereignissen“<sup>11</sup> zu gehören. Ein weltweiter Blick zeigt hingegen, „that video viewing has been increasingly employed over the past 10 years in the education of preservice teachers (PTs)

and the professional development of inservice

teachers (ITs), in all subject areas, at all grade levels, and all over the world.“<sup>12</sup>

Eine Ursache für den diesbezüglichen bundesdeutschen Rückstand sei, so Andreas Helmke, das hierzulande verbreitete „‘Unterricht-ist-Privatsache‘-Syndrom“<sup>13</sup>, welches vice versa gerade durch Videographie bspw. in kollegialer virtueller Hospitation oder „video clubs“<sup>14</sup> therapiert werden könne. Videographie im Rahmen der Praktika des Lehramtsstudiums kann insofern als Einübung und erster Schritt zu späteren Möglichkeiten der kollegialen videobasierten Unterrichtsentwicklung gesehen werden.

Letztlich ist Unterrichtsvideographie kein Wundermittel, sondern ein Werkzeug, das manches Neue ermöglicht (Unterrichtsbeobachtung unabhängig von Raum, Zeit, Rolle und Einmaligkeit des Geschehens), manches Alte verändert aufgreift (die klassische Unterrichtsnachbesprechung nach Hospitation), aber letztlich nur so gut ist wie das, was die Nutzer damit tun. Unter diesem Vorzeichen sind auch die im Folgenden genannten Studien zum Einsatz von Videographie in der Lehrerbildung zu interpretieren, da zum Video jeweils bestimmte Arbeitsweisen hinzutreten, die die Wirkung bedingen, die aber in den Forschungsberichten selten ausführlich dokumentiert werden.

Rezipiert wurden drei Metastudien zur Forschung über Videographie in der Lehrerbildung aus den Jahren 2013, 2014 und 2015 sowie einige zeitgleiche oder jüngere Einzelstudien.<sup>15</sup> Die Forschungen beziehen sich auf

9 Wir haben eingewiesen in die Freeware <http://www.xmedia-recorde.de> (Zugriff: 11. Mai 2018) (nur unter Windows, Achtung: Kostenfalle Werbebuttons!).

10 Genaueres siehe unten 3.

11 Helmke 2014 [Anm. 1], 345.

12 Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 42.

13 Helmke 2014 [Anm. 1], 345.

14 „[V]ideo clubs are usually regular meetings where ITs with varying degrees of experience can collectively visualize and analyze videos of their classroom practice.“ (Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 48).

15 Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7] werten 255 eng-

unterschiedliche Länder, Schulformen, Schulfächer, Phasen der Lehrerbildung und Einsatzvarianten (von best practice bis coaching). Eine empirische Studie zum Einsatz von Videographie in der Religionslehrerbildung fand sich nicht.

Einhellig zeigen diese Studien, dass sich durch den Einsatz von Unterrichtsaufzeichnungen die *Fähigkeit zu professioneller Wahrnehmung und wissenschaftlicher Reflexion* des Unterrichts steigern lasse, und zwar stärker als in Kontrollgruppen, die mit Transkripten von Unterricht oder Erzählungen über Unterricht arbeiten.<sup>16</sup> Mithilfe von Videos werde differenzierter und inhaltlich fokussierter über Unterricht nachgedacht als in sonstigen Seminarsituationen.<sup>17</sup> Insbesondere erhöhe die Videoanalyse die *Fähigkeit zur Selbstreflexion*.<sup>18</sup> Viele der Studien, die die Möglichkeit der Entwicklung allgemeindidaktischer (bspw. zur Klassenführung)<sup>19</sup>

oder fachdidaktischer Kompetenzen (bspw. zur kognitiven Aktivierung im Mathematikunterricht<sup>20</sup>) durch den Einsatz von Videographie nachgewiesen haben wollen, erfassten aufgrund der Komplexität der Sache ebenfalls die Verbesserung von Unterrichtswahrnehmung und Interpretation bzw. das berichtete (nicht aber das tatsächliche) unterrichtliche Handeln. Einigen empirischen Studien zufolge korreliere die Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz allerdings positiv mit entsprechenden unterrichtlichen Handlungen.<sup>21</sup> Wenige Studien belegen darüber hinaus direkte Wirkungen von videobasierter kollegialer Beratung auf das unterrichtliche Handeln bspw. im Bereich der Aufgabenstellung, der Fragetechnik oder des Feedback<sup>22</sup> sowie auf der Ebene der didaktischen Inspiration, der variierenden Nachahmung des Gesehenen und der Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.<sup>23</sup> Manche sprechen sogar von Hinweisen auf die positive Korrelation von Einsatz von Unterrichtsvideographie in der Lehrerfortbildung und Schülerleistungen.<sup>24</sup>

Offen bleibt, ob und wie sich diese Effekte von den durch Unterrichtsbesprechungen nach Hospitation hervorgerufenen unterscheiden, so dass die genannten Erkenntnisse zuerst einmal den schlichten Kern haben: *Auf diese Weise geht es auch – aber räumlich und zeitlich unabhängig und deshalb vor allem in der dritten Phase leichter*

---

lich- und französischsprachig publizierte empirische Studien aus. *Brouwer, Niels*: Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014), 176–195 bezieht sich auf 81 empirische Beiträge aus dem englisch-, deutsch-, niederländisch- und französischsprachigen Bereich seit 1994; *Blomberg, Geraldine/Renkli, Alexander/Gamoran Sherin, Miriam* u. a.: Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. In: JERO 5 (2013) 90–114 bietet unter Bezug auf 63 Studien eine Systematik der Forschungslandschaft.

- 16 Vgl. *Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle/Biaggi, Sandro* u. a.: Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft 44 (2016) 357–372, 367f.
- 17 Vgl. ebd., 360.
- 18 Vgl. *Baechler, Laura/Kung, Shiao-Chuan/Jewkes, Abigail* u. a.: The role of video for self-evaluation in early field experiences. In: Teaching and Teacher Education 36 (2013) 189–197.
- 19 Vgl. *Hellermann, Christina/Gold, Bernadette/Holodynski, Manfred*: Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahr-

---

nehmung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47 (2015) 97–109.

- 20 Vgl. *Krammer, Kathrin/Lipowsky, Frank/Pauli, Christine* u. a.: Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In: *Kobarg, Mareike/Fischer, Claudia/Dalehefte, Inger M.* u. a. (Hg.): Lehrerverprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden, Münster 2012, 69–86.
- 21 Vgl. ebd., 82; *Gaudin/Chaliès* 2015 [Anm. 7], 45.
- 22 Vgl. *Brouwer* 2014 [Anm. 15], 183.
- 23 Vgl. *Gaudin/Chaliès* 2015 [Anm. 7], 54.
- 24 Vgl. *Brouwer* 2014 [Anm. 15], 186, bezogen auf den Mathematik- und Physikunterricht.

realisierbar.

Eine oft diskutierte, aber widersprüchlich beantwortete Frage der Forschung zu Videographie in der Lehrerbildung ist, ob es wirksamer sei, *eigenen Unterricht* (bzw. Unterricht aus derselben Lerngruppe) oder *fremden Unterricht* zu analysieren. Dies lässt sich nicht pauschal, sondern nur abhängig von Kontext und Ziel beantworten: Zum Aufbau eines breiten Handlungsrepertoires oder zum Kennenlernen neuer Methoden und insbesondere am Studienanfang und in Großgruppen sei es vorteilhaft, Videos Dritter zu zeigen.<sup>25</sup> Ist das Ziel hingegen Coaching, Problemlösung oder Wahrnehmungsschulung, sei der Effekt der Analyse von Unterricht aus der Lerngruppe und eigenem Unterricht höher als der von ausschließlich fremdem Unterricht. Die bei Unterricht von Peers zu beobachtende anfängliche Zurückhaltung hinsichtlich berechtigter Kritik mache im Laufe der Gewöhnung an das Instrument einer kritisch-konstruktiven Kommunikation Platz.<sup>26</sup> Nicht zuletzt gelingt bei Unterricht aus der Peer-Group die Vermittlung des notwendigen Kontextwissens sowie die Identifikation mit dem beobachteten Lehrenden leichter, was eine entsprechende Änderung des eigenen unterrichtlichen Verhaltens wahrscheinlicher macht.

Darüber hinaus beschreiben die diversen empirischen Studien viele Charakteristika der videogestützten Lehrerbildung, die naheliegen und sich mit den Erfahrungen von Dozentin und Studierenden in den hier dargestellten ISP-Begleitseminaren decken: Eine große Herausforderung für viele Studierende ist die Unterscheidung zwischen unterrichtlich Wesentlichem und Unwesentlichem. Sie müssen schrittweise

lernen, in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die relevanten Ereignisse zu erkennen und zu interpretieren.<sup>27</sup> Was Studierende wahrnehmen, ist abhängig von ihren eigenen Erfahrungen, Befürchtungen und subjektiven Theorien. Dieser dreifache Umstand, dass Studierende anfänglich wenig wahrnehmen, bestimmte Details, die ihnen Sorge machen, wie Lehrerpersönlichkeit oder Störungen, überbetonen und Zusammenhänge zwischen didaktischen Entscheidungen, Unterrichtsverlauf und Lernen der Schüler/-innen nur schwer erkennen, ist aus Unterrichtsbesprechungen nach Hospitationen bekannt. Er lässt sich mithilfe der Videographie allerdings besser auffangen bspw. durch gezielte Szenenauswahl, wiederholtes Ansehen mit variierenden Beobachtungsaufträgen u. a. m.

Die Verwendung von Videos wirkt sehr motivierend auf die Studierenden, da diese für gewöhnlich nach einer Maximierung der Praxisnähe verlangen und diese hier zu erhalten glauben.<sup>28</sup> Die Studierenden erleben es zudem als hilfreich, in der Videobetrachtung und diskursiven Analyse zu entdecken, dass andere ähnliche Erfahrungen machen, vergleichbare Probleme haben und dass gemeinsam viele verschiedene Lösungsansätze gefunden werden können.<sup>29</sup> Zugleich ermöglichen die Videos, eigene zukünftige Unterrichtssituationen voregreifend zu bedenken, was wiederum laut Studierendenaussagen Handlungssicherheit verschaffe.

Insgesamt zeigt sich als großer Vorteil der Videographie gegenüber der Hospitation die zeitliche und räumliche Trennung von Unterricht und Unterrichtsreflexion sowie der Rollenwechsel zwischen Lehren und Beobachten: Nach Hospitationen („Lehrproben“) schiebt sich für die Studierenden allzu leicht die Frage in den

25 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 52.

26 Vgl. Hellermann 2015 [Anm. 19], 99, 103f. mit Verweis auf eine eigene und zahlreiche Vorgängerstudien; Blomberg 2013 [Anm. 15], 11. Gegenteilig allerdings Kramer/Hugener/Biaggi u.a. 2016 [Anm. 16].

27 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 45f.

28 Vgl. ebd., 53; Blomberg 2013 [Anm. 15], 93.

29 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 51.

Vordergrund, ‚wie es denn gelaufen ist‘. Stets droht die Gefahr, dass aus einer Nachbesprechung, die dem Lernen dienen soll, Bewertung und Belehrung wird.<sup>30</sup> Die doppelte Distanz durch das Video gibt allen Beteiligten die Möglichkeit, die Analyse vorzubereiten, große Teile des Diskurses über Unterricht in die Hände der Studierenden zu legen und die Frage zu fokussieren, was man gemeinsam aus dem Unterrichtsgeschehen lernen kann. Insbesondere der Rollenwechsel des Unterrichtenden zum Beobachtenden ermöglicht Selbstdistanz und erleichtert die zuerst wertfreie Beschreibung und Suche nach Zusammenhängen. Voraussetzung für einen solchen produktiven Umgang mit den Videos war, so die teilnehmenden Studierenden wie auch empirische Erhebungen, eine wertschätzende, offene Atmosphäre und das Interesse an wechselseitiger Hilfestellung und gemeinsamem Lernfortschritt.<sup>31</sup>

### 3. *Diskursiv-religionspädagogische Videoanalyse und Ertrag*

Offen sind nach diesen allgemeindidaktischen Überlegungen die *religionsdidaktischen Spezifika* des Projekts, insbesondere die *Analysemethodik* und der *Ertrag* hinsichtlich der „Fähigkeit zur didaktischen Transformation und Elementarisierung von religiösen Inhalten“, der Fähigkeit zur Wahrnehmung der „religiösen Herkunft, Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ sowie der Ausbildung einer beruflichen Identität und Spiritualität.<sup>32</sup> Noch nicht erläutert wurde zudem, warum und wie die Arbeit mit Unterrichtsvideos eingebunden wurde in ein *e-learning-Szenario* und wie dies verbunden

wurde mit der *Videoanalyse im Begleitseminar*. Mit Letzterem soll hier begonnen werden.

Die Lernplattform verfolgte in ihrer endgültigen Fassung drei einfache Ziele: erstens allen alle Videos zu jeder Zeit zur Verfügung zu stellen, zweitens die Filme, für die keine oder nur wenig Zeit im Begleitseminar war, trotzdem in der Lerngruppe analysieren und reflektieren zu können und drittens die anderen Filme vorbereitend bzw. vertiefter oder unter anderen Aspekten zu reflektieren. Einerseits hat sie genau diese Zwecke erfüllt: Alle Filme wurden in je eigenem Tempo gesehen und insbesondere die nicht eingehend im Seminar diskutierten Stunden wurden hier kategoriengeleitet (mithilfe eines der auch im Seminar verwendeten Schemata) analysiert. Die Lernplattform ist deshalb zentraler Bestandteil des Konzepts. Andererseits wurde die Reflexion auf der Lernplattform nur von den jeweils dazu Verpflichteten genutzt, am ausgiebigsten von den jeweiligen Unterrichtenden und der Dozentin. Die Studierenden begründeten dies nachvollziehbar mit Zeitmangel im ISP. Um Freiraum für die Arbeit mit der Lernplattform zu schaffen, hätte, wie in anderen blended-learning-Szenarien üblich, die Anzahl der Präsenzsitzungen verringert werden müssen, bspw. zu Beginn des Praktikums, als also noch keine Filme zur Verfügung standen. Allerdings wurden diese zu Unterrichtsplanungszwecken gebraucht. Zudem kann man im ISP ohnehin nicht vorarbeiten, so dass eine Entlastung der Studierenden am Anfang wenig am späteren Zeitmangel geändert hätte. Geholfen hätte vielleicht, auf der Lernplattform mittels einer Videoannotationssoftware ansprechendere Reflexionsmethoden als das dialogische Schreiben zu verwenden, doch hätten diese das Zeitproblem wohl eher noch verschärft. Nicht zuletzt hätte eine bessere Verbindung von Reflexionsplattform und Seminar zur verstärkten Nutzung der Plattform animieren können. Andererseits kann man auch argumentieren, dass mit der von den Studierenden vorgenommenen Schwerpunktsetzung (Lernplattform als Vorbe-

---

30 Vgl. *Hilzensauer, Wolf*: Videoreflexion 2.0. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien über guten Unterricht. In: *Medienimpulse* 3 (2012) 4 (online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/446> [Stand: 29.05.2018]).

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. Anm. 3.



reitung und Ergänzung, im Seminar wesentliche Arbeit mit den Videos) eine optimale Balance zwischen Aufwand und Ertrag gefunden wurde, da der reale Diskurs über Unterricht hinsichtlich Verstehen, Erkennen und Behalten sicher zielführender ist als seine Online-Form.

Die Suche nach einer geeigneten religionspädagogischen Methodik zur Analyse der Unterrichtsvideos im Seminar kann auf zwei verwandte Situationen zurückgreifen: die *qualitative Unterrichtsforschung* sowie die *Nachbesprechung nach Hospitation*. Erstere kennt zwei *gegenwärtliche Herangehensweisen* und deren diverse Mischformen: *einerseits eine sequenzielle, betont langsame, das Vorwissen einklammernde, den Einzelfall explorierende*, in Reinform verwirklicht in der objektiven Hermeneutik Oevermanns, *andererseits eine kategoriengeleitete, beschreibende, subsumierende, die nach verallgemeinerbaren Aussagen sucht*, wie bspw. in der Inhaltsanalyse Mayrings. Zwar hat die Videoreflexion im Seminar das Ziel der Steigerung der Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit der Studierenden und verfolgt kein Forschungsinteresse i.e.S., doch ist die Nähe zwischen Unterrichtsforschung und Ausbildungssituation nicht allein durch das Objekt (Unterricht) gegeben, sondern auch durch die forschende, fragende Haltung, die die Studierenden gegenüber ihrem eigenen Unterricht entwickeln sollen. Dabei hat es sich in den Augen aller Teilnehmenden als erhellend erwiesen, wechselweise *beide gegensätzlichen Methoden*, die *explorativ-sequenzielle* und die *normativ-kategoriengeleitete*, zu verwenden.

Wir wählten *mehrfach einen langsamen Zugang*, der sich in kleinen Einheiten am Film entlangtastet (sehen – stoppen – reden evtl. wiederholt sehen ...), mit den Schritten Beschreibung (was geschieht, wer tut was?) und Suche nach möglichen Ursachen für das Geschehen (warum handelt dieser so?). Auf diesem Weg fügten sich die Überlegungen erst nach und nach zu einem Gesamtbild, und erst am Schluss wurde nach Bewertungen und sinnvollen Alternativen gefragt.

Diese Methode hat gewisse Ähnlichkeit mit einer diachron organisierten Nachbesprechung nach Hospitation, in der also die Einzelszenen nacheinander in Erinnerung gerufen und reflektiert werden. Sie benötigt viel Zeit und musste aufgrund der Endlichkeit jeder Seminarsitzung kombiniert werden mit narrativen Zusammenfassungen bestimmter Szenen durch diejenigen, die den Film schon mehrfach gesehen hatten. Sie erlaubte aber immer wieder neue und erstaunliche Einblicke vor allem in Schülerverhalten und dessen mögliche Gründe, erreichte allerdings weniger leicht verallgemeinerbare Aussagen.

Im Wechsel dazu wurden dieselben oder andere Filme *kategoriengeleitet analysiert*. Hierzu wurde der Film im Vorfeld von allen gesehen und nach ‚bemerkenswerten Situationen‘ durchsucht (wobei die schriftliche Online-Reflexion half). In der Seminarsituation wurden diese Szenen durchgeführt, die weiteren Teile wurden gemeinsam narrativ rekonstruiert und im Zeitraffer gezeigt. Dabei wählten die Studierenden jeweils einen bestimmten Beobachtungsfokus (Verhalten eines bestimmten Schülers, Entwicklung des Tafelbildes u.a.m). Nach der ‚Gesamtwahrnehmung‘ wurde der Unterricht anhand *des jeweils gewählten Kategorienrasters* analysiert. Die zur Wahl stehenden Kategorien entstammen der allgemein- bzw. religionsdidaktischen Theorie (Elementarisierungsmodell oder Kompetenzorientierung oder Hattie-Studie) und waren von den Studierenden zuvor in Frageschemata gebracht worden („Sind die Aufgabenstellungen theologisch gehaltvoll?“, „Werden die Schüler kognitiv aktiviert, indem bspw. vorliegende Wissensbestände auf neue Probleme anzuwenden sind? ...“<sup>33</sup>). Dieses Vorgehen (Unterrichtsanalyse anhand eines theoretischen religionspädagogischen Kategoriensystems) entspricht

33 Als Seminarlektüre diente dabei *Riegel, Ulrich*: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2014.

wiederum der erprobten Praxis der Unterrichtsnachbesprechung nach Hospitation. Zur Unterstützung der Diskussion konnten hier nun allerdings jeweils problematisierte Situationen wiederholt projiziert werden (was voraussetzt, dass die Dozentin ein detailliertes Verlaufsprotokoll des Films mit Zeiten angelegt hat).

Auf diesen beiden dargestellten Wegen wurde versucht, Theorie und Praxis zu verschränken, also Kategorien, Kriterien, Maßstäbe und Regeln auf die Praxis anzuwenden und aus der Praxis zu generieren und zugleich den Einzelfall zu durchdringen und konkrete Probleme zu lösen – letztlich mit dem Ziel, die Wahrnehmungs- und (Selbst-)Reflexionskompetenz und auf diesem Wege auch die Planungs- und Handlungskompetenz zu erhöhen. Laut Rückmeldungen der Studierenden ist dies gelungen.

Auffällig aus der Perspektive der Dozentin war in allen drei Durchgängen die große Differenz zwischen den von Anfang an relativ hohen Fähigkeiten der Studierenden, allgemeindidaktische Probleme im beobachteten Unterricht zu identifizieren und zu lösen einerseits, der theologischen Transformations- und religionsdidaktischen Urteilskompetenz andererseits. Gerade die *theologischen* Fragen des Unterrichts sowie die Rolle als *Religionslehrerin* führten dann auch in den Diskursen über den Unterricht zu den intensivsten Momenten, größten Überraschungen und in der Wahrnehmung der Dozentin zum weitesten Lernfortschritt bei den Studierenden. Dies sei abschließend am Beispiel einer Stunde erläutert, die die didaktisch-methodische Leitfrage inszenierte, welche Schokoladenfigur die Lehrende zum 6. Dezember kaufen sollte, einen Nikolaus oder einen Weihnachtsmann, und in der ein Großteil der Schüler/-innen am Stundenende nach ausgiebigem und vergleichendem Kennenlernen der Geschichten beider für den Weihnachtsmann optierte – was

der Lehrenden wiederum gar nicht behagte. Die Stunde war auf der ‚Oberfläche der Allgemeindidaktik‘ (hinsichtlich Tafelbildentwicklung, medialer Präsentation, Sozialformen u. a. m.) vorbildlich, was in der Analyse schnell festgestellt und von Kommilitonen und Kommilitoninnen mehrfach mit dem Vorsatz, Ähnliches auch einmal auszuprobieren, quittiert wurde. Zudem bot sie interessante Einblicke in Schülerhandeln und dessen Gründe sowie in die fachlichen Untiefen eines scheinbar simplen Themas, hier vor allem aufgrund der unterschiedlichen Traditionshintergründe der aus halb Europa stammenden Schüler/-innen. Das Sehen zentraler Momente führte schließlich zur Erkenntnis, dass die Schüler/-innen immanent völlig schlüssig ästhetische, pragmatische und ökonomische Kriterien als Grundlage der Kaufentscheidung herangezogen hatten und nicht klar geworden war, dass es theologische und ethische (Nachfolge, Nächstenliebe) Kriterien gibt, dass erstere von letzteren zu unterscheiden sind, und dass begründet zu entscheiden ist, welche Kriterien beim Kauf relevant sein können und sollen. Zum anderen wurde anhand dieses Unterrichtsfilms exemplarisch diskutiert, wie unreflektierte subjektive Theorien der Lehrenden über guten Religionsunterricht kollidieren können (die Schüler/-innen sollten Wissen und Urteilskompetenz erwerben – zugleich aber sollten sie überzeugt werden, die ‚theologisch korrekte‘ Option sei die bessere) und wie eine ungeklärte Lehrerrolle (als zurückhaltende Moderatorin/als fromme Person mit erzieherischem Anspruch) für Spannungen im Unterrichtsgeschehen und Unzufriedenheit der Lehrperson mit dem eigenen Unterricht sorgen kann.

Unterrichtsvideos sind weder notwendig noch hinreichende Voraussetzung solcher Wahrnehmungen, Diskurse und Erkenntnisse – doch erhöhen sie, so der Vergleich mit Erfahrungen aus unterschiedlichsten Lernsettings in der Hochschullehre, die Wahrschein-

lichkeit für diese aus den oben genannten Gründen (Praxisnähe und -distanz, Wiederholbarkeit etc.) ungemein. Das Fazit der drei Durchgänge lautet deshalb: Es lohnt sich. Oder mit einer teilnehmenden Studentin gesagt: „Es ist eine große Chance, sich als Lehrerin und den eigenen Unterricht beobachten zu können. Danke!“

***Dr. Katrin Bederna***

*Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg*