

Pascal Pollmeier<sup>1</sup>  
Christoph Vogelsang<sup>1</sup>  
Tim Rogge<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universität Paderborn  
<sup>2</sup>QUA-LiS NRW

## **Eigenvideografien als Instrument zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte**

Die Reflexion von Unterricht aus verschiedenen Perspektiven (z.B. fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch) sowie die daraus folgende Ableitung von Handlungsalternativen ist ein zentrales Element der Lehrkräfteausbildung (Häcker, 2017). Dazu ist die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischen Unterrichtserfahrungen notwendig (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Eine besondere Rolle für ebendiese Verknüpfung stellt das Praxissemester dar, das häufig in M.Ed.-Studiengängen implementiert ist. Dabei sollen universitäre Begleitveranstaltung bei der Verknüpfung der beiden Bereiche unterstützen.

### **Eigenvideografie**

Ein besonderes Potential für die Relation von Theorie und Praxis bieten Unterrichtsvideografien. Dabei werden Unterrichtsvideografien auch zunehmend als Reflexionsmethode für den eigenen Unterricht von angehenden Lehrkräften eingesetzt (vgl. Brouwer, 2014). Bestehende Untersuchungen zu den Vorteilen des Einsatzes von Unterrichtsvideos zeigen z.B. das wiederholte Beobachten inkl. Perspektivwechsel sowie den Aufbau einer beobachtenden Distanz zum Geschehen dar (Danielowich, 2014; Dorlöchter et al., 2013). Dabei sind unterschiedliche Reflexionsszenarien denkbar: Der rein individuellen Reflexion von Unterricht steht die Reflexion in kooperativen Gruppensettings gegenüber (Blomberg et al., 2013; Gröschner et al., 2014, 2015). Dabei wird grundsätzlich die Arbeit mit Eigenvideos als bedeutsamer und aktivierender wahrgenommen als die Arbeit mit Fremdvideos (Gaudin & Chaliès, 2015). Neben der kognitiven Wirkung von Unterrichtsvideografien, können von diesen aber auch Verunsicherung und unangenehme Emotionen ausgelöst werden (Kleinknecht & Poschinski, 2014). Emotionen können dabei als komplexe Reaktion auf die kognitive Einschätzung einer Situation verstanden werden. Moors et al. (2013) beschreiben in der *appraisal theory of emotion* das Zusammenspiel von Valenz und Arousal in Bezug auf auftretende Emotionen. Während die Valenz die grundsätzliche Wahrnehmung von Emotionen als positiv, oder negativ beschreibt, kann das Arousal als Grad der Erregung verstanden werden. So könnten bspw. leicht negative Emotionen mit einem hohen Arousal als bedeutsamer wahrgenommen werden, das sehr positive Emotionen gleichen Arousal. Dabei können Emotionen durch eine Wertkomponente sowie eine Kontrollkomponente beeinflusst werden (Pekrun, 2006). Die Wertkomponente beschreibt dabei die eigene Werthaltung gegenüber der jeweiligen Situation/Aufgabe, während die Kontrollkomponente auf die Kontrolle der Individuen über das Handeln in der jeweiligen Situation fokussiert. Innerhalb von Praxisphasen (Deng et al., 2018) können dabei negative Emotionen einen negativen Einfluss auf den Lernprozess nehmen (Korts-Freudinger et al., 2017). Emotionen im Zusammenhang mit der Nutzung von Eigenvideografien sind allerdings bisher wenig erforscht worden.

### **Forschungsfragen**

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Nutzung von Eigenvideografien zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte sowie den potentiell negativen einhergehenden Emotionen werden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Welche Emotionen werden bei Lehramtsstudierenden initiiert, die im Praxissemester eigenständig durchgeführten Unterricht videografieren und in einem kollaborativen Lehr-Lern-Szenario mit Kommiliton\*innen reflektieren (müssen)?
- Wie verändern sich die Valenzen von Emotionen bezüglich der Eigenvideografie zwischen Beginn und Ende des Praxissemesters?
- Welche Muster emotionaler Veränderungsprozesse können identifiziert werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Valenzen der Emotionen und Merkmalen des kollaborativen Reflexionsformats?

### **Methodische Umsetzung**

Um tiefere Einblicke in die Forschungsfragen zu erlangen, wurde eine Prä-Post-Interviewstudie im Praxissemester durchgeführt. Die Stichprobe besteht aus  $N=20$  ( $N_{\text{weiblich}}=14$ ,  $N_{\text{männlich}}=6$ ) Proband\*innen, welche im Wintersemester 2019/20 das Praxissemester an der Universität Paderborn absolviert haben. Dabei entstammen die Proband\*innen je einem der Begleitseminare der Fächer Bildungswissenschaften, Physik oder Chemie. Innerhalb des Begleitseminars Bildungswissenschaften fand eine verpflichtende Eigenvideografie statt, welche anschließend in Kleingruppen à 3 Proband\*innen reflektiert wurden. Im Fach Physik fand die Eigenvideografie ebenfalls verpflichtend statt. Anschließend konnten die Proband\*innen einzelne Szenen der Videos zur Reflexion innerhalb einer Seminarsitzung auswählen. Im Fach Chemie fand die Eigenvideografie freiwillig statt. Auch hier wurden anschließend ausgewählte Szenen innerhalb der Seminargruppe reflektiert. Die Interviews zu Prä- und Post-Zeitpunkt wurden durch Leitfäden strukturiert. Während zum Prä-Test vor allem der emotionale Zustand beim Erfahren der durchzuführenden Eigenvideografie abgefragt wurde, wurde zum Post-Zeitpunkt ein Fokus auf die Emotionen beim Ansehen und Reflektieren der Videos gelegt. Die Auswertung wurde entlang einer inhaltsanalytischen Kodierung mittel deduktiven Kodiersystem strukturiert. Dabei wurden induktive Ergänzungen aufgenommen sowie auch implizit geäußerte Emotionen kodiert (vgl. Hailikari et al., 2016). In Form einer Orientierung an der dokumentarischen Methode wurden anschließend Typen gebildet. Dabei erfolgte der Vergleich entlang der emotionalen Zustände zu Beginn und Ende des Praxissemesters.

### **Ergebnisse**

Auf Grundlage der Ergebnisse können 3 unterschiedliche Typen gebildet werden:

Tabelle 1 – Übersicht der gebildeten Typen

	Am Ende: positiv	Am Ende: negativ
Zu Beginn: negativ	Typ 1	Typ 3
Zu Beginn: positiv	Typ 2	(nicht bestätigt)

Typ 1 zeigt zu Beginn des Praxissemesters negative Emotionen, welche sich in positive Emotionen am Ende des Praxissemesters entwickeln (Pollmeier et al., 2021). Eine Probandin des bildungswissenschaftlichen Begleitseminars ist exemplarisch für diesen Typ. Zum Prä-

Zeitpunkt wurde vor allem eine fehlende Unterstützung der Schule befürchtet, was sich auch auf den Genehmigungsprozess der Videoaufzeichnung ausweitete. Diese Befürchtungen bestätigten sich am Post-Zeitpunkt. Auch bei der Durchführung der Videografie fühlte sich die Probandin angespannt. Mit dem mehrfachen Ansehen des Videos verschiebt sich der Fokus von dem eigenen Auftreten vor der Klasse hin zur Interaktion mit den Lernenden. Dabei fühlte die Probandin zu Beginn Scham, welche nach und nach abnahm. Vor der Feedbacksituation hat die Probandin ursprünglich Angst, welche sich aber als unbegründet erwies, so dass sie im Ergebnis die Eigenvideografie zu einem späteren Zeitpunkt wiederholen würde.

Typ 2 weist zu Beginn und Ende des Praxissemesters positive Emotionen auf. Exemplarisch ist eine Person aus dem Begleitseminar im Fach Physik. Die positiven Erwartungen wurden auf bestehenden Erfahrungen mit Eigenvideografie begründet. Eine Nervosität während der Videografie wurde mit der Anwesenheit der Fachleitung begründet. Während des ersten Anschauens zeigte sich der Proband durch sein eigenes Verhalten irritiert, was jedoch nach mehrfachem Betrachten des Videos nachlässt. Auch die Feedbacksituation wurde als positiv beschrieben.

Typ 3 zeigt zu Beginn und Ende des Praxissemesters negative Emotionen. Eine exemplarische Probandin des bildungswissenschaftlichen Begleitseminars beschreibt eine Ablehnung der Methode vor allem aufgrund eigener negativer Erfahrungen sich selbst medial vermittelt zu sehen. Innerhalb des Genehmigungsprozesses erlebte sie Ablehnung des Kollegiums und äußerte so auch belastende Emotionen während der Durchführung der Videografie. Hinzu kamen organisatorische Herausforderungen durch einen Unterrichtsraumswechsel zu Beginn. Schon vor dem ersten Ansehen befürchtete die Probandin sich selbst „beim Scheitern zu sehen“ (BiW\_Sw6\_t2, 34). Nach mehrmaligen Ansehen blieb zwar die Grundanspannung bestehen, jedoch fokussierte sie zunehmend auf das Verhalten der Klasse. Auch die Feedbacksituation ist bei der Probandin negativ besetzt, so fürchtete sie vor Augen geführt zu bekommen, dass sie „das nicht kann“ (BiW\_Sw6\_t2, 48). Innerhalb der Situation war die Probandin von der fehlenden Vorbereitung der Kommiliton\*innen genervt, beschrieb aber dennoch einen Lernertrag und die Bereitschaft sich erneut zu filmen.

### **Diskussion**

Im Rahmen der beschriebenen Untersuchung konnten Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben von Eigenvideografie abgeleitet werden. So spielt die Gruppenvertrautheit innerhalb der Seminargruppe eine Rolle. Sofern Proband\*innen keine zu negativen Rückmeldungen erwarten müssen, könnte hier ein positiver Einfluss auf die Kontrollkomponente vermutet werden. Dabei muss jedoch sichergestellt werden, dass professionalisierungsrelevantes Feedback nicht verschwiegen wird. Ebenso scheint der Genehmigungsprozess der Eigenvideografie in der Schule einen deutlichen Einfluss zu haben. Fehlende Unterstützung der Schulleitung, bzw. des Kollegiums könnte hier zum Kontrollverlust gleich auf zwei Ebenen führen. So könnte das Projekt in der Schule nicht durchgeführt werden, was jedoch auch Probleme innerhalb der universitären Begleitveranstaltung auslösen könnte. Zuletzt könnten positive Vorerfahrungen einen positiven Einfluss auf die Wertkomponente nehmen. Dabei müssen diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der vorliegenden Gelegenheitsstichprobe sowie dem möglichen Fehlen von Personen mit noch negativeren Emotionen aus den Begleitveranstaltungen interpretiert werden.

## Literatur

- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung–Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), S. 144–159.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), S. 90–114.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 32(2), S. 176–195.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching –Theory and Practice*, 20(3), S. 264–288.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A. & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), S. 441–453.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer-(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR*, 19/Heft 2, S. 94–116.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, S. 41–67.
- Gröschner, A., Seidel, T., Pehmer, A.-K. & Kiemer, K. (2014). Facilitating collaborative teacher learning: the role of »mindfulness« in video-based teacher professional development programs. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(3).
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., Pehmer, A.-K. (2015): Through the lens of teacher Professional development components: the "Dialogic Video Cycle" as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), S. 729-756.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hailikari, T., Postareff, L. & Kordts, R. (2016). Feel the progress: Second-year students' reflections on their first-year experience. *International Journal of Higher Education*, 5(3), S. 79–90.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471–490.
- Kordts-Freudinger, R., Grosse Honebrink, T. & Festner, D. (2017). Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(1). Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1007>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pollmeier, P.; Rogge, T.; Vogelsang, C. (2021). Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht –Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester. *ZeHf –Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1-2021, S. 20-37.