



Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
<i>Jochen Pabst / Edwin Stiller</i> Benutzerhinweise für die DVD	6
Thema: Tagungsdokumentation Soest 2003	
<i>Rudolf Messner</i> Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerausbildung	9
<i>Edwin Stiller</i> Standards für Lehrpersonen – Der Beitrag von Fritz Oser zur Tagung im Landesinstitut für Schule, Soest	28
Round Table „Visionen und konkretes Handeln“ am 28.11.2003 im Landesinstitut für Schule Soest	33
Thema: Videogestützte Unterrichtsreflexion	
<i>Edwin Stiller</i> Aspekte pragmatisch-reflexiver Unterrichtsentwicklung	37
<i>Andreas Helmke / Tuyet Helmke</i> Videobasierte Unterrichtsreflexion	48
<i>Ulf Mühlhausen</i> Hannoveraner Unterrichtsbilder – Szenarien für eine multimedial gestützte, diskursive Unterrichtsreflexion	67
<i>Kathrin Kramer / Kurt Reusser</i> Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	80
<i>Kurt Reusser / Christine Pauli</i> Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie zum Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern	102
<i>Bardo Herzig / Silke Grafe</i> Unterrichtsreflexion mit digitalem Video im erziehungswissenschaftlichen (Lehramts-)Studium	105
<i>Bettina Koch</i> Video-School-Training	122
<i>Heinz Dorlöchter / Ulrich Krüger / Edwin Stiller / Dieter Wiebusch</i> Unterricht im Diskurs	127
<i>Volker Jost E. Kullmann</i> Kollegiale Fallberatung	143
<i>Hartmut Lenhard</i> Was braucht man für den Videomitschnitt von Unterrichtsstunden	146

Unterricht im Diskurs

Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität

am Landesinstitut für Schule, Soest

Heinz Dorlöchter, Ulrich Krüger, Edwin Stiller, Dieter Wiebusch

1. Einleitung

In der Debatte um Unterrichtsqualität wird zur Zeit ein starker Akzent auf die Qualität der Ergebnisse gelegt, in der Hoffnung, durch eine genauere Definition und Messbarkeit des Outputs zu besserer Qualität zu gelangen. Helmke hat mit seinem komplexen Angebots-Nutzungs-Modell¹ aufgezeigt, dass die fachlichen und überfachlichen Effekte als Ertrag schulischen Lernens von unterschiedlichen Variablen auf unterschiedlichen Ebenen abhängig sind. Die Lehrerpersönlichkeit wirkt auf der Angebotsseite durch professionelle Expertise und subjektive Faktoren wie Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstverbesserung ein. Die Qualität des Unterrichts selbst ist zentraler Angebotsfaktor, der sich z.B. in Passung, Adaptivität, Klarheit und Effizienz äußert. Der Klassenkontext, der fachlicher Kontext, der institutioneller Kontext – all dies sind rahmende Faktoren. Die Nutzungsseite², also z.B. die Wahrnehmung und Interpretation des Angebots durch die Schülerinnen und Schüler – ihre motivationale und emotionale Beteiligung, die Einflüsse der Lebenskontexte, aber auch weitere individuelle Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die sich auf die Lernaktivitäten auswirken, sind zu bedenken.

¹ Vgl. Helmke 2003a, S. 42

² In Zeiten einer „Spaßgesellschaft“ konkurriert Schule mit vielen Angeboten, die Jugendliche nutzen wollen

Qualität entsteht also in einem hochkomplexen Zusammenhang. Daher können Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung nur in einem komplexen Arrangement auf allen Ebenen Erfolg haben. Dazu kommt, dass es von der jeweiligen Perspektive³ abhängt, was als Qualität anerkannt wird.

Lehrerbildung richtet sich unter Berücksichtigung aller Faktoren in erster Linie an die Gestaltung der Angebotsseite. So ist die Lehrerbildung ein zentraler Beitrag zur Entwicklung von Expertise, von Gestaltungskompetenz, aber auch subjektiver Faktoren des professionellen Selbst⁴.

Professionelle Lehrerkompetenz entsteht in einem berufsbiografischen Kontext, die Ausbildung liefert hier die Startkompetenz. Die berufspädagogischen Kompetenzforschung beschreibt die „...qualitative und quantitative Entfaltung menschlicher Handlungskompetenz als komplexes, selbstorganisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkomponenten in der stets einzigartigen, lebenslangen real-biografischen Entwicklung“⁵ als Kompetenzbiografien.

In einem solch subjektorientierten Verständnis von Kompetenzentwicklung kommt der Selbststeuerung, der Bereitschaft und Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, zur distanziert-kritischen Prüfung der eigenen Arbeit ein zentraler Stellenwert zu. Da die professionelle Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in einem systemisch-sozialen Kontext eingebunden ist, ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur diskursiven Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit eine zweite wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Kompetenzbiografie.

³ Helmke nennt hier als mögliche Perspektiven: Gut wofür? Für wen? Gemessen an welchen Startbedingungen? Aus wessen Perspektive? Für wann?

⁴ Vgl. Bauer 2002

⁵ Erpenbeck S. 8

Die Nutzung des Mediums Video in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern setzt genau hier an und soll einen Beitrag leisten, durch Blicke in den Videospiegel die Selbstreflexion, den kollegialen Diskurs, die professionelle Entwicklung und in der Folge die Qualität von Unterricht weiterzuentwickeln.

2. Projektkonzeption

Das Projekt „Unterricht im Diskurs“ wurde inspiriert durch die Qualitätsdebatte nach PISA, in der Unterrichtsforscher das Interesse am Medium Video wiederentdeckten:

„Für mich einer der Hauptgründe, weshalb sich nichts an diesem Grundskript (des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts, E.S.) geändert hat, hängt daran, dass der letzte Schritt zur Professionalisierung der Lehrkräfte noch nicht getan ist. Und Professionalisierung und Professionalität heißt, man besitzt eine Kasuistik, man besitzt eine Sprache, in der man in nicht verletzender Weise über die eigene Berufstätigkeit, das heißt über Fälle, über eigenen Unterricht reden kann und dass man Unterricht aufmachen muss. (...) Warum soll eine Lehrkraft nicht alle drei Monate eine Unterrichtsaufzeichnung mitbringen, die Schüler aufgenommen haben und man bespricht sie in der Fachschaft.“⁶

Schon in den sechziger Jahren gab es in der Bundesrepublik eine intensive Nutzung der Videotechnik in Mitschuanlagen vor allem an Universitäten. Die TIMSS-Video-Studie hat das Medium wieder in Erinnerung gebracht und nun gibt es eine Vielfalt von Nutzungsformen jetzt digitaler Videotechnik:

- in Forschungsprojekten zur quantitativen und qualitativen Erfassung von Unterrichtswirklichkeit
- in der Lehrerbildung der ersten Phase, um Praxisorientierung und Professionsorientierung zu stärken

⁶ Baumert 2002

- in der Lehrerbildung der zweiten Phase zu Lehr- und Lernzwecken
- in der Lehrerfortbildung, ebenfalls zu Lehr- und zu Lernzwecken.

Diese vielfältige Nutzung wurde in einer halbjährigen Recherchephase systematisch aufgearbeitet und für die Projektkonzeption genutzt. Vor allem die Projekte an den Universitäten Hannover („Hannoveraner Unterrichtsbilder“) und Paderborn „EPHAIL“ sowie das Projekt „Unterricht verstehen“ des Goethe-Instituts hatten eine wichtige Anregungs- und Orientierungsfunktion⁷.

Das Projekt „Unterricht im Diskurs“ ist am Landesinstitut für Schule im Arbeitsfeld Lehrerbildung angesiedelt. Ein Arbeitsschwerpunkt ist dabei zur Zeit die Gestaltung einer standardorientierten Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Es lag daher nahe, für die Zielgruppe Studienseminare ein methodisches Instrumentarium zu entwickeln.

Da das Projekt im Arbeitsfeld Lehrerbildung am Landesinstitut für Schule angesiedelt ist und dort zur Zeit die Gestaltung einer standardorientierten Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst zu den Arbeitsschwerpunkten gehört, lag es nahe, für die Zielgruppe Studienseminare ein methodisches Instrumentarium zu entwickeln.

Die Arbeitsgruppe besteht aus drei Hauptseminar- bzw. Fachleitern und dem Referenten für Lehrerbildung⁸. In einem Projektzeitraum von eineinhalb Jahren soll ein erprobtes, praxistaugliches Konzept der videogestützten Unterrichtsreflexion entwickelt werden.

⁷ Diese Referenzprojekte werden an anderer Stelle in diesem Heft vorgestellt.

⁸ Heinz Dorlöchter (Hauptseminarleiter, Fachleiter Erziehungswissenschaft am Studienseminar Gelsenkirchen), Ulrich Krüger (Fachleiter Sozialwissenschaften am Studienseminar Aachen), Dieter Wiebusch (Hauptseminarleiter am Studienseminar Paderborn, Edwin Stiller (Referent für Lehrerbildung am Landesinstitut für Schule, Soest; davor Hauptseminarleiter und Fachleiter Erziehungswissenschaft am Studienseminar Recklinghausen)

Projektziel ist die Erstellung von leicht zu handhabenden methodischen Instrumenten für die videogestützte Reflexion von Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften (Schulgruppen, Fachgruppen, HS und FS), um die Reflektions-, Handlungs- und Entwicklungskompetenz als Elemente professionellen Lehrerhandelns zu unterstützen.

Als Produkte sollen eine CD-Rom bzw. DVD, Fachaufsätze sowie Fortbildungskonzepte entwickelt werden.

3. Video als Medium

Die Unterrichtsvideografie ermöglicht es, das hochkomplexe und flüchtige Unterrichtsgeschehen festzuhalten, zu speichern. Durch die Möglichkeit der Wiederholung, der Zeitlupe, des Transkripts von Dialogen lässt sich die personale Wahrnehmung erweitern und ergänzen und als Basis für die diskursive Bearbeitung nutzbar machen. Dabei gilt der Einwand, der bei jeglicher medialer Erfassung der Wirklichkeit zu machen ist: Die aufgezeichnete Wirklichkeit wird nicht objektiv dokumentiert, sondern perspektivisch (re-)konstruiert. Ausschnitt und Perspektive, in diesem Fall Kameraperspektive, Mikrofoneinsatz, in der Nachbearbeitung Schnitt, Überblendung, Nachvertonung usw. sind technische Konstruktionsmittel. Die getroffenen Entscheidungen bezogen auf die grundsätzliche Entscheidung zu videografieren, die Entscheidung für Sequenzen, die Entscheidungen im Bereich des technischen Mitteleinsatzes sind soziale (Re-)Konstruktionen von Wirklichkeit. Zugleich muss betont werden, dass die Videografie eine große Hilfe bei der Vervollständigung individueller Wahrnehmung darstellt.

In der Arbeit mit dem Medium muss daher die bewusste Reflexion des Ausschnittcharakters und des Einsatzes der medialen Mittel eine große Rolle spielen.

Die Möglichkeiten der digitalen Videotechnik⁹ haben die Arbeit sehr erleichtert. Die Geräte sind wesentlich leistungsstärker, bedienungsfreundlicher und preiswerter geworden; die Speicherung großer Datenmengen ist durch Massenspeicher möglich geworden und die Integration in multimediale Lernumgebungen eröffnet neue didaktische Möglichkeiten.

An dieser Stelle sei ein Vergleich gewagt: Sowie die neuen Kommunikationstechniken im allgemeinen auf der Ebene der Globalisierung zu einer neuen Qualität geführt haben, so haben die neuen Reproduktionstechniken im Bereich der Videografie zu elementar neuen Einsatzmöglichkeiten geführt.

Durch Unterrichtsvideografie werden neue Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtsforschung¹⁰, der Unterrichtsdokumentation, der fachdidaktischen Weiterentwicklung sowie der Lehrerbildung¹¹ geschaffen. Nun kann gezeigt werden, was vermittelt werden soll. Der Erreichungsgrad von Ausbildungsstandards kann beispielhaft illustriert werden.

Die Nutzung der Videografie in der Lehrerbildung hat jedoch auch berufsethische und rechtliche Implikationen. Der Videospiegel kann zur Bedrohung werden, wenn er in asymmetrischen Ausbildungssituationen zur Perfektionierung eines Defizitansatzes genutzt wird. Mit Videoaufnahmen wird das Recht von Personen am eigenen Bild tangiert, daher muss auch mit dieser Frage sensibel und korrekt umgegangen werden.

⁹ Zur technischen Handhabung des Mediums siehe Anhang 2

¹⁰ vgl. Helmke 2003c

¹¹ vgl. Seidel/Prenzel 2003

4. Varianten der videogestützten Unterrichtsreflexion

Die oben skizzierten Referenzprojekte machen deutlich, dass das Medium Video mit vielfältigen Zielperspektiven verbunden und in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen eingesetzt werden kann. Die Arbeitsgruppe geht von folgenden Spezifika als konstituierendes Bedingungsgefüge aus:

- Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst arbeitet unter asymmetrischen Bedingungen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden in ihrer Biografie oftmals erstmalig als ganze Personen gefordert und stehen, z.T. wegen ungünstiger Ausbildungs- und Einstellungsbedingungen, unter erhöhtem Leistungsdruck.
- Da die Phasen der Lehrerbildung noch recht unverbunden hintereinander erfolgen und die Ausbildung in der ersten Phase noch nicht so professions- und praxisorientiert ist, wie neue Reformkonzepte es für die Zukunft hoffen lassen, sind die Eingangsvoraussetzungen sehr heterogen und z.T. defizitär. Dies hat ein sehr verdichtetes Ausbildungsprogramm zur Folge, welches zunehmend weniger Freiräume für distanzierte Reflexion mit sich bringt.
- Der selbstständige (bedarfsdeckende) Unterricht nimmt ein großes Zeitkontingent in Anspruch. Hier werden die LAA mit allen denkbaren Praxisproblemen konfrontiert und zugleich von den Ausbildungsinstitutionen zu wenig in ihren Bewältigungsversuchen begleitet und gestützt.
- Unterrichtsnachbesprechungen erfolgen nicht selten als Rechtfertigungsdiskurse¹² und werden so nicht als Lernchancen sondern als Prüfungssituationen gestaltet bzw. wahrgenommen.

¹² vgl. Korthagen 2002

Der Einsatz des Mediums Video muss diese Arbeitsbedingungen berücksichtigen und dementsprechend behutsam praktiziert werden, es gilt das Prinzip der Nachfrageorientierung.

Der Einsatz orientiert sich an dem Bedarf und Ausbildungsstand der Referendare, er/sie entscheidet als autonome/r Lerner/Lernerin, in welchem Setting und in welcher Form er/sie die Videografie nutzen möchte. Wünschenswert wäre es, wenn die Videografie in das Seminarconcept eingebunden ist. Dies heißt z.B. dass in allen nachfolgend beschriebenen Varianten die/der LAA das Recht am Videobild hat. Der Einsatz des Mediums ist auf das Einverständnis des LAA angewiesen und erfolgt daher nachfrageorientiert. Ob die Arbeit in symmetrischen Arbeitsgruppen ohne Ausbilder/innen erfolgt oder unter Hinzuziehung der Haupt- und Fachseminarleiter/innen ist ebenfalls eine Frage der Vereinbarung. Die Arbeitsgruppe entwickelt und erprobt zur Zeit vier unterschiedliche methodische Konzepte videogestützter Unterrichtsreflexion, die bisher alle zu interessanten, ermutigenden Ergebnissen geführt haben und daher auch parallel weiterverfolgt werden.

4.1 Videogestützte Fallreflexion in symmetrischen professionellen Lerngemeinschaften, z.B. in Schulgruppen

Orientiert an der Methode der Kollegialen Fallberatung¹³ kann das Medium Video von LAA nach einer Einführung und Erprobung des Konzepts völlig selbstständig genutzt werden.

Vor der ersten Phase wählt der/die eine Videoszene aus, formuliert Untersuchungsperspektive und Erkenntnisinteresse und stellt Ergänzungsmaterial (Planungsskizze, U-Material...) zur Verfügung.

¹³ vgl. Posse/Priebe 1987, Stiller 1999

In der 1. Phase geht es um die Wahrnehmung der Situation. Nach Sichtung des Videos werden Wahrnehmungen ausgetauscht. Dabei ist zu beachten, dass alle ohne Wertung beschreiben, was sie wahrgenommen haben und was dies in ihnen ausgelöst hat. Die Beschreibung sollte neben sachlichen Beschreibungen möglichst auch bildhaft und metaphorisch gestaltet sein, um auch die emotionalen Momente mit zu erfassen. Die Reihenfolge der TN-Beiträge sollte immer gleich bleiben, um den ritualhaft-festen Charakter der Methode zu betonen. Die/der Aufnehmende gibt am Ende der Runde eine Rückmeldung, welche Beschreibung, welche Metapher ihm bei der Vervollständigung seiner Wahrnehmung hilft.

In der 2. Phase steht die Interpretation im Vordergrund. Zu beachten ist hier, dass ein rationaler und kein rechtfertigender Diskurs stattfindet.

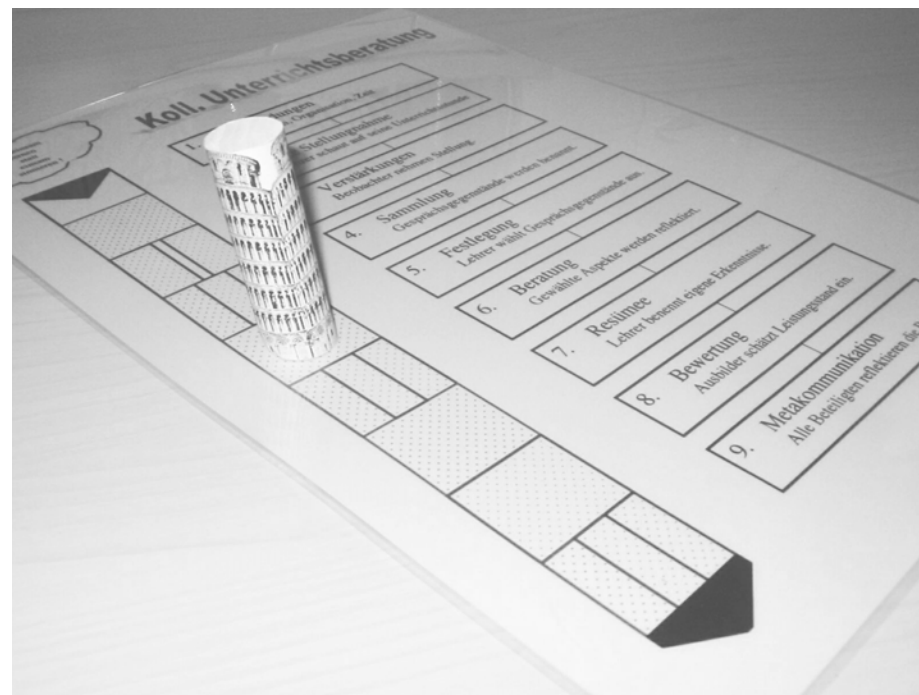
In der 3. Phase werden nach erneuter Sichtung Handlungsalternativen entwickelt und ausgetauscht, die sehr konkret auf das Wahrgenommene und Interpretierte abgestimmt sein sollen. Die Runde wird beendet durch eine Rückmeldung der/des Aufnehmenden, welche der Alternativen als hilfreich angesehen und welche als nicht angemessen betrachtet werden. In einer Folgesitzung könnte der Transfer thematisiert werden.

Die Methode vereinigt die Vorzüge des Videoeinsatzes mit einem gut strukturierten Verfahren, welches kollegial bereichernd und motivierend ist.

4.2 Kollegiale Unterrichtsberatung im System reflexiver Ausbildung

Wenn Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in einer kollegialen Gruppe zusammen sitzen und Unterricht reflektieren, dann können sie mit Hilfe einer Beratungsstruktur, quasi wie durch ein Halteseil in unwegsamem Gelände, in dem Prozess des wechselseitigen

Aufnehmens und Überdenkens, in ihrer (inneren wie kollegialen) Vielstimmigkeit gestützt werden.



Der vorgeschlagene Beratungspfad, der sich an ein Konzept von J. SCHLEE anlehnt, eignet sich für die Arbeit nach einem Unterrichtsbesuch (mit und ohne Ausbilder), in einer Lernpartnerschaft inklusiv der Auseinandersetzung über ein Portfolio oder in einer Schulgruppe.

Videomitschnitte können in jeder Phase integriert werden:

- der Lehramtsanwärter filmt die eigene Stunde (Besucher sind nicht anwesend) und bringt das Video zur Besprechung mit;

- der Lehramtsanwärter wählt Sequenzen aus seinem Videomitschnitt aus und stellt dieses Material für die Beratung zur Verfügung, um einer bestimmten Fragestellung nachzugehen;
- die Stunde wird während des gemeinsamen Besuchs gefilmt, je nach Gesprächsgegenstand werden in der anschließenden Beratung Szenen nochmals eingespielt und besprochen;
- Szenen eines zweiten Films, der in einer späteren Unterrichtsstunde entstanden ist, können mit interessierenden Sequenzen eines ersten Films vergleichend beraten werden;
-

Die kollegiale Unterrichtsberatung erfordert eine Moderation, die sich darauf beschränkt, die einzelnen Schritte anzubahnen und zu überwachen, so dass Reflexion anstelle von Belehrung treten, der Beratungsprozess in der Zeit sowie mit Zielorientierung ablaufen und mit einer gemeinsamen Reflexion über die reflexiven Prozesse innerhalb der Gruppe enden kann.

Dadurch dass der „Beratungsstein“ offen begleitend von Etappe zu Etappe gezogen wird, sind der Rahmen jederzeit festgelegt und das Ziel im Blick, erleichtern innere Struktur und Transparenz die Kommunikationsabläufe innerhalb der Lerngruppe; die Zusammenarbeit ist geprägt durch Wertschätzung, Dialoge, Perspektivenwechsel, gemeinsame Verantwortung für selbstorganisierte Lernprozesse.

Die Beratungsmodell baut auf einem Menschenbild auf, in dem der Autonomie-Gedanke (kein Mensch ist von außen instruierbar, sondern ein selbstständige Konstruierender), die Fähigkeit zur Reflexivität und Kommunikation (Bedeutungen werden in Relation zueinander gemeinsam erzeugt) sowie zur Rationalität im Mittelpunkt stehen. Zu diesen theoretischen Annahmen passen kommunikative Elemente, die

Freiräume für Miteinander-Reden, Miteinander-Erfinden, Miteinander-Verantworten, Miteinander-Lernen ermöglichen.

Die einzelnen Abschnitte der „kollegialen Unterrichtsberatung“ sind

- alle Teilnehmer verhandeln die Ziele, legen den Rahmen und die Art des Vorgehens fest
- der Lehrer gibt eine Stellungnahme, erste Überlegungen zu seinem Projekt bekannt, zeigt evt. auch Bildfolgen aus der Stunde und kommentiert sie
- die Beratungspartner fassen ihr ersten, positiven Beobachtungen in Worte
- gemeinsam werden Beratungsaspekte gesammelt und visualisiert, wobei am Ende der Lehrer eine Auswahl von zwei oder drei Aspekten vornimmt, auf die sich die folgende Beratung konzentrieren soll
- derjenige, der den zu behandelnden Aspekt eingebracht hat, beginnt mit einer Beschreibung seiner Wahrnehmung, die mit der der anderen Teilnehmer abgeglichen wird. Ein Austausch der Erklärungen folgt, die dann in das Reflektieren und Entwickeln von Handlungen/Handlungsalternativen mündet
- der Lehrer stellt seine zusammenfassende Überlegungen vor und erläutert seine Zielsetzungen für die weitere Unterrichtsarbeit
- der Unterricht wird von dem Ausbilder (soweit er anwesend ist) unter Berücksichtigung aller Aspekte bewertet und beurteilend kommentiert
- alle Teilnehmer reflektieren den Beratungsprozess
-
- Die Darstellung der Methodik „kollegiale Unterrichtsberatung“ enthält¹⁴:
- ein Unterrichtsbeispiel in Form eines Videomitschnitts

¹⁴ auf der beiliegenden DVD

- ein Beratungsbeispiel zu diesem Unterricht in Form eines Videomitschnitts
- die theoretischen Hintergründe zum Menschenbild und zu darauf aufbauenden Kommunikationsmodellen
- Beispiele für die Beratungs-Etappen, so dass die Methodik belegt, erklärt und zur selbstständigen Umsetzung veranschaulicht ist
- eine Liste mit Kommunikations-„Hilfen“, so dass in der Gruppe Sachverhalte geklärt, Beziehungen verdeutlicht, Ressourcen ermittelt und Ziele vereinbart werden können.

4.3 Unterrichtsnachbesprechungen mit Unterstützung von Videomitschnitten

Die eigenen Verhaltensweisen sind nicht leicht zugänglich, findet doch eine Rückmeldung über Fremdbeobachtung durch eine spezielle Brille statt und ist neben gruppensystemischen Aspekten nicht immer klar erkennbar, welche Maßstäbe und Wunschvorstellungen die Wahrnehmung in welcher Weise beeinflussen. Der Videospiegel des eigenen Unterrichts bietet hier besondere Möglichkeiten: Eigene Verhaltensweisen können aus der Betrachterperspektive aufgenommen und durch Wiederholung und Festbild intensiv studiert werden, Randbedingungen in ihrem systemischen Gefüge werden wahrnehmbar und damit einer Analyse zugänglich.

Das Vertraute wird fremd, das nun Fremde bietet neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Aneignung:

- Wahrnehmen des eigenen unterrichtlichen Handelns und dessen Wirkung
(Das bin ich? Wie wirke ich auf mich, wie womöglich auf andere?)
- Erkennen von Mustern und Gewohnheiten

- (Selbst-)diagnose, Identifikation von handlungsleitenden Kognitionen und Überzeugungen (beliefs)
- (Ko-konstruktives) Erarbeiten und Einüben von Veränderungsmöglichkeiten bzw. alternativen Handlungsmuster

Als hervorgehobenes Ziel ist in diesem Zusammenhang die Reflexionskompetenz zu nennen, die Fähigkeit, einen Schritt auf die Seite treten zu können, um aus dieser distanzierten Perspektive heraus das eigene (und fremde) Verhalten unter einer spezifischen Fragestellung betrachten und hinterfragen zu können, um somit die Fähigkeit zu entwickeln (System-) Strukturen zu erkennen. Dieser Prozess der Bewusstwerdung ermöglicht eine vorausschauende Veränderung und das Durchspielen ´virtueller Identitäten´ (Perspektivenwechsel), was wiederum zu veränderten Sichtweisen, einer reflektierten Einstellung und der Steigerung von Handlungskompetenz führt, wozu theoretische Aspekte eine wichtige Fundierung geben können. Ich bin nicht nur Teil einer Situation bzw. eines Schematas, ich habe die Möglichkeit, aus der Situation / dem Schemata herauszutreten und damit Veränderungen zu antizipieren und Gestaltungselemente wahrzunehmen.

Der Videomitschnitt des eigenen Unterrichts bietet besondere Möglichkeiten, die in einer Nachbesprechung genutzt werden können:

- Dokumentation und Reproduktion
- Entdecken des eigenen Verhaltens durch Selbstbeobachtung
- Erkennen relevanter Zusammenhänge (Herausfinden entscheidender Schnitt-Stellen)
- Hinterfragen von Wahrnehmung und Deutung (Was ist meine eigene Brille?)
- Austausch von Eindrücken auf Grund der Betrachtung der gleichen Situation durch unterschiedliche Personen
- Das eigene Verhalten nimmt Gestalt an (Auseinandersetzung mit sich Selbst)

- im Spiegel des Videos)
- Selbstwertsteigerung (Unvermittelter Zugang zum Erkennen von Stärken und Schwächen und der Möglichkeit ihrer Akzeptanz)
 - Selbstentdeckung und Selbstüberprüfung

Die Begleitung solcher Prozesse stellt neue Herausforderung an die Seminarausbilder (Coachingpartner), die Vielfalt der Möglichkeiten, videografiertes Material für die Nachbesprechung einer Stunde zu nutzen wird durch die nachfolgende Tabelle deutlich. Jede Variation hat ihre Vor- wie Nachteile, wichtig ist die Übereinkunft, dass die Unterrichtsmitschnitte nur auf Anforderung des Referendars erfolgen und diese in jedem Fall Eigentum des Referendars bleiben.

Zu allen hier dargestellten Facetten wurden Erfahrungen gesammelt. Der Fall ② ist in der beiliegenden DVD dokumentiert, die Nachbesprechung wird hier gekürzt wiedergegeben, um die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten des Einsatzes des Videomaterials in einer Nachbesprechung zu lenken.

Einbettung in die Ausbildung (Woran wird zur Zeit seitens des Refi´s gearbeitet?)		Unterricht	Nachbesprechung			Zielsetzung für die weitere Ausbildung festlegen	
	① Ausgangspunkt: Fragestellung / Beobachtungsaufgabe seitens des Referendars	⇒Punktuelle Videografie	Video ↔ Ref. ↓ SAB Ich - Perspektive: - Selbstwahrnehmung (nonverbal / verbal) Perspektivenwechsel: - „... ich als Schüler/in erlebe die Situation ...“		Anregung, ähnliche Schwerpunktszenen noch einmal zu filmen		
	②	Videografie des gesamten Unterrichts	Besprechung möglicherweise auch zeitversetzt (ist u.U. sinnvoller) Tagesordnung der Besprechung ... Video wird gezielt und punktuell nach Einverständnis des Refi´s im Rahmen des Gesprächs hinzugezogen (Ausbilder oder Refi macht den Vorschlag) Unterschiedl. Perspektiven einbringen		Anregung, ähnliche Schwerpunktszenen noch einmal zu filmen		
	③	Videografie des gesamten Unterrichts	Besprechung ohne Video Beobachtungsaufgabe		zur Nachbereitung für den Refi		Kurze Nach-/ Nachbesprechung
	④	Videografie des gesamten Unterrichts ohne Anwesenheit des SAB	Refi und SAB nehmen das Video zur Kenntnis	Vorauswahl zentraler Besprechungspunkte durch den Refi (Ergänzung durch SAB) ... Besprechung			
⑤	Videografie des gesamten Unterrichts	Zeigen des Videos (gezielte vorher abgesprochene Beobachtungsaufgaben) und gemeinsame Besprechung mit der Ausbildungsgruppe			Weiterführende Diskussion: Was ist guter Unterricht?		

4.4 Videogestützte Ausbildung (Arbeit mit Fremdvideos im Hauptseminar)

Arbeit mit Fremdvideos in der Anfangsphase des Referendariats

Der Beginn des Referendariats bietet die Möglichkeit der Verdeutlichung einer Lernkultur, wie sie durch das Profil eines Seminars vorgezeichnet wird. Eine Lernkultur ist erfahrbar durch die Lernmöglichkeiten und damit verbundenen Ziele, der autonome und aktive Lerner/Referendar ist hier ebenso gefordert wie eine Perspektive der Lehrerausbildung, die die Lehrerpersönlichkeit und die Professionalität in eine enge Beziehung setzt. Die Frage nach einem guten/gelungenen Unterricht wird daher bereits in der Einführungswoche, die ausschließlich vom Hauptseminar gestaltet wird, fokussiert, da hieran subjektive Erfahrungen über Metaphernübungen abgearbeitet aber auch Kriterien im Sinne eines gemeinsamen Diskurses erarbeitet werden können. Der Einsatz von Fremdvideos bietet eine Möglichkeit, den Aspekt einer theoriegeleiteten Praxis in einem ersten Zugriff erfahrbar zu machen, schon das Erarbeiten von Beobachtungskriterien, z.B. in Anlehnung / in der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zum 'guten Unterricht' hilft, die Facetten, Vielschichtigkeiten und Vernetzungen zu verdeutlichen.

Der hier gezeigte Biologieunterricht: Erarbeitung der Keimung unter verschiedenen Umweltbedingungen am Beispiel der Gartenkresse, Unterrichtsstunde (45. Min), 5. Schuljahr eine Gymnasiums (Aufnahme vom Juni 2000) hat folgende ausgewiesene Zielorientierung: Die SUS sollen die Keimungsbedingungen erarbeiten und (daraus neue Problemfragen aufstellen).

Er wurde unter folgenden Fragestellungen arbeitsteilig beobachtet:

Gruppe 1:

Welche didaktische Funktion haben die einzelnen Phasen, so dass ein struktureller und zielorientierter Aufbau und ein 'sinnvolles Ganzes' erkennbar werden?

Nehmen Sie Stellung bzgl. der Frage einer sinnvollen Progression.

Gruppe 2:

Welche Lern-Ziele werden mit dieser Stunde verfolgt, ist ein Ziel-Schwerpunkt erkennbar?

Nehmen Sie Stellung bzgl. der Frage einer transparenten Strukturierung.

Gruppe 3:

Versetzen Sie sich in die Situation der Schülerinnen und Schüler – welcher Lernzuwachs ist aus dieser Perspektive festzustellen?

Nehmen Sie Stellung bzgl. der Frage einer effizienten Lernökonomie.

Gruppe 4:

Welche Möglichkeiten einer Begegnung und eines Austausches bietet die Interaktion zwischen L und S?

Nehmen Sie Stellung bzgl. der Frage der Verantwortungsverteilung beim Lehr- und Lernprozess.

Die im Unterricht verwendete Methode JIGSAW kam auch für die Auswertung des Films zum Tragen, wobei unter anderem nach Orientierungsfragen für eine erfolgreiche Planung von Unterricht geforscht wurde.

Der Unterrichtsmitschnitt hatte somit mehrerer Funktionen:

- Fremden Unterricht verstehen, d.h. auch die Zielorientierung einer Planung und dich sich daraus ergebende didaktische Funktion der einzelnen Phasen in ihrer Bedingtheit erkennen (und auch hinterfragen)
- Vorstellungen über guten Unterricht entwickeln
- Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung von gutem Unterricht reflektieren
- Beobachtungskriterien entwickeln
- Orientierungsfragen für die Planung von Unterricht erkunden

- Subjektive Erfahrbarkeit der Komplexität der Lehrerrolle ermöglichen

Ein hoher Grad der Auseinandersetzung ist durch die Simulation einer Unterrichtsnachbesprechung in Form eines Rollenspiels möglich, Coachingprozesse und die Bedeutung der Beratung für den eigenen Lernprozess können so wirkungsvoll erfahrbar gemacht werden. Auch hier gilt: Erste Schritte zeigen den Weg, ein differenziertes Profil eines Seminars kann hier wirkungsvoll zum Tragen kommen.

Eine Videografie solcher Nachbesprechungen und eine anschließende Auseinandersetzung hilft, ein tiefergehendes Verständnis eigener Entwicklungsprozesse zu entfalten

Die Fremdbeobachtung soll Mut machen, die ersten eigenen Gehversuche zu unternehmen: Das entsprechende Material wurde bereitgestellt, um eine Stunde mit dem folgenden Schwerpunktlernziel zu erarbeiten:

Die Seminarteilnehmer/innen sollen in die Lage versetzt werden, aus der Analyse der Bevölkerungsentwicklung wesentliche Konsequenzen für verschiedene gesellschaftliche Bereiche zu (er-)kennen.

Folgende Aspekte wurden abgearbeitet und in eine Planung umgesetzt, die dann auch zumindest für die Einstiegsphase simuliert wurde.

- Welche Lernbewegungen sollen die SuS in welcher Richtung in der Stunde bzw. langfristig vollziehen, welcher zentrale Lernzuwachs wird erwartet?
- Wie wird der Unterricht organisiert / wie werden Lernprozesse angeleitet, um den durch das SPLZ formulierten Lernzuwachs anzustreben?
- Welche didaktische Funktion haben die einzelnen Phasen?
- Wird ein Spannungsbogen für die SuS erfahrbar (Transparenz!), ist die Sinnperspektive deutlich?
- Wer übernimmt für welche Bereiche die Verantwortung?

Über die Fremdbeobachtung zur Eigenverantwortung – eine Kurzformel für ein Konzept, welches sich im zweiten Durchgang im Studienseminar Gelsenkirchen II sehr bewährt hat. Das Videomaterial führt direkt in die Praxis des Unterrichtens ein, die Beobachtungen fremden Verhaltens eröffnen die Möglichkeit der Reflexion: „Was hätte ich in diesem Fall gemacht?“ und darüber hinaus eine Konfrontation mit den Vorstellungen über den Lehrerberuf: „Warum will ich den Beruf des Lehrers ergreifen?“ „An dem Beruf des Lehrers gefällt mir ...?“.

Die Distanz durch die Fremdbeobachtung ermöglicht einen Rollentausch: „Aus der Sicht eines Schülers habe ich die Situation wie erlebt?“ „Was habe ich in dem Unterricht gelernt?“, eine Wiederholung von Szenen bzw. eine Diskussion zu Schlüsselszenen ermöglicht eine subjektiv orientierte Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der Erwartungshaltung an Schule und ‚gutem Unterricht‘. In einem nächsten Schritt wäre die Verbindung zwischen Selbstkonzept und unterrichtlichem Handeln weiter zu ergründen, wozu das Material des Goethe-Instituts hervorragende Möglichkeiten anbietet, da das Selbstverständnis der Lehrerinnen in schriftlicher Form vorliegt und die im Video festgehaltenen Unterrichtsstunden dazu korrespondieren.

Die Merkmale eines guten Unterrichts werden zum Diskussionsprozess für die gesamte Ausbildung definiert, eigene Erfahrungen, der Rückgriff auf Veröffentlichungen einschließlich der Ergebnisse der Unterrichtsforschung wird als Spiegel einer theoriegeleiteten Praxis genutzt: Der Weg vom Wissen zum Handeln ist eben weit!

4.5 Videografie von Simulationen im Fachseminar Sozialwissenschaften¹⁵

Die Videografie zur Stärkung der Reflexionskompetenz kann in den Seminarsitzungen insbesondere dann zum Einsatz kommen, wenn Aktion und Simulation zusammen im Vordergrund stehen. Das ist in den Fachseminaren z.B. bei der Vorstellung von Unterrichtsmethoden der Fall. Dabei dient die Kamera dazu, die von einzelnen Seminarteilnehmern vorgestellte und durchgeführte Methode zielgerichtet, d.h. vorher festgelegten Auswertungsgesichtspunkten, verfolgen. Welchen Mehrwert bzw. Vorteile bietet in diesem Zusammenhang das Medium Video gegenüber einer „normalen“ Evaluation, die sich auf die unmittelbare Beobachtung der Teilnehmer stützt? Anhand einiger Fragen, welche die Durchführung der Simulation im Seminar betreffen, soll dies hier kurz verdeutlicht werden.

- Die Durchführung und der Erfolg einer Methode ist zu einem großen Teil abhängig von klaren Vorgaben und Orientierungen. Werden diese anschaulich und verständlich vermittelt? Werden die didaktischen Intentionen und die der Methode inhärenten Kompetenzen so dargestellt, dass sie bei der Durchführung nachweisbar, d.h. hier im Film beobachtbar, zum Tragen kommen konnten?
- Welche Vor- und Nachteile zeigt die Methodensimulation über die Methode selbst und im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht auf? Zu welchen Ergebnissen kommt eine „spontane“ Auswertung und welche Schlüsse ziehe ich anhand der Rekonstruktion von aktionsgeladenen und inhaltlich ertragreichen Abläufen sowie von Bruchstellen?

¹⁵ siehe Informationsblatt im Anhang

Während der erste Fragebereich eher auf die Fähigkeiten der Auszubildenden, eine Methode im Fachseminar zu vermitteln, abzielt, intendiert der zweite Fragebereich auf die Überprüfung der praktischen Umsetzbarkeit im Unterricht. Beide Fragebereiche lassen sich anhand der Videografie bearbeiten und beantworten. Dies kann durchaus zeitversetzt oder in einer Art Zusammenschau erfolgen, in der dann beispielhafte Sequenzen aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang werden noch zwei weitere Verwendungszusammenhänge der videografierten Methodensimulation deutlich. Sie kann zum einen in einer anderen Ausbildungsgruppe eingesetzt werden und dort zum Vergleich oder als Ersatz, d.h. anstelle einer selbst durchgeführten Simulation ausgewertet werden. Sie kann zum anderen von den Seminarteilnehmern gleichrangig und selbstständig gestaltet - und videografiert - werden, so dass zu einem späteren Zeitpunkt eine Auswertung möglich ist. Mit anderen Worten: Eine Methodensimulation im Fachseminar kann auch ohne Fachleiter stattfinden, eine angeleitete Evaluation ist zeitversetzt machbar, da dem Fachleiter ein qualifiziertes feed-back mit Hilfe der Videografie ermöglicht wird.

Wie ist eine solche Simulation, die von den Auszubildenden gleichrangig und selbstständig gestaltet und durchgeführt wird, vom Ablauf her vorzubereiten und zu planen? Im Folgenden wird dazu ein erprobtes Beispiel vorgestellt. Dies ermöglicht dem Leser eine bessere Vorstellung über eine videogestützten Ausbildungssequenz im Fachseminar Sozialwissenschaften und lässt sich - in Abwandlung - sicherlich auf Ausbildungssequenzen anderer Fachseminare im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich übertragen.

5. Der ausbildungsdidaktische Mehrwert des Videoeinsatzes

Zusammenfassend lassen sich die Vorzüge der videogestützten Unterrichtsreflexion darstellen: Das Medium Video in der Hand der Ausbilderin bzw. des Ausbilders und der/des Auszubildenden

- ermöglicht die Dokumentation und Sicherung von ‚flüchtigen‘ Handlungssituationen und macht sie so nachhaltig bearbeitbar
- vervollständigt die individuelle Wahrnehmung und macht deren Perspektivität analysierbar
- liefert mehrdimensionale Eindrücke (verbale Sprache, Körpersprache, Interaktion, Handlungsketten, Kontextfaktoren...)
- lässt die Fokussierung auf bewusst gewählte Ausschnitte zu
- begünstigt Selbstinterpretation und Selbstlernen
- ermöglicht den Perspektivwechsel
- unterstützt die Arbeit im Team und macht professionelle Lernkultur erfahrbar
- kann zur systematischen Arbeit an einzelnen Standards genutzt werden
- kann zeigen, was gelernt werden soll
- unterstützt Training und Übung in Simulations- und Realsituationen

Diese positiven Effekte können aber nur dann eintreten, wenn die in den Abschnitten 3 und 4 beschriebenen berufsethische Schutzregeln beachtet werden.

6. Ausblick Videoportfolio

Die hier vorgestellten Ansätze videogestützter Unterrichtsreflexion aus allen Phasen der Lehrerbildung legen es aus der Perspektive einer professionellen Kompetenzbiografie nahe, über ein Videoportfolio die individuelle Kompetenzentwicklung im Längsschnitt zu dokumentieren. Dies würde auch der Erkenntnis der Expertiseforschung Rechnung tragen, dass erst langfristig angelegte, aufbauende Lernprozesse ein hohes Leistungsniveau ermöglichen. Die anschaulich-konkrete Erfahrungsbasis dieser selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung bleibt dauerhaft erhalten und eröffnet neue diskursive Möglichkeiten, die für höchst individuelle Prozesse, Tandemlernen oder professionelle Lerngemeinschaften genutzt werden können.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald: Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, S. 49 - 63
- Baumert, Jürgen; Zitat aus ZDF Reportage „Die Deppen der Nation“ 24.3.2002
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer, QUEM-Report 62, Berlin 1999
- Helmke, Andreas; Unterrichtsqualität erfassen bewerten verbessern, Velber: Kallmeyer 2003a
- Helmke, Andreas; Unterrichtsentwicklung und Professionalität, Vortrag bei der Fachtagung in Soest, 28.11.2003b, online verfügbar unter: <http://www.uni-landau.de/~helmke/>
- Helmke, Andreas; Videogestützte Unterrichtsreflexion, Vortrag bei der Fachtagung in Soest, 28.11.2003c, online verfügbar unter: <http://www.uni-landau.de/~helmke/>
- Herzig, Bardo; Reflexives Lernen mit Multimedia. Ein Beitrag zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Unterrichtspraxis. In: Bachmair, B./ de Witt, C./ Diepold, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 203-229
- Jansen, Dieter, Stiller, Edwin; Standardorientierung in der Lehrerbildung, in: Seminar 2/2003, S. 5-20
- Korthagen, Fred A. u.a.; Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit, Hamburg: ebv 2002
- Kuhn, Hans-Werner, Massing, Peter (Hrsg.); Politikunterricht kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch, Schwalbach: Wochenschau 1999
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.); Beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar, Bönen: Kettler 1999
- Mühlhausen, Ulf; Unterrichten mit Gespür. Unterrichtsreflexion mit Hilfe multimedialer Studienmaterialien, in: Pädagogik 7-8/2001, S.91-92
- Netzwerk Video-School-Training (Hrsg.); Video-School-Training. Fachtagung am 27.9.2002, Broschüre, Duisburg 2003
- Posse, Norbert, Priebe, Botho; Wie kommen wir da bloß raus? Lehrerkollegien bearbeiten Unterrichtsstörungen gemeinsam, in: Friedrichs Jahresheft V, 1987, S. 128ff.
- Schocker-von Dittfurth, Marita; Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1 Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln, München 2002
- Schratz, Michael, Weiser, Bernhard; Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht, in: Journal für Schulentwicklung 4/2002, S. 36-47
- Seidel, Tina, Prenzel, Manfred; Videoanalyse als Methode in der Lehr-Lern-Forschung, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1/2003, S. 54-61
- Stiller, Edwin; Im Vertrauen auf die eigene Kraft! – Neue Wege der Ausbildung durch Empowerment-Orientierung und Coaching-Konzepte, in: Stiller, Edwin (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Band 2, Paderborn: Schöningh 1999

Anhang 1:

Informationsblatt für die Seminarteilnehmer

Simulation von sozialwissenschaftlichen Methoden im Fachseminar

Die kommenden Fachseminarsitzungen sind voll und ganz den Methoden des sozialwissenschaftlichen Unterrichts gewidmet. Die folgenden Anregungen enthalten Hinweise bezüglich

- des Verlaufs der jeweiligen Sitzung
- der zu behandelnder Methoden
- der Auswertung
- der zugrundeliegenden Literatur.

Einzelne Fachseminarsitzungen werden von den Seminarteilnehmern gleichrangig und selbstständig gestaltet und durchgeführt. Um mir ein qualifiziertes feed-back und eine gemeinsamespättere Evaluation zu ermöglichen, sind die Sitzungen mit Hilfe der Videokamera aufzuzeichnen. Zudem bitte ich Sie, zu Beginn der Sitzung aus ihrer Mitte einen Moderator zu wählen.

Der Moderator leitet die Sitzung, koordiniert die Aufgabenverteilung, hält Ergebnisse fest und nimmt Kontakt mit mir auf. Die erste Methode, die vorgestellt werden soll, ist die „Amerikanische Debatte“.

Zum Verlauf der Sitzungen zum Methodenlernen

Auf jeder Fachseminarsitzung wird jeweils eine Methode (im Ausnahmefall zwei) von einem Seminarmitglied vorgestellt. Die Vorstellung erfolgt praxis- und aufgabenorientiert, d.h.

- es erfolgt eine kurze Einführung in die jeweilige Methode auf der darstellenden und reflektierenden Ebene (Zusammenfassung auf einer Seite)
- das Seminar führt die Methode am geeigneten Thema, angeleitet über den jeweiligen Experten durch – oder
- Teile / Phasen der Methode werden exemplarisch ausprobiert.

Für die Reflexion und eine spätere Evaluation sollte eine Phase der jeweiligen Sitzung mit Videokamera aufgezeichnet werden. Der Moderator der jeweiligen Methode bestimmt, welche Phase dies sein kann. Es bietet sich an, die Einführungs-/Vorstellungsphase oder die Durchführungsphase auszuwählen. Für die Videografie bitte ich als Spezialistin (Frau X) - in Absprache mit mir - entsprechende Vorbereitungen zu treffen.

Die Methoden

Folgende Methoden stehen zur Simulation an:

- Die „Amerikanische Debatte“
- Interview/Fragebogen/Meinungsumfrage (Spezialisierung auf einen Schwerpunkt möglich)
- Zukunftswerkstatt
- Szenariotechnik
- Pro-Contra-Debatte
- Fishbowl
- Positionsspiel
- Stationenlernen

Auswertung

Eine erste Auswertung sollte direkt am Ende einer Seminarsitzung, also im unmittelbaren Anschluss an eine Methodensimulation erfolgen. Die Auswertung (ca. 15 Minuten) wird vom Moderator angeleitet und bezieht sich auf folgende Gesichtspunkte:

- Stärken und Schwächen der Simulation
- Fragen des Einsatzes (didaktische Intentionen) und der Umsetzbarkeit im Unterricht

Literatur

Zur Klärung des Methodenbegriffs in der politischen Bildung bieten die Seiten 139 – 142 in „Politikdidaktik kurzgefasst“ eine erste gute Orientierung. In folgenden Büchern/Broschüren findet man kurze und brauchbare Darstellungen zu den o.g. Methoden:

Handbuch politische Bildung, Wolfgang Sander (Hrsg.), Schwalbach/Ts. 1999 (2.Aufl.)

Mit Methode lehren (=Politisches Lernen 3-4/95)

Bernd Jansen, Kreativer Politikunterricht Schwalbach/Ts. 1999

Günther Gugel, Methodenmanual I: Neues Lernen, Weinheim und Basel 1997

Thema im Unterricht EXTRA: Politik-Kiste, Bundeszentrale für politische Bildung
(Hrsg.), o.J.

Die 4 letztgenannten Bücher und Hefte werden von mir rechtzeitig bereitgestellt. Das „Handbuch politische Bildung“ und „Politikdidaktik kurzgefasst“ ist von Ihnen mitzubringen.

Als weitere Informationsquellen bieten sich auch die Internetadressen

- der einschlägigen Schulbuchverlage
- learn-line
- und sowi-online an.

Noch Fragen?

Ich wünsche einen unkomplizierten und ergebnisorientierten Sitzungsverlauf. Für die vor Ihnen liegenden arbeitsreichen Ausbildungsmonate wünsche ich Mut, Stärke, Selbstvertrauen und nicht zuletzt Humor und Freude.

Möge die Videografie gelingen!

Ihr Fachseminarleiter: Ulrich Krüger

Anhang 2: Klappe zu ! Hinweise zum Einsatz der Videokamera

(Dreiviertel aller westdeutschen Haushalte besitzen einen Videorecorder, in jedem 5. Haushalt befindet sich eine Videokamera oder eine Handycam. Die Bedienung einer solchen Kamera gehört nahezu zu Alltagsroutine und wird deswegen an dieser Stelle nicht näher behandelt.)

Voraussetzungen und Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ist das Einverständnis der Referendarin oder des Referendars eingeholt worden? ➤ Ist die Schulleitung über den Einsatz der Kamera informiert worden? ➤ Sind die Schülerinnen und Schüler informiert worden? ➤ Welche Materialien sind für die spätere Reflektion auf Basis der Videografie (Nachbesprechung im Seminar, kollegiale Fallberatung etc.) zur Verfügung zu stellen? 		
	Bild und Ton	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stellen Sie die Kamera auf ein Stativ und achten Sie auf Gegenlicht! ➤ Benutzen Sie ein zusätzliches Richtmikrofon! ➤ Führen Sie eine Probeaufnahme im Unterrichtsraum durch! (s. Hinweise „Kamerafrau“) ➤ Stellen Sie das „Zählwerk“ ein, damit sie eine bestimmte Aufnahmesequenz schneller wiederfinden können! ➤ Schließen Sie die Kamera eventuell über das firewire-Kabel an ein Notebook an! So können Sie die Aufnahmen direkt in ein Videoschnittprogramm übertragen. 	
Regie	Kamera		
	Position Stellen Sie die Kamera an einen eher unauffälligen und „stolperfreien“ Ort im Unterrichtsraum auf. Günstig ist zumeist ein Standort (abhängig von der Zielperspektive) hinter der letzten Schülerreihe seitlich am Fenster.	Kamerafrau Je nach Zielperspektive und Verwendungszusammenhang kann ein(e) Kollege(in), ein(e) Seminarleiter(in), aber auch ein im Umgang mit der Kamera versierte/r Schüler/in „hinter“ der Kamera stehen. Vermeiden Sie so weit wie möglich Kameraschwenks, gehen Sie sparsam mit dem Zoom um!	Perspektive Haben Sie Klarheit und Einvernehmen darüber hergestellt, was beobachtet werden soll? - das Lehrerhandeln - die Aktivitäten der Lernenden - die Interaktion zwischen Lehrer und Lerner - eine bestimmte Unterrichtsphase - ...
Sollten Sie mehrere Zielperspektiven verfolgen (s. Kamera –Perspektive) bietet sich der Einsatz mehrerer Kameras an. Dabei kann auch eine bewegliche Kamera zum Einsatz kommen. Eine Zusammenstellung mehrerer Kameraaufnahmen (s. Perspektiven) erfordert den Umgang mit einem Videoschnittprogramm!			