



Professionalisierung angehender Lehrpersonen für Sprachbildung mittels Unterrichtsvideos

Eine qualitative Inhaltsanalyse von Studierendentexten

FREYA DEHN

Zusammenfassung

Videos in der Lehrkräftebildung haben eine lange Tradition. Mit unterschiedlichen Zielstellungen können sie gewinnbringend eingesetzt werden, u. a. zur Veranschaulichung bestimmter Theorien oder Modelle. So werden Unterrichtsvideos im NRW-weiten, für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* beispielsweise auch eingesetzt, um die Umsetzung von Konzepten der Sprachbildung im Fachunterricht zu zeigen. Was die Studierenden dazu in Reflexionstexten schreiben und inwiefern sie davon profitieren, auch wenn die Videos Unterricht einer Schulart zeigen, die die Studierenden selbst nicht studieren, wird in diesem Beitrag ergründet. Dafür werden Reflexionstexte mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert. Es zeigt sich, dass der Einsatz von Videos durchaus gewinnbringend für Studierende unterschiedlicher Schulformen mit Hinblick auf bestimmte Lernziele sein kann. Es zeigten sich zudem in den Reflexionen über die vertretenen Schularten hinweg positive Einschätzungen und Bewertungen sowie didaktisches Wissen zu Sprachbildung. Auf Grundlage der Ergebnisse wird der Einsatz der Videos in der Hochschullehre diskutiert.

Schlüsselwörter: Unterrichtsvideos; Sprachbildung; Professionalisierung Lehramtsstudierender; zusammenfassende Inhaltsanalyse

Using lesson recordings for the professionalization of pre-service teachers in language-sensitive teaching

A qualitative content analysis of student essays

Abstract

The usage of video recorded lessons for teacher education follows a long tradition. They can be successfully employed for many different educational goals, like illustrating certain theories or models. As an example, they are used at universities in North Rhine-Westphalia in the obligatory course *German for pupils with a migration background* to teach students how to implement concepts of language education in class. This article will explore how students reflect on their experiences and how they may profit from these videos even if they are about a different school type. For that, students' reflections will be analysed with qualitative content analysis, after which conclusions will be drawn from the categories.

Besides the positive feedback from students in their reflections, it shows that the usage of these videos, even with differing school types, brings a positive learning outcome for students regarding certain learning goals and the acquisition of didactic knowledge.

Keywords: Recorded lessons; Language education; Professionalizing of student teachers/pre-service teachers; Qualitative content analysis

1 Einführung

Da Kompetenzen in der deutschen Sprache als Voraussetzung für Teilhabe an (beruflicher) Bildung, aber auch Erwerbsarbeit gelten (z. B. Brücker, et al., 2019, S. 5), sieht nicht nur die Kultusministerkonferenz die Stärkung der Sprachkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als eine Aufgabe aller Lehrkräfte (KMK, 2019, S. 5), sondern diese Ansicht schlägt sich auch nieder in der Vielzahl an Modellen und Ansätzen zu Sprachbildung (z. B. Durchgängige Sprachbildung, Gogolin et al., 2013; Sprachsensibler Fachunterricht, Leisen, 2010, 2015; zu einem Vergleich der Ansätze vgl. Böttger et al., 2024). Für viele Lehrkräfte stellt dies jedoch eine Herausforderung dar (Hotarek, 2023; Dohmann et al., 2017; Niederhaus, 2013).

Um bereits Lehramtsstudierende für das sprachbildende Unterrichten zu sensibilisieren und zu professionalisieren, werden im Land Nordrhein-Westfalen (NRW) entsprechende Lehrveranstaltungen im 6 Leistungspunkte umfassenden und für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) angeboten (LABG, 2009/2023, Art. 11).

Das DSSZ-Modul besteht an der Universität Paderborn aus einer Vorlesung und einem Seminar, wobei die Seminare nach Fächern und/oder Schularten ausdifferenziert sind. In dem auch von der Autorin durchgeführten Seminar „Mehrsprachigkeit in der Schule“ finden sich Studierende unterschiedlicher Fachsemester im Bachelorstudium aus unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen wieder. Eines der Lernziele ist dabei für alle gleichermaßen, dass sie „konkrete Methoden der Sprachbildung [kennen lernen] und deren Einsatz in den eigenen Unterrichtsfächern planen [können]“ (Präsidium der Universität Paderborn, 2022, S. 27). Mit Blick auf das erste Teilziel werden im Seminar exemplarisch zu den Themen Lese- und Schreibförderung, als Aspekte von Sprachbildung, drei Unterrichtsvideos veranschaulichend eingesetzt und im Plenum besprochen. Damit soll das Wissen über methodische Aspekte erarbeitet und möglicherweise vertieft werden, indem didaktisch-methodische Modelle im Unterrichtsvideo (wieder-)erkannt werden. Mit der in diesem Beitrag präsentierten Studie wird insbesondere der Frage nachgegangen, inwieweit die eingesetzten Unterrichtsvideos, die sprachbildenden Unterricht in einem beruflichen Bildungsgang zeigen, die Studierenden verschiedener Schulformen aus ihrer Perspektive dabei unterstützen, das Teil-Lernziel zu erreichen.

In den letzten Semestern wurden die Videos bereits in Seminaren des DSSZ-Moduls, aber z. T. mit anderem Schwerpunkt eingesetzt und, wenn auch nicht in einer systematisch durchgeführten Evaluation, insgesamt positiv bewertet: Im Sommersemester 2023 wurden etwa im Rahmen von Studienleistungen Reflexionen zu einzelnen Seminarsitzungen verfasst, in denen zum Teil die Videos und die Arbeit mit den Videos reflektiert und das Sehen sprachbildenden Unterrichts als gewinnbringend beurteilt wurde.¹ Jedoch waren die Studierenden in dem betreffenden Seminar vorrangig in Studiengängen ausgerichtet für das Berufskolleg eingeschrieben, entsprechend zu dem in den Videos gezeigten Unterricht. Im zu beforschenden Seminar hingegen handelt es sich um Studierende verschiedener Schularten (und -fächer), wobei die Schulform „Grundschule“ und das Fach „Sachunterricht“ überwiegen. Inwiefern dennoch alle Studierenden von den Videos profitieren können, bleibt offen. Um das zitierte Lernziel zu erreichen, werden nicht nur die Videos geschaut, sondern anschließend besprochen und dienen als Grundlage dafür, dass im Anschluss daran eigene sprachbildende

1 Die Studienleistungen aus dem entsprechenden Seminar sind unveröffentlicht, liegen der Autorin aber vor.

Unterrichtssegmente geplant werden. Ob die zuvor gesehenen Videos dabei für die Studierenden relevant sind oder nicht, bleibt bisher ebenfalls offen. Vor dem Hintergrund der Studierendenzusammensetzung und Lernziele soll das hier präsentierte Projekt im Sinne des Konzepts *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* durchgeführt werden: Neben dem Forschungsprozess und Erkenntnisgewinn soll ein Fokus auf der (Selbst-)Reflexion zum Einsatz der Videos und den ethischen Fragen liegen (Pawelleck et al., 2020.). Zunächst wird der Forschungsstand erläutert, ehe das Seminar sowie die Studie vorgestellt und anschließend die Ergebnisse diskutiert werden.

2 Videos in der Lehrkräftebildung: Forschungsstand

Videos in der Lehrer:innenbildung haben insgesamt eine lange Tradition und wurden bereits in den 1960er-Jahren eingesetzt (z. B. Syring, 2015, S. 60; Sherin, 2004, S. 1). Bei der Annäherung an das Thema „Videos in der Lehrkräftebildung“ ist es unvermeidlich, sich auch mit (videobasierter) Fallarbeit bzw. Kasuistik zu beschäftigen, wird doch oftmals von „videobasierten Fällen“ gesprochen (z. B. Syring, 2015). Ein Überblick zu verschiedenen Arten kasuistischer Lehre findet sich zum Beispiel in Schmidt und Wittek (2021), aus dem hervorgeht, dass es sich bei Fallarbeit um unterschiedlichste Formen handeln kann: Es gibt Unterschiede z. B. in der Wahl des Mediums (z. B. Video), in der Zielstellung, in der Authentizität. Eine Art kasuistischer Lehre ist dabei die sog. subsumptive Kasuistik. Diese hat zum Ziel, Wissen zu erweitern: Zuvor gelernte Theorien oder Modelle werden in den Videos (z. B. videografierter Unterricht) wiedererkannt. Diese Form ist besonders niedrigschwellig und für Noviz:innen geeignet (Goeze, 2016, S. 63). Weitere Formen sind die problemlösende, praxisanalysierende sowie rekonstruierende Kasuistik, wobei die Ziele entsprechend vom Ausbau der „Problemlöse-“ und „Analysefähigkeit“ bis hin zum Ausbau eines reflexiven Habitus reichen (Schmidt & Wittek, 2021, S. 179).

Unterrichtsvideos können zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden, u. a. „zu der Festigung von zuvor thematisierten Inhalten“ (Benz, 2020, S. 15) oder zur Schulung von z. B. (Analyse-)Kompetenzen (z. B. Benz, 2020; Gold et al., 2016), wobei sich diese mit den Zielen der Kasuistik teilweise decken, auch wenn Kasuistik nicht zwangsläufig fokussiert oder gar thematisiert wird. In der Breite bestehender Veröffentlichungen aus unterschiedlichsten Fachperspektiven zeigt sich bereits, dass der Einsatz von Videos insgesamt in der Lehrkräfteprofessionalisierung besonders bedeutsam ist und gerade der Videoeinsatz einer starken Theorie-Praxis-Verzahnung in den universitären Seminarräumen entspricht (z. B. Benz et al., 2020; Scholten & Orschulik, 2022). Die Theorie-Praxis-Verbindung durch die Arbeit mit Videos erscheint auch daher möglich, da sich die angehenden Lehrkräfte gut in die „im Video handelnden Lehrkräfte [...] hineinversetzen können“ (Syring 2015, S. 60) bzw. „eine stellvertretende Erfahrung“ (Brouwer, 2014, S. 177) machen können. Neben der Theorie-Praxis-Verzahnung weisen empirische Studien zudem auf die lernförderlichen Auswirkungen (z. B. Lewalter et al., 2022, S. 139, Lenske et al., 2022, S. 96), die Verbesserung der Analyse-Kompetenz und professionellen Wahrnehmung (z. B. Goeze et al., 2013, S. 8; Zucker et al., 2022) oder auch Auswirkungen auf Einstellungen und Überzeugungen (z. B. Faix, 2022; Schneider, 2019) hin. Auch auf die (Lern-)Motivation kann der Einsatz von Videos im Lehrkontext eine förderliche Wirkung haben (z. B. Syring, 2015).

Ferner sind Videos im Kontext von Selbstwirksamkeitserwartung hoch relevant: Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das „Modell“, also die im Video zu sehende Lehrkraft, ähnliche Eigenschaften aufweist wie die Person, die es betrachtet:

Selbstwirksamkeitsrelevante Informationen werden [...] aus der Beobachtung eines Verhaltensmodells in vergleichbaren Handlungssituationen abgeleitet, indem daraus Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten gezogen werden. Der Einfluss der Quelle ist im Vergleich zu eigenen Erfolgserfahrungen geringer und insbesondere hoch, wenn [...] die Verhaltensmodelle leistungs- und eigenschaftsähnlich zur eigenen Person sind [...]. (Bach, 2022, S. 204)

Der Einsatz von (Unterrichts-)Videos bzw. video- und textbasierten Fällen im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF und DaZ) bestand auch spätestens seit den 1990er-Jahren (z. B. Legutke & Rotberg, 2018), erfährt in den letzten Jahren wie auch die Lehrkräfteprofessionalisierung insgesamt einen Aufschwung. Dabei zeichnet sich auch hier einerseits großes Interesse am Einsatz und der Beforschung des Video-Einsatzes ab, z. B. hinsichtlich der Förderung von Sprachbewusstheit (Kupetz et al., 2021) und Kulturreflexivität als Teil von Reflexionskompetenz (Kupetz, 2021). Kupetz (2021) und Kupetz et al. (2021) richten die Lehre beispielsweise explizit kasuistisch aus und lassen die Studierenden konversationsanalytisch an die Unterrichtsvideos herangehen, sie setzen Videos vor allem mit dem Zweck der Schulung von Analyse- und Reflexionskompetenzen ein. Andererseits steht auch der Einsatz von Videos als Test- oder Forschungsinstrumenten im Fokus, z. B. zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung (Stahl, 2022) oder als ein Testinstrument zur Beforschung von Lehrkräftefortbildungen (Benz, 2019).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Videos in der Lehre gewinnbringend eingesetzt werden können. Wie relevant die Videos von den Studierenden eingeschätzt werden, ist dabei ein möglicher Faktor, von dem, insbesondere im Falle einer positiven Einschätzung „angenommen werden kann, dass [er] die Wirksamkeit des fallbasierten Lernens mit Videos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen positiv [unterstützt]“ (Krammer, 2014, S. 169), weshalb in den Forschungsfragen genau der Punkt der Einschätzung aufgegriffen wird. Im Folgenden wird der Seminarkontext (3.1) erläutert, anschließend werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

3 Einsatz von Videos in der eigenen Lehre

Mit dem Ziel, Wissen zu vermitteln bzw. zu vertiefen, wurden von der Autorin Unterrichtsvideos in der eigenen Lehre eingesetzt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird das genaue Semester der Seminardurchführung nicht benannt. Im Folgenden werden das Seminar und die Videos kurz vorgestellt, ehe das forschungsmethodische Vorgehen sowie die Ergebnisse näher dargestellt werden.

3.1 Das Seminar und die Videos

Das Seminar „Mehrsprachigkeit in der Schule“ hatte einen Fokus auf Studierende naturwissenschaftlicher Fächer aller Schularten und wurde von insgesamt 39 Studierenden besucht. Es waren Studierende verschiedener lehramtsbildender Studiengänge dabei, wobei Studierende des Lehramts der Schularten „Grundschullehramt“, „Gymnasium und Gesamtschule – GyGe“, „Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen – HRsGe“, „Sonderpädagogische Förderung“ und „Berufskolleg“ (BK) vertreten waren. Die Seminarteilnehmenden studierten in mindestens einem ihrer Fächer ein Fach mit naturwissenschaftlichem Bezug, von Mathematik über Chemie bis zu Hauswirtschaft.

Im Seminar wurden Inhalte und Themen aus der Vorlesung vertieft und sprachbildende Methoden mit Bezug zum naturwissenschaftlichen Unterricht kennengelernt bzw. vertieft, angewendet und reflektiert. Inhalte waren insbesondere die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) und ihre Förderung im Fachunterricht, aber auch übergreifende Themen wie Konzepte der Sprachbildung, Wortschatzerwerb, Scaffolding oder kulturelles Lernen (im Fachunterricht).

Unterrichtsvideos wurden in drei der insgesamt 14 Sitzungen eingesetzt, um zuvor eingeführte – oder aus der Vorlesung bereits bekannte – sprachbildende Methoden anhand einer Veranschaulichung kennenzulernen bzw. zu vertiefen. Ziel ist es dabei stets gewesen, die Videos subsumtiv, veranschaulichend einzusetzen, d. h. theoretische Grundlagen und Methoden – zum Beispiel zur Leseförderung – wurden zuvor behandelt und im Video (wieder)erkannt. Zu jedem Video gab es stets einen Beobachtungsauftrag, wobei die Videos nicht zur tiefergehenden Reflexion oder Problemanalyse eingesetzt wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass subsumtiv eingesetzte Videos besonders für „Novizinnen und Novizen“ geeignet erscheinen (s. Kapitel 2) und Studierende

des Lehramts, die i. d. R. in nur einem Modul vom Themenbereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung erfahren, als solche hinsichtlich ebendieser Themen betrachtet werden können.

Die drei zusammenhängenden, jeweils zusammengeschnittenen Videos sind zwischen 15 und 18 Minuten lang und zeigen sprachbildenden Fachunterricht am BK im Bereich Hauswirtschaft im Lernfeld „Herstellen von Roh- und Kochpökelwaren“². Bei der Klasse handelt es sich um eine Ausbildungsklasse im 2. Ausbildungsjahr. Die Videos wurden ausgewählt, da sie exemplarisch fachlichen Unterricht zeigen, in dem Methoden der Lese- und Schreibförderung eingesetzt werden. Zudem ist die verschiedene Verwendung von Registern ersichtlich. Bei dem Unterricht handelt es sich nicht um einen gestellten, wenn auch bewusst sprachbildend geplanten Unterricht.

Da sich von den Studierenden in den schriftlichen Reflexionen (s. Ergebnisdarstellung) insbesondere auf ein Video bezogen wird, soll dieses kurz näher vorgestellt werden: In dem 18-minütigen Video sind sechs Schüler:innen und eine Lehrkraft je nach Perspektive zu sehen. Da sich der Unterricht zur Zeit der Corona-Pandemie abspielt, sitzen die Schüler:innen in einem gewissen Abstand zueinander und alle im Video zu sehenden Personen tragen Masken. Die Lehrkraft eröffnet die Stunde und lässt die Schüler:innen wissen, dass in dieser Sitzung mit einem Text aus dem Fachbuch gearbeitet werden soll. Es geht inhaltlich um die Herstellungsschritte von Kochpökelwaren. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht sprachbildend, d. h. sie wendet konkret das 3-Phasen-Modell zur Förderung des Leseverstehens in Anlehnung an verschiedene Phasen des Leseprozesses an (z. B. Schmöller-Eibinger, 2008; Artelt & Dörfler, 2010).

3.2 Forschungsfragen

Vor dem hier skizzierten Hintergrund stellt sich die oben erwähnte Frage, inwiefern die eingesetzten Unterrichtsvideos, die sprachbildenden Unterricht an einer berufsbildenden Schule zeigen, die Studierenden dabei unterstützen, die oben erläuterten Lernziele bzw. das Teil-Lernziel zu erreichen, und dies unabhängig von der jeweils studierten Schulart. Die zentralen Forschungsfragen dieses SoTL-Projektes sind daher:

1. Was sagen die Studierenden zum Einsatz der Unterrichtsvideos mit Bezug zur Sprachbildung im Fachunterricht?
2. Wie schätzen die Studierenden die Videos bzw. den Einsatz der Unterrichtsvideos mit Blick auf ihre eigene (zukünftige) sprachbildende unterrichtliche Tätigkeit ein?
3. Welche Rückschlüsse lassen sich von diesen subjektiven Eindrücken auf das Erreichen der (Teil-)Lernziele ziehen?

Mit der Beantwortung lassen sich möglicherweise Konsequenzen zur Modul- und Seminaerausgestaltung anschließen.

3.3 Datengenerierung und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 3.2) wurde explorativ-qualitativ vorgegangen. Es wurden schriftliche Reflexionen als Teil der Studierendenleistung als Daten erhoben und mit der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2019) induktiv analysiert und kategorisiert.

Dabei war bei der Information an die Studierenden im Vorfeld und die Art der Reflexionsimpulse darauf zu achten, dass sich möglichst wenig das Phänomen der sozialen Erwünschtheit in den Texten zeigt. Die Studienleistung umfasste daher neben drei Anwendungsaufgaben auch drei Texte schriftlicher Reflexion, wobei auch die Sitzungen bzw. Inhalte mit den eingesetzten Videos reflektiert werden konnten – aber nicht mussten. Die Studierenden wurden zu Beginn über das Forschungsvorhaben informiert und durften freiwillig ihr Einverständnis geben, dass die schriftlichen Reflexionen der Studienleistung für Forschungszwecke gespeichert und analysiert und ggfs. für

2 Die Videos entstanden im Rahmen des von der Stiftung Mercator geförderten Projektes „EHW plus DaZ. Angehende Lehrkräfte für den sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft professionalisieren“ an der Universität Paderborn.

Publikationszwecke genutzt werden dürfen. Dieses Vorgehen ließ den Studierenden die Wahl in doppelter Hinsicht: Sie durften wählen, welche Sitzungen sie für die Studienleistung reflektieren, und sie durften entscheiden, ob diese schriftlichen Abgaben dann für Forschungszwecke genutzt werden dürfen.

Für die schriftlichen Reflexionen, die Teil eines Portfolios waren, durften die Sitzungen mit den eingesetzten Videos reflektiert werden. Dazu durfte sich an folgenden Leitfragen orientiert werden, wobei die Leitfragen ähnlich zu den Leitfragen der anderen Seminarsitzungen gestaltet waren, aber auch auf das jeweilige Video Bezug nahmen:

- Was hat Sie an der heutigen Sitzung inhaltlich besonders überrascht/interessiert?
- Wie haben Sie das Unterrichtsvideo erlebt?
- Wie war die Arbeit mit dem Video für Sie?
- Inwiefern konnten Sie daraus etwas für sich und Ihre spätere Unterrichtstätigkeit mitnehmen?

Insgesamt haben von 39 angemeldeten Studierenden 29 ihr Einverständnis zur Nutzung der Reflexionen gegeben. Davon wiederum haben 17 Studierende in ihren Portfolios mindestens einen Reflexionstext zu einer Sitzung, in der ein Video eingesetzt wurde, abgegeben. Diese 17 Texte stammen von Studierenden des Lehramts der Schularten „Grundschullehramt“, „Gymnasium und Gesamtschule – GyGe“, „Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen – HRsGe“, „Sonderpädagogische Förderung“, nicht aber „Berufskolleg“.

3.4 Analyseschritte und inhaltsanalytische Kategorienbildung

Aus denjenigen Textstellen der 17 Reflexionen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Videos standen, wurden induktiv Kategorien herausgearbeitet, um durch einen möglichst hohen Abstraktionsgrad eine Zusammenfassung zu erreichen und die Forschungsfragen beantworten zu können. Bei den Analyseeinheiten handelte es sich dabei um inhaltlich vollständige und zusammenhängende Aussagen, unabhängig von der Anzahl der Sätze. Im Analyseprozess zeigte sich, dass durch Zuhilfenahme bestehender Modelle die Kategorien geschärft werden konnten, sodass diese im weiteren Analyseprozess berücksichtigt wurden: So entsprachen einige der induktiv gewonnenen Erkenntnisse den Ebenen der Wirksamkeit von Lehrendenfortbildungen³ (Lipowsky, 2010) sowie den Reflexionsebenen von Nowak et al. (2019), die nachfolgend noch erläutert werden. Die Kategorien entstanden folglich in einem mehrschrittigen Prozess in Anlehnung an Mayring (2022, S. 69), der im Folgenden dargestellt wird:

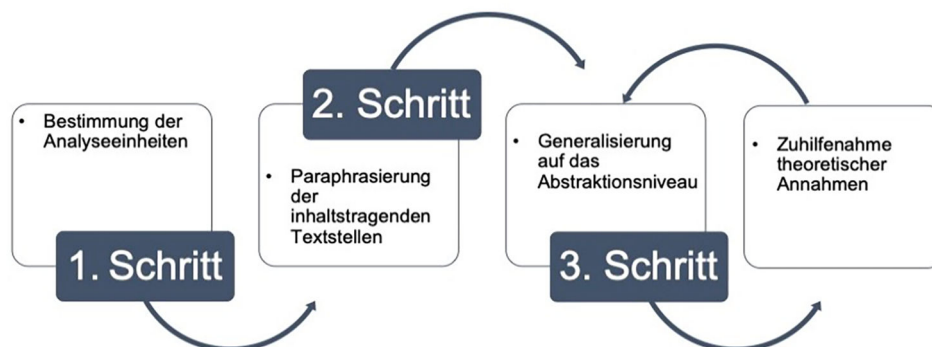


Abbildung 1: Ablaufmodell der ersten drei Analyseschritte, selbst erstellt und angelehnt an Mayring (2022, S. 69)

Zunächst wurden entsprechend des Ablaufmodells (Abbildung 1) die Aussagen in den schriftlichen Reflexionen einzeln betrachtet und auf den Forschungsgegenstand hin so weit paraphrasiert und generalisiert (Mayring, 2016), sodass am Ende zu erkennen blieb, was die einzelnen Aussagen hin-

³ Ursprünglich ist bei Lipowsky (2010) die Rede von „Lehrerfortbildungen“. Im Folgenden wird jedoch aus Gründen der Sichtbarkeit und Gleichberechtigung „Lehrenden-“ und synonym „Lehrkräftefortbildung“ verwendet.

sichtlich der Videos sind. Für die Kategorienbildung wurde die Software QCMap (<https://www.qcmap.org>) zu Hilfe genommen.

Es zeigte sich im Prozess der Generalisierung, wie erwähnt, dass drei Ebenen von Lipowsky (2010) zur Wirksamkeit von Lehrendenfortbildungen sowie die Ebenen der Reflexion von Nowak et al. (2019) widergespiegelt wurden, sodass im weiteren Verlauf der Generalisierung auf diese Ebenen Bezug genommen wurde. Damit wurde insbesondere der Zweifelsfall geklärt, dass sich „alternative Handlungen“ und „Transfer auf eigene Unterrichtspraxis“ trennen und nicht etwa zu einer übergeordneten Kategorie wie „Erkenntnisse aus dem Video“ abstrahieren lassen. Das Heranziehen theoretischer Annahmen wird von Mayring explizit für den Umgang mit Zweifelsfällen so vorgeschlagen (Mayring, 2022, S. 70).

Da es sich bei dem Modell für die Wirksamkeit von Lehrendenfortbildungen, entstanden auf Grundlage einer Metastudie zu hauptsächlich quantitativ angelegten Studien zu Lehrkräfte-Fortbildungen, um bereits tätige Lehrkräfte und Fortbildungsmaßnahmen und nicht etwa um Studierende handelt, wurden diese Ebenen nicht im Vorfeld als deduktive Kategorien – etwa für eine strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) – herangezogen. Zudem würde das deduktive Herantragen von Kategorien dem explorativen Vorgehen widersprechen. Da sich während der Generalisierung der Paraphrasen aber immer wieder Parallelen zu den Ebenen der Lehrendenfortbildungen zeigten, wurden diese im weiteren Verlauf der Analyse zumindest berücksichtigt. Die vier Ebenen sind „die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen“, „Erweiterung der Lehrerkognitionen“, „Unterrichtspraktisches Handeln“ und „Effekte auf Schüler/innen“ (Lipowsky, 2010, S. 52–59). Auf diese vier Ebenen lassen sich Effekte von Fortbildungen einordnen und Erkenntnisse zur Akzeptanz, möglichen kognitiven Veränderungen oder auch Veränderungen in Überzeugungen und Einstellungen, Veränderungen in der Unterrichtspraxis sowie Veränderungen auf Schüler:innenseite ableiten (Lipowsky, 2010, S. 52).

Ebenfalls berücksichtigt wurde das Modell für Reflexion von Nowak et al. (2019), da sich auch hier im Prozess der Generalisierung Parallelen zeigten: Die Ebenen der Reflexion sind demnach „Beschreibung“, „Bewertung“, „Alternative“ und „Konsequenz“, wobei sich insbesondere Bewertungen in den Reflexionstexten, alternative Handlungsvorschläge zum Handeln der im Video gesehenen Lehrkraft sowie der Bezug zur eigenen (späteren) Unterrichtspraxis (im Modell „Konsequenz“) in den Daten widerspiegeln. Die einzelnen Ebenen entsprechen der Tiefe der Reflexion und wurden schließlich zur Ausdifferenzierung der Kategorien zu Hilfe genommen.

Die aufgrund der Generalisierungen sowie herangezogenen theoretischen Annahmen gebildeten Kategorien heißen:

- Emotionale Reaktion
- Bewertung
- Didaktisches Wissen zu Sprachbildung
- Transfer auf Unterrichtspraxis
- Alternative Handlungsvorschläge.

Letztgenannte Kategorie entspricht einer Art kasuistischen Lehre (s. Kapitel 2), in der Videos gezeigt werden, um über alternative Handlungsoptionen zu diskutieren. In einigen der Reflexionstexten wurden solche alternativen Handlungen zu der im Video gesehenen Unterrichtspraxis vorgeschlagen, obwohl dies in dem Seminar selbst nicht thematisiert wurde.

Alle zunächst induktiv entwickelten und im Laufe des Analyseprozesses deduktiv überprüften Kategorien ließen sich in fünf Hauptkategorien überführen, was dem letzten Analyseschritt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entspricht. Die Kategorienbildung erfolgte folglich in einem wechselseitigen Prozess: Während des Kodierens wurden die Kategorien induktiv entwickelt, anschließend im weiteren Verlauf des Kodierungsprozesses mithilfe der theoretischen Modelle präzisiert und deduktiv am restlichen Material überprüft.

Die Kategorien sind eine Zusammenfassung dessen, was die Studierenden über die Videos bzw. den Einsatz der Videos im Seminarkontext sagen, und auf einer höheren Abstraktionsebene als die Generalisierung (s. Tabelle 1). Die Beschreibung der Kategorien und konkrete Differenzierung erfolgt im folgenden Kapitel 3.5.

Tabelle 1: Von der Paraphrase zur Kategorie (exemplarisch)

Analyse-einheit	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
MA.1	spannend zu sehen, dass Lesestrategien auch mit älteren Schüler:innen eingeübt werden	Emotionale Reaktion auf das Video	Emotionale Reaktion
MB.2	klare Leseabsicht, Strukturierung des Textes durch Hervorheben neuer Informationen und visuelle Darstellung durch Formulieren von Fragen und Antworten thematisiert	Didaktische Erläuterung des im Video gesehenen Unterrichts	Didaktisches Wissen zu Sprachbildung
MD.5	würde mir vornehmen, mich auf zwei bis drei Lesestrategien zu konzentrieren und nicht mein ganzes Methodenwissen bezogen auf die Lesestrategien in einer Unterrichtseinheit einplanen	Erkenntnis für eigenes Unterrichten	Transfer auf Unterrichtspraxis
MF.5	Nicht sonderlich hilfreich, zu viele verschiedene Strategien bei der Bearbeitung eines Textes anzuwenden, denn sinnvoller wäre, individuell für den Text ausgewählte Lesestrategien zu wählen und diese den SuS bewusst zu vermitteln	Begründete alternative Handlung zu den im Video gesehenen Handeln der Lehrkraft	Alternative Handlungsvorschläge
MI.1	war zudem sehr anschaulich und hat gut erklärt, wie praktische Umsetzung während des Unterrichts verlaufen könnte	Bewertung des Einsatzes des Videos im Seminar	Bewertung

3.5 Ergebnisse

Die fünf Kategorien wurden unterschiedlich häufig in den studentischen Reflexionen identifiziert (Tabelle 2). Die Kategorie, die in jedem der Texte vorkam, ist „didaktisches Wissen“, wohingegen „alternative Handlungsvorschläge“ drei Mal gemacht wurden (s. Tabelle 2). Es ist zu berücksichtigen, dass die Kategorien pro Reflexionstext nur einmal gezählt wurden, auch wenn sie häufiger auftraten. Dies liegt daran, dass sich die Studierenden teilweise bewusst in ihren Texten wiederholten, wie der folgende Ausschnitt aus der Reflexion MR zeigt: „Insgesamt war das Unterrichtsvideo sehr interessant und lehrreich und hat einem einen guten Einblick gegeben, wie Methoden in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können, aber auch was man vielleicht selber später besser machen könnte [sic.]“ (MR.1).

Und etwas später im Text: „Wie bereits erwähnt empfand ich die Arbeit mit dem Unterrichtsvideo als besonders interessant und lehrreich“ (MR.3).

Tabelle 2: Induktiv gebildete Kategorien, erstellt mithilfe von QCMap

Kategorie Name	Absolut	N/Texte	%/Texte
Transfer auf Unterrichtspraxis	13	13	76
Didaktisches Wissen zu Sprachbildung	17	17	100
Emotionale Reaktion	7	7	41
Alternative Handlungsvorschläge	3	3	17
Bewertung	12	12	70

Mit Blick auf die vertretenen Schularten zeigen sich nicht alle Kategorien bei allen Studierendentexten. „Emotionale Reaktionen“ gab es bspw. nicht in den Reflexionstexten der Studierenden für GyGe; „Alternative Handlungsvorschläge“ wiederum gab es nur bei den Texten von Studierenden des Lehramts für die Grundschule (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Kategorien je studierter Schularten, erstellt mithilfe von QCAmap

	Transfer auf Unterrichtspraxis	Didaktisches Wissen	Emotionale Reaktion	Alternative Handlungsvorschläge	Einschätzung	N/Schulformen
Grundschule	8	9	4	3	7	9
GyGe	2	5	0	0	2	5
Sonderpädagogische Förderung	2	2	2	0	2	2
HRsGe	1	1	1	0	1	1

3.5.1 Emotionale Reaktion

In den studentischen Reflexionen zeigte sich in insgesamt sieben Texten, dass es teilweise emotionale Reaktionen zu den Videos bzw. der Arbeit mit den Videos gab. Diese wurden als „emotionale Reaktion“ kategorisiert, wenn persönliche Empfindungen, Gefühle oder individuelle Wahrnehmungen hinsichtlich der Videos oder der Arbeit mit den Videos ausgedrückt wurden. Sie sind oft subjektiv geprägt und beschreiben, wie die Person auf das Video reagiert, ohne eine tiefergehende inhaltliche Analyse, Bewertung oder Reflexion vorzunehmen. Häufige Signalwörter sind „spannend“, „interessant“, „lehrreich“, „anstrengend“, „fand ich gut“ usw., Beispiele für die Kategorie sind „Sehr interessant fand ich auch die Beschäftigung mit dem Unterrichtsvideo“ (MH.1) oder auch „Es war spannend zu sehen, wie auch die Schüler:innen auf die Lesestrategien reagieren und wie sie damit umgehen“ (MQ.6). Anzumerken ist, dass an einer Stelle auch von „Anstrengung“ geschrieben wurde: „Darüber hinaus fand ich es allerdings sehr anstrengend dem Video 15min intensiv zuzuschauen“ (MA.3).

Die „emotionale Reaktion“ in Abgrenzung zur „Bewertung“ wurde aus dem Material herausgearbeitet, wenn allein die Reaktion bzw. Wahrnehmung im Vordergrund stand, z. B.: „Sehr interessant fand ich auch die Beschäftigung mit dem Unterrichtsvideo“ (MH.1). Wurde „interessant“ hingegen erläutert oder in Zusammenhang mit anderen Aspekten gebracht, wurde die Stelle als „Bewertung“ codiert (s. 3.5.2).

3.5.2 Bewertung

Die Kategorie umfasst reflektierte Einschätzungen der Videos oder der Arbeit damit, die auf inhaltlichen, methodischen oder didaktischen Aspekten basieren. Hier wird das Video als Lernmaterial analysiert und hinsichtlich seiner Relevanz, seines Aufbaus oder seiner didaktischen Wirkung bewertet, aber auch die Arbeit damit reflektiert und bewertet. Die Aussagen gehen damit über eine bloße persönliche Empfindung hinaus und begründen eine Einschätzung. Dadurch umfasst diese Kategorie insbesondere Bewertungen und die Zuschreibungen „nützlich oder hilfreich“. Zum Beispiel: „Insgesamt war das Unterrichtsvideo sehr interessant und lehrreich und hat einem einen guten Einblick gegeben, wie Methoden in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können, aber auch was man vielleicht selber später besser machen könnte“ (MR.1), oder auch: „Das ist natürlich für mich als angehende Lehrkraft sehr spannend, weil man einen kleinen Einblick in den Unterricht erhält, wie er später mal ablaufen könnte“ (MH.4). Teilweise wurde ein Bezug zur eigenen Schulart hergestellt: „Auch wenn ich später als Lehrkraft [der Schulart] nicht in einer Berufsschule arbeiten werde und eher zu der Arbeit im Primarbereich tendiere, war das Video sehr hilfreich, um einmal Einsatzmöglichkeiten von verschiedenen Lesestrategien zu sehen“ (MQ.9).

In fast allen Fällen wurden die Arbeit mit den Videos bzw. die Videos selbst positiv bewertet. Eine Ausnahme bildet eine Reflexion, in der die Person das Video zwar als informativ, aber weniger

praxisnah empfunden hat: „Auch wenn ich das Lehrvideo sehr informativ und aufschlussreich empfunden habe, so war mir die Arbeit mit dem Schulbuch-Ausschnitt doch mehr gelegen, da ich dort direkt theoretisches Wissen praktisch anwenden konnte“ (MI.5).

3.5.3 Didaktisches Wissen zu Sprachbildung

Die in jedem der Texte kodierte Kategorie ist „didaktisches Wissen zu Sprachbildung“. Dabei zeigt sich in den Reflexionen überwiegend Wissen zum sog. Drei-Phasen-Modell zur Leseförderung (s. Kapitel 3.1). Dieses wurde auch im Seminar thematisiert und dessen Umsetzung war in einem der Videos zu sehen. Die Kategorie wurde aus dem Material herausgearbeitet, wenn der Unterricht im Video beschrieben und didaktisch erläutert wurde, da sich in diesen Fällen zeigt, dass Wissen vorhanden ist, um den gesehenen Unterricht beschreiben und einordnen zu können, z. B.: „Dabei wurde unter anderem eine klare Leseabsicht, die Strukturierung des Textes durch Hervorheben neuer Informationen und die visuelle Darstellung durch das Formulieren von Fragen und Antworten thematisiert“ (MB.1).

Auch wenn einzelne Aspekte fachdidaktisch benannt oder reflektiert wurden, wie in den folgenden beiden Beispielen, zeigt sich didaktisches Wissen: „Obwohl die dritte Phase mit abgedeckt wurde, ist sie bei der Dichte an Übungen der ersten und zweiten Phase untergegangen und eher aus Zufall entstanden“ (MJ.3) und „Besonders auffällig in dem Unterrichtsvideo war, dass das Vorwissen der Schüler:innen wichtig ist, um dieses auf den Text anwenden zu können und somit auch daran anknüpfendes Wissen, welches neu in dem Text ist, besser verstehen zu können“ (MQ.3).

3.5.4 Transfer auf Unterrichtspraxis

Einige der Studierenden haben in den Reflexionen darüber geschrieben, was sie mitnehmen und später umsetzen möchten: „Als angehende Lehrerin nehme ich daher mit, Lesestrategietrainings immer mal wieder in den Unterricht einfließen zu lassen, ohne dass die Schüler:innen eine Unterrichtsstunde einzig zu der Thematik des Lesestrategietrainings erfahren“ (MP.7), oder: „Daraus nehme ich für mich mit, dass ich als zukünftige Lehrkraft bei der Erarbeitung eines Textes auch verschiedene Lesestrategien einsetzen werde, um die Erarbeitung eines Textes abwechslungsreich und interessant zu gestalten“ (MQ.10).

Dabei wurde teilweise direkt ein Unterschied zu der im Video gesehenen Schulart herausgestellt:

Obwohl es sich in dem Video um eine Berufsschulklasse handelt, können die Inhalte gut auf den Unterricht in der Sekundarstufe I übertragen werden. Die Physik und die Hauswirtschaft sind voll von Prozessen, die in einem ähnlichen Umfang vermittelt werden müssen, sodass die Schritte des 3-Phasen-Modells auch hier für das Verständnis an Bedeutung gewinnen. (MJ.10)

3.5.5 Alternative Handlungsvorschläge

Insgesamt wurden in drei Reflexionen konkrete Handlungsoptionen vorgeschlagen, die eng am ursprünglichen Video sind und nicht wie „Transfer auf Unterrichtspraxis“ explizit auf die eigene Unterrichtstätigkeit bezogen werden, z. B.:

Somit ist es sinnvoller, individuell für den Text ausgewählte Lesestrategien zu wählen und diese den SuS bewusst zu vermitteln. Dies fehlte mir in dem Video, denn die SuS wirkten nicht so, als wäre ihnen bewusst, warum sie die jeweils gestellten Aufgaben der Lehrkraft tun sollten. [sic] (MF.3).

4 Diskussion der Ergebnisse

Es kann zunächst die Forschungsfrage beantwortet werden, was die Studierenden in ihren Reflexionen in Bezug zu den Unterrichtsvideos und deren Einsatz im Seminarkontext sagen bzw. schreiben: Der in den Videos gesehene Unterricht wird größtenteils beschrieben, worin sich zum Teil sprach-

bildendes Wissen zeigt. Die Videos werden zudem bewertet, überwiegend als praxisnah und interessant, nicht unbedingt aber immer mit Bezug zur Sprachbildung. Das Handeln der Lehrkraft wird zudem teilweise reflektiert und einige der Studierenden generieren für sich selbst Ideen, was sie in ihrem späteren Unterricht sprachbildend umsetzen möchten. Zudem machen einige Studierende alternative Handlungsvorschläge, was für eine tiefergehende Reflexion der Videos spricht, und das, obwohl dahingehend kein Fokus im Seminar lag. Zum Teil reagieren die Studierenden zudem mit einer emotionalen Äußerung auf die Videos.

Wie die Studierenden die Videos bzw. den Einsatz der Unterrichtsvideos im Seminar mit Blick auf das eigene (zukünftige) sprachbildende Unterrichten einschätzen, zeigt sich in den Bewertungen, die überwiegend positiv ausfallen. Bis auf eine kritische Anmerkung wird der Einsatz der Videos überwiegend positiv, lehrreich und praxisnah bewertet, ganz im Sinne der subsumtiven Kasuistik.

Auf die Frage, welche Rückschlüsse sich von diesen subjektiven Eindrücken auf das Erreichen der (Teil-)Lernziele ziehen lassen können, soll im Folgenden eingegangen werden. Es zeigten sich in den Reflexionen der Studierenden über die Schularten hinweg positive Einschätzungen und Bewertungen sowie didaktisches Wissen zu Sprachbildung. Es lässt sich folglich vorsichtig annehmen, dass die Videos zur Erreichung des Teillernziels hilfreich sind und Methoden entsprechend „kennengelernt“ werden konnten. Da einige Studierende auch Äußerungen getroffen haben, was sie selbst umsetzen wollen würden, kann angenommen werden, dass teilweise auch das Teil-Lernziel „Einsatz [der kennengelernten Methoden, Anm. der Autorin] in den eigenen Unterrichtsfächern planen [können]“ (Präsidium der Universität Paderborn, 2022, S. 27) zumindest unterstützt wird.

Neben diesen Ergebnissen gibt es weitere interessante Erkenntnisse, die hervorzuheben sind: „Emotionale Reaktion“ auf die Videos zeigten insbesondere Studierende des Grundschullehramts und Sonderpädagogischer Förderung (s. Tabelle 3), und dies, obwohl die Grundschule nicht weiter „entfernt“ sein könnte von der im Video gezeigten berufsbildenden Schule, zumindest hinsichtlich der Zielgruppe. Die emotionale Reaktion zeigt zwar nicht, inwiefern das Lernziel erreicht wurde, lässt aber Aufschluss darüber zu, inwiefern die Videos auf Interesse gestoßen sind. So wurde vor allem geschrieben, dass das Video interessant oder spannend war, was wiederum dafür spricht, die Videos auch weiter im Seminarkontext einzusetzen, auch wenn die Studierenden unterschiedliche Fächer studieren. Es bleibt aber anzumerken, dass nicht alle Studierenden gleichermaßen Rückschlüsse in den Reflexionen gezogen haben. An dieser Stelle bleibt es offen, inwiefern solche stärker, z. B. seitens der Lehrperson, initiiert werden könnten.

Warum von drei Studierenden der Schulform Grundschule auch alternative Handlungsvorschläge gemacht wurden, bleibt ebenfalls offen. Möglicherweise kannten diese Studierenden andere kasuistische Formate, in denen das Ziel ist, alternative Handlungen vorzuschlagen. Dies spricht auch für eine tiefere Reflexion des Gesehenen bei diesen Studierenden. Im Seminarkontext könnte dies stärker forciert werden, indem bspw. die Videos nicht nur subsumtiv, sondern auch explizit zum Reflektieren und Erörtern von Handlungsoptionen eingesetzt werden. Denn wenn einige der Studierenden diese Reflexionsebene ohne Anleitung und Übung erreicht haben, könnten mutmaßlich auch weitere Studierende diese Ebene erreichen. Vorschläge, wie Videos entsprechend eingesetzt werden können, um tiefergehende Reflexion anzuregen, finden sich z. B. in Friesen & Feige (2020).

5 Limitationen und (Selbst-)Reflexion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung beziehen sich ausschließlich auf Personen, die sich freiwillig dazu entschieden haben, Seminarsitzungen zu reflektieren, in denen Unterrichtsvideos eingesetzt wurden. Daher können in der vorliegenden Studie nur Aussagen über die Studierenden getroffen werden, die die Videos in ihren Reflexionstexten erwähnt oder sich damit auseinandergesetzt haben. Eine wesentliche Einschränkung besteht folglich darin, dass über die übrigen Studierenden keine Erkenntnisse gewonnen werden können. Es bleibt unklar, warum diese Studierenden keine Refle-

xion zu den Videos verfasst haben. Mögliche Erklärungen könnten sein, dass sie an den betreffenden Seminarsitzungen nicht teilgenommen haben⁴, keinen erkennbaren Mehrwert der Videos für ihre eigene Schulform sahen oder sich bewusst für andere Sitzungen als Grundlage ihrer Reflexionstexte entschieden haben.

Daraus folgt, dass die Gruppe der Studierenden, die keine Reflexion zu den Videos verfasst hat, in der Analyse nicht berücksichtigt werden kann. Für zukünftige Untersuchungen wäre es daher aufschlussreich, nachträgliche Befragungen durchzuführen, um die Gründe für die individuelle Reflexionsentscheidung besser zu verstehen.

Die Ergebnisse müssen insofern kritisch betrachtet werden, als dass die Impulsfragen (s. Kapitel 3.3) möglicherweise auch Einfluss auf die Reflexionen und damit Reaktionen auf die Unterrichtsvideos haben können. Für weitere Forschung wäre es daher gewinnbringend, die Seminarinstruktionen stärker zu kontrollieren und im Forschungsdesign zu berücksichtigen.

Die vorliegenden Ergebnisse sind trotz einiger tabellarischer Übersichten sehr explorativ und nicht repräsentativ. Auch wenn keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Videos tatsächlich dazu beitragen, dass Studierende bestimmte Methoden „kennenlernen“ und dadurch in ihrer Unterrichtsplanung selbst anwenden, lassen die Ergebnisse durchaus die Annahme zu, dass der Einsatz der Videos, auch wenn diese eine spezifische Schulform zeigen, gewinnbringend für Studierende unterschiedlicher Schulformen mit Hinblick auf das Teil-Lernziel sein kann. Es muss jedoch bedacht werden, dass durch die Studie kein kausaler Zusammenhang zwischen den Videos und dem didaktischen Wissen hergestellt werden kann, sondern die Reflexionen über die Videos lediglich zeigen, dass dieses Wissen zum Teil vorhanden ist.

Limitationen der Studie sind ferner, dass keine Studierenden des Lehramts an Berufskollegs im tatsächlichen Sample vertreten sind. Somit lassen die Ergebnisse keine Vergleiche der Gruppen „Studierende des Lehramts an Berufskollegs“ und „Studierende anderer Studiengänge“ zu, obwohl dies mit Blick auf die eingesetzten Videos von besonderem Interesse gewesen wäre. Für zukünftige Forschungen wäre es daher interessant herauszufinden, ob Studierende des BK andere Reflexionen zeigen, ob etwa eine Gruppe tiefergehend reflektieren würde als eine andere oder das Gesehene besser übertragen kann als andere.

Die hier dargelegten Überlegungen und gewonnenen Ergebnisse basieren auf kompetenztheoretischen Annahmen zur Lehrkräfteprofessionalisierung (z. B. Woehlecke et al., 2017). Es bleiben weitere Fragen offen, wie langfristig die Videos den Studierenden von Nutzen sind, und auch, inwiefern die Videos bzw. die Arbeit damit etwa auch handlungsleitende (implizite) Orientierungen verändern oder irritieren, oder ob es bspw. dadurch zu einer impliziten Reflexion (Bohnsack, 2022) kommt, wofür weitere Forschung nötig wäre.

Da 29 Studierende ihre Reflexionstexte für Forschungs- und Publikationszwecke im Rahmen des SOTL-Projekts zur Verfügung gestellt haben, letztlich aber nur 17 Texte in die Analyse einbezogen wurden, wirft dies auch forschungsethische Fragen auf. Für zukünftige Projekte sollte bereits im Vorfeld geklärt werden, wie ein derartiger Datenüberschuss vermieden werden kann. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Reflexionstexte für die Studierenden Teil der Studienleistung waren. Somit stellt sich nicht die Frage, ob sie ihre Zeit unnötig investiert haben.

6 Fazit der Studie und Implikationen

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass Unterrichtsvideos im Seminarkontext ein wertvolles Instrument zur Anbahnung bzw. Festigung sprachbildenden Wissens darstellen. Studierende schätzen die Videos bzw. die Arbeit damit überwiegend positiv ein und gewinnen sowohl inhaltliche als auch didaktische Erkenntnisse für ihr zukünftiges sprachbildendes Unterrichten. Besonders hervor-

4 Da es keine Anwesenheitspflicht und -kontrolle gab, kann nicht rekonstruiert werden, welche Studierenden an welcher Sitzung teilgenommen haben.

zuheben ist die Fähigkeit, alternative Handlungsvorschläge zu entwickeln, was auf eine tiefere Auseinandersetzung mit den gezeigten Unterrichtssituationen hindeutet, und dies, obwohl im Seminar-kontext nicht explizit danach gefragt wurde. Das lässt für zukünftige Unterrichts- und Lehrkontexte die Annahme zu, dass es durchaus sinnvoll und möglich sein kann, auch mit Noviz:innen über subsumtiv eingesetzte Videos hinaus über Unterricht zu reflektieren.

Für die Lehrpraxis bedeutet dies, dass der Einsatz von Unterrichtsvideos nicht nur als Anschauungsmaterial, sondern als aktives Reflexionsinstrument genutzt werden kann. Die Erkenntnis, dass einige Studierende von sich aus alternative Handlungsoptionen entwickelt haben, deutet darauf hin, dass eine gezielte methodische Einbettung diese Reflexionskompetenz noch stärker fördern könnte. So könnte es sinnvoll sein, gezielt Aufgabenstellungen zu integrieren, die Studierende dazu anregen, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erörtern und zu bewerten.

Ein weiteres Ergebnis ist die emotionale Reaktion, insbesondere bei Studierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogischen Förderung. Dies spricht für die Relevanz von Unterrichtsvideos als motivierendes Element im Seminar, unabhängig von der im Unterrichtsvideo gezeigten Schulform. Durch einen methodisch durchdachten Einsatz lassen sich die Videos nicht nur als praxisnahe Anschauungsobjekte, sondern als aktive Reflexionswerkzeuge nutzen, die Studierende dabei unterstützen, ihr eigenes zukünftiges Lehrerhandeln gezielt weiterzuentwickeln.

Literatur

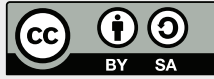
- Artelt, C. & Dörfler, T. (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule - Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 13–36). Auer Verlag.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Benz, J. (2019). *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen. Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Beltz Juventa.
- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12–27). Beltz Juventa.
- Benz, J., Rutsch, J. & Dörfler, T. (2020). Vignetten zur Lesedidaktik für die Lehrerbildung im Fach Deutsch. In M. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 70–85). Beltz Juventa.
- Böttger, L., Mischendahl, A. & Niederhaus, C. (2024). Konzepte sprachlicher Bildung im Fachunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht* (S. 17–38). Kohlhammer.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 176–195. <https://doi.org/10.25656/01:13864>
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Julius Klinkhardt.
- Brücker, H., Croisier, J., Kosyakova, Y., Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N. & Schupp, J. (2019). Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. *IAB-Kurzbericht*, 3 (2019). <https://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf>

- Dohmann, O., Havkic, A., Domenech, M. & Niederhaus, C. (2017). Unterrichten neu zugewanderter Schüler*innen im Fachunterricht an berufsbildenden Schulen – Anforderungen und Ressourcen. In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* (S. 297–313). Fillibach bei Klett.
- Faix, A.-C. (2022). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht*. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2960573>
- Friesen, M. E. & Feige, E.-M. (2020). Konstruktion und Einsatz von Vignetten und Concept Cartoons in der Lehrerbildung. In M. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 28–52). Beltz Juventa.
- Goeze, A. (2016). *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen. Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1130w>
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 79–113. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x>
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodyski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322–338.
- Hotarek, I. (2023). Unterricht mit Geflüchteten an Berufsschulen: Konsequenzen für die Lehrkräftebildung zu neuen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 1–9. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/hotarek_bwpat-ph-at2.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 164–175. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014>
- Kupetz, M., Becker, E., Helzel, A., Schöps, M., Lindner, M. & Rabe, T. (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 153–189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.8>
- Kupetz, M. (2021). Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 137–142, [00:00–32:34]. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8422>
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz) – Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. Dezember 2023 (GV. NRW. 2023 S. 1456) (2009/2023). <https://bass.schule.nrw/9767.htm#1-8p11>
- Legutke, M. & Rotberg, S. (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(5), 605–634. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0082>
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Leisen, J. (2015). Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In H. Drumbl & A. Hornung (Hrsg.), *Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, 29. Juli – 03. August 2013. IDT 2013. Hauptvorträge: Band 1 (S. 249–274). Bozen-Bolzano University Press. <https://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461155.pdf>
- Lenske, G., Bönnte, J., van Bebber, R. & Leutner, D. (2022). Das CLIPSS-Videoportal (CLassroom management In Primary and Secondary Schools). Inszenierte Videovignetten zur Förderung professioneller Kompetenzen. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodyski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 57–73). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995111>

- Lewalter, D., Schneeweiss, A., Richter-Gebert, J., Huber, K. & Bannert, M. (2022). Mit Unterrichtsvideos praxisnah und disziplinverbindend lehren und lernen. Die Lernplattform Toolbox Lehrerbildung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede et al. (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 125–143). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26082>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung FQS*, 20, H.3, Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4444>
- Mayring, Ph. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 209–213). Beltz.
- Niederhaus, C (2013). Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix. Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. *Info DaF*, 40(6), 553–583. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2013-0604>
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion im Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018. Universität Regensburg.
- Pawelleck, A., Reisas, S. & Riewerts, K. (2020). *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – Projekte planen, begleiten, dokumentieren. Instrumente zur Qualitätsentwicklung*. <https://doi.org/10.21941/7jt1-7v14>
- Präsidium der Universität Paderborn (Hrsg.) (2022). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn (Amtliche Mitteilungen Verkündungsblatt der Universität Paderborn)*, 38.22 (2022).
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171–190). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21567>
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz, *Fremdsprache Deutsch*, 39, 28–33. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39>
- Schneider, E. (2019). Welche Überzeugungen zeigen Lehramtsstudierende zur schulischen Inklusion? Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI. In C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 133–144). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung. <http://dx.doi.org/10.25673/34873>
- Scholten, N. & Orschulik, A. (2022). Praxisdokumente zur Verknüpfung von Theorie und Praxis auf Basis der Professionellen Unterrichtswahrnehmung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 5(1), 179–195. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5233>
- Sherin, M. G. (2004). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teaching Education* (S. 1–27). Elsevier.
- Stahl, C. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ – das Testinstrument ‚sHiVa‘ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen. In D. Dimova (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. Materialien DaF/DaZ*, 221–239. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1823>
- Syring, M. (2015). Unterrichtsvideos als Allheilmittel in der Lehrerbildung? Kognitive Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit video- und textbasierten Unterrichtsfällen. In M. Rohs, C. Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Lehrer.Bildung.Medien - Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule* (S. 57–69). Schneider Verlag.
- Woehlecke S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavuz, S., Seider, J. †, Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U. & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–236. <https://doi.org/10.25656/01:16991>

Autorin

Freya Dehn. Universität Paderborn, Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, Paderborn, Deutschland; Orcid-ID: 0009-0002-6446-1693; E-Mail: freya.dehn@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Dehn, F. (2026). Professionalisierung angehender Lehrpersonen für Sprachbildung mittels Unterrichtsvideos. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Studierendentexten. *die hochschullehre*, Jahrgang 12/2026. DOI: 10.3278/HSL2603W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre