



Video-, Text- oder Live-Coaching?

Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung

Kira Elena Weber^{1,*}, Christopher Neil Prilop¹, Karoline
Glimm¹, Marc Kleinknecht¹

¹ *Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft*

^{*} *Kontakt: Dr. Kira Elena Weber, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, kweber@leuphana.de*

Zusammenfassung: Im vierwöchigen Schulpraktikum der Leuphana Universität Lüneburg sollen die Studierenden zum ersten Mal eigenen Unterricht planen und durchführen. Der Schwerpunkt dieser ersten schulpraktischen Erfahrungen liegt auf der Förderung von Klassenführungs Kompetenzen. Die entsprechenden didaktisch-methodischen Grundlagen werden mit den Studierenden in den vorangegangenen Seminaren erarbeitet. Während des Schulpraktikums sollen die eigenen Unterrichtsstunden reflektiert werden, und die Studierenden erhalten auf Klassenführung bezogenes Feedback von Mitstudierenden und Dozierenden. Dieses Coaching findet traditionell face-to-face und direkt im Anschluss an die eigene Unterrichtsstunde statt (Live-Coaching). Im Sommersemester 2017 wurde dieses konventionelle Format der Praktikumsbegleitung durch neue online- und teilweise videobasierte Formate ergänzt. Studierende der V-Coaching-Seminare nahmen sich zweimal in ihrem eigenen Unterricht mit Videokameras auf. Aus diesen Videos wählten sie jeweils eine ca. fünf- bis zehnminütige Sequenz aus, welche sie dann auf der Lernplattform Moodle hochluden. Anhand dieser Videosequenz verfassten die Studierenden eine Selbstreflexion mit dem Schwerpunkt auf Klassenführung und erhielten Feedback von Mitstudierenden und Dozierenden. Studierende der T-Coaching-Seminare reflektierten basierend auf ihrer Erinnerung im Textformat ihren eigenen Unterricht. Diese Selbstreflexionen luden sie ebenfalls auf Moodle hoch und erhielten Feedback. Erste empirische Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden der V-Coaching-Seminare ihre professionelle Wahrnehmung von Klassenführung mehr steigern konnten als Studierende der Live-Coaching-Seminare. Zudem wurden insbesondere die V-Coaching-Seminare gut angenommen und scheinen einen motivierenden Faktor für Studierende zu haben. Die Konzeptualisierung und Gestaltung neuer online- und videobasierter Coaching Formate im Praktikum scheint somit eine sinnvolle Ergänzung zum konventionellen Live-Coaching darzustellen.

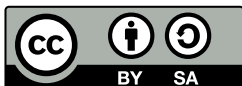
Schlagwörter: Lehrerbildung, Schulpraktikum, video- und textbasiertes Coaching, classroommanagement, online-basierte Lernumgebungen

1. Einleitung

Schulpraktische Phasen nehmen zunehmend einen besonderen Stellenwert in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden ein (Arnold & Hascher, 2014). Dieses wird durch den Ausbau der Praktika in vielen Bundesländern und die Zunahme von Studien zur Wirksamkeit von Praxisphasen (Fraefel & Seel, 2017; Gröschner & Schmitt, 2012) unterstrichen. Neben dem Erwerb unterrichtlicher Kompetenzen soll insbesondere eine „praxisbezogene wissenschaftliche Reflexion“ des eigenen Unterrichts (Gröschner et al., 2015, S. 4) ermöglicht werden. Eine solche Reflexion gilt als zentraler Bestandteil der Lehrer_innenbildung und dient dem Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte (Dewey, 1933; Schön, 1983; Tripp & Rich, 2012). Schulpraktische Studien können jedoch auch zu einer „Deprofessionalisierung“ führen (Hascher, 2011, S. 428). Daher ist die „Wirksamkeit schulpraktischer Studien [...] in besonderem Maße abhängig von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern“ (Hascher, 2011, S. 428).

Die konventionelle Praktikumsbegleitung der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sieht üblicherweise ein Face-to-face-Coaching (Live-Coaching) durch Mentor_innen oder Dozierende zu einer von Studierenden gehaltenen Stunde vor. Das Reflexionsgespräch findet direkt im Anschluss an die gehaltene Unterrichtsstunde statt und soll den Studierenden ermöglichen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und sich Feedback von Dozierenden, Mentor_innen sowie Kommiliton_innen einzuholen. Durch die direkt anschließende Reflexion der gehaltenen Stunde, sind viele Situationen noch prominent im Gedächtnis vorhanden. Zudem findet eine unmittelbare Kommunikation statt, in der es möglich ist, auf bestimmte Punkte sofort einzugehen. Lehramtsstudierende schätzen und wünschen sich diese Art von dialogischem Coaching (Sayeski & Paulsen, 2012). Kompetenzzuwächse der Studierenden sind jedoch abhängig von der Dialogqualität und der Dauer von Nachbesprechungen (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Gerade die begrenzten zeitlichen Ressourcen der betreuenden Dozierenden stellen hier eine Limitation des Live-Coachings dar (Lee & Wu, 2006). So haben die Studierenden bei dieser Art der Praktikumsbegleitung nur wenige Augenblicke, das soeben Erlebte zu verarbeiten und dieses im Hinblick auf ihr professionelles Wissen und ihre Erwartungen an die eigene Person zu reflektieren. Auch die Möglichkeit Feedback zu erhalten, ist zeitlich begrenzt und auf die Personen beschränkt, die die Stunde beobachtet haben. Neue onlinebasierte Formate der Praktikumsbegleitung erscheinen daher sinnvoll, um derlei Einschränkungen zu umgehen.

An der Leuphana Universität Lüneburg absolvieren die Studierenden im vierten Bachelorsemester ein vierwöchiges Unterrichtspraktikum (Schulpraktische Studien [SPS] 2), in welchem sie mindestens vier eigenverantwortliche Unterrichtsstunden halten. Im Rahmen der bisherigen Praktikumsbegleitung wurden die Studierenden zweimal von Dozierenden der Universität besucht und reflektierten ihre eigenverantwortliche Unterrichtsstunde gemeinsam mit Kommiliton_innen sowie dem/der betreuenden Dozierenden. Diese konventionelle Praktikumsbegleitung mit Live- Reflexion und Feedback wurde im Sommersemester 2017 durch zwei neue onlinebasierte Formate ergänzt. Die Studierenden erhielten die Möglichkeit ihren Unterricht video- oder textbasiert zu reflektieren und Feedback von anderen Studierenden und ihren Dozierenden zu erhalten. Die Vorteile onlinebasierter Formate liegen insbesondere in der zeitlich unabhängigen Anwendung und der Möglichkeit ortsunabhängig und von mehreren Quellen Feedback zu erhalten. Beiden Seminar Konzepten lag zudem die Annahme zugrunde, dass die schriftliche Reflexion eine intensivere Auseinandersetzung mit den zu reflektierenden Inhalten ermöglicht als eine mündliche Reflexion (Zeder, 2006). Insbesondere die videobasierten Coachingformate haben in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

in der Lehramtsausbildung erlangt (Seidel & Thiel, 2017). Vom videobasierten Format wird erwartet, dass es zur Aktivierung von Vorwissen und theoretischen Konzepten beiträgt (Kleinknecht & Schneider, 2013) und einen Perspektivwechsel sowie ein wiederholendes Betrachten der Situation ermöglicht (Lee & Wu, 2006; Seidel & Prenzel, 2010). Videos von eigenem oder fremdem Unterricht eignen sich zudem um die professionelle Unterrichtswahrnehmung, zum Beispiel mit Fokus auf die Klassenführung, zu fördern (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Die Fähigkeit Unterricht professionell wahrzunehmen, gilt wiederum als Voraussetzung für kompetentes Handeln, etwa in Bezug auf eine effektive Klassenführung. Die Entwicklung von Wahrnehmungs- und von Klassenführungskompetenz sind daher zentrale Lernziele der Studierenden im SPS 2 der Leuphana Universität Lüneburg. Weitere Lernziele bestehen für die Studierenden in der kritischen Analyse und Reflexion ihres eigenen Unterrichts. Sowohl das Live- als auch das Video- oder Text-Coaching als neue Formate der Praktikumsbegleitung forcieren diese Lernziele. Im Folgenden werden nach einer theoretischen Einordnung, die Konzeption und die Durchführung der praktikumsbegleitenden Formate skizziert. Anschließend folgen ein kurzer Überblick über die Ergebnisse der Begleitforschung und eine Diskussion über das Potenzial onlinebasierter Praktikumsbegleitformate.

2. Theoretische Verortung

Fächerübergreifend werden drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität unterschieden, die sich auf Klassenführung, kognitive Aktivierung und Schülerorientierung beziehen (Klieme & Rackoczy, 2008; Pianta & Hamre, 2009). Diese drei Dimensionen gelten als Tiefenstrukturen von Unterricht, die Studierende theoretisch verstehen und in Beobachtungs- und Handlungskontexten situational umsetzen sollten. In der universitären Lehramtsausbildung können insbesondere schulpraktische Phasen dazu beitragen, den Erwerb unterrichtlicher Kompetenzen zu fördern und Unterricht nach diesen Dimensionen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (Gröschner et al., 2015). Im Rahmen der zweiten schulpraktischen Studien (SPS 2) liegt der Schwerpunkt auf der Förderung von Klassenführungskompetenzen: „Die Studierenden planen standardorientierten [...] und fachbezogenen Unterricht, [...] (*Schwerpunkt Klassenführung* und Lernarrangements gestalten). Sie führen den Unterricht durch und können ihn mit Hilfe einer *kollegialen Beratung* kritisch *analysieren und reflektieren*. [...]“ (Leuphana, 2017, Hervorh. im Orig.). Ziel dieser Praxisphase ist es demnach, dass die Lehramtsstudierenden bei ihrem Planen und Handeln im Unterricht besonders den Aspekt der effektiven Klassenführung berücksichtigen. Weiter sollen sie dieses Unterrichtshandeln mit Hilfe kollegialer Beratung reflektieren und konstruktives Feedback erhalten und geben.

2.1. Klassenführung

Klassenführung beschreibt die Kompetenz einer Lehrkraft eine Klasse effektiv zu führen, um fachlich kompetenten Unterricht zu gestalten und zu halten (Helmke, 2010). Effektive Klassenführung minimiert Störungen und schafft eine produktive Lehr-Lernumgebung. Entsprechend hängt sie mit den Leistungen von Schüler_innen und einer Steigerung aktiver Lernzeit im Unterricht zusammen (Helmke, 2010; Hellermann et al., 2015; Kounin, 1970, 2006). Hellermann et al. (2015) fassen effektive Klassenführung in drei Facetten zusammen. *Monitoring* beschreibt die Allgegenwärtigkeit und die Störungsintervention der Lehrkraft. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrende umfassend über die Geschehnisse im Klassenraum im Bilde sind und somit präventiv Störungen vorbeugen oder angemessen auf sie reagieren können. *Prozessuale Strukturierung* umfasst die Steuerung des Unterrichts zugunsten einer aktiven Lernzeit für die Schüler_innen. Sie ist geprägt von reibungslosen Übergängen zwischen Unterrichtsphasen. Zudem ist strukturierter Unterricht schwungvoll, motivierend und

orientiert sich am Lerntempo der Schüler_innen (Hellermann et al., 2015). Die dritte Facette beinhaltet das Vereinbaren und die Etablierung von *Regeln und Routinen*, um das gemeinsame Lernen im Unterricht zu organisieren. Regeln und Routinen sind relevante Faktoren für die Gewährleistung effektiver Lernzeit (Wellenreuther, 2018). Für Lehramtsstudierende und Noviz_innen ist die Umsetzung von effektiver Klassenführung eine Herausforderung (Hellermann et al., 2015; Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen, 2015). Studierende sollten daher im Rahmen ihrer Ausbildung Klassenführungskompetenzen erwerben. Professionelle Unterrichtswahrnehmung gilt als Voraussetzung für effektive Klassenführung, da sie Lehrkräfte befähigt, relevante Unterrichtssituationen zu identifizieren und daraus Handlungsalternativen zu entwickeln. Daher bietet sich die Förderung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung an, um Lehramtsstudierende auf die Umsetzung von effektiver und adaptiver Klassenführung vorzubereiten (Hellermann et al., 2015; Seidel & Stürmer, 2014).

2.2. Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Unter professioneller Unterrichtswahrnehmung wird das Erkennen und theoriebasierte Analysieren von lernrelevanten Ereignissen im Unterricht verstanden (Hellermann et al., 2015; Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017b). Diese kann sich positiv auf die Qualität der Instruktion der Lehrkraft und auf Schülerleistungen auswirken (Sherin & Van Es, 2009). Die Lehrkraft muss nahezu zeitgleich zwei Teilprozesse ablaufen lassen, welche die Basis für professionelle Unterrichtswahrnehmung darstellen (Goodwin, 1994). Im Rahmen der *selektiven Wahrnehmung* verschafft sie sich einen Überblick über relevante Ereignisse im Unterricht. Für das *wissensbasierte Begründen*, analysiert und interpretiert sie diese Ereignisse, um darauf basierend ihr eigenes Handeln adaptiv anzupassen (Hellermann et al., 2015; Kleinknecht & Gröschner, 2016). Beide Teilaspekte der professionellen Unterrichtswahrnehmung fallen Lehramtsstudierenden im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften schwerer (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Noviz_innen, wie es Lehramtsstudierende sind, benötigen Möglichkeiten zum Training ihrer situationsspezifischen Fähigkeiten (Chi, 2011). Um professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern, bietet sich vor allem fallbasiertes Lernen anhand von fremden aber auch eigenen Unterrichtssituationen an (Hellermann et al., 2015). In Hinblick auf das Praktikum sind hierbei vor allem die Prozesse der Selbstreflexion und des Feedbacks grundlegende Bestandteile der Wahrnehmung und Analyse von Unterricht.

2.3. Selbstreflexion

Unter der Kompetenz, den Beruf der Lehrkraft als andauernde Lernaufgabe anzusehen, ist in den KMK (2004) unter anderem das Reflektieren als in der Ausbildung zu erlernende Fähigkeit festgehalten. Lehrkräfte „reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen“ (KMK, 2004, S. 12). Selbstreflexion im Allgemeinen bedeutet, gedanklich einen Schritt zurück zu gehen und das eigene Handeln aus einem übergeordneten Blickwinkel zu betrachten um dabei Stärken und Schwächen zu identifizieren (Dewey, 1933). Um aus Handlungen zu lernen und diese zu verbessern, gilt es, sich beim Rückblick auf eine zu reflektierende Situation, essenzielle Aspekte bewusst zu machen. Darauf basierend sollten mögliche Handlungsalternativen entwickelt werden, welche es in Zukunft anzuwenden gilt (Dewey, 1933; Korthagen & Kessels, 1999). In Hinblick auf die Lehramtsausbildung bedeutet dies, dass durch Selbstreflexion das Unterrichtshandeln verbessert werden kann und dieser Prozess des Lernens damit unambinglich für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften ist (Day, 1993; Rohr, Hummelsheim, Kricke & Amrhein, 2012; Roters, 2012; Wyss, 2013). Der Lernerfolg aus dem Prozess einer Selbstreflexion kann durch Feedback unterstützt und gesteigert werden, da es schwerfallen kann, das eigene Verhalten kritisch zu beleuchten (Reinholz, 2016).

2.4. Feedback

Neben der Förderung von Reflexionskompetenz wird auch die Fähigkeit des Gebens und Nutzens von Feedback (kollegiales Feedback) in den KMK Bildungsstandards benannt. Lehrkräfte „geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren“ (KMK, 2004, S. 12). In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird daher vielfach gefordert Feedback „für die Studierenden zu einer Selbstverständlichkeit werden“ zu lassen (Aldermann & Barausch-Hummes, 2012, S. 61). Ericsson, Krampe und Tesch-Romer (1993) betonen, dass Fachkompetenz nur durch lebenslanges bewusstes Üben (deliberate practice) erreicht werden kann, wobei genaue Beobachtung und Feedback wichtige Faktoren für die Steigerung der Leistung und des Kompetenzzuwachses sind. Feedback beinhaltet nach (Narciss, 2008) Informationen, die Lernende über ihren aktuellen Lernstand im Hinblick auf die Regulierung des weiteren Handelns hin zum erwünschten Lernziel in Kenntnis setzen. Allgemein und im Kontext von webbasierten Lernumgebungen ist Feedback einer der einflussstärksten Faktoren in Bezug auf das Lernen (J. Hattie & Timperley, 2007; J. A. Hattie & Gan, 2011; Narciss, 2017). Kollegiales Feedback unter Lehrkräften kann zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtshandeln anregen, da durch verschiedene Perspektiven unterschiedliche Aspekte beleuchtet werden (Chi, 2011). Entscheidend für die Qualität des Feedbacks sind der Inhalt, die Funktion und die Art der Darstellung (Narciss, 2013). Diese sind wiederum abhängig von individuellen und situativen Faktoren, da für verschiedene Individuen im jeweiligen Kontext, unterschiedliche Herangehensweisen wirksamer sind (Narciss & Huth, 2004).

3. Onlinebasierte Formate der Praktikumsbegleitung

Lehramtsausbildungen in Deutschland unterscheiden sich zwischen von Bundesland zu Bundesland. Die Durchführung von Schulpraktika oder Praxisphasen, die bis zu 18 Wochen andauern, ist aber standortübergreifend fester Bestandteil der Lehramtsausbildung. Während der Praxisphasen ist es üblich, dass die Studierenden durch Begleitseminare unterstützt werden. In Niedersachsen ist es an den meisten Universitäten gängig, dass die Dozierenden dieser Begleitseminare auch den Unterricht besuchen (Gröschner et al., 2015). Danach finden traditionell *Live-Reflexionen* statt, in welchen das Unterrichtshandeln besprochen wird und die Studierenden *Feedback* von den Dozierenden, Mentor_innen und Mitstudierenden erhalten. *Onlinebasierte Coaching-Formate* stellen ergänzende Versionen der Praktikumsbegleitung dar. Nachfolgend werden die Vor- und Nachteile dieser Formate beschrieben.

3.1. Videobasiertes Coaching

Fallbasiertes Lernen ist bereits länger in der Lehramtsausbildung etabliert, um damit der „Theorie-Praxis-Relationierung und [dem] Umgang mit unterrichtlicher Komplexität“ (Schneider et al., 2016, S. 2) zu begegnen. Während bis zur Jahrtausendwende Unterrichtsfälle eher textbasiert analysiert wurden, werden heute immer häufiger Videos eingesetzt und gewinnen damit zunehmend an Bedeutung in der Ausbildung von Lehrkräften (Brouwer, Besselink & Oosterheet, 2017; Gaudin & Chaliés, 2015). Unterrichtsvideos haben, im Gegensatz zu textbasierten Unterrichtsdarstellungen den Vorteil einer höheren Authentizität. Zudem scheint der Einsatz von Videos motivierend zu sein (Gaudin & Chaliés, 2015; Syring, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2015). Videos können Unterrichtssituationen und die Komplexität des Unterrichtens besser darstellen, wodurch Feinheiten wie emotionale und zeitliche Aspekte anschaulicher werden (Schneider et al., 2016). Diese Komplexität kann für Noviz_innen kognitiv anspruchsvoll sein. Allgemein zeigen Studien, dass durch den strukturierten Einsatz von Unterrichtsvideos, die Wahrnehmungskompetenz von Lehramtsstudierenden gefördert werden kann (z.B. Barnett, 2006; Barnhart & Van Es, 2015; Brouwer & Ro-

bijns, 2015; Fadde & Sullivan, 2013; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013; K., Könings & Seidel, 2013).

Die Nutzung von Videos in der Lehramtsausbildung findet hauptsächlich in zwei Bereichen statt: beim exemplarischen Lernen und bei der Selbst-Evaluation, also dem Betrachten von eigenen Unterrichtsvideos (Lee & Wu, 2006). Exemplarisches Lernen anhand von fremden Unterrichtsvideos bietet den Studierenden die Chance, kritische Ereignisse im Unterricht anhand authentischer Unterrichtsszenarien zu analysieren (Lee & Wu, 2006). Kritische Ereignisse können hierbei intensiver betrachtet werden, da die Betrachtenden emotional distanzierter sind (Kleinknecht & Schneider, 2013). Darüber hinaus wird durch das Betrachten fremder Videos die Entwicklung von Handlungsalternativen gefördert (Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014). Neue Aspekte und Perspektiven geraten in den Fokus, die zu individuellen Analysen, aber auch zu Diskussionen anregen (Kleinknecht et al., 2014). Letztlich können aber bei der Betrachtung exemplarischer Videos Unterricht und Interaktionsprozesse ausschließlich aus der Außenperspektive betrachtet werden. Der Vorteil von eigenen gegenüber fremden Videos besteht entsprechend darin, dass dem Handeln zugrundeliegende Intentionen offen liegen (Hellermann et al., 2015).

Das Lernen am eigenen Unterrichtsvideo wird in der Lehrer_innenbildung jedoch bisher nur begrenzt genutzt. Dies begründen Lee und Wu (2006) damit, dass es zeitaufwändiger sei und mehr Betreuung benötige als der Einsatz von Videos zum exemplarischen Lernen (Lee & Wu, 2006). Trotz dieser Aspekte bietet der Einsatz eigener Videos eine relevante zusätzliche Komponente: „Video-based self-evaluation uses video recordings of teaching instances to analyse, evaluate, and improve upon individual teaching performance“ (Lee & Wu, 2006, S. 370). Der Vorteil liegt also darin, dass Lehramtsstudierende ihr eigenes Handeln reflektieren und evaluieren und somit von ihrem eigenen Handeln lernen können (Harford & MacRuairc, 2008). Vorwissen und Erfahrungen werden angesprochen, wodurch die Professionalisierung unterstützt wird. Videobasierte Selbst-Evaluation wirkt aktivierender und motivierender als das Reflektieren von exemplarischen Videos (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Kleinknecht et al., 2014). Zudem liegen bei dem Betrachten von eigenen Unterrichtsvideos relevante Informationen zum Kontext, zu den Intentionen und Erwartungen sowie zu der - im Sinne der professionellen Wahrnehmung - Interpretation der Situation vor (Hellermann et al., 2015).

Diese Innenperspektive (Hellermann et al., 2015) ermöglicht es Studierenden, ihr geplantes Unterrichtshandeln mit ihrem empfundenen Unterrichtshandeln und dem tatsächlichen, im Video sichtbaren Unterrichtsverlauf abzugleichen. Durch die Videos sind Lehramtsstudierende bei der Reflexion des eigenen Unterrichts nicht nur auf ihr subjektives Empfinden angewiesen, sondern können sich Situationen wiederholt ansehen, wodurch eine Verbindung von Außen- und Innenperspektive hergestellt werden kann. Des Weiteren ermöglichen eigene Unterrichtsvideos den Studierenden, ihre individuelle Entwicklung beobachten zu können (Lee & Wu, 2006). Hellermann et al. (2015) ziehen aus den Befunden ihrer Studie den Schluss, dass durch diese zusätzlichen Informationen das Betrachten eigener Unterrichtsvideos eine tiefere Analyse erlaubt und dadurch eine effektivere Unterrichtswahrnehmung ermöglicht wird als durch den Einsatz fremder Videos. Allgemein kann sowohl die Reflexion von eigenen als auch die von fremden Unterrichtsvideos eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie die Entwicklung von Denk- und Handlungsalternativen fördern (Kleinknecht & Poschinski, 2014).

Aufgrund der Informationsfülle beim Betrachten von Unterrichtsvideos, vor allem von Videos in denen die eigene Person gezeigt wird, sowie der zuvor beschriebenen erhöhten kognitiven Anforderung für Lehramtsstudierende, besteht die Notwendigkeit einer strukturierten Anleitung (Santagata & Guarino, 2011; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Sherin & van Es, 2005). Anleitung für eine geleitete Reflexion kann unterschiedlich erfolgen, wobei der Einsatz von gezielten Fragen, beziehungsweise Beobachtungsschwerpunkten oder einem Beobachtungsbogen als wirksam beschrieben

wird (Fukkinks, Trienekens & Kramer, 2011; Sherin & van Es, 2005). In einigen Studien (Kleinknecht & Gröschner, 2016; Kleinknecht et al., 2014; Van Es, 2012; VanEs, Tunney, Goldsmith & Seago, 2014; Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011) wird die Einbeziehung der Mitstudierenden als eine weitere Möglichkeit der Unterstützung benannt, um den Fokus der Betrachtenden auf relevante Lehr-Lernsituationen zu richten und somit durch strukturiertes Videofeedback professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern. Lehramtsstudierende benötigen hochstrukturierte Anleitung bei der Reflexion des eigenen Unterrichts und strukturiertes Feedback, um von den unterschiedlichen Perspektiven der Lehr-Lernsituation zu profitieren (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Nach Harford und MacRuairc (2008) wird durch diese Vorgehensweise das gemeinsame Lernen unterstützt und unter den Peers zu einer tiefergehenden Reflexion angeregt.

Trotz der Möglichkeiten, die Peer-Videofeedback bietet, bergen sie bzw. birgt das Feedback jedoch die Gefahr, dass Studierende von den Eindrücken ihres eigenen Handelns abgelenkt und irritiert sind. Dadurch könnten das Feedback zu oberflächlich erfolgen und Handlungsalternativen teilweise nur schwer anwendbar sein (Kleinknecht & Gröschner, 2016; So, 2012). Deshalb scheint eine strukturierte Anleitung durch beispielsweise die Festlegung eines Analyseschwerpunktes notwendig, um fokussierte Selbstreflexionen und akzentuiertes Feedback zu erhalten.

Studien zum videobasierten Peer- (und Experten-) Feedback (Harford & MacRuairc, 2008; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Lee & Wu, 2006; So, 2012) betonen die Bedeutung externer Anleitung von Lehramtsstudierenden. Fukkinks et al. (2011) unterstreichen, dass durch strukturierte Anleitung die Analyse fokussierter sei und Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit vermieden würden. Die Verbindung der Reflexion eigener und exemplarischer beziehungsweise fremder Unterrichtsvideos mit Feedback in Form von strukturiertem Videofeedback auf einer onlinebasierten Lernplattform wird in der Literatur häufig in Form von *Video Clubs* beschrieben (Sherin & Van Es, 2009). Lee und Wu (2006) den Einsatz einer Online-Videodatenbank mit Forumsfunktion in der Praktikumsphase untersucht. Die Studie benennt konkret fünf Vorteile eines solchen Designs. Zum einen betonen die Autor_innen den leichten Zugang zu einem Online-Datenpool von Unterrichtsvideos, der es den Studierenden ermöglichte, sich selbst und ihr eigenes Handeln zu reflektieren und von einer großen Auswahl anderer Videos zu lernen. Diese zeitlich wie auch räumlich nahezu unbegrenzte Verwendungsmöglichkeit erleichtert den Zugang zu Lerngelegenheiten (Lee & Wu, 2006).

Ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit zur besseren Evaluation des eigenen Unterrichtens. Durch die Option des wiederholten Ansehens, basiert die Selbstreflexion nicht mehr allein auf der Erinnerung, sondern ist gestützt durch das Video. So können die Lehramtsstudierenden, in Kombination mit dem Feedback, verbesserungswürdige Aspekte ihres Unterrichts identifizieren und ihren Unterrichtsstil mit anderen vergleichen (Lee & Wu, 2006). Ein weiterer Mehrwert ist das ausgeprägte Teilen und Lernen unter den Peers. Videos anderer anzusehen, ermöglichte es den Studierenden, von guten Lehrstilen zu lernen und schlechte zu identifizieren um sich von diesen abzugrenzen (Lee & Wu, 2006). Ein wesentlicher Vorteil ist zudem das konkretere Feedback. Die Autoren konnten feststellen, dass das Feedback erheblich konkreter wurde und durch die Funktion der Online-Datenbank sich auf spezifische Situationen bezog, wodurch es besser angenommen wurde (Lee & Wu, 2006). Letztlich nennen die Autoren noch die größere Involvierung der Mentor_innen. Anstatt die problematischen Situationen ausführlich beschreiben zu müssen, konnten sie konkreteres Feedback geben und Handlungsalternativen benennen und sich damit von zuvor eher generellen Rückmeldungen distanzieren (Lee & Wu, 2006). Allgemein waren die Studierenden besser in der Lage, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und erhielten mehr Feedback und Tipps von Peers und erfahrenen Lehrkräften (Lee & Wu, 2006). Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass eine Verbindung der Praxisphase im Lehramtsstudium mit videobasiertem Lernen, in Form einer onlinebasierten Lernplattform viele zusätzliche Möglichkeiten bietet. Zudem verbindet es die Vorteile der Betrachtung eigener und

der fremder Videos. Somit stellt es eine sinnvolle Ergänzung oder Alternative zu dem konventionellen Live-Format der Praktikumsbegleitung dar.

3.2. Textbasiertes Coaching

Unterrichtsvideos präsentieren simultan eine Dichte an Informationen und weisen vor allem im Bereich der Unterrichtsdarstellung erhebliche Authentizität auf (Kleinknecht & Schneider, 2013). Dennoch ist der hohe organisatorische Aufwand nicht zu unterschätzen. Zudem ist das Filmen des eigenen Unterrichts auch mit einer gewissen Hemmschwelle verbunden, die, besonders beim ersten eigenen Unterrichten vermutlich nicht jeder überwinden möchte und kann. Um trotzdem eine ergänzende und intensivere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtshandeln zu ermöglichen, bietet sich alternativ zur Reflexion eigener Unterrichtsvideos, eine textbasierte Reflexion von aus der Erinnerung beschriebenen Unterrichtssituationen an, im Sinne eines onlinebasierten Lernjournals. Lernjournale bzw. Lerntagebücher werden eingesetzt, um Lernende wie es Lehramtsstudierende sind, darin zu unterstützen, Lernprozesse zu reflektieren (Apel, 2003; Gläser-Zikuda, 2007).

Im Kontext der Praktikumsbegleitung und mit dem Ziel, das eigene Unterrichtshandeln zu reflektieren und darauf Feedback zu erhalten, bietet sich ein Lernjournal an, in welchem die Studierenden Inhalte und Situationen aus ihrem Unterricht beschreiben und reflektieren. Die Einbindung eines solchen Lernjournals in eine onlinebasierte Lernplattform ermöglicht die Kombination von schriftlicher Selbstreflexion und dem Erhalten von Feedback durch Mitstudierende und gegebenenfalls auch durch Dozierende. In einem vergleichbaren Praktikumsdesign wurde bereits die positive Wirkung auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden aufgezeigt (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Auch in Bezug auf die Förderung klassenführungsbezogener professioneller Unterrichtswahrnehmung wird textbasierten Strategien ein Potenzial zugeschrieben (Gold, Hellermann & Holodynski, 2013). Die Studierenden haben mehr Zeit über das Erlebte zu reflektieren, als es ihnen beim Live-Coaching möglich ist, und können, so wie beim Einsatz von Videos, die Situation in einem gewissen Maße wiederholt betrachten (Syring et al., 2015). Sie können ihre Gedanken strukturieren und ihre Reflexion überdenken, überarbeiten und ergänzen, bevor sie diese für Rückmeldungen zur Verfügung stellen. Durch eine Reflexion auf Basis der Erinnerung haben die Studierenden die Möglichkeit, nur Situationen mit Dozierenden und Mitstudierenden zu teilen, mit denen sie sich wohlfühlen, und somit liegt im Vergleich zum Filmen des eigenen Unterrichts eine geringere Hemmschwelle vor. Der Vergleich von Video- und textbasierten Unterrichtsdarstellungen zeigt weiter auf, dass Textfälle, durch eine stärkere Fokussierung auf einige wenige Beobachtungsschwerpunkte, kognitiv weniger belastend sind als videographierte Situationen (Syring et al., 2015). Dadurch fällt es Studierenden häufig leichter, mit diesem Medium zu arbeiten. Zudem findet eine ausgewogenere - positive und negative - Bewertung und eine ausführlichere Erklärung statt (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Die Ergänzung der konventionellen Praktikumsbegleitung (Live-Coaching) durch textbasiertes Coaching scheint folglich ebenso wie videobasiertes Coaching eine sinnvolle Alternative darzustellen.

4. Durchführungshinweise zu den schulpraktischen Studien 2

Die Studierenden im vierten Bachelorsemester des Studiengangs Lehren und Lernen der Leuphana Universität nehmen nach dem Sommersemester an einem vierwöchigen Praktikum, den *Schulpraktischen Studien 2* (SPS 2), teil. Dieses Praktikum wird durch die Bildungswissenschaften begleitet. 2017 wurde das Lehrangebot im Modul SPS 2 um die beschriebenen neuen Online-Formate ergänzt. Im Folgenden stellen wir

den Ablauf, die Vorbereitung und mögliche Fallstricke bei der Implementierung der verschiedenen Praktikumsbegleitformate vor.

4.1. Ablauf

Die Schulpraktischen Studien 2 werden vorbereitet durch Veranstaltungen in Psychologie (*Psychologie des Lehrens und Lernens*) sowie durch das Modul *Didaktik und Methodik*. Dieses besteht aus einer gleichnamigen Vorlesung und einem Begleitseminar (*Didaktik und Lernarrangements*). Das Augenmerk der SPS 2 liegt vorrangig auf fachübergreifenden didaktisch-methodischen Kompetenzen und weniger auf fachspezifischen Aspekten des Unterrichtens. Hinsichtlich dessen bereitet das Modul *Didaktik und Methodik* die Studierenden auf die SPS 2 vor (Abbildung 1), indem die Vorlesung Inhalte zu den Themen Lernziele und Bildungsstandards, Bildungs- und Lerntheoretische Didaktik, Kognitionspsychologische und Konstruktivistische Didaktik, Instructional-Design-Modelle und Merkmale erfolgreichen Unterrichtens mit zentraler Fokussierung auf Klassenführung behandelte. Das Seminar diente dazu, diese Inhalte zu vertiefen und auf das Schreiben eines Unterrichtsentwurfes für eine fiktiv zu haltende Stunde anzuwenden. Die Begleitseminare sind identisch aufgebaut.

6	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Bachelor Arbeit		Basismodul Psychologie	Heterogenität und Individualisierung	
5	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Methoden der empirischen Bildungsforschung	Schulpädagogik		Komplementärstudium	
4	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Didaktik und Methodik	Schulpraktische Studien 2	
3	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Psychologie des Lehrens und Lernens	Sprecherziehung/luK	Schulpraktische Studien 1
2	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Bildung und Erziehung		
1	Wissenschaft trägt Verantwortung		Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2	Wissenschaft nutzt Methoden - fachübergreifend	Wissenschaft macht Geschichte	

Leuphana Semester (20 CP)	Minor: Professionalisierungsbereich (55 CP)
Major: Unterrichtsfach 1 (45 CP)	Komplementärstudium (5 CP)
Major: Unterrichtsfach 2 (45 CP)	Bachelor-Arbeit (10 CP)

Abbildung 1: Modulplan des Bachelorstudiengangs Lehren und Lernen an der Leuphana Universität

Die SPS 2 finden während der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters statt. Sie sehen vor, dass die Studierenden 20 Stunden pro Woche in der Schule verbringen. In der vierwöchigen Praktikumszeit sollten die Studierenden mindestens vier Unterrichtsstunden planen, hierzu Unterrichtsentwürfe schreiben und diese Stunden halten und reflektieren. Die Studierenden waren im Tandem an den Schulen untergebracht; zu ihren Aufgaben während des Praktikums gehörte es auch ihren Tandempartner_innen Feedback bezüglich des Unterrichtens zu geben. Darüber hinaus nahmen die Studierenden an vier Begleitseminarsitzungen (nachmittags) während des Praktikums teil. Das Praktikum schloss mit einem Portfolio als Prüfungsleistung ab. Die SPS 2 wurden durch eine Auftaktveranstaltung begonnen, in welcher mit allen Studierenden letzte organisatorische Fragen geklärt und Hinweise zum Ablauf des Praktikums gegeben wurden. Danach kamen die Studierenden das erste Mal in kleineren Gruppen mit den Dozierenden ihres Begleitseminars zusammen. Die Studierenden trafen sich im Verbund der insgesamt 16 Begleitseminare *Coaching. Theorie und Praxis des Unterrichtens* während des SPS 2 zu drei weiteren Sitzungen. Die Begleitseminare gaben den Studierenden die Möglichkeit, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und in

einem geschützten Rahmen Fragen zu stellen und Themen zu diskutieren. Zu einem bzw. zwei Terminen (Abbildung 2) besuchten die Dozierenden der Begleitseminare die Studierenden in der Schule und reflektierten im Anschluss gemeinsam mit Mentor_in und den Mitstudierenden die gehaltene Stunde.

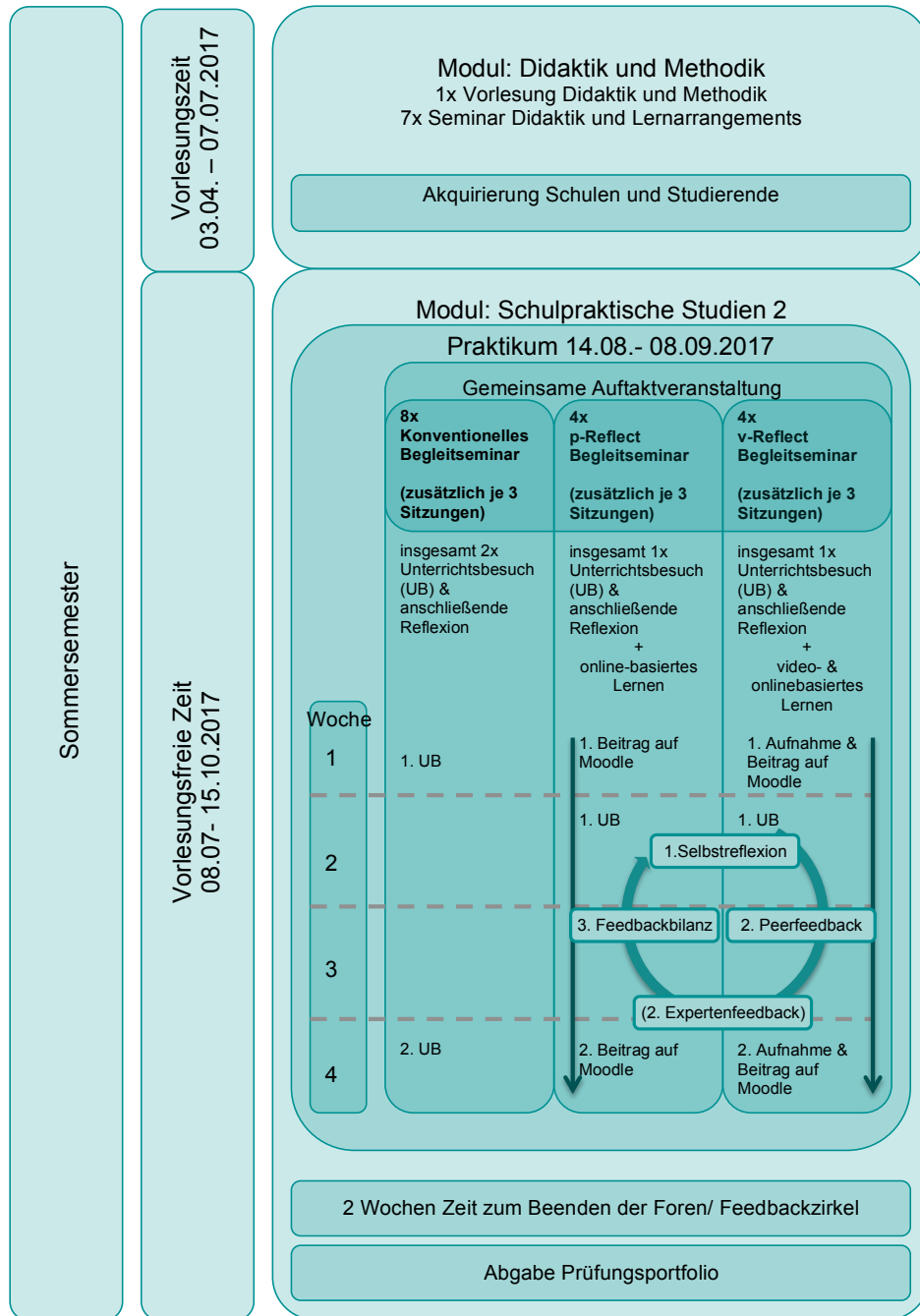


Abbildung 2: Ablaufplan der Module Didaktik und Methodik und SPS 2

Acht der Begleitseminare orientierten sich am konventionellen Design des Live-Coachings. Die Studierenden dieser Seminare erhielten kein zusätzliches Angebot in Form einer Onlineplattform, wurden aber insgesamt zwei Mal in ihrem Unterricht besucht. Direkt im Anschluss an die gehaltene Stunde setzten sie sich mit dem bzw. der

Dozierenden und einigen Kommiliton_innen zusammen um die Stunde zu reflektieren und Feedback zu erhalten.

Die weiteren acht Begleitseminare wurden neu konzipiert und das konventionelle Praktikumsformat um onlinebasierte Formate ergänzt. Die Studierenden dieser Online-Begleitseminare wurden während des Praktikums nur einmal in ihrem Unterricht besucht. Dafür analysierten und reflektierten sie zusätzlich eigenen und fremden Unterricht auf der Lernplattform Moodle, immer in Hinsicht auf den Beobachtungsschwerpunkt Klassenführung. Dieser Prozess erfolgte nach dem Modell des Feedbackzirkels aus der Studie von Kleinknecht und Gröschner (2016). Dieser verbindet die Selbstreflexion mit Peer- und teilweise Expertenfeedback und einer abschließenden Feedbackbilanz (siehe Abbildung 3 und 4). Die Studierenden wurden instruiert die Selbstreflexion und das Feedback nach der 3-Schritt-Analyse zu verfassen (Kleinknecht & Gröschner, 2016): Schritt 1: Beschreibung der Situation; Schritt 2: Bewertung der Situation/Begründen der Bewertung (mit Analyse der Lernwirkung/ mit wissenschaftlichen Begriffen); Schritt 3: Entwicklung von Handlungsalternativen. In den Begleitseminaren wurde den Studierenden dieses Vorgehen erklärt und anhand von Beispielen erläutert. Abschließend sollte eine Feedbackbilanz gezogen werden, in der Handlungsalternativen und Verbesserungsvorschläge aus der Selbstreflexion und den Feedbacks nochmals aufgegriffen wurden. Die Studierenden wurden instruiert den kompletten Feedbackzirkel zu durchlaufen, um bestmöglich von dem Feedback zu profitieren.

Studierende der vier online- und videobasierten Seminare (V-Coaching-Begleitseminare) nahmen sich zweimal in ihrem eigenen Unterricht mit Videokameras auf. Aus diesen Videos wählten sie jeweils eine ca. fünf- bis zehnminütige Sequenz aus, welche sie dann auf der Lernplattform Moodle hochluden. Diese Sequenzen sollten eine Instruktionsphase und den Übergang zur darauffolgenden Lernphase zeigen und auch kritische Momente beinhalten. Anhand dieser Videosequenz verfassten die Studierenden ihre Selbstreflexion, in welcher sie besonders auf ihr Verhalten in Bezug auf die Klassenführung eingehen sollten. Die Videosequenzen sowie die Selbstreflexion wurden dann auf Moodle für die anderen Studierenden des Begleitseminars bereitgestellt, sodass die Seminarmitglieder ihren Kommiliton_innen Feedback geben konnten. Alle Studierenden wurden gebeten mindestens viermal Feedback zu geben, sodass jeder Beitrag mindestens zweimal Feedback erhielt. In zwei online- und videobasierten Begleitseminaren (V-Coaching+) erhielten die Studierenden zusätzliches Expertenfeedback von ihren jeweiligen Dozierenden.

Die vier online- und textbasierten Seminare (T-Coaching Begleitseminare) reflektierten ihren eigenen Unterricht aus der Erinnerung und luden diese schriftliche Selbstreflexion ebenfalls auf der Lernplattform Moodle hoch. Ebenso wie in den V-Coaching-Seminaren sollten auch die T-Coaching-Seminare den Feedbackzirkel (Abbildung: 4) durchlaufen, indem sich die Studierenden bei ihrer Selbstreflexion und dem anschließenden Feedback auf eine, auf der Erinnerung basierende, schriftliche Beschreibung einer Unterrichtssequenz bezogen. Zu dieser Selbstreflexion gaben andere Studierende Feedback (Peer-Feedback). Ebenso wie bei den V-Coaching-Gruppen, gaben bei zwei Begleitseminaren die jeweiligen Dozierenden noch ein Expertenfeedback (T-Coaching+). Abschließend führten die Studierenden eine Feedbackbilanz durch, in der auf die vorgeschlagenen Handlungsalternativen eingegangen wurde. Auch sie sollten bestenfalls eine Unterrichtssituation aus der ersten Woche und eine aus der letzten Woche auswählen.

Den Studierenden der V-Coaching- und T-Coaching-Seminare wurde ein Beispielforum auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt, das den Ablauf des Feedbackzirkels darstellte und beispielhaft die Anwendung der 3-Schritt-Analyse für die Selbstreflexion und das Feedback zeigte (Anhang A.1 und A.2). Nach Abschluss des Praktikums hatten die Studierenden der T-Coaching- und V-Coaching-Begleitseminare zwei Wochen Zeit, um ihre Foren und damit den Feedbackzirkel abzuschließen.

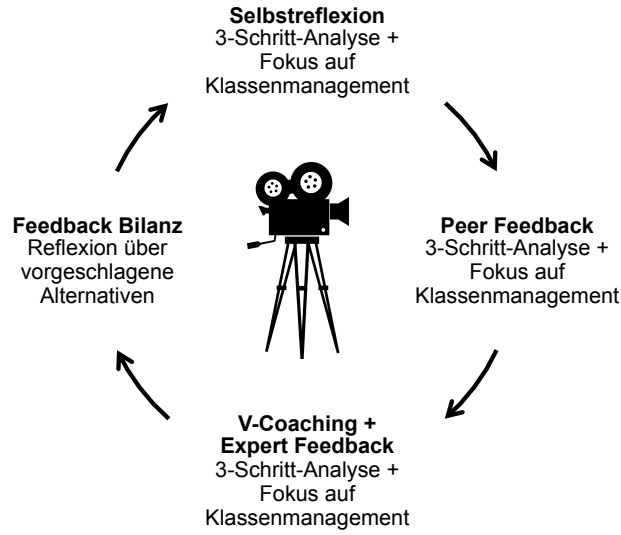


Abbildung 3: Feedbackzirkel V-Coaching (modifiziert nach Kleinknecht & Gröschner, 2016)

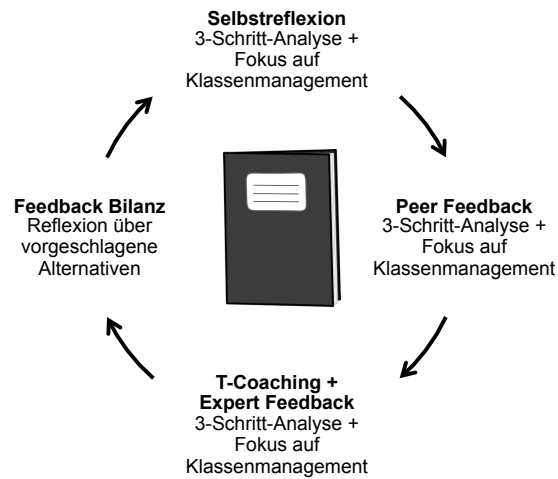


Abbildung 4: Feedbackzirkel T-Coaching (modifiziert nach Kleinknecht und Gröschner (2016)

4.2. Organisatorisches

Um einen reibungslosen Ablauf während des Semesters und vor allem in der Praxisphase zu gewährleisten, mussten die Materialien, das Equipment und die Lernplattform Moodle vorbereitet sowie der Kontakt mit den Schulen hergestellt werden. Das Modul *Didaktik und Methodik* wurde hinsichtlich der Fokussierung auf Klassenführung und der einheitlichen Gestaltung der Seminare überarbeitet und die Materialien sowie Folien wurden aktualisiert. Während der Vorlesung und Seminare erklärten sich Studierende freiwillig dazu bereit, an der Studie teilzunehmen. Hierbei wurde von einer randomisierten Zuteilung, wie bei den anderen Begleitseminaren, abgesehen, weil Video- und Tonaufnahmen rechtlich einer expliziten Einwilligung bedürfen. Von den 232 Studierenden nutzten 48 Studierende die Möglichkeit, sich selbst im Unterricht zu filmen und somit an den V-Coaching-Begleitseminaren teilzunehmen. Die anderen Studierenden wurden nach dem randomisierten Verteilungsverfahren der Leuphana an die Praktikumsschulen und somit dem konventionellen Live-Coaching und dem T-Coaching-Format der Begleitseminare zugeteilt.

Neben den Studierenden, mussten Schulen gefunden werden, die das Filmen im Unterricht unterstützen. Hierzu wurden die Praktikumsschulen per Brief angefragt. Zudem erfolgte eine telefonische Kontaktaufnahme, in welcher der Schulleitung die Studie und der Datenschutz erklärt sowie kein zusätzlich anfallender Mehraufwand für die Lehrkräfte zugesichert wurden. Von den Praktikumsschulen konnten 14 Schulen (elf Grundschulen, eine kooperative Gesamtschule, eine kombinierte Grund- und Hauptschule, eine integrative Gesamtschule) akquiriert werden. Diesen wurden die Studierenden der V-Coaching-Seminare zugeteilt. Neben ihrer eigenen Einverständniserklärung holten die Studierenden innerhalb der ersten Tage mit vorbereiteten Datenschutzbriefen das Einverständnis von Schüler_innen, Eltern und Lehrkräften ein. In diesen Datenschutzbriefen wurde versichert, dass die Videoaufnahmen nur dem Forschungszweck dienen und nach Ende der Studie gelöscht werden. Der Inhalt der Datenschutzbriefe und der generelle Ablauf des Praktikums wurden von der Landesschulbehörde geprüft und unterstützt. In allen Klassen gab es eine sehr hohe Zustimmungsquote und nur vereinzelt Schüler_innen, die mit der Videoaufnahme nicht einverstanden waren. Für den Fall, dass Schüler_innen nicht gefilmt werden durften oder wollten, wurde um eine Erlaubnis zur Audioaufnahme gebeten. Die Kamera konnte dann so im Raum positioniert werden, dass das betreffende Kind nicht mitgefilmt wurde. Kinder, die auch keine Erlaubnis zur Audioaufnahme erhielten, nahmen für eine Stunde am Unterricht in einer anderen Klasse teil.

In Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum der Universität wurden den Studierenden der V-Coaching-Begleitseminare bei der Auftaktveranstaltung des Praktikums Videokameras, Stative und Speicherkarten zur Verfügung gestellt. Die Studierenden erhielten pro Tandem jeweils ein Equipment-Set, nachdem die technische Ausstattung zuvor auf ihre Funktion hin überprüft worden war. Für die onlinebasierten Begleitseminare musste die onlinebasierte Lernplattform Moodle vorbereitet werden. Hierzu wurde pro Begleitseminar der V-Coaching- und T-Coaching-Begleitseminare ein passwortgeschützter Seminarraum eingerichtet. Für jede/n Studierende/n der V-Coaching- und T-Coaching-Begleitseminare, wurde im jeweiligen Seminarraum ein Forum angelegt, in dem sie ihre Reflexionen und Feedbacks erstellen konnten. Diese waren lediglich für die Studierenden und Dozierenden des eigenen Begleitseminars einsehbar. Für die Bereitstellung der Videos auf Moodle wurde das webbasierte Plugin *vShare* (Huppertz, Massler & Plötzner, 2005) genutzt. Dieses ermöglicht es den Studierenden und Dozierenden, exakte Abschnitte in dem Video zu markieren und in den Kommentaren genaue Zeitangaben zu vermerken, um gezielt auf Situationen aufmerksam zu machen. Um den Studierenden die Handhabung der Plattform zu erklären, wurden eine detaillierte Anleitung (siehe Anhang A.3 und A.4) sowie ein Beispielforum bereitgestellt (Anhang A.1 und A.2), die ihnen exemplarisch den Ablauf des Feedbackzirkels veranschaulichen sollten. Bei technischen Problemen mit den

Kameras oder Moodle, konnten die Studierenden und Dozierenden telefonisch oder per E-Mail Hilfe erhalten. Die Dozierenden der T-Coaching- und V-Coaching-Gruppen wurden vor Beginn des Praktikums über die Ziele und den Ablauf der Intervention informiert und geschult.

4.3. Schwierigkeiten

Schwierigkeiten traten zumeist beim Hochladen der Videosequenzen auf. Die Probleme lagen hierbei entweder an einer schlechten Internetverbindung, dem Dateinamen, der keine Umlaute enthalten durfte oder einer zu großen Datei. Mit Verweis auf die Anleitung konnten die meisten Probleme dieser Art zügig behoben werden. Abgesehen davon traten auf der onlinebasierten Lernplattform keine weiteren technischen Schwierigkeiten auf. Die Dozierenden der V-Coaching- und T-Coaching-Begleitseminare waren angehalten, die Studierenden in regelmäßigen Abständen daran zu erinnern ihre Selbstreflexionen und Feedbacks hochzuladen. Dennoch erhielten nicht alle Studierenden Feedback auf ihre Selbstreflexionen und der Feedbackzirkel wurde nicht immer vollständig durchlaufen. Die Foren auf Moodle hätten entsprechend noch intensiver betreut und die Studierenden sowie die Dozierenden umfangreicher instruiert werden müssen, denn trotz des Beispiels schien nicht allen Studierenden der Ablauf klar zu sein. Dieses Problem trat insbesondere bei der T-Coaching-Gruppe auf. Dies lag möglicherweise zum einen an der randomisierten Zuteilung, weshalb die Studierenden weniger intrinsisch motiviert waren, sich erneut mit ihrem Unterrichtshandeln auseinanderzusetzen. Zum anderen waren die meisten Dozierenden der T-Coaching-Gruppe externe Lehrbeauftragte, die daher weniger präsent an der Universität waren.

5. Empirische Ergebnisse

Die Konzeption und Implementierung der beschriebenen neuen Begleitseminarformate wurde als Lehr-Forschungsprojekt initiiert. Untersucht wurde, ob die online- und videobasierten Begleitseminare (V-Coaching) die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung von Lehramtsstudierenden fördern. In der ersten Seminarsitzung des Moduls *Didaktik und Methodik* wurden die Studierenden gebeten einen Laptop und Kopfhörer mitzubringen und während der Seminarzeit an einem anonymisierten online- und videobasierten Test teilzunehmen. Dieser standardisierte Test (Gold & Holodynski, 2017) dient der Erfassung der *professionellen Wahrnehmung von Klassenführung* von Lehramtsstudierenden. Er besteht aus kurzen Unterrichtsvideos und standardisierten Items zu drei Facetten von Klassenführung (*Monitoring, Strukturierung und Regeln und Routinen*). Die Übereinstimmung mit einem Expertenrating gibt Auskunft über die professionelle Wahrnehmung der Studierenden von Klassenführung. Nach Abschluss der SPS 2 wurde den Studierenden ein Link zu dem Test zugeschickt, um eine erneute Messung durchzuführen. Die erfolgreiche Teilnahme an beiden Tests sowie die Reflexion der Ergebnisse der Pre-Post-Messung waren Bestandteil des Prüfungsportfolios, was sicherlich aus forschungsethischer Perspektive kritisch betrachtet werden kann. Als Chance kann hierbei jedoch gesehen werden, dass sich die Studierenden mit ihrer eigenen professionellen Wahrnehmung reflexiv auseinandersetzten und hierdurch gegebenenfalls weitere Lernprozesse angeregt wurden. Aufgrund der anonymisierten Durchführung des Tests konnten die nicht beendeten Feedbackzirkel innerhalb der T-Coaching-Seminare den Messdaten nicht zugeordnet werden. Aus diesen Gründen wurden die T-Coaching-Begleitseminare bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Zudem konnten einige Studierende nicht bei der Auswertung berücksichtigt werden, da sie nur zu einem Messzeitpunkt teilnahmen oder den Online-Test nicht ordnungsgemäß durchführten.

Unsere Stichprobe bestand entsprechend aus 110 Studierenden im vierten Bachelorsemester. 25 Studierende waren im V-Coaching+Seminar (96% weiblich; $M_{\text{alter}} =$

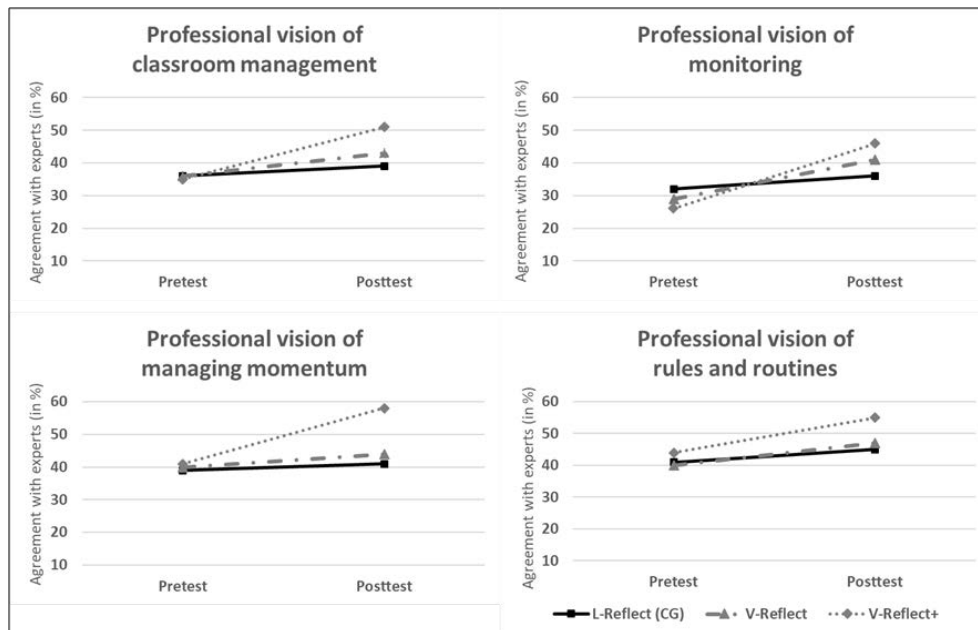


Abbildung 5: Verbesserung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Pre-Postvergleich (L-Coaching = konventionelle Praktikumsbegleitung, V-Coaching = videobasiertes Peer-Feedback, V-Coaching+ = videobasiertes Peer- & Expertenfeedback)

22.64, $SD_{\text{alter}} = 3.97$) und 16 Studierende (87.5% weiblich, $M_{\text{alter}} = 24.63$, $SD_{\text{alter}} = 6.67$) im V-Coaching Seminar. Die konventionellen Seminare (KG) besuchten 69 Studierende (91.5% weiblich, $M_{\text{alter}} = 23.75$, $SD_{\text{alter}} = 5.17$).

Die Auswertung der Pre-Posttests zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung (Weber, Gold, Kleinknecht & Prilop, 2018) zeigte, dass das konventionelle Live-Design der Praktikumsbegleitung diese Kompetenz nur in einem geringen Maße fördert ($d=0.20$, n.s.). Im Vergleich dazu verbesserten die Studierenden in den V-Coaching-Begleitseminaren die ergänzend video- und onlinebasiertes Peer- und teilweise Expertenfeedback erhielten, ihre professionelle Wahrnehmung stärker (V-Coaching: $d=0.46$, n.s.; V-Coaching+: $d=1.10$, $p=<.001$). Entgegen der Erwartungen der Studie liegt eine signifikante Verbesserung allgemein und für alle drei Facetten der Klassenführung allerdings nur für die Studierenden der videobasierten Begleitseminare mit Peer- und Expertenfeedback (V-Coaching+) vor (Abbildung 5).

Das Design der videobasierten Begleitseminare scheint vor allem zur Förderung der professionellen Wahrnehmung der Facette *Monitoring* beizutragen. Dies mag insbesondere an der Möglichkeit liegen, das Unterrichtshandeln aus einer Außenperspektive zu betrachten. So können die Studierenden durch Videos das gesamte Unterrichtsgeschehen sehen, auch das, was ihnen während des Unterrichts entgangen ist. Hierbei ist der stärkste Zuwachs bei allen Begleitseminaren des videobasierten Designs, vor allem aber in den Begleitseminaren mit zusätzlichem Expertenfeedback (V-Coaching+) zu verzeichnen. Die Wahrnehmung von *Strukturierung* konnte sich ebenfalls nur in den V-Coaching+ Seminaren signifikant verbessern. Der Zuwachs bei Studierenden des Live-Formats und der V-Coaching-Seminare ohne zusätzliches Expertenfeedback war nur gering. Zur Förderung der Wahrnehmung dieser Facette scheint Expertenfeedback essenziell. Die Wahrnehmung von *Regeln und Routinen* wurde durch die videobasierten Begleitseminare stärker gefördert als durch die konventionelle Praktikumsbegleitung. Dennoch konnte erneut nur für die V-Coaching+Seminare eine signifikante Verbesserung festgestellt werden. Online- und videobasierte Lerngelegenheiten

mit ergänzendem Expertenfeedback besitzen folglich das größte Potenzial zur Förderung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung.

Neben diesen empirischen Ergebnissen unterstützen auch Aussagen von Studierenden der videobasierten Begleitseminare die Annahme, dass ein solches Format ergänzend zur konventionellen Praktikumsbegleitung sinnvoll und motivierend ist. In einem offenen Item hatten die Studierenden während der Postmessung Gelegenheit, Anmerkungen zum Praktikum zu äußern. Insgesamt äußerten sich viele Studierende positiv zu dem videobasierten Coaching: „Mich hat das Praktikum in meinem Berufswunsch gestärkt. Die Video-Reflexion war einfach klasse und sehr hilfreich. Sollte am besten für alle Studierenden verpflichtend sein.“ (Studentin V-Coaching+) / „Das Angebot der Videobasierten Gruppe finde ich sehr sinnvoll. So konnte ich mich selber auch sehen und habe konstruktives Feedback bekommen.“ (Studentin V-Coaching+) / „Besonders die videobasierte Reflexion bietet viel Potenzial und sollte unbedingt auch in den kommenden Semestern angeboten werden“ (Studentin V-Coaching). Kritische Anmerkungen wurden von den Studierenden der videobasierten Begleitseminare nicht gemacht.

6. Diskussion und Fazit

Innerhalb der textbasierten Seminare gab es ebenfalls positive Rückmeldungen: „Ich habe im SPS 2 viel dazulernen können und fand besonders das gegenseitige Reflektieren sehr gewinnbringend. Das Prinzip des T-Coaching finde ich daher sehr sinnvoll.“ (Studentin T-Coaching). Allerdings gab es auch kritische Aussagen, die vermutlich der randomisierten Zuordnung zuzuschreiben sind: „Ich empfand es eher als lästig statt hilfreich, sich im Onlineforum mit meinem Teampartner austauschen zu müssen, da man sich kontinuierlich während der Schulzeit direkt in oder nach den entsprechenden Situationen bereits im persönlichen Gespräch ausgetauscht hat“ (Studentin T-Coaching). Den Aussagen der Studierenden ist zudem der Wunsch nach einer freiwilligen Zuteilung zu allen drei Designs der Begleitseminare zu entnehmen: „Ich hätte es schön gefunden, wenn man sich auch entscheiden, bzw. wünschen hätte können, ob man nicht nur entweder ein V-Seminar oder ein T-/ Live-Seminar hat, sondern zwischen allen drei Arten“ (Studentin T-Coaching). Durch eine selbstbestimmte Zuteilung und freiwillige Teilnahme an einem der drei Begleitformate könnte der Zuspruch für die verschiedenen Formate der Praktikumsbegleitung daher wahrscheinlich erhöht werden.

In den konventionellen Begleitseminaren gab es ebenfalls positive Anmerkungen: „Feedback zur Unterrichtsstunde durch Dozentin, Team- und Tandempartner sehr hilfreich“ (Studentin Live-Coaching) / „Ich war froh, die Face-to-face-Beurteilung zu bekommen“ (Studentin Live-Coaching). Auch das konventionelle Format der Praktikumsbegleitung hat somit seine Berechtigung und wird von den meisten Studierenden als positiv empfunden. Empirisch konnte jedoch gezeigt werden, dass die Studierenden des Live-Coachings ihre professionelle Wahrnehmung von Klassenführung nur geringfügig verbessern. Die Ergänzung durch ein online- und videobasiertes Format bietet hier ein zusätzliches Potenzial an Förderung. Video- und onlinebasierte Reflexion und strukturiertes Videofeedback stellen dementsprechend eine sinnvolle Ergänzung zum konventionellen Format dar. Wir konnten feststellen, dass besonders videobasiertes Expertenfeedback ein entscheidender Faktor zu sein scheint, der sich positiv auf die professionelle Wahrnehmung von Studierenden auswirkt. Dies kann mit Überlegungen von Rich und Hannafin (2008) begründet werden, nach denen Expertenfeedback die Komplexität beim Betrachten von Videos für Noviz_innen minimiert. Darum erscheint es durchaus sinnvoll, Praxisphasen durch solche video- und onlinebasierten Lerngelegenheiten zu ergänzen. Die Einstellung der Dozierenden gegenüber dem verwendeten Medium ist hierbei ein nicht zu vernachlässigender Faktor, der einen erheblichen Einfluss auf die Analyse und somit auf den Lernerfolg der Studierenden

hat (Schneider et al., 2016). Daher sollten Dozierende von der Arbeit mit dem jeweiligen Fallmedium, in diesem Fall den verschiedenen Designs der Praktikumsbegleitung, überzeugt sein. Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass neben der konventionellen Praktikumsbegleitung auch neue online- (und video-)basierte Formate der Praktikumsbegleitung ihre Legitimation in der Lehramtsausbildung haben sollten. Die Nutzung eigener Unterrichtsvideos stellt hierbei nicht nur eine mögliche Verbesserung des Coachings dar (Weber, Czerwenka & Kleinknecht, im Druck, im Druck), sondern kann auch der Durchlässigkeit zwischen Fachdidaktik und Schulpraktischen Studien dienen (siehe hierzu Reusser & Frael, 2017).

Literatur

- Aldermann, B. & Barausch-Hummel, E. (2012). Empowerment durch Feedback - Praxiserfahrungen im Integrierten Orientierungspraktikum an der Universität zu Köln. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (S. 57-62). Münster: Waxmann Verlag.
- Apel, H. (2003). Onlinejournal-Lernreflexionen online. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 7, 1-11.
- Arnold, K. H. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann Verlag.
- Barnett, M. (2006). Using a Web-based Professional Development System to Support Preservice Teachers in Examining Authentic Classroom Practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (4), 701-729.
- Barnhart, T. & Van Es, E. (2015). Studying Teacher Noticing: Examining the Relationship among Pre-service Science Teachers' Ability to Attend, Analyze and Respond to Student Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Brouwer, N., Besselink, E. & Oosterheet, I. (2017). The Power of Video Feedback with Structured Viewing Guides. *Teaching and Teacher Education*, 66, 60-73.
- Brouwer, N. & Robijns, F. (2015). In Search of Effective Guidance for Pre-service Teachers' Viewing of Classroom Video. In B. Calandra & P. J. Rich (Hrsg.), *Digital video for teacher education - Research and practice* (S. 54-67). New York: Routledge.
- Chi, M. T. (2011). Theoretical Perspectives, Methodological Approaches, and Trends in the Study of Expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Hrsg.), *Expertise in mathematics instruction* (S. 17-39). New York: Springer.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not Sufficient Condition for Professional Development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
- Dewey, J. (1933). *How We think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: DC Heath and Company.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Fadde, P. & Sullivan, P. (2013). Using Interactive Video to Develop Preservice Teachers' Classroom Awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13 (2), 156-174.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Fukinks, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
- Gaudin, C. & Chaliés, S. (2015). Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: a Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.

- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln - zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 43-57.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2013). *Noticing Classroom Management - erste Ergebnisse einer Trainingsstudie zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung*. Deutsche Gesellschaft für Psychologie. 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie, Hildesheim.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using Digital Video to Measure the Professional Vision of Elementary Classroom Management: Test Validation and Methodological Challenges. *Computers & Education*, 107, 13-30.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639-665.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 112-128.
- Gröschner, A., Seidel, T., Pehmer, A.-K. & Kiemer, K. (2014). Facilitating Collaborative Teacher Learning: The Role of “Mindfulness” in Video-based Teacher Professional Development Programs. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45 (3), 273-290.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging Student Teachers in Meaningful Reflective Practice. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 24 (7), 1884-1892.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. A. & Gan, M. (2011). Instruction Based on Feedback. In R. Mayer & P. Alexander (Hrsg.), *The Handbook of Research on Learning and Instruction* (S. 249-271). New York: Routledge.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97-109.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Huppertz, P., Massler, U. & Plötzner, R. (2005). v-share - Video-based Analysis and Reflection of Teaching Experiences in Virtual Groups. In T. Koschmann, D. D. Suthers & T.-W. Chan (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- K., S., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative Knowledge and Professional Vision in Teacher Education: Effect of Courses in Teaching and Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 467-483.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering Preservice Teachers’ Noticing with Structured Video Feedback: Results of an Online- and Video-based Intervention Study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45-56.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471-490.

- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do Teachers Think and Feel when Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehreraus-und-fortbildung: Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32 (2), 210-220.
- Klieme, E. & Rackoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222-237.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Zugriff am 16.10.2018 auf https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQkJP9x4veAhUPDOWKRRHpBgkQFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2004%2F2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf&usg=AOvVaw03izfR3Bzg07FFiWGF91MS
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints*. Münster: Waxmann.
- Lee, G. C. & Wu, C.-C. (2006). Enhancing the Teaching Experience of Pre-service Teachers through the Use of Videos in Web-based Computer-mediated Communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (4), 369-380.
- Leuphana, M. (2017). *Modulhandbuch Leuphana (Sommersemester 2017)*. Zugriff am 06.01.2018 auf <https://mystudy.leuphana.de/modulPDF/show>
- Narciss, S. (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. In J. Spector, M. Merrill, J. van Merriënboer & M. Driscoll (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3. Aufl., S. 125-144). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for Digital Learning Environments on the Basis of the Interactive Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S. (2017). Conditions and Effects of Feedback Viewed Through the Lens of the Interactive Tutoring Feedback Model. In D. Carless, S. Bridges, C. Chan & R. Glofcheski (Hrsg.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment* (S.173-189). Singapore: Springer.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to Design Informative Tutoring Feedback for Multimedia Learning. In R. B. H. M. Niegemann D. Leutner (Hrsg.), *Instructional Design for Multimedia Learning* (S. 181-195). München: Waxmann.
- Pianta, R. & Hamre, B. (2009). DConceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher. Digital Education Review*, 38 (2), 109-119.
- Reinholz, D. (2016). The Assessment Cycle: a Model for Learning through Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (2), 301-315.
- Reusser, K. & Frael, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Rich, P. & Hannafin, M. J. (2008). Capturing and Assessing Evidence of Student Teacher Inquiry: a Case Study. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1426-1440.

- Rich, P. & Hannafin, M. J. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 52-67.
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2012). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Diss. Univ. Bielefeld, 2011. Münster: Waxmann.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM: The International Journal of Mathematics Education*, 43 (1), 133-145.
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. (2007). The Role of Lesson Analysis in Pre-service Teacher Education: An Empirical Investigation of Teacher Learning from a Virtual Video-based Field Experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (2), 123-140.
- Sayeski, K. L. & Paulsen, K. J. (2012). Student Teacher Evaluations of Cooperating Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39 (2), 117-130.
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). *Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Eine Untersuchung zur vermeintlichen Überlegenheit von Video gegenüber Text*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Practitioners Think in Action*. London: Temple Smith.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional Strategies for Using Video in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 34 (1), 56-65.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In B. Holing & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139-152). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739-771.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does It Make a Difference whether Teachers Observe Their Own Teaching or That of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 1-21.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2005). Using Video to Support Teachers' Ability to Notice Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (3), 475-491.
- Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- So, W. W.-M. (2012). Quality of Learning Outcomes in an Online Video-based Learning Community: Potential and Challenges for Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (2), 143-158.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287-309). Münster: Waxmann.
- Syring, M., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 667-685.

- Tripp, T. R. & Rich, P. J. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 728-739.
- Van Es, E. A. (2012). Examining the Development of a Teacher Learning Community: The Case of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 182-192.
- VanEs, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 340-356.
- Weber, K. E., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (im Druck). *Professionalität von Lehrkräften - Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung* (Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Weber, K. E., Gold, B., Kleinknecht, M. & Prilop, C. N. (2018). Promoting Pre-service Teachers' Professional Vision during Practical School Training: Effects of an Structured Online- and Video-based Self-Reflection and Feedback Intervention on Professional Vision of Classroom Management. *Teaching and Teachers Education*, 76, 39-49.
- Wellenreuther, M. (2018). *Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium. 9. Auflage.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2017a). Keeping an Eye on Learning: Differences between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2017b). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66, 68-85.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.
- Zeder, A. (2006). *Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen.* Paderborn: Eusl.
- Zhang, M., Lundeberg, M. A., Koehler, M. J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding Affordances and Challenges of Three Types of Video for Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 454-462.

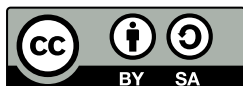
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K. & Kleinknecht, M. (2018). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 90 - 119. doi: [10.4119/UNIBI/hlz-42](https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-42)

Eingereicht: 28.02.2018 / Angenommen: 09.04.2018 / Online verfügbar: 21.12.2018

eISSN: 2625-0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Conception and Implementation of new Formats of Internship- Supervision

Abstract: In the four-week school internship at the Leuphana University Lüneburg, student teachers are supposed to plan and conduct their own lessons for the first time. The main focus of these first school-practical experiences is on the promotion of classroom management competencies. The corresponding didactic-methodological basics are worked out with the students in the preceding seminars. During the school internship, student teachers will reflect on their own lessons and receive feedback on classroom management from fellow students and lecturers. Traditionally, this coaching takes place face-to-face and directly after the lesson (therefore we call it live coaching). In the summer semester 2017, this conventional internship supervision was expanded by new online and partially video-based formats. Students of the V-Coaching seminars recorded themselves twice during their lessons. From each of these videos they selected a five to ten-minute sequence, which they then uploaded to Moodle, an online-learning-platform. Using this video sequence, the students wrote a self-reflection focusing on classroom management and received feedback from fellow students and lecturers. Students of the T-Coaching seminars reflected on their own lessons based on their memories in text format. They also uploaded these self-reflections to Moodle and received feedback. First empirical results show that the students of the V-Coaching seminars could increase their professional vision of classroom management more than students of the Live-Coaching seminars. In addition, the V-Coaching seminars in particular were well accepted and seem to have a motivational factor on students. Hence, the conceptualization and design of new online and video-based coaching formats during the internship seems to be a meaningful supplement to conventional live coaching.

Keywords: pre-service teacher education, teaching practicum, video- and text-based coaching, classroom management, online based learning environments

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Bildungswissenschaft; Schulpädagogik

Schulfach: nicht schulfachspezifisch

Schulform: nicht schulformspezifisch

Veranstaltungsart: Praktikumsbegleitung

Lehrmethoden/-medien: online- und videobasierte Reflexion und Feedback, Lernplattform

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Lerninhalte: Klassenführungs-kompetenz, professionelle Wahrnehmung, Reflexionskompetenz, Feedbackkompetenz

Lernziele: Klassenführung, schriftliches Reflektieren eigenen Unterrichts

Prüfungsformen: Portfolio

Prüfungsinhalte: Reflexion in Bezug auf Klassenführung

Ausbildungsphase: viertes Bachelorsemester; Schulpraktische Studien

Zielgruppe: Lehramtsstudierenden im vierten Bachelorsemester

Zielgruppe, Umfang: ca. 200 Studierende

Zeitlicher Umfang: ca. 4 Wochen

Evaluation: Erfahrungsberichte von Studierenden, kurzer Überblick über die Begleitforschung

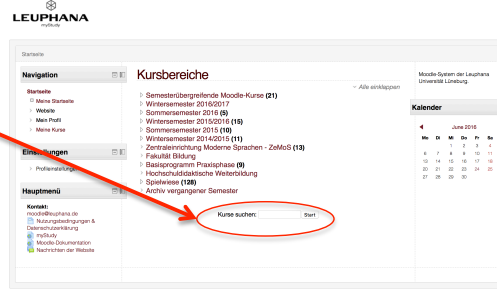
Studentischer Beitrag: Nein



V-Reflect: In drei Schritten zum Videofeedback

Melden Sie sich bei Moodle mit Ihren MyStudy-Zugangsdaten an.

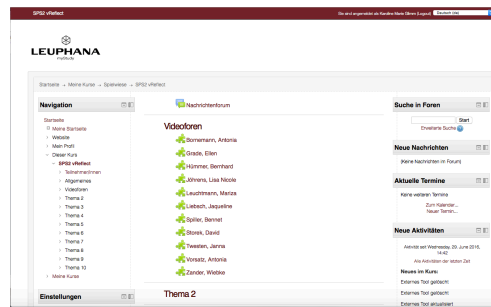
Um den gesuchten Kurs zu finden, geben Sie den Namen „V-Reflect Dozent/in 2017“ in das Suchfeld ein und wählen Sie den entsprechenden Kurs aus.



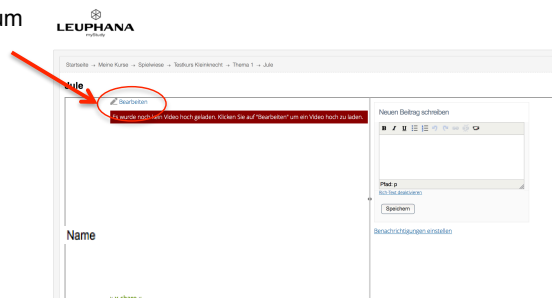
- Sie haben nun die Möglichkeiten:
1. ein eigenes Video hoch zu laden,
 2. dieses selbst zu reflektieren sowie Feedback zu Ihrem Video und Ihrer Selbst-reflexion zu erhalten
 3. und Feedback zu geben.

1. Eigenes Video hochladen:

Wählen Sie den Ordner mit Ihrem Namen aus.



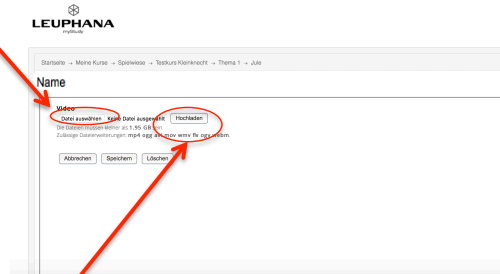
Wählen Sie „Bearbeiten“ aus, um ein eigenes Video hochzuladen.



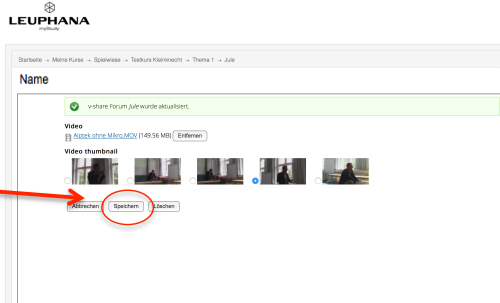


Es öffnet sich eine neue Seite. Um ein Video hochzuladen klicken Sie auf „Datei auswählen“. Nun wählen Sie das gewünschte, ggf. zuvor mit Avidemux oder OpenShot bearbeitete und gekürzte, Video aus. Hierbei ist zu beachten:

- das Video muss kleiner als 1000 MB sein
- der Name der Datei sollte keine Sonderzeichen und Umlaute (äüö;:-_.,!"/() etc.) enthalten
- die Datei sollte eine der folgenden Endungen haben: mp4, ogg, avi, mov, wmv, flv, ogv, webm.



Wählen Sie „Hochladen“ aus. Es erscheint eine Auswahl an Vorschau Bildern (thumbnails), welche, bevor das Video gestartet wird, als Anzeigebild bzw. Standbild des Videos fungieren. Wählen Sie ein Anzeigebild aus und klicken Sie dann auf „Speichern“.



Nun wird das Video hochgeladen. Dies kann je nach Größe der Datei einige Minuten dauern. Sofern die Seite beim Hochladen immer wieder erneuert wird und das Video auch nach mehreren Minuten noch nicht gespeichert ist, überprüfen Sie bitte, ob Sie die zu genannten Punkte eingehalten haben (Name, Datei-Art, Größe).

Wenn die Datei dennoch nicht fertig hochgeladen wird, sollten Sie Folgendes ausprobieren:

- laden Sie sich die aktuellste Version Ihres Browsers herunter
- wechseln Sie den Browser (achten Sie auch hierbei darauf, dass Sie eine aktuelle Version verwenden)

Sofern es Ihnen immer noch nicht möglich sein sollte, Ihr Video hochzuladen, setzen Sie sich bitte per E-Mail, mit Angabe Ihrer Handy- oder Telefonnummer, mit Johanna Mehnert (johanna.meyn@stud.leuphana.de) oder Karoline Glimm (karoline.m.glimm@stud.leuphana.de) in Verbindung.

A. Anhang

A.1. Anleitung V-Coaching

A.2. Anleitung T-Coaching

A.3. Beispielforum V-Coaching

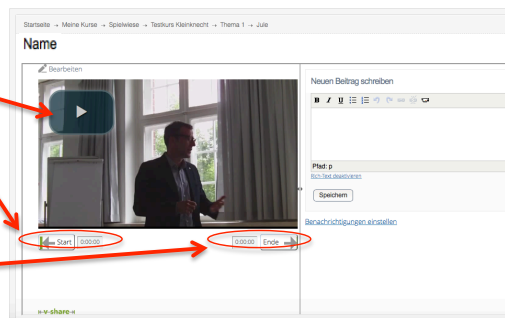
A.4. Beispielforum T-Coaching



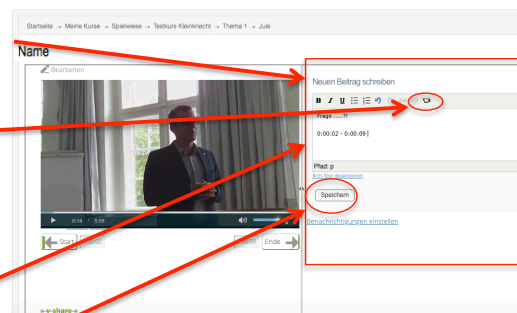
2. Selbstreflexion und Feedback erhalten

Sie können Ihr gesamtes Video reflektieren oder eine Sequenz auswählen.

Um eine Sequenz festzulegen starten Sie das Video durch Drücken des „Play-Knopfes“. Zum Markieren des Abschnittes drücken Sie zum gewünschten Zeitpunkt noch während das Video läuft „Start“. Nun lassen Sie das Video so lange laufen bis die Sequenz, die betrachtet werden soll, abgeschlossen ist. Hierfür drücken Sie „Ende“. Nun ist diese Sequenz markiert.



Ihre Selbstreflexion können Sie unter „neuen Beitrag schreiben“ verfassen. Wenn Sie eine Sequenz hervorheben möchten, können Sie diese durch Klicken auf das Videosymbol einfügen. So wird die markierte Sequenz, in Form von blauhinterlegten Zeitangaben, eingefügt. Anderen Kursteilnehmer/innen ist es dann möglich, durch Klicken auf diese Zeitangabe, direkt zu dem Start der Sequenz im Video geleitet zu werden. Klicken Sie „Speichern“. Nun können Ihnen die anderen Kursteilnehmer/innen Feedback zu Ihrem Video und Ihrer Selbstreflexion geben.



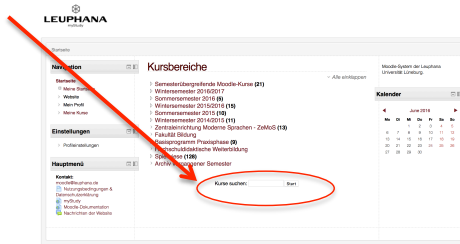
Selbstreflexion und Feedback in zwei Schritten

Melden Sie sich bei Moodle mit Ihren MyStudy-Zugangsdaten an.

Um den gesuchten Kurs zu finden, geben Sie den Namen „P-Reflect Dozent/in 2017“ in das Suchfeld ein und wählen Sie den entsprechenden Kurs aus.

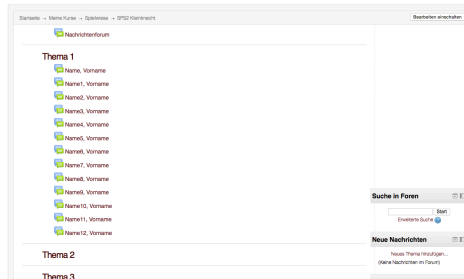
Sie haben nun die Möglichkeiten:

1. einen eigenen Bericht hoch zu laden, diesen selbst zu reflektieren sowie Feedback zu Ihrem Bericht und Ihrer Selbstreflexion zu erhalten
2. selbst Feedback zu geben.

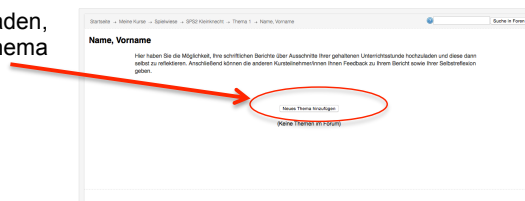


1. Eigenen Bericht hochladen und reflektieren:

Wählen Sie den Ordner mit Ihrem Namen aus.

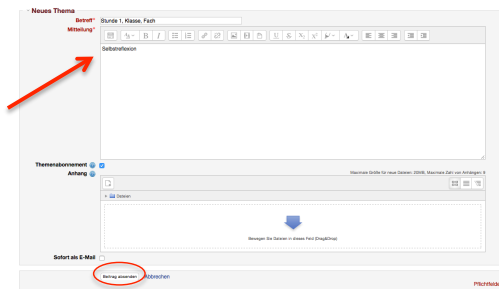


Um einen Bericht hochzuladen, klicken Sie auf „Neues Thema hinzufügen“.



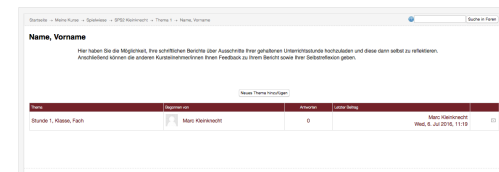


Sie gelangen auf folgende Seite. In den Betreff geben Sie „Stunde (Nummer der gehaltenen Stunde), Klassenstufe und das Fach“ ein. In das Feld Mitteilung schreiben Sie Ihren Bericht und die Selbstreflexion. Damit die Kursteilnehmer/innen Ihnen nun Feedback zu Ihrem Bericht und Ihrer Selbstreflexion geben können klicken Sie auf „Beitrag absenden“.

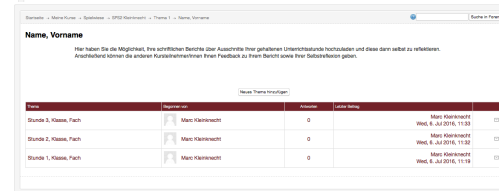


2. Feedback geben:

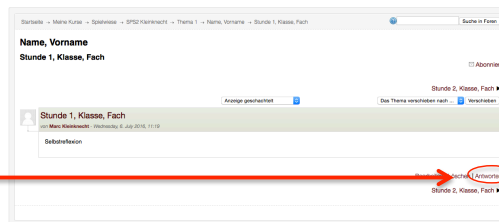
Um einen Kommentar zu verfassen, wählen Sie den Ordner aus, in dem ein neuer Bericht zur Diskussion steht. Sie werden immer dann per E-Mail benachrichtigt, wenn ein Bericht neu hochgeladen wird oder neue Kommentare vorliegen.



Nun erscheint für Sie die folgende Ansicht. Hier sind alle bisherigen Beiträge von dem/der ausgewählten Kursteilnehmer/in aufgelistet. Die Beiträge sind chronologisch geordnet.



Wählen Sie nun einen Beitrag aus. Sie gelangen auf folgende Seite. Anschließend lesen Sie sich den Bericht und die Selbstreflexion durch. Um nun ein Feedback zu verfassen, klicken Sie auf „Antworten“.





Es öffnet sich dieses Antwortfeld. Verfassen Sie unter Mitteilung Ihr Feedback und speichern Sie es, indem Sie auf „Beitrag absenden“ klicken. Sie haben 30 Minuten Zeit, um Ihren Kommentar nachträglich noch zu bearbeiten.

The screenshot shows a web form for submitting feedback. At the top, there is a header with the text 'Name, Vorname, Fach'. Below this is a section for 'Mitteilung' (Message) with a large text area. At the bottom of the form, there is a button labeled 'Beitrag absenden' (Submit contribution). A red circle highlights this button. Two red arrows point from the text on the left to the 'Beitrag absenden' button and the 'Mitteilung' text area.

Sollten Sie Probleme oder Fragen haben, wenden Sie sich bitte per E-Mail mit Angabe Ihrer Handy- oder Telefonnummer an Johanna Meyn (johanna.meyn@stud.leuphana.de) oder Karoline Glimm (karoline.m.glimm@stud.leuphana.de).

Beispiel



00:00 | 00:00 | Ende

Tue, 08.08.2017, 21:53 by Karoline Marie Glimm

Zu Beginn meiner Doppelstunde erzähle ich eine Geschichte im Sitzkreis, die davon handelt, wie das Wasser in der Badewanne ansteigt, wenn mein Sohn oder ich in die Badewanne steigen. Die SuS vermuten wie es zu diesem Wasseranstieg kommt. Diese Szene ist im Video zu sehen. Im Anschluss gehen die SuS in eine Partnerarbeit und vergleichen den Wasserstand in einem Glas, das mit oder ohne Stein gefüllt ist. Ich führe dann den Begriff Verdrängung ein und die SuS äußern Vermutungen, wie es zur Verdrängung kommt. In einer Gruppenarbeit entwickeln die SuS Experimente, um ihre Vermutungen zu überprüfen. In der abschließenden Reflexion bespreche ich die Experimente mit den SuS und frage, ob sie ihre Vermutungen widerlegen oder bestätigen können.

Ich fand gelungen, wie ich die Geschichte lebendig präsentiert habe und die SuS ermutigt habe, ihre Vermutungen zu äußern. Ich habe mich sehr bemüht verschiedene Kinder aufzurufen. Dadurch konnte ich eine hohe Gruppenmobilisierung erreichen. Viele Kinder haben Ideen geäußert, was mit dem Wasser in meiner Badewanne passiert ist.

Mein Monitoring schätze ich ebenfalls positiv ein. Ich habe mit Blickkontakt und manchmal mit großen Augen zugehört. Das hat den SuS vermittelt, dass ich ihnen zuhöre und an ihren Antworten interessiert bin. Im Sitzkreis konnte ich die SuS auch gut beobachten und keiner hatte die Chance sich zu verstecken. Dadurch, dass alle so dicht beieinandersaßen, konnte ich sie gezielt anschauen und so ihre Aufmerksamkeit sichern. Ich war insgesamt sehr präsent und habe positive Rückmeldungen gegeben.

Allerdings gab es auch immer wieder Momente in denen die SuS unruhig wurden, z.B. an dieser Stelle, die Schüler links von mir (☞ 0:03:55 - 0:04:18). Da hätte ich vielleicht schneller reagieren und diese SuS ansprechen sollen. Britta habe ich ermahnt (☞ 0:02:04 - 0:02:08). Das hätte ich auch später nochmal machen können. Die Überlappung meiner Maßnahmen schätze ich also weniger positiv ein. Mir ist es schwergefallen, das Unterrichtsgespräch zu führen und gleichzeitig ohne größere Intervention die unruhigen SuS links von mir zu ermahnen.

Ich würde mich über Rückmeldungen freuen, die mir helfen, mein Monitoring zu verbessern.

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

Tue, 08.08.2017, 21:57 by Johanna Meyn

Die Gruppenaktivierung fand ich ebenfalls sehr hoch. Ich fand sehr gelungen, wie du die SuS angesprochen hast. Deine Sprachmelodie bei der Geschichte war auch liebhaft und deine Betonung hat die Kinder dazu eingeladen zuzuhören.

Auch die Art, wie du dich in der Klasse umgesehen hast und damit „allgegenwärtig“ warst, fand ich sehr gut. Ich finde, dass du viele Kinder bewusst im Blick hast und sie nicht nur oberflächlich anschaut.

Allerdings hast du dich einige Male weit nach vorne gelehnt, z.B. an dieser Stelle (☞ 0:00:42 - 0:00:47). Die beiden SuS, die direkt neben dir saßen, wurden dadurch häufig in den Hintergrund gedrängt, sie konnten sich quasi hinter dir verstecken. Ich würde versuchen, mich innerhalb des Sitzkreises anders zu positionieren und mich z.B. mit einem Stuhl in eine der Ecken setzen. Ich könnte mir auch vorstellen, die Sitzbänke nicht in einem Quadrat, sondern in einer Rautenform anzuordnen. An der Spitze würde dann ich sitzen, damit ich die SuS besser überblicken kann. Durch diese Maßnahme könntest du, meiner Einschätzung nach, deine Allgegenwärtigkeit noch steigern und die Präsenz in der Klasse erhöhen. Das könnte zu weniger Unruhe bei einigen SuS, wie du sie beobachtet hast, sorgen. Noch zu der Sequenz, mit der du unzufrieden warst: Es hätte vielleicht ausgereicht, wenn du kurz die drei Schüler neben dir angeschaut hättest. So hättest du den Unterricht nicht unterbrechen müssen.

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

Tue, 08.08.2017, 22:01 by Julie Fischer

Ich gehe nochmals auf die Gruppenmobilisierung ein. Du hast dich sehr den sprechenden SuS gewidmet und Nachfragen gestellt, oder Wortbeiträge hervorgerufen. Die SuS haben meines Erachtens gemerkt, dass du dich für die Beiträge interessierst und haben sich gerne am Gespräch beteiligt.

An einigen Stellen konnte ich beobachten, dass du dadurch jedoch nicht mehr die ganze Gruppe mobilisiert und sich einige SuS bei diesen intensiven Dialogen ausklinken (☞ 0:04:20 - 0:04:25). Das ist dir ja auch aufgefallen.

Ich könnte mir vorstellen, dass die Gruppe stärker mobilisiert und der Beschäftigungsradius größer wird, wenn du den SuS noch mehr signalisierst, dass sie nicht nur mit dir sprechen, sondern sie das Wort an die ganze Klasse richten sollen. Dadurch bekommen alle SuS das Gefühl, am Gespräch beteiligt zu sein. Sie sind stärker aufgefordert zuzuhören und haben keine Zeit mehr sich mit sich selbst zu beschäftigen. Außerdem würdest du aus dem Einzelfokus des Schülers rücken und der Gruppe das Gefühl geben, dass du ihre Aktivitäten beobachtest, was wiederum deine Allgegenwärtigkeit in der Klasse unterstützen würde.

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

Tue, 08.08.2017, 22:10 by Marc Kleinknecht

Ich würde noch etwas zur Gruppenaktivierung einzelner SuS und auch zum Monitoring schreiben. Die Aktivierung fand ich ebenfalls sehr groß und es gab keine Gesprächspausen. Mir hat gefallen, dass Sie viele verschiedene SuS aufgerufen haben. Viele SuS hatten die Gelegenheit, etwas sagen zu können. Sie konnten mit ungefähr 10 bis 11 SuS die Vermutungen erarbeiten.

Einige SuS haben sich aber dem Gespräch entzogen. Mir ist aufgefallen, dass Sie einen von ihnen, Alex, angesprochen haben und ihn gefragt haben, ob er die Vermutung von Philipp teilt (☞ 0:04:28 - 0:04:32). Das hat dazu geführt, dass er sich kurzzeitig wieder etwas abgelenkt hat, um dem Gespräch zu folgen.

Ich würde noch stärker einige SuS aufrufen, die sich nicht melden. Wenn die SuS nicht wissen, wer als nächstes drankommt und auch die Möglichkeit besteht, dass sie etwas beitragen sollen, obwohl sie sich nicht gemeldet haben, sind sie viel mehr dazu verpflichtet zuzuhören und beteiligen sich dadurch freiwillig aktiver am Geschehen. Ich würde deshalb ab und zu auch unvermittelt jemand aufrufen. Sie können also nicht ermahnen, sondern die SuS in das Gespräch einbinden. Auch das wäre eine mögliche Verbesserung ihrer Überlappungsaktivitäten.

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

Tue, 08.08.2017, 22:21 by Karoline Marie Glimm

Ich glaube in den Störsituationen hätte ich noch etwas präventiver handeln können. Ich hätte die Kinder schon früher gezielt anschauen sollen. Das hätte ihnen signalisiert, dass ich auf ihre Mitarbeit achte und an ihren Antworten interessiert bin. Hier könnte ich mein Monitoring noch verbessern.

Ich möchte vor allem darauf achten, dass ich allgegenwärtiger bin und durch eine geschickte Sitzordnung möglichst alle Kinder im Blick habe. So könnte ich mehr SuS im Blick haben und es würden sich noch mehr SuS am Gespräch beteiligen. Zwischendurch werde ich auf jeden Fall mal Kinder aufrufen, die sich nicht melden, um sicher zu gehen, dass alle SuS beteiligt sind. Mein Aufrufverhalten will ich also konsequenter planen und umsetzen.

Ich freue mich sehr zu hören, dass meine aktivierende Art zu sprechen so gut angekommen ist. Es ist gut zu hören, dass ich die SuS dadurch ermutigen konnte, etwas zu sagen. Die Gruppenmobilisierung wurde von allen als sehr hoch eingeschätzt. Das werde ich in Zukunft sehr gerne beibehalten. Ich würde die Mobilisierung noch gerne dadurch erhöhen, dass ich die SuS dazu ermutige, im Unterricht mehr zueinander zu sprechen.

Ich danke Euch/Ihnen für Euer/Ihr Feedback.

[Löschen](#) [Bearbeiten](#) [Antworten](#)

Neuen Beitrag schreiben

B **I** **U** **☰** **☞** **☚** **☛** **☜** **☝**

Pfad: p

Rich-Text bearbeiten

Abbildung 6: Beispielforum V-Coaching

Beispiel
Stunde Klasse Fach Abonniert

Anzeige geschachtelt Das Thema verschieben nach ... Verschieben Anpinnen

Stunde Klasse Fach
von **Karoline Marie Glimm** - Dienstag, 8. August 2017, 22:55

Zu Beginn meiner Doppelstunde erzähle ich eine Geschichte im Sitzkreis, die davon handelt, wie das Wasser in der Badewanne ansteigt, wenn mein Sohn oder ich in die Badewanne steigen. Wir sitzen dazu auf Bänken, die in einem Quadrat angeordnet sind. Ich habe mich in die Mitte einer der Bänke gesetzt. Ich habe die SuS im Anschluss an die Geschichte dazu ermuntert, Vermutungen anzustellen, wie es zu diesem Wasseranstieg kommt und etwa 10 SuS auferufen und ihnen Nachfragen gestellt („wie kommst du darauf?“) oder ihren Beitrag hervorgehoben („Das ist interessant. Kannst du das nochmals wiederholen?“) und mit vielen von ihnen ausgetauscht. Im Anschluss gehen die SuS in eine Partnerarbeit und vergleichen den Wasserstand in einem Glas, das mit oder ohne Stein gefüllt ist. Ich führe dann den Begriff Verdrängung ein und die SuS äußern Vermutungen, wie es zur Verdrängung kommt. In einer Gruppenarbeit entwickeln die SuS Experimente, um ihre Vermutungen zu überprüfen. In der abschließenden Reflexion bespreche ich die Experimente mit den SuS und frage, ob sie ihre Vermutungen widerlegen oder bestätigen konnten.

Ich werde im Folgenden die beschriebene Einstiegsituation reflektieren.

Ich fand gelungen, wie ich die Geschichte lebendig präsentiert habe und die SuS ermutigt habe, ihre Vermutungen zu äußern. Ich habe darauf geachtet, dass es ganz ruhig war als ich die Frage gestellt habe, welche Vermutungen die SuS dazu haben, warum das Wasser bei mir mehr ansteigt als bei meinem Sohn. Dass die Frage Wirkung gezeigt hat, haben mir die Reaktionen der SuS gezeigt. Sie haben verschiedene Theorien dazu entwickelt, was mit dem Wasser in meiner Badewanne passiert ist. Ich habe mich sehr bemüht verschiedene Kinder aufzurufen und ihnen aktiv (mit Blickkontakt und manchmal mit „großen Augen“) zugehört. Dadurch konnte ich eine hohe Gruppenmobilisierung erreichen. Viele Kinder haben Ideen geäußert, was mit dem Wasser in meiner Badewanne passiert ist.

Mein Monitoring schätze ich ebenfalls positiv ein. Ich habe mit Blickkontakt und manchmal mit „großen Augen“ zugehört. Das hat den SuS vermittelt, dass ich ihnen zuhöre und an ihren Antworten interessiert bin. Im Sitzkreis konnte ich die SuS auch gut beobachten und keiner hatte die Chance, sich zu verstecken. Dadurch, dass alle so dicht beieinandersaßen, konnte ich sie gezielt anschauen und so ihre Aufmerksamkeit sichern. Ich war sehr präsent und habe positive Rückmeldungen gegeben.

Allerdings gab es auch immer wieder Momente in denen die SuS unruhig wurden. Ich habe die SuS nicht auferufen. Da hätte ich vielleicht schneller reagieren und diese SuS ansprechen sollen. Britta habe ich ermahnt. Das hätte ich auch später nochmal machen können. Die Überlappung meiner Maßnahmen schätze ich also weniger positiv ein. Mir ist es schwergefallen, das Unterrichtsgespräch zu führen und gleichzeitig ohne größere Intervention die unruhigen SuS zu ermahnen.

Ich würde mich über Rückmeldungen freuen, die mir helfen, mein Monitoring zu verbessern.

[Dauerlink](#) | [Bearbeiten](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)

Re: Stunde Klasse Fach
von **Johanna Meyn** - Dienstag, 8. August 2017, 23:00

Deine Maßnahmen, wie du die SuS mobilisiert hast, finde ich sehr vielfältig. Du beschreibst die Wirkung auf die SuS, sodass ich nachvollziehen kann, dass diese Maßnahmen den erwünschten Lernerfolg haben. Es scheint so, dass du viele Kinder mit der Geschichte erreicht hast und sie bewusst im Blick hattest. Die „Algegenwärtigkeit“ ist nachzuvollziehen.

Bei der Sitzordnung im Stuhlkreis würde ich versuchen, mich innerhalb des Sitzkreises so zu positionieren, dass ich wirklich alle überblicken kann. Ich könnte mir auch vorstellen, die Sitzbänke nicht in einem Quadrat, sondern in einer Rautenform anzuordnen. An der Spitze würde dann ich sitzen, damit ich die SuS besser überblicken kann. Durch diese Maßnahme könntest du, meiner Einschätzung nach, deine Algegenwärtigkeit noch steigern und die Präsenz in der Klasse erhöhen.

[Dauerlink](#) | [Ursprungsbeitrag](#) | [Bearbeiten](#) | [Thema teilen](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)

Re: Stunde Klasse Fach
von **Jule Fischer** - Dienstag, 8. August 2017, 23:06

Ich gehe auch auf die Gruppenmobilisierung ein. So wie du schreibst, hast du dich sehr den sprechenden SuS gewidmet und Nachfragen gestellt oder Wortbeiträge hervorgehoben. Die SuS haben vermutlich gemerkt, dass du dich für die Beiträge interessierst und haben sich gerne am Gespräch beteiligt.

Du schreibst aber auch, dass du nicht immer die ganze Gruppe mobilisiert hast und einige SuS unruhig wurden. Ich könnte mir vorstellen, dass die Gruppe stärker mobilisiert wird und der Beschäftigungsradius größer wird, wenn du den SuS noch mehr signalisierst, dass sie nicht nur mit dir sprechen, sondern sie das Wort an die ganze Klasse richten sollen. Dadurch bekommen alle SuS das Gefühl, am Gespräch beteiligt zu sein. Sie sind stärker aufgefordert zuzuhören und haben keine Zeit mehr sich mit sich selbst zu beschäftigen. Außerdem würdest du aus dem Einzelfokus des Schülers rücken und der Gruppe das Gefühl geben, dass du ihre Aktivitäten beobachtest, was wiederum deine Algegenwärtigkeit in der Klasse unterstützen würde.

[Dauerlink](#) | [Ursprungsbeitrag](#) | [Bearbeiten](#) | [Thema teilen](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)

Re: Stunde Klasse Fach
von **Marc Kleinknecht** - Dienstag, 8. August 2017, 23:19

Ich würde noch etwas zur Aktivierung einzelner SuS und damit zur Störungsprävention schreiben. Die Beteiligung beschreiben Sie als hoch (ca. 10 SuS haben sich beteiligt).

Sie könnten weitere SuS, die sich nicht melden, ansprechen und sie fragen, ob sie eine geäußerte Vermutung teilen und sie um eine Begründung bitten. Wenn die SuS nicht wissen, wer als nächstes dran kommt und auch die Möglichkeit besteht, dass sie etwas beitragen sollen, obwohl sie sich nicht gemeldet haben, sind sie viel mehr dazu verpflichtet zuzuhören und beteiligen sich dadurch freiwillig aktiver am Geschehen. Je mehr SuS aktiviert sind, desto weniger können sie den Unterricht stören. Ich würde deshalb ab und zu auch unvermittelt jemand aufrufen.

[Dauerlink](#) | [Ursprungsbeitrag](#) | [Bearbeiten](#) | [Thema teilen](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)

Re: Stunde Klasse Fach
von **Karoline Marie Glimm** - Dienstag, 8. August 2017, 23:20

Ich glaube in den Störsituationen hätte ich noch etwas konsequenter eingreifen können. Die Kinder sind immer etwas unruhig und wollen sich viel bewegen. Deshalb denke ich mir immer, wenn ich zu viel dazwischen gehe, bringe ich den ganzen Unterricht durcheinander und unterbreche den Schwung. Wenn ich zu wenig eingreife, stören die Kinder einander.

Die Ideen die Jule und Herr Kleinknecht, mir zur Prävention solcher Störsituationen gegeben haben, werde ich deshalb auf jeden Fall bei der nächsten Stunde berücksichtigen. In Zukunft werde ich darauf achten, dass ich niemanden ausgrenze, indem ich mich zu sehr auf Einzelpersonen konzentriere. Zwischendurch werde ich auf jeden Fall mal Kinder aufrufen, die sich nicht melden, um sicher zu gehen, dass alle SuS beteiligt sind. Da werde ich mehr drauf achten.

Das mit der Änderung im Aufbau des Sitzkreises (Danke Johanna) werde ich ausprobieren. Ich will aber darauf achten, dass ich dadurch nicht zu sehr in eine Sonderstellung gerate.

Es ist mir wichtig, dass die SuS den Klassenraum als Ort wahrnehmen, an dem sie keine Angst davor haben müssen etwas zu sagen. Ich denke, dass das durch einen offenen Blick und gezielte Aufmerksamkeit begünstigt wird. Das würde ich in Zukunft dementsprechend auch etwas bewusster weiter führen, da ich der Meinung bin, dass sich die SuS dadurch wertgeschätzt fühlen. Ich würde die Mobilisierung noch gerne dadurch erhöhen, dass ich die SuS dazu ermuntere, im Unterricht mehr zueinander zu sprechen.

Ich danke Euch/Ihnen für Euer/Ihr Feedback.

[Dauerlink](#) | [Ursprungsbeitrag](#) | [Bearbeiten](#) | [Thema teilen](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)

Abbildung 7: Beispielforum T-Coaching