

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Hintergrund	3
2.1. Kritik am bisherigen Theorie-Praxis-Verhältnis	3
2.2. Institutionelle Reaktionen am Beispiel der HSE.....	4
2.3. Digitale Medien in didaktischen Kontexten	5
3. Didaktische Gestaltung des Seminars.....	7
3.1. Ablauf des Seminars.....	7
3.2. Evaluation des Seminars.....	9
3.2.1. Methode.....	10
3.2.2. Ergebnisse der Rückmeldungen der Teilnehmenden.....	10
3.2.3. Diskussion der Ergebnisse	14
4. Ausblick.....	15
Literatur	16
Autor	20
Anhang A: Auszug aus dem Leitfadeninterview.....	21
Anhang B: Seminarplan.....	22

1. Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland befindet sich in einem ständigen Veränderungsprozess. Aktuell findet aufgrund der sich digitalisierenden Gesellschaft eine Reaktion der Bildungsakteure statt¹, die eine digitalisierte Didaktik in der LehrerInnenbildung erforderlich macht (Brocca, 2020). Zudem bleibt das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ein Element, an dem immer wieder in der LehrerInnenbildung geschraubt wird. Diese beiden Felder werden in diesem Beitrag eng ineinander verbunden: Der Beitrag illustriert ein Experiment der Verschränkung zwischen Theorie und Praxis mithilfe von digitalisierter Didaktik, in diesem Fall videogestütztem Unterricht.

Das Experiment hat im Rahmen eines Seminars namens „Lehren und Lernen mit Videos“ an der Heidelberg School of Education stattgefunden. Das Seminar wurde im WiSe 2017/2018 und im SoSe 2018 durchgeführt und evaluiert. Die TeilnehmerInnen waren überwiegend Studierende der Romanistik. Das Projekt hat mehrere Akteure der LehrerInnenbildung miteinbezogen: das Medienzentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, das Staatliche Seminar für Didaktik und LehrerInnenbildung (Gymnasium)

¹ z. B. der Digitalpakt: www.digitalpaktschule.de.

(SSDL), die Geschwister-Scholl Gesamtschule Kirchheim-Heidelberg, das Karl-Theodor Wirtschaftsgymnasium Schwetzingen sowie die Studierenden der beiden Hochschulen in Heidelberg, die das Seminar „Lehren und Lernen mit Videos“ besucht haben. Das Seminar hat teils am romanischen Seminar, teils im Medienzentrum der PH Heidelberg und teils in Partnerschulen stattgefunden, in denen die Studierenden die Frontalphase mit einem im Seminar erstellten Video geführt haben.

Das Hauptziel des Seminars war es, wissenschaftlich fundierte Einblicke in aktuelle bildungs- und medienwissenschaftliche Themen zu ermöglichen, sowie fremdsprachdidaktische Fragestellungen zum Unterrichten mit digitalen Medien zu vertiefen. Die Unterrichtshospitation und die Gestaltung einer Aktivität mit Video in einer Schule waren angekündigte Bestandteile des Seminars. Zum geplanten Ertrag des Seminars zählten die Steigerung der fremdsprachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden durch die Erstellung eines Impulsvideos sowie die Steigerung der fachlich medialen Kompetenzen (Mishra & Koehler, 2006) seitens der Studierenden und LehrerInnen in einem gemeinsamen Digitalisierungsprojekt. Nicht zuletzt war ein geplantes Ergebnis des Seminars die Evaluation einer innovativen Maßnahme in einem kaum erforschten Lehr/Lernsetting. Obwohl die Evaluation ihren Ertrag für die LehrerInnenbildung in den Fokus stellt, können Ergebnisse indirekt in die schülerInnenbezogene didaktische Forschung einfließen: Neben dem fremdsprachlichen Zuwachs können die SchülerInnen in den konzipierten Unterrichtsstunden Medienkompetenzen erwerben – ein Ziel, das auch in den Leitperspektiven des Bildungsplans Baden-Württemberg 2016 formuliert wurde. Das Projekt leistet somit auch einen Beitrag zur didaktisch reflektierten Nutzung digitaler Medien im Fachunterricht, der in Deutschland nach den Ergebnissen der ICILS-Studie 2018 (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth, 2020) im internationalen Vergleich ein deutliches Aufholungspotential vorweist.

Im Folgenden wird die Evaluation des Seminars dargestellt, die durch Mittel des Projekts „PLACE aktuell“, das das Forschungsministerium (MWK) im Landesprogramm „LehrerInnenbildung in Baden-Württemberg“ fördert, im SoSe 2018 ermöglicht wurde². Die Evaluation orientierte sich an folgenden Fragen:

Wie bewerten die Studierenden die Teilnahme am Seminar

- 1) hinsichtlich der Wechselwirkung von theoretischer Fundierung und praktischer Orientierung für ihre Professionalisierung?
- 2) hinsichtlich des Videos als asynchrone Frontalphase für ihre Berufssozialisation?

Um diese Fragen zu beantworten, wird in diesem Beitrag zuerst die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung umrissen (§2) und dann die Rolle der Digitalisierung bzw. des digitalen Videos im schulischen Fremdsprachunterricht skizziert (§3). Anschließend wird die didaktische Gestaltung des Seminars detaillierter dargestellt (§4) und abschließend (§5) werden die Ergebnisse der Evaluation und deren Analyse zusammengefasst und ein Blick auf neue didaktische Perspektiven geworfen (§6).

² <https://hse-heidelberg.de/forschung/forschungsprojekte/lernen-mit-videos-wissenschaftlich-fundierte-der-praxis-erprobte-lern>

2. Hintergrund

Abgesehen von zahlreichen Unterschieden innerhalb der verschiedenen Bundesländer wird LehrerInnenbildung in der gesamten Bundesrepublik in zwei Phasen getrennt: Studium und Vorbereitungsdienst. Traditionell soll das Studium die fachwissenschaftlichen Grundlagen übermitteln, während im Vorbereitungsdienst praxisbezogene Techniken und Erfahrungen gesammelt werden. Das Studium findet an Hochschulen statt, der Vorbereitungsdienst hingegen in den Schulen und wird im entsprechenden Staatlichen Seminar für Didaktik und LehrerInnenbildung (SSDL) begleitet. In vielen Bundesländern ist es möglich, bereits im Studium den schulischen Bezug durch Praktika und Praxissemester zu erlangen. Bei genauerer Betrachtung ist die Phasenaufteilung allerdings alles andere als trennscharf. Diese „Scheindichotomie“ von Schule als Praxisort und Hochschule als Theorieort ist eines der größten strukturellen Probleme der Professionalisierung von LehrerInnen. Demgegenüber kann die Verschränkung zwischen theoretischer Fundierung und Praxisorientierung im Lehramtsstudium bereits in der ersten Phase stattfinden, wie das in diesem Beitrag dargestellte Seminarbeispiel zeigen möchte.

2.1. Kritik am bisherigen Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Gestaltung der Professionalisierung von Lehrkräften ist ein Dauerthema im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Vor allem zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der LehrerInnenbildung ist bereits viel Tinte geflossen (s. u. a. Dubs, 1999; Popp & Thiel 2009; Klomfaß, Kesler & Stier, 2020). In dieser Debatte werden die Theorie- und die Praxiszeit häufig polarisiert dargestellt. Als Praxis wird die Zeit im Schulunterricht zum Beispiel durch Hospitationen, Praktika, Praxissemester, Referendariat definiert; die Zeit in Hochschulseminaren wird häufig als Theorie abgestempelt. Dabei ignoriert man die Verschränkung von Theorie und Praxis, die im nicht-schulischen Raum stattfindet und die die LehrerInnenbildung kennzeichnet (Hedtke, 2000, S. 10): etwa empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Lehre durch PraktikerInnen, Planung von Unterrichtseinheiten, Produktion von Arbeitsmaterialien, Reflexion von Fallstudien durch Texte oder Videoaufnahmen (Drexhage, Leiss, Schmidt, & Ehmke, 2016). Es wird auch übersehen, dass praktische Erfahrungen ohne theoriefundierte Betreuung und Reflexionsmöglichkeit für die Professionalisierung von Lehrkräften wenig gewinnbringend sind (Bengtsson, 1993; Korthagen & Kessels, 1999; Loughran, 2002; Makrinus, 2013, S. 255; Zeichner & Bier, 2012) und dass eine Berufssozialisation ohne genügenden theoretischen Hintergrund die unreflektierte Übernahme von Praktiken und komplexitätsreduzierenden Sichtweisen auf die Schule fördert (Bach, 2013; Rothland & Boecker, 2014). Auch von Lehramtsstudierenden wird jedoch die theoretische Fundierung in der LehrerInnenbildung häufig als nicht nötig eingestuft und die Vorteile von theoretischen Kenntnissen für die Schulpraxis unterschätzt (Gordon, 2007; Makrinus, 2013, S. 253). Der Wunsch nach mehr Praxisbezug, der von Lehramtsstudierenden in mehreren Umfragen (z.B. heiQUALITY, 2011, 2015) deutlich geäußert wird, unterliegt diesem Bias. In den beiden Hochschulen Heidelbergs erweist sich die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis für viele AbsolventInnen und Studierende als Mangel ihres Professionalisierungsprozesses: HochschulabsolventInnen der Karl-Ruprecht-Universität Heidelberg bewerteten die Vermittlung von praxisorientierten Inhalten und die Berufsvorbereitung befriedigend (Note 3,4 bis 4). Die fachdidaktische Lehre in der forschungsbasierten

Didaktik wurde ebenso nicht ganz reibungslos bewertet (Note: 3,1)³ (heiQUALITY, 2015). An der anderen Hochschule Heidelbergs, der Pädagogischen Hochschule, bleiben fachwissenschaftliche Fundierung sowie die Inter- und Transdisziplinarität der Ausbildung und die fächerübergreifende Vernetzung hinter den Erwartungen der Studierenden zurück (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2014, S. 20). Kurz gesagt wird die universitäre Lehre nicht genug praxisorientiert und die Lehre an der pädagogischen Hochschule zu wenig theorieorientiert empfunden. Wenn diese Kritiken nicht unter dem oben genannten Bias liegen, wurden Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung zu scharf getrennt und ungleich zwischen erster und zweiter LehrerInnenbildungsphase verteilt bzw. die oben genannten Befunde der Forschung bezüglich der Notwendigkeit der theoretischen Fundierung und der Praxisorientierung in der LehrerInnenbildung wurden nicht durchgesetzt. Eventuell hat die Verdeutlichung der Verschränkung zwischen Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung gefehlt, sodass die Befragten die Theorie und die Praxis als agglutinierte Einheit entlang der LehrerInnenbildungskette nicht erkennen konnten.

2.2. Institutionelle Reaktionen am Beispiel der HSE

Die im Juni 2015 als gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gegründete Heidelberg School of Education (www.hse-heidelberg.de) setzt sich das Ziel, sich mit dem problematischen Theorie-Praxis-Verhältnis auseinanderzusetzen.

Seit dem Beginn der Einführung des polyvalenten Bachelorstudiums im Wintersemester 2018-2019 wird die LehrerInnenbildung in Heidelberg folgendermaßen geführt: Die Veranstaltungen in der Fachdidaktik werden von der Heidelberg School of Education veranstaltet und sind für die Studierenden beider Hochschulen geöffnet. Was den Aufbau der ersten Phase der LehrerInnenbildung angeht, sind folgende Etappen von den Studierenden zurückzulegen:

- a) Studium eines sechssemestrigen Bachelors mit zwei Fächern und Lehramtsbezug (Abschluss: Bachelor of Arts / Bachelor of Science)
- b) Studium eines darauf aufbauenden viersemestrigen Lehramts-Masters (Abschluss: Master of Education)
- c) Ein achtzehnmonatiger Vorbereitungsdienst in einem Seminar für Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie an einer Ausbildungsschule. Das abschließende Staatsexamen ist die Voraussetzung für eine Tätigkeit als Lehrerin im staatlichen Schuldienst.

Laut der Studienordnung des polyvalenten Bachelorstudiums mit Lehramtsoption sind zwei berufsorientierende Praktika von jeweils drei und vier Wochen im 3. und 4. Semester zu absolvieren. Darüber hinaus ist ein sechsmonatiges Schulpraxissemester im Masterstudium vorgesehen.

In dieser Studienordnung ist die Verschränkung zwischen Theorie und Praxis in jeder Phase der LehrerInnenbildung leicht zu integrieren. Die Inhalte und die Gestaltung der Seminare, vor allem im Master of Education, lassen prinzipiell Spielraum für Erprobungen und Konsolidierung von neuen Verfahren. Vor diesem Hintergrund wurde die Erprobung des hier dargestellten Seminars umgesetzt. Im Rahmen der Ziele der LehrerInnenbildung stützt sich das Seminar auf die Säulen der theoretischen Fundierung und der

³ Skala von 1 bis 5. Note 1 heißt sehr gut, Note 5 sehr schlecht.

Praxisorientierung. Anwendungsbereich des Seminars ist die Erstellung eines Videos und seine didaktische Nutzung.

2.3. Digitale Medien in didaktischen Kontexten

Die Rolle der Digitalisierung in der Professionalisierung der Lehrkräfte ist der zweite Bereich, der in diesem Beitrag behandelt wird. Umfrageergebnissen zufolge (Bertelsmann Stiftung, 2017) gehören digitale Medien nicht zu den Lernmitteln, die unbedenklich im Unterricht angewendet werden. Laut 70 % der befragten Lehrkräfte der genannten Studie steigern die digitalen Medien die Attraktivität der Schule, aber nur 22% der Befragten stimmten zu, dass diese den Lernerfolg der SchülerInnen verbessern. Überspitzt formuliert sind die meisten Lehrkräfte der Meinung, dass digitale Medien zwar gerne, aber nicht effektiv von SchülerInnen benutzt werden oder sich ihre Nutzung nicht als lernrelevant erweist. Dahinter versteckt sich eine Problembeziehung mit digitalen Medien: Lehrkräfte spüren den Druck, solche in den Unterricht zu integrieren, aber sie sehen nicht die Chancen, die ihre Nutzung bietet. Auch der JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd-West, 2017) zufolge kann eine gewisse Spannung zwischen tatsächlicher Anwendung von digitalen Medien für schulische Zwecke seitens SchülerInnen und LehrerInnen zu Hause und ihrem Gebrauch in der Schule beobachtet werden: Während für die Vor- und Nachbereitung von Aufgaben und Unterrichtsmaterialien digitale Medien allgegenwärtig sind, sind im schulischen Alltag in Deutschland nur Whiteboards und der Computer nennenswert angekommen. In anderen Worten: SchülerInnen und LehrerInnen nutzen digitale Medien für ihre Arbeit zu Hause, aber nicht in der Schule. Sie erkennen ihnen also einen Wert in der Praxis an, lehnen aber ihre Nutzung im schulischen Raum ab.

Eine kontroverse Einstellung gegenüber der Anwendung von digitalen Videos als Unterrichtsvorbereitung oder -einstieg kann auch aus Interviews, die ich mit fünf Studierenden der Romanistik⁴ im SoSe 2017 als *needs analysis* für das Seminar „Lehren und Lernen mit Videos“ geführt habe, abgeleitet werden. Die Interviews zeigen sehr vorsichtige Haltungen seitens der interviewten Studierenden gegenüber der Anwendung von digitalen Medien in ihrer zukünftigen Schulpraxis. Die meisten Zweifel gegenüber der Nutzung von digitalen Medien lassen sich in folgenden Kategorien zusammenfassen:

- a. Qualität und Quantität der digitalen Medien im Leben des Lernenden wird kritisch gesehen, wie etwa im folgenden Beispiel-Zitat: „Die Schüler werden schon außerhalb der Schule mit digitalen Medien überschüttet.“
- b. Angst davor, die Kontrolle im Unterricht zu verlieren, wie in den folgenden zwei Zitaten geschildert, die sich auf das selbständige Lernen mithilfe eines Videos beziehen: „im schlimmsten Fall [hat] die Lehrperson **keinen Einblick in den Arbeitsfortschritt des Schülers**“, „Es ist zwar toll, dass die Möglichkeit für die Schüler besteht, sich **gemütlich** von der Couch aus ein paar Lernvideos anzusehen oder auf dem Handy eine App zum Spracherlernen zu nutzen, **aber** wie kann der Lehrer wissen, ob er lernt“ (Hervorhebung durch d. Autor)

⁴ Es handelte sich um 5 TeilnehmerInnen eines Seminars an der Heidelberg School of Education (4 Frauen, 1 Mann), drei davon mit Unterrichtserfahrung. Die Interviews wurden anhand eines halboffenen Interviewleitfadens geführt. Durch eine deduktive Kategorienbildung wurden Codes generiert. Alle Befragten gaben an, Videos für fachliche Themen online zu schauen.

⁵ Zu einer ähnlichen Darstellung s. Thaler, 2012, S. 72

- c. Der Mangel an Unterrichtszeit, wenn digitale Medien eingesetzt werden
- d. Der Zeitmangel bei der Unterrichtsvorbereitung
- e. Medienabhängigkeit, die die Zuverlässigkeit der technischen Infrastruktur sowie die Lehrfähigkeit der Lehrkräfte in Frage stellt, wie im folgenden Beispiel: „[...] falls es zu einer unvorhersehbaren Störung im Unterrichtsablauf kommt, wäre die Lehrperson **nicht in der Lage, den Unterricht weiter zu führen**“ (Hervorhebung durch d. Autor)
- f. Zweifel über die langfristige Wirkung auf die Motivation: „[Obwohl] **mehr Motivation beim Ansehen eines Lernvideos** anstelle des Lesens eines Textes [erzeugt wird], [kommt man] irgendwann an den Punkt [...], dass die Schüler auch darauf keine Lust mehr haben und man dann **als Lehrer vor der Herausforderung steht, die Schüler wieder für seinen Unterricht zu begeistern**.“ (Hervorhebung durch d. Autor)
- g. Finanzierung der digitalen Infrastruktur

Um diese kontroverse Einstellung gegenüber digitalen Medien zu mindern, hat das Seminar „Lehren und Lernen mit Videos“ den Fokus auf die Erstellung von digitalen Videos seitens Romanistikstudierender gelegt.

Ein in der Literatur bereits oftmals diskutierter Vorteil des Einsatzes von Videos ergibt sich daraus (Ebel, 2018; Fischer, Werner, Strübig & Spannagel, 2012; Heinen & Kerres, 2015), dass diese durch Einzel- oder Gruppenarbeit die Differenzierung und LernerInnenautonomie fördern. Dies gilt als einer der Gründe, die dem Erfolg des Inverted Classroom Model (ICM) in den letzten Jahren unterliegen. Das Einsetzen von Videos im Unterricht benötigt besondere Hör- und Sehverstehenskompetenzen (Weidlich & Spannagel, 2014, S. 238; Werner, Ebel, Spannagel & Bayer, 2018): Brocca (eingereicht) konnte in seinen Unterrichtsbeobachtungen beobachten, dass SchülerInnen mehrere Videodurchläufe benötigen, um eine Strategie des Notizennnehmens zu entwickeln. Deswegen wurden die Videos nicht als selbständige Unterrichtsvorbereitung zuhause angeschaut, sondern im Unterricht selbst (Brocca, eingereicht; Werner et al., 2018). Die SchülerInnen durften in Paaren die Videos auf Tablets anschauen. Dadurch ist der Mehrwert des Einsatzes von Videos aus didaktischer Sicht gestiegen, weil das Sehverstehens tempo individuell definiert werden konnte und Verstehensprozesse in der argumentativen Verhandlung mit dem Partner entstanden sind (Brocca, 2017a, 2017b).

Ein weiterer Vorteil, der in diesem Seminar als LehrerInnenbildungsmaßnahme besonders den Teilnehmenden zugute kam, war, dass Erstellung und Nutzung asynchron umgesetzt wurden. Das ermöglichte es, den Kursteilnehmenden zuerst im betreuten und distraktionsfreien Setting ein Video digital zu erstellen, es nach dem Feedback von SeminarteilnehmerInnen und -leiterIn zu optimieren und sich später beim Konsum des Videos im Unterricht auf die Reaktionen der SchülerInnen und ihre Betreuung zu konzentrieren. Letzteres könnte ein großer Vorteil sein, wenn die Lehrperson noch wenig Lehrerfahrung hatte und emotionale Faktoren wie Aufregung vor einer unbekanntem Klasse schwierig zu kontrollieren wären (Preece 1979; King, Gkonou & Dewaele, 2020).

3. Didaktische Gestaltung des Seminars

Das Seminar war eine Veranstaltung der Heidelberg School of Education (HSE), die für Studierende der Universität und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie für externe Lehrkräfte, welche eine Zusatzqualifikation im Bereich Medienkompetenzen erlangen wollten, offen stand. Es fand im WiSe 2017-18 und im SoSe 2018 statt. In dieser Zeit war bereits das polyvalente Bachelorstudium mit Lehramtsoption eingeführt worden.⁶ Insgesamt haben an den zwei Seminaren 21 Personen teilgenommen, die sich wie folgt charakterisieren: drei Studierende der Italianistik, sechs Studierende der Französisistik, sieben Studierende der Hispanistik, drei Studierende der Anglistik, eine Erasmusstudentin der Germanistik und eine Lehrerin des Italienischen.⁷ Die meisten der Studierenden waren in ihrem zweiten Semester (9) oder im ersten Semester (6) und hatten in der Zeit des Seminars noch keine Praktikumserfahrung an der Schule gesammelt. Die weiteren Studierenden hatten bereits mindestens eine praktische Erfahrung gesammelt: vier Teilnehmende hatten nur das berufsorientierende Praktikum, zwei Teilnehmende hatten bereits das Praxissemester absolviert. Der Leiter des Seminars war der Autor dieses Beitrages, wobei die technischen Inhalte der Videoproduktion vom Lehrpersonal des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg übernommen wurden. Die schulpraktische Seite wurde vom Autor mit den jeweiligen LehrerInnen koordiniert.

3.1. Ablauf des Seminars

Der Kurs bestand aus vier sich überschneidenden Phasen – theoretische Einarbeitung, Konzeptions- und Planungsphase sowie der Reflexion – und wurde im romanischen Seminar sowie an der Pädagogischen Hochschule und am SSDL abgehalten. Die praxisorientierten Sitzungen bauten auf theoretischen Sitzungen auf und integrierten erfahrungsbasierte Reflexionsphasen. Die Reflexion fand spiralförmig nach jeder Etappe statt. Zusätzlich kamen die Feldarbeitsphasen (Hospitation und Durchführung), die nach der Planungsphase in der jeweiligen Schule erfolgten, und die Werkstattarbeit, die im Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule durchgeführt wurde. Für eine grafische Darstellung des Seminarplans siehe Anhang B.

Im Seminar erhielten die Studierenden wissenschaftlich fundierte Einblicke in aktuelle bildungs- und medienwissenschaftliche sowie fremdsprachendidaktische Fragestellungen zum Unterrichten mit digitalen Medien. Dabei wurden theoretische Inhalte mit empirischen Analysemethoden und deren fachdidaktischen Transformationen verknüpft. Theoretische Begriffe der Didaktik wie beispielsweise Konstruktionismus und Aufgabenorientierung wurden besprochen und in praktischen Fallbeispielen analysiert. Zusätzlich behandelte der Kurs kritisch den Themenkomplex der Auswirkungen der digitalen Medien aus einer quantitativen bildungswissenschaftlichen Sicht (Hattie, 2009). Es wurde auch kritisch die Frage nach dem „Primat der Didaktik“ (Klafki, 1975; Krommer, 2018) reflektiert.

⁶ Eine Übersicht der Studienordnung kann unter folgendem Link angesehen werden: <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/studienangebot/lehrer-werden/bachelor-phase>

⁷ Es wurde nur die Philologie erfasst, in der die Studierenden ihre Arbeit durchgeführt haben. Einige Teilnehmenden hatten zwei Sprachen als Studienfach.

In der ersten Feldarbeitsphase hospitierten die Seminarteilnehmenden in Gruppen von maximal drei Studierenden in einem schulischen Unterricht (ab Sekundarstufe I) in ihrer jeweiligen Fremdsprache. Ziel der Hospitation ist die Klassenkomposition, das Sprachniveau der SchülerInnen, die Lehrwerke und die technische Ausstattung des Klassenzimmers wahrzunehmen und vor allem eine Absprache mit der Lehrkraft zu den didaktischen Zielen des zu erstellenden Videos zu führen. Nach Beschreibung der Lernziele seitens der LehrerInnen entwarfen die Studierenden einen für die jeweilige Zielgruppe passenden Videoplan. Die Erstellung des Videos wurde wissenschaftlich und technisch jeweils vom Seminarleiter und einem Dozent aus dem Medienzentrum der Pädagogischen Hochschule betreut. Die LehrerInnen konnten die erstellten Videomaterialien zuerst im Seminar präsentieren und sich Feedback seitens des Seminarleiters und weiteren Studierenden durch ein Raster einholen: Es wurden formelle Aspekte wie Ton, Geschwindigkeit, Aussprache, Nutzung von Bildern sowie didaktische Aspekte wie Bezug zum Lehrplan und zur Lerngruppe besprochen. Das Video wurde in eine Unterrichtsplanung involviert und mit der schulischen Lehrkraft didaktisiert, bzw. sämtliche Aktivitäten und Materialien wurden in Kooperation mit der Lehrkraft und den Studierenden passend darauf aufgebaut.

In der zweiten Feldarbeitsphase wurden die Videos im jeweiligen Schulunterricht eingesetzt. Die Rezeption des Videos seitens der SchülerInnen wurde von den Studierenden beobachtet. Daraufhin wurden mögliche Verbesserungsvorschläge mit der schulischen Lehrkraft und anschließend im Seminar mit den anderen KursteilnehmerInnen gesammelt und erneut eingebaut.

Die Videos samt Arbeitsmaterialien wurden danach in einem Vitrinen-Workshop mit dem SSDL Heidelberg dargestellt und diskutiert. In dieser offenen Veranstaltung, in der die Referendare im Bereich Fremdsprachdidaktik sowie Mediendidaktik und ihre SeminarleiterInnen teilnehmen durften, wurde die kritische Auseinandersetzung mit dem oft postulierten Bildungsmehrwert digitaler Bildung und mit dem Nutzen der Technologie gefördert. Überarbeitete Fassungen der Videos und der dazugehörigen Materialien wurden als OER im Youtube Kanal des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg⁸ hochgeladen. Abbildung 1 (s. Seite 9) visualisiert die unterschiedlichen Phasen samt Lernorten und Feedbackschleifen.

⁸ Im Kanal der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde eine Playlist mit eigenen Videos erstellt: https://www.youtube.com/playlist?list=PLhVrO77VPbRJJ5qdrja0X2aX1A_USaqoR. Diese Lösung wurde aus rechtlichen Gründen der zuerst geplanten Veröffentlichung im Repositorium der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR) www.oerbw.de vorgezogen. Um abweichende Präferenzen der Seminarteilnehmenden zu beachten, sind andere Videos in privatem Eigentum geblieben oder in weiteren Plattformen hochgeladen worden, wie folgende Beispiele zeigen: http://bit.ly/tablet_ascuola, <http://bit.ly/enelbar>.

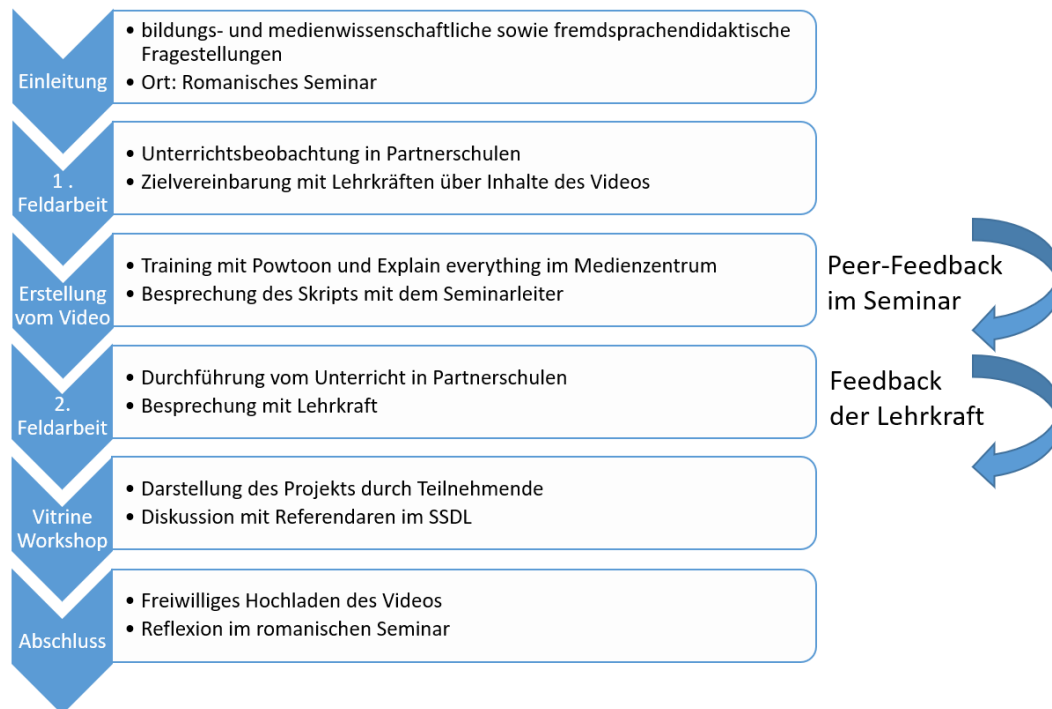


Abbildung 1: Aufbau des Seminars

Gegen die allgemeine Vorstellung der Teilnehmenden, ein didaktisches Video sollte etwas explizit erklären, wurde vom Seminarleiter festgelegt, induktive Ansätze durch einen problembasierten Input zu fördern. Um sich von traditionelleren Erklärvideos, in denen schwerpunktmäßig ein Thema erklärt wird, zu distanzieren, wurde im Seminar der Begriff Impulsvideo eingeführt, also ein Video, in dem eine Problemstellung gezeigt wird, für die die SchülerInnen eine Lösung finden sollen (von Amsberg, 2018, S. 137). Die Videos durften die Länge von fünf Minuten nicht überschreiten. Die Teilnehmenden konnten im Medienzentrum die Erstellung von Videos mit den Softwares Explain Everything und Powtoon trainieren. Beide Softwares ermöglichen die Kreation von Zeichnungen und bewegten Bildern sowie die Tonaufnahme. Bei der Erstellung der Videos wurden den Teilnehmenden alle technischen Möglichkeiten offen gelassen, um eventuelle Vorkenntnisse oder Vorlieben der Teilnehmenden miteinzubeziehen. Trotzdem hat sich niemand für andere Formate (z. B. Aufnahme mit Handykamera) entschieden. Die Teilnehmenden fanden die technische Realisierung des Videos im Seminar unkompliziert und kurzweilig. Vielmehr brauchte die Umstellung von Erklärvideos zu Impulsvideos eine intensive Reflexion bei der Planung der Videos. Da Explain Everything für die Arbeit am Tablet konzipiert ist und die Teilnehmenden eher mit Laptop gearbeitet haben, haben sich die meisten für Powtoon entschieden. Bei diesem wurde die Abhängigkeit vor der Internetverbindung und die langsame Speicherung der Änderungen beklagt, da diese App nur online funktioniert.

3.2. Evaluation des Seminars

Die Ergebnisse des Seminars beziehen sich auf mehrere Bereiche: die Wirkung für die Seminarteilnehmenden, die Wirkung im schulischen Bereich für Lehrkräfte und die Wirkung für SchülerInnen. In diesem Beitrag wird der Fokus auf die Ergebnisse für die

Seminarteilnehmenden gelegt. Die Evaluation durch die Seminarteilnehmenden zeigt, dass das größte Innovationspotenzial des Projektes seine Verankerung im schulischen Raum war. Die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Studierenden hat eine in dieser Form einzigartige Brücke zwischen der LehrerInnenbildung an der Hochschule und der schulischen Praxis geschlagen, was einen gegenseitigen Kompetenzerwerb generiert hat. Diese Innovation in der LehrerInnenbildung wurde in der Evaluation des Projektes besonders unter die Lupe genommen.

3.2.1. Methode

Das Seminar „Lehren und Lernen mit Videos“ hat einmal im WiSe 2017/2018 und einmal im SoSe 2018 stattgefunden. Beide Durchläufe wurden evaluiert. Die Evaluation erfolgte durch ein Leitfadenterview (s. Anhang A) mit den Teilnehmenden, das sich an Drexhage et al. (2016) orientierte. Die Teilnahme war freiwillig. Die Interviews wurden direkt nach dem Semesterende durchgeführt.

Alle 21 Teilnehmenden (15 Frauen und 6 Männer) waren bereit, interviewt zu werden. Die Interviews wurden von entsprechend trainierten studentischen MitarbeiterInnen durchgeführt. Diese konnten die nötige Nähe mit den InterviewpartnerInnen herstellen (sowohl Befragte und InterviewerInnen waren Studierende) und gleichzeitig die Anonymität zum Kursleiter und Forscher garantieren: Die zwischen 15 und 30 Minuten langen Interviews wurden per Audio aufgezeichnet, nach Bohnsack (2001) transkribiert und anonymisiert bzw. pseudonymisiert, sodass der Kursleiter beim Lesen der Interviews die Befragten nicht erkennen konnte. Die Fragen bezogen sich auf folgende Bereiche: Die Kooperation zwischen Lehrkraft in der Schule und dem Studierenden, das Seminarezept, die Rolle des Videos, das Feedback durch ReferendarInnen sowie die Praxiserfahrung als Orientierung für den Lehrberuf. Die transkribierten Interviews wurden induktiv kodiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Aus den Äußerungen der Interviewten wurden folgende Hauptthemen generiert:

- a) die Wechselwirkung von theoretischer Fundierung und praktischer Orientierung für die Professionalisierung von Lehrkräften und
- b) die Rolle des Videos als asynchrone Frontalphase für die Berufssozialisation der Studierenden (s. § 1).

3.2.2. Ergebnisse der Rückmeldungen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden gaben generell positive Rückmeldungen zum Seminar: Die Anzahl der positiven Äußerungen übertrifft deutlich die negativen. Jeder Seminarteilnehmende schätzt die Kooperation mit der Schule bzw. der Lehrkraft in der Schule als sehr positiv ein. Viele Seminarteilnehmende betonen dies an mehreren Stellen, sodass insgesamt der Code der „Kooperation mit der Lehrkraft“ 48 Mal und damit am häufigsten als positiv registriert wurde. Mit diesem Code in Zusammenhang können auch die Codes „Austausch“ und „Schulbesuche“ (jeweils 37, zweithäufigster Wert, und 32 Nennungen, dritthäufigster Wert) gesehen werden, die ebenfalls positiv konnotiert sind. Der „Austausch“ bezieht sich in den meisten Fällen auf jenen, der zwischen Lehrkraft und den Seminarteilnehmenden stattfand. Das am vierthäufigsten genannte positive Merkmal des Seminars war die Beobachtung einer gewinnbringenden Erfahrung bei den SchülerInnen (32 Nennungen). Hierzu ist auch das Feedback von SchülerInnen (12 Nennungen) zu

erwähnen. Am fünfthäufigsten wurde die Möglichkeit, am Unterricht an mehreren Lernorten der LehrerInnebildung (Universität, Pädagogische Hochschule, Schulklassen...) teilzunehmen bzw. in innovativen Weisen zu lernen, genannt. Weitere Faktoren wie das Feedback von Referendaren im Vitrinenworkshop (17 Nennungen), die Organisation (15 Nennungen) sowie die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis (15 Nennungen) wurden ebenso von mehreren Teilnehmenden angeführt. Die Autonomie bei der Erstellung des Videos (6 Nennungen), das Feedback des Kursleiters (2 Nennungen) sowie generisch definierter Spaß (6 Nennungen) und Innovation (2 Nennungen) sind andere Faktoren, die sporadisch zur positiven Einstufung des Seminars beigetragen haben. In der folgenden Abbildung 2 werden die Daten grafisch dargestellt.



Abbildung 2: Positive Merkmale des Seminars laut Teilnehmenden

Betrachtet man die Antworten der Teilnehmenden im Detail, können die drei häufigsten Subcodes – Kooperation mit der Schule, Austausch und Schulbesuche – in eine größere Kategorie der „Verankerung des Seminars mit der Schulpraxis“ verschmolzen werden. Im folgenden Zitat wird beispielsweise gezeigt, wie die Möglichkeit der Kooperation mit einer Lehrkraft und die Interaktion im reziproken Austausch als meistgenannte positive Aussagen zum Seminar konkret angesprochen werden:

Zitat 1: „Ich fand es gelungen, ich fand es auch gut, vor allem - also ich zum Beispiel hatte mein Schulpraktikum noch nicht, dann konnte ich da mal bisschen gucken, wie das so abläuft in der Schule, weil das bei mir noch bevorsteht u::nd ja, ich hatte dann eben auch **die Möglichkeit vor oder nach dem Unterricht mit den Lehrern zu reden und mich auszutauschen**_mit denen, also:: dass sie mir halt ihre Erfahrungen berichtet haben und wie die Klasse so ist °und so weiter°.“
(Hervorhebungen durch d. Autor)

Trotz differenzierter Gründe in der positiven Einschätzung des Seminars sind explizite Referenzen zur Arbeit mit dem Video sehr selten.

Wenn man die Aussagen der Teilnehmenden jedoch nach ihrer Kompetenzentwicklung auswertet (s. Abbildung 3), dann zählen mediale Kompetenzen zu dem häufigst genannten Zugewinn des Seminars (45 Nennungen). Der Grund dieser Diskrepanz wird unten (§5.2) näher untersucht. Fachdidaktische Kompetenzen werden in weniger als der Hälfte der Fälle als Lernertrag genannt (21 Nennungen). An der dritten Stelle der Häufigkeit der Nennungen geben die Teilnehmenden schulpraktische Kompetenzen an, die vor allem durch die Gespräche mit der Lehrkraft aktiviert wurden. 19 Nennungen nehmen implizit oder explizit Bezug auf die Professionalisierung im Lehrberuf. Die Erstellung eines nachhaltigen und online verfügbaren Produkts wird ebenso als wichtiger Lernertrag von den Kursteilnehmenden angeführt (15 Nennungen). Als weniger wichtig (8 Nennungen) wird die Rolle der Theorie empfunden. Abbildung 3 visualisiert dies.

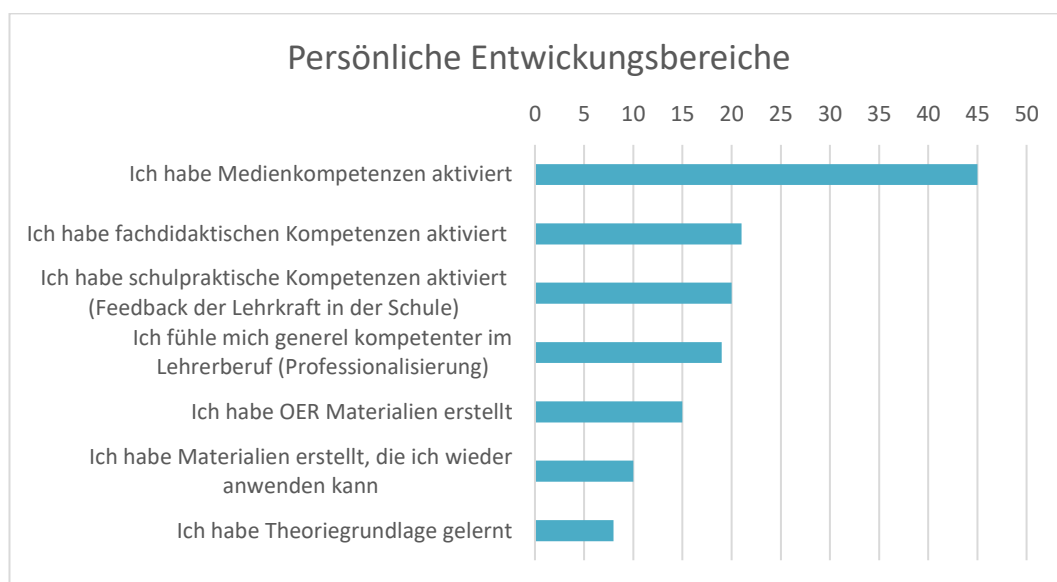


Abbildung 3: Selbsteinschätzungen der Entwicklungsbereiche und -faktoren

Im folgenden Zitat 2 aus den Interviews wird beispielweise deutlich, wie das Arbeiten mit Video zum Angstabbau vor digitalen Medien beigetragen hat. Besonders problematisch für viele angehende Lehrkräfte ist die fehlende Kontrolle der Lernleistung der SchülerInnen (§ 3 Punkt b), die im Zitat 2 durch eine App doch ermöglicht wird.

Zitat 2: „Also da ja der Fokus auf **modernen Medien** lag und die ich noch nicht wirklich ja gezielt im Unterricht eingesetzt hab in meinem Schulpraxissemester, hab ich da schon einen **großen Nutzen drausgezogen**, auch ehm also mit der Klasse konnte ich dann mit Tablets arbeiten ehm ja was man da beachten muss ja welche Tipps es da gibt also dass es da ne classroom app gibt mit der man sehen kann, was die Schüler machen und wie gerade junge Schüler die nicht mit Tablets gearbeitet haben wie die darauf reagieren, das war schon cool und das hat mich **da auch bestärkt** und ein **bisschen entspannter gemacht was auch den Umgang mit modernen Medien angeht.**“ (Hervorhebungen durch d. Autor)

Untersucht man das Korpus nach negativen Seiten des Seminars (s. Abbildung 4), wird am häufigsten der Aufwand der Videoerstellung genannt (25 Nennungen). Am zweithäufigsten (21 Nennungen) merken die Teilnehmenden an, dass das Medium zu stark das didaktische Setting definiert: Dazu zählen z. B. Äußerungen zu der straffen Durchziehung des Unterrichts bis zur Heterogenität der Medienkompetenzen bei den SchülerInnen. Die am dritthäufigsten genannten Äußerungen (15 Nennungen) betreffen den Vergleich zwischen Videos und traditionellen Medien: Hier wird der Mehrwert von Videos gegenüber anderen Inputformaten in Frage gestellt. Genannt werden auch technische Schwierigkeiten (6 Nennungen), wie z. B. fehlende technische Ausrüstung in Schulen, oder der Organisationsaufwand (4 Nennungen), z. B. Vereinbarungsschwierigkeiten zwischen Stundenplan in der Schule und Stundenplan der Teilnehmenden.

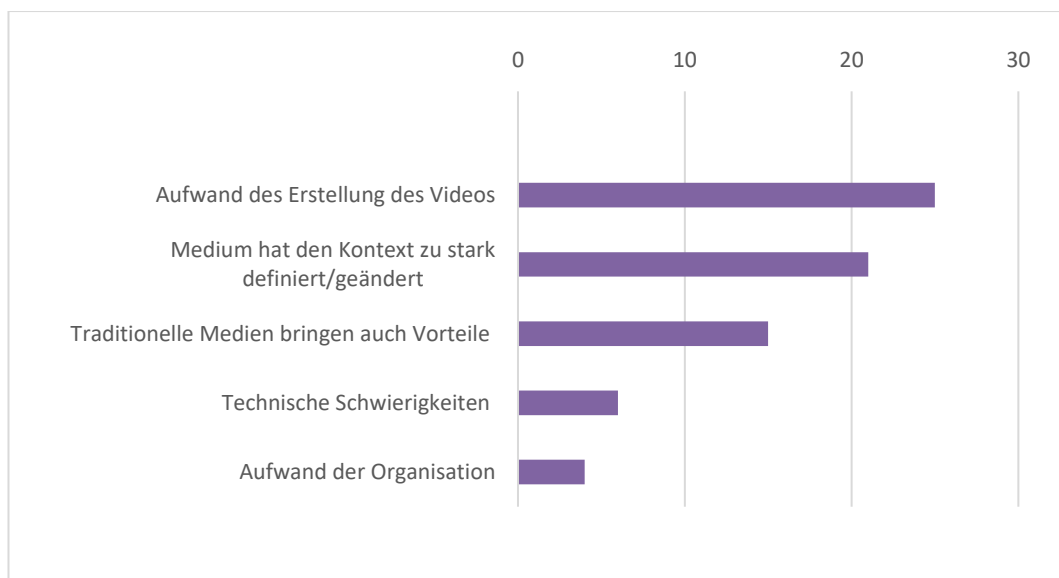


Abbildung 4: Negative Äußerungen zum Seminar

In Zitat 3 wird beispielweise eine negativ konnotierte Äußerung der Teilnehmenden zum Seminar gezeigt, in der Befragte feststellten, dass videobasierter Unterricht viel Zeit in der Vorbereitung kostet, wenn die Videoressource selber erstellt wird:

Zitat 3: „Mit dem Video wird es vielleicht ein bisschen komplizierter, weil es kostet auch eigentlich, ja, sehr viel Zeit, um das Video zu erstellen, für das, dass es einfach nur drei Minuten sind, die @letztendlich abgespielt@ werden, aber im Großen und Ganzen würde ich schon sagen, dass es sinnvoll sein kann...“⁹

Es wird insgesamt ersichtlich, dass die Codes, die negative Merkmale des Seminars kennzeichnen, mit den Kategorien der *needs analysis* (§ 3) übereinstimmen, für die einige Studierende vor dem Seminar befragt worden waren. Das zeigt, dass das Scaffolding des

⁹ Im Zitat 3 ist zu merken, wie der Zeitaufwand im Bezug auf den angeblich geringen (und in Zeit gemessenen) Ertrag für den Unterricht evaluiert wird. Es ist tatsächlich eine Gefahr der Arbeit an der Produktion von didaktischen Videos, dass die Lernenden sehr viel Zeit in die Medienproduktion investieren und die didaktische Einbettung des Projekts aus dem Blick verlieren.

Seminarsleiters und der anderen Akteure während des Seminars nicht genügt hat, um gewisse Schwierigkeiten, Ängste und Missverständnisse gegenüber digitalen Medien zu nivellieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse breiter diskutiert.

3.2.3. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse mit Bezug auf die Forschungsfragen (§1) diskutiert.

Die in Abbildung 2 dargestellten Aussagen beziehen sich auf die Auswertungen des Seminars seitens der Seminarteilnehmenden und geben deutliche Hinweise zur positiven Wahrnehmung des Seminars durch die Teilnehmenden. Wegen der positiven Bewertung der Interaktion in der Schule kann man davon ausgehen, dass diese sehr bedeutend für den Lernertrag der Teilnehmenden gewesen ist. Zur Interaktion in der Schule zählen vor allem die persönlichen Gespräche mit den Lehrkräften. Diese werden in mehreren Facetten dargestellt: Es wird sehr häufig auf den kooperativen Akt als Austausch sowie auf die Präsenz an den Schulorten hingewiesen.

Da die Forschungsfragen im Interview nur indirekt befragt worden sind, benötigt die Beantwortung der Forschungsfragen eine umfassendere Interpretation.

Oberflächlich beobachtet erscheint die theoretische Fundierung des Seminars und deren Wechselwirkung mit der praktischen Orientierung (Forschungsfrage 1) nicht als sehr relevant für die Teilnehmenden. Aus der relativ geringen Zahl der positiven Äußerungen zum Video und seiner Didaktisierung (Abb. 2) könnte abgeleitet werden, dass seine Rolle nicht als besonders entscheidend, nach Selbsteinschätzung der Teilnehmenden, eingeschätzt wird. Im Bezug auf die zweite Forschungsfrage würde dies bedeuten, dass das Medium wenig Wirkung auf die Berufssozialisation hatte. Überspitzt scheint hier das Fazit der Aussagen der Teilnehmenden zu sein: „egal ob Video oder ein anderes Medium, Hauptsache Schulpraxis und Interaktion mit der Lehrperson“. Eine genauere Betrachtung der Daten lässt aber andere Schlußfolgerungen zu. Bezugnehmend auf die Selbsteinschätzung der aktivierten Kompetenzen (Abb. 3) spielen die theoretischen Kenntnisse doch eine nennenswerte Rolle. Das Bewusstsein der erworbenen Kompetenzbereiche deutet darauf hin, dass die gelernten Theorieaspekte eine wichtige Stellung abdeckt, zumindest als Hilfe für die Selbstreflexion. In Verbindung mit der Frage nach erworbenen Kompetenzen geben alle Teilnehmenden in hohem Ausmaß an, dass die Erstellung des Videos und seine Didaktisierung deutlich zum Lernertrag beigetragen haben: Zu diesen Aussagen zählen nicht nur die technischen Aspekte sondern auch die Handlungsfähigkeit in Bezug auf Mediengestaltung (Grünwald, 2017, S. 245) bzw. mediendidaktische Kompetenzen (Mishra & Koehler, 2006), wie z. B. die Aussagen bezüglich des Angstabbaus im Zitat 2. Wenn diese Daten mit jenen in Abbildung 1 ergänzt werden, entsteht ein komplexeres Bild, das für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist: Nicht nur die Praxis, sondern ihre Wechselwirkung mit der Theorie ist für die Teilnehmenden als relevant empfunden worden (Frage 1); das Video hat doch in besonderen Maßen didaktische Reflexionprozesse aktiviert (Frage 2). Zudem möchte ich die zweite Forschungsfrage (die Rolle des Videos als asynchrone Frontalphase für Berufssozialisation der Teilnehmenden) aus einer weiteren, beobachtungsunterstützten Perspektive betrachten und die Wichtigkeit der Erstellung digitaler Lernmaterialien im evaluierten Seminar hervorheben. Die Teilnehmenden wertschätzen in besonderem Maße die Reziprozität der Kooperation. Sie weisen auf den „Austausch“ und die

Gespräche auf Augenhöhe mit den Lehrkräften hin. Die zufriedenstellende Konstellation mit den Lehrkräften ist kein Zufall, sondern generiert sich aus einer für beide Parteien gewinnbringenden Zusammenarbeit. Es kann in diesem Beitrag aus Platzgründen auf die Interviews mit den Lehrkräften (§1) nicht Bezug genommen werden, aber in ihnen zeigt sich beispielsweise, dass die ausgewählten Lehrkräfte an den Innovationen der Studierenden durch videobasierte Inputphasen angewiesen sind, da die Digitalisierung in ihren Schulen so deutlich vorangetrieben wird. In dieser Hinsicht wurden die Studierenden als gleichwertige und geschätzte PartnerInnen mit Zeitressourcen und theoretischen und technischen Kenntnissen von den Lehrkräften geschätzt und sehr positiv aufgenommen.

Dass das Video mehrere Feedbackschleifen durchlaufen musste, führte nach Aussagen von fast allen Teilnehmenden zu großem Aufwand (Abb.4). Trotzdem war der Ertrag der Feedbackschleife auf die medien- und fachdidaktischen Kompetenzen, deren Steigerung wertgeschätzt wurde, sehr hoch. Zudem konnten die Teilnehmenden wiederum der Lehrkraft ein Lehrmaterial präsentieren, das bereits mehrere Verbesserungsabläufe durchlaufen hatte. Damit konnten die Teilnehmenden im fremden schulischen Setting kompetent auftreten und kollegial handeln.

Insgesamt scheint es nicht übertrieben, die Rolle des – digital und von den Seminarteilnehmenden selbst erstellten – Videos in diesem Seminar als Türöffner in den ersten Phasen der Berufssozialisation (König, Rothland, & Schaper, 2018, S. 2) zu betrachten. Es ist anzumerken, dass das Video in diesem Kontext ein Beispiel für ein innovatives digitales Produkt darstellt und als Türöffner ebenso beispielsweise ein Podcast hätte verwendet werden können (Hirzinger-Unterrainer, 2014). Diesbezüglich besteht noch Forschungsbedarf.

4. Ausblick

In diesem Beitrag wird von einem Seminar berichtet, das die Erstellung und Didaktisierung von digitalen Videos als einen relevanten Schritt in der Professionalisierung von angehenden Fremdsprachenlehrkräften erachtete und die Verschränkung von Theorie und Praxis förderte.

In einem praxisorientierten Modul mussten Romanistikstudierende abhängig von ihrem Fachgebiet innovative digitalgestützte Lernmaterialien (Video mit entsprechender Didaktisierung) konzipieren und erstellen. Durch schulische Kooperationen wurde es möglich, Lehr-Lernszenarien einer kooperativen Arbeit praxisnah zu erproben.

Die Erstellung von didaktisch fundierten Videos für den Input im Fremdsprachenunterricht hat den Studierenden die Einstiegs- und Erarbeitungsphase des Unterrichts (Grünwald & Küster, 2018, S. 254-255) sowohl im theoretischen als auch im praktischen Sinne ermöglicht: Durch das Seminar experimentierten die Teilnehmenden mit der Produktion didaktischer Materialien und ihrer Erprobung. Die Reflexion zum erstellten Material erfolgte spiralartig in mehreren Phasen: vor dem Einsatz im romanischen Seminar mit dem Seminarleiter und anderen Teilnehmenden, nach dem Einsatz mit der Lehrkraft in der Schule und mit den Referendaren am SSDL. Praxisbezug und theoriebasierte Reflexion waren die Säulen des Seminars, die anhand des Einsatzes von Videos möglich wurden.

Betrachtet man die langfristigen Wirkungen des Seminars auf die Stärkung der Medienkompetenzen der Seminarteilnehmenden, sind zu diesem Zeitpunkt nur hypothetische Ausblicke möglich: Einerseits fühlen sich die Teilnehmenden in ihrer Professionalisierung und Medienkompetenz sicherer, andererseits bleiben gewisse Zweifel bezüglich der fachdidaktischen Arbeit mithilfe digitaler Medien auch nach dem Seminar bestehen. Viele davon sind „physiologische“ Unsicherheiten in diesem Stadium der LehrerInnenbildung (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; George, Hall, & Stiegelbauer, 2008) wie die Gedanken zum Zeitaufwand in der Vorbereitung und im Unterricht. Einige Überlegungen sind schülerInnenbezogen, was nach George, Hall & Stiegelbauer (2008) auf eine höhere Stufe der Akzeptanz einer Technologie hindeutet. Entscheidend für die langfristige Nutzung digitaler Medien wird das Umfeld, in dem die zukünftigen Lehrkräfte tätig sein werden. Durch die Miteinbeziehung mehrerer Akteure der gesamten LehrerInnenbildungskette und vor allem durch seine doppelseitige Wirkung für Studierende und für Lehrkräfte hat das Seminar einen fruchtbaren Boden für eine langfristige Durchsetzung digitaler Innovationen vor- respektive aufbereitet. Eine Wiederholung der Befragung in anschließenden Phasen der LehrerInnenbildung könnte weitere Einblicke auf die Wirkung des Seminars geben.

Anhand der Evaluation von Teilnehmenden wirkt die Kooperation mit Lehrkräften in der Schule als besonders relevant und zufriedenstellend für die Professionalisierung und gilt als ein wichtiger Schritt in der Berufsozialisation. Obwohl die Teilnehmenden nicht explizit Bezug auf ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse und Reflexionsphasen nehmen, sind diese ein zentraler Bestandteil für den praktischen Einsatz des Videos.

Die Analyse gründet auf einer unreplizierbaren Konstellation, trotzdem bietet das Seminar ein wirkungsvolles und multiplikationswürdiges Innovationspotenzial. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Studierenden innerhalb eines Seminarprojekts schlägt eine in dieser Form einzigartige Brücke zwischen der LehrerInnenbildung an der Hochschule und der schulischen Praxis, was einen gegenseitigen Kompetenzerwerb generiert. Die durch diese Evaluation gewonnenen Einsichten können als erprobte Praxis für weitere Lehrveranstaltungen im Master of Education oder im B.A./B.Sc. mit Lehramtsbezug, für die Aufwertung der behandelten Disziplinen (Fremdsprachendidaktik und Mediendidaktik) sowie zur Interdisziplinarität des Studiengangs insgesamt dienen. So kann das Seminar – und daran anknüpfende Lehrveranstaltungen – künftige Lehrkräfte in der Entwicklung ihrer fachlichen und personalen Bildung sowie im Erwerb ihrer professionellen Kompetenzen unter den Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt unterstützen.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher Education. *Educational Review*, 45, 205–211.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Bohnsack, R. (2001). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis : Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Brocca, N. (2020). Social media in education and foreign language teaching. An introduction. *heiEDUCATIONAL Journal*, 5, 9–20.
- Brocca, N. (2017a). AusgeFLIPPte Methode! Kann man mit Lernvideos die Differenzierung im herkunftssprachlichen Unterricht fördern? *ZIM-Magazin, Dezember 2017*, 24–25. Verfügbar unter: <http://zmi-koeln.de/publikation/>
- Brocca, N. (2017b). Learning by Teaching with Videos. Increasing media and language didactical competences along the teacher training chain. *Repositorio FOCO [05-06-2020]*. Verfügbar unter: <https://foco.usal.es/en/fichas/learning-be-teaching-with-videos/>.
- Brocca, N. (eingereicht). Impact of media in vocabulary learning and teaching-learning settings: an experiment in Italian as heritage languages classes. In: *Italiano Lingua Due, Quaderni: Atti della conferenza CILGI 3 Bochum 2018, III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana. L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*. Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar 11-13 ottobre 2018. Verfügbar unter <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>
- Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T. & Ehmke, T. (2016). The Connected Classroom – Using Video Conferencing Technology to Enhance Teacher Training. *Reflection Education*, 10(1), 70–88.
- Dubs, R. (1999). Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen Reflexion und Dienstleistung. Festschrift für Helmut Heid. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Wissenschaftsbezug und Praxis im Bereich der Bildungspolitik und in der Schule* (S. 31–45). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ebel, C. (2018). Der Flipped Classroom als Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In J. Werner, C. Ebel, C. Spannagel, & S. Bayer (Hrsg.), *Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen* (S. 19–40). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255–284. doi:10.1080/15391523.2010.10782551
- Fischer, M., Werner, J., Strübig, T. & Spannagel, C. (2012). YouTube-Vorlesungen. Der Mathematik-Professor zum Zurückspulen. In M. B. Zimmermann & C. Spannagel (Hrsg.), *Mathematik lehren in der Hochschule. Didaktische Innovationen für Vorkurse, Übungen und Vorlesungen* (S. 67–77). Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Cham: Springer.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2008). *Measuring implementation in schools. The stages of concern questionnaire*. Austin, Texas: SEDL.

- King, J., Gkonou, C. & Dewaele, J.-M. (2020) Concluding thoughts on the emotional rollercoaster of language teaching. In C. Gkonou, C., J.-M. Dewaele & J. King (Hrsg.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (S. 288–295). Bristol: Multilingual Matters.
- Gordon, M. (2007). Introduction. In M. Gordon & T. V. O'Brien (Hrsg.), *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. (S. XI–XVI). Rotterdam: Sense.
- Grünewald, A. (2017). Medien. Mediendidaktik. Medienkompetenz. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 239–246). Stuttgart: Springer.
- Grünewald, A. & Küster, L. (Hrsg.). (2018). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Kallmeyer, Klett.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2014): Mobile learning nella classe d'italiano L2. Imparare il lessico con i podcast. *Educazione Linguistica. Linguistic Education*, 3(1), 113–129.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der LehrerInnenbildung am Exempel schulpraktischen Studien. In H. J. Schlösser (Hg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Heinen, R., & Kerres, M. (2015). *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- heiQUALITY (2011). *Ergebnisse der Absolventenbefragung des Abschlussjahrgänge 2007-2011*. Verfügbar unter <https://www.uni-heidelberg.de/studium/abschluss/absolv/ergebnis.html>
- heiQUALITY (2015). *Ergebnisse der Absolventenbefragung des Abschlussjahrgänge 2013-2015*. Verfügbar unter <https://www.uni-heidelberg.de/studium/abschluss/absolv/ergebnis.html>
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klomfaß, S., Kesler, W. & Stier, J. (2020). Praxisansprüche. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3, 151–163.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der LehrerInnenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 4–17. doi:10.3102/0013189X028004004
- Krommer, A. (2018). *Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff*. Verfügbar unter: <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>

- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of teacher education*, 53, 33–43.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd-West (2017). *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jährigen*. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Popp, R., & Thiel, F. (2009). Forschendes Lernen. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 185-196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preece, P. F. W. (1979). Student teacher anxiety and class-control problems on teaching practice: A cross-lagged panel analysis. *British Educational Research Journal*, 5(1), 13–19.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2014). *Qualitätsbericht Studium und Lehre 2014*. Verfügbar unter <https://www.ph-heidelberg.de/qhb/qualitaetsberichte.html>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemeester. *Die Deutsche Schule*, 106, 386–397.
- Thaler, E. (2012). *Englisch Unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- von Amsberg, M. (2018). Flipped Classroom im Deutschunterricht unter inklusiven Aspekten. In J. Werner, C. Ebel, C. Spannagel, & S. Bayer (Hrsg.), *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen* (S.129–139). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Hg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Medien in der Wissenschaft* (S. 237–248). Münster: Waxmann.
- Werner, J., Ebel, C., Spannagel, C. & Bayer, S. (Hrsg.). (2018). *Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Zeichner, K. & Bier, M. (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. *Beiträge zu LehrerInnen- und LehrerInnenbildung*, 30, 153–170.

Autor



Dr. Nicola Brocca

E-Mail: nicola.brocca@uibk.ac.at

Dr. Nicola Brocca arbeitet seit 2019 als Post-Doc am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck, wo er im Bereich der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachunterricht, der Didaktik der Pragmatik sowie Medien integrierender sprachdidaktischer Ansätze forscht und lehrt. Von 2016 bis 2018 forschte Nicola Brocca an der Heidelberg School of Education zu den Effekten von Lernvideos auf den lexikalischen Zuwachs und die Motivation im herkunftssprachlichen Unterricht in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration der Bezirksregierung Köln. Mit dem Erlangen der Projektförderung PLACE 2018 entwickelte und erprobte er ein innovatives Lehrer-Innenbildungsformat mithilfe von Videos an der Heidelberg School of Education.

Anhang A: Auszug aus dem Leitfadeninterview

Fragen zu Gefühlen und Gedanken der StudentInnen über die Lehrveranstaltung

Hauptaspekte	Fragen
Konzept des Co-Teachings/ Shadow Teaching zwischen LehrerInnen und SchülerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Was denken Sie über das Konzept des Co-Teachings zwischen LehrerInnen und StudentInnen? • Was empfanden Sie als gelungen oder nicht gelungen beim Lehrer-Schüler Co-Teaching? • Was gefiel Ihnen (nicht) am Lehrer-Schüler Co-Teaching?
Vor- und Nachteile des Seminarkonzepts	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vor- und Nachteile haben Sie durch das Lehren im realen Klassenzimmer erfahren? • Welche Vor- und Nachteile bieten Ihnen medial-didaktische Fähigkeiten (z.B. Videoproduktion, Wissen über didaktische Apps und deren Anwendung) für Ihre Zukunft als Lehrkraft? • Fallen Ihnen Mängel, Grenzen oder Nachteile zu den Lehrstrategien und -ansätzen ein, die Sie kennengelernt haben? • Inwiefern haben sich Ihre Überzeugungen und Meinungen zu digitalen Medien während des Semesters entwickelt bzw. verändert?
Videos und ihre didaktische Anwendung als geeignetes Medium	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist der Unterschied zwischen dem Lehren mit Hilfe eines Videos auf dem Tablet und dem Lehren mittels Text auf Papier? • Denken Sie, dass ein Medium ist besser als die andere? Wenn ja, welches? Eine Tablet-basierte Animation oder Texte auf Papier? • Wo sehen Sie Schwächen und wo eher Vorteile Ihrer Unterrichtsstunde? • Haben Sie Ihre Ziele für Ihren Unterricht erreicht?
Produktorientierte Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Sind Sie der Meinung, dass Sie ein innovatives, didaktisches Produkt erstellt haben? Was halten Sie davon? • Was halten Sie davon, Ihr Produkt als OER zu teilen?
Treffen mit den ReferendarInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Was halten Sie von der Möglichkeit, Ihre Erfahrungen mit ReferendarInnen zu teilen und Feedback innerhalb eines Workshops zu erhalten?
Allgemeiner Eindruck über den Beruf des Lehrers	<ul style="list-style-type: none"> • Finden Sie, dieses Seminar hat Ihnen geholfen, selbstbewusster oder motivierter im Beruf des Sprachlehrers zu werden?

Anhang B: Seminarplan

Lehren und Lernen mit Videos
Mittwoch 16:00-18:00 Uhr

Seminarplan SoSe 2018

Termin			Thema
1.	Sitzung:	18.04.2018	Einführung, Organisatorisches
			<i>Moodle, StudIP, Leistungspunkte Vorstellungen, Zielen Welche innovative Lehr-Lernszenarien mit digitalen Medien sind möglich? Beispiel EdPuzzle</i>
2.	Sitzung:	25.04.2018	Theoretische Strömungen in der Sprachdidaktik
			<i>Fachbegriffe in der Sprachdidaktik</i>
3.	Sitzung:	02.05.2018	Theoretische Modelle der Mediendidaktik
			<i>SAMR Model, Blooms Taxonomie, DigCompEdu, TPACK Sprachliche und Digitalen Kompetenzen fördern Arbeiten mit Videos aus Repositorien</i>
4	Sitzung:	09.05.2018	Apps und Lernsoftware für den Unterricht evaluieren
			<i>Audience Responsive Systems (z.B. Kahoot), Apps: z.B. Duolinguo.</i>

5.	Sitzung:	16.05.2018 Von 16.05. bis 23.05. wird die Hospitation in den Schulen stattfinden. Termine sind Klassenab- hängig.	Hospitationsvorbereitung: Unterrichts- planung und Analyse: <i>Phasen eines Unterrichts und ihre Heraus- forderungen, Umgang mit Heterogenität im Unterricht Alternative Lernsettings</i>
6.	Sitzung:	23.05.2018	Materialsammlung zu einem Fachthema <i>Definition der fachdidaktischen mediendi- daktischen, sozialpädagogischen Zielen Einbettung des digitalen Material im Unter- richtsverlauf Sprachdidaktisches Feedback</i>
6.	Sitzung:	30.05.2018 PH: Medienzentrum	Erstellung Storyboard <i>Demo mit Videoerstellung Einführung in PowToon, Explain Everthing</i>
7.	Sitzung:	06.06.2018 PH: Medienzentrum	Ausspracheübungen und Audioauf- nahme
8.	Sitzung	13.06.2018 PH: Medienzentrum	Erstellung Video <i>Copyright (Referenzen), OER, Hochladen</i>
9.	Sitzung:	15.06.2018 Freitag PH: Medienzentrum	Erstellung Video und Einbettung in der Unterrichtsskizze
10.	Sitzung:	20.06.2018 PH: Medienzentrum	Kollegiales Feedback, erste Bearbeitung
11.	Sitzung:	27.06.2018	Unterricht im Seminar fällt wegen Feldarbeit aus. <i>Von 2. bis 7. Juli findet die Durchführung des Lehr-Lernszenarios an den Schulen statt.</i>

12.	Sitzung:	04.07.2018 SSDL, Neuenheim	Vitrine Workshop an dem staatlichen Seminar für Lehrer*innenbildung (SSDL) <i>Materialvorstellung Video und externes Feedback</i>
13.	Sitzung	11.07.2018	Abschluss <i>2. Bearbeitung des Materials, Hochladen des Materials</i>
14.	Sitzung	18.07.2018	Abschluss und Reflexion <i>Materialvorstellung und –Reflexion – Seminarevaluation</i>

Bitte, BOYD (Bring your own Device) mit funktionierender eduRoam Verbindung bei allen Sitzungen.

Rot: Sitzungen, die sich überwiegend mit theoretischen Grundlagen befassen

Grün: Schulpraxis

Orange: Fach- und Mediendidaktische Sitzungen