

# Selbstgesteuertes Lernen mit videobasierten Lernmodulen in der universitären Lehrer/innenbildung

*Christine Stahl, Ana da Silva, Mario Draghina, Ulrich Fahrner & Charis Schilling*

1. Selbstgesteuertes Lernen Digitaler Natives – (k)eine Selbstverständlichkeit?
2. Selbstgesteuert lernen im Onlinekurslabor
3. Praxisbeispiel: Einsatz videobasierter Lernmodule am Beispiel der DaZ-Lehrer/innenbildung
  - 3.1 Beschreibung der Lehr-/Lernsituation im Seminar „Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur zu (inter-)religiösen und interkulturellen Themen
  - 3.2 Zum technischen Hintergrund: Tool sowie Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten
  - 3.3 Beschreibung der Arbeit mit der eingesetzten Videovignette
  - 3.4 Ergebnisse der Begleitforschung bzw. Selbsteinschätzung und deren Interpretation
4. Potenziale und Herausforderungen selbstgesteuerten Lernens mit videobasierten Lernmodulen

**Abstract:** Videovignetten eignen sich als passende Basis für fallorientiertes und selbstgesteuertes Lernen. Der vorliegende Beitrag gewährt einen praxisorientierten Einblick, wie selbstgesteuertes videobasiertes Lernen innerhalb der universitären Lehre angeleitet und Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden können.

Studierende arbeiten im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Videovignetten, die in einer sprachlich heterogenen Klasse einer Mittelschule aufgenommen wurden. Diese werden innerhalb der universitätseigenen onlinebasierten Lehr-/Lernplattform „Onlinekurslabor“ bereitgestellt und können von den Studierenden bearbeitet werden. Neben vorgegebenen differenzierten Beobachtungsaufgaben explorieren Studierende das Videomaterial - in Anlehnung an den Anspruch eines forschenden Lernens - zusätzlich erkenntnisgewinnorientiert. Sie werden dabei angeleitet, die Möglichkeiten der videografierten Unterrichtsbeobachtung zu nutzen. Als Datengrundlage dient eine Tandemveranstaltung des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik sowie des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg. Die aus den Befragungen gewonnenen Erkenntnisse können aufgrund der geringen Personenzahl nur eine Tendenz aufzeigen. Um verlässliche Aussagen treffen zu können, bedarf es weiterer detaillierter Untersuchungen.

**Schlagwörter:** Deutsch als Zweitsprache, Lehrer/innenbildung, Medienkompetenz, Selbstgesteuertes Lernen, Videografie, Unterrichtsbeobachtung/-analyse

## 1. Selbstgesteuertes Lernen Digitaler Natives – (k)eine Selbstverständlichkeit?

Seit Beginn des neuen Jahrtausends verfolgt uns in der medialen Bildungslandschaft ein schwer abzuschüttelnder Geist: der Geist der sogenannten „Digital Natives“. Dieser von Prensky (2001) geprägte Begriff bezeichnet eine mit einer Vielzahl rasant ansteigender neuer Medien aufgewachsene Generation, die den Computer sowie das World Wide Web quasi für sich gepachtet zu haben scheint, und begleitet uns seither. Palfrey und Gasser zogen in ihrem Buch „Born Digital“ (2008) mit dem Jahr 1980 als ältestem Geburtsjahrgang die Grenze für diese in die virtuelle Welt integrierte Generation, die nicht mehr zwischen Realität und Artificialität trennt und zudem äußerst routiniert im Umgang mit den neuesten digitalen Technologien ist.

Hier aber von einer Kohorte zu sprechen, die aufgrund ihrer puren Zugangsmöglichkeiten (Palfrey & Gasser, 2008) wie selbstverständlich auch über eine erhöhte Medienkompetenz und eine damit einhergehende Fähigkeit, digitale (Lern-)Werkzeuge zu nutzen, verfügt, wäre nicht ganz korrekt. Sie bedarf vielmehr einer medienkompetenten Anleitung. Wedekind stellt in seinem 2008 erschienenen Aufsatz „Medienkompetenz für (Hochschul-)Lehrende“ bereits folgerichtig fest, dass bei den heutigen Studierenden zwar generell fundierte Alltagsfertigkeiten im Umgang mit etablierten technischen Hilfsmitteln (z. B. Smartphone, Tablet, Internet) gegeben sind, dass sich aber, die Handhabung neu aufkommender Technologien und deren Nutzungsarten betreffend, eine gewisse Streuungsbreite einstellt. Einem Großteil mangelt es dabei am Sachverständnis, sowohl etablierte als auch neu aufkommende Technologien in Eigenverantwortung gewinnbringend innerhalb eines Lernsettings einzubinden (Wedekind, 2008). Diese Tendenz konnte im Rahmen des Einsatzes videobasierter Lernmodule anhand eines Beispiels aus der – im weiteren Verlauf genauer beschriebenen – DaZ-Lehrer/innenbildung ebenfalls festgestellt werden. Im Rahmen der Lehrer/innenbildung sollen sich die Studierenden zu kompetenten Anwendern/innen professionell genutzter digitaler Medien entwickeln. Das hierbei erworbene Wissen soll zum einen die praktische Medienkompetenz angehender Lehrkräfte ausbauen und festigen, um sie dadurch auf den zunehmenden Digitalisierungsgrad der Ausbildung bestmöglich vorzubereiten und sie zum anderen dazu befähigen, im Laufe ihres späteren Berufslebens die Medienkompetenz der ihnen anvertrauten Heranwachsenden zu vertiefen und zu konsolidieren. Zunächst ist der Einsatz digitaler Medien aber ein von den Dozenten/innen geplanter Teil eines (medien-)didaktischen Designs. Über diesen geleiteten Zugang sollen Studierende im Laufe ihrer Auseinandersetzung mit digitalen Medien eine zunehmend mitbestimmende Rolle einnehmen, mit dem Ziel eines selbstgesteuerten forschenden Lernens, nicht nur mit Medien, sondern auch in Medien (Hofhues, Reinmann & Schiefner-Rohs, 2014).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie und inwieweit es DaZ-Studierenden gelingt, unter Einbezug neuester Technik selbstgesteuert fachrelevante Unterrichtskriterien in mehreren Videovignetten in den Fokus zu nehmen und ihr Wissen um ausgewählte Merkmale sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen, 2013) anzuwenden.

Im Folgenden wird zunächst die Begrifflichkeit des „selbstgesteuerten Lernens“ eingegrenzt. Exemplarisch an der DaZ-Lehrer/innenbildung werden die Arbeit mit Videovignetten und das Onlinekurslabor der Universität Augsburg (<https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de>) als elementares Werkzeug zur Bearbeitung vorgestellt. Schließlich geht es um die Auswertung der studentischen Beobachtungsleistung und ein Resümee der Ergebnisse.

## 2. Selbstgesteuert lernen im Onlinekurslabor

Selbstbestimmung, Selbstregulierung, Selbsttätigkeit oder Selbstorganisation – der Begriff der Selbststeuerung ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als eher unscharf zu bezeichnen (Czerwionka, Knutzen & Bieler, 2010). In Kombination mit Lernen versteht man darunter nicht nur die Selbstverarbeitung von Informationen und Impressionen, sondern auch, dass Lernen nicht vorrangig von anderen gelenkt wird (Czerwionka et al., 2010). Die Gemeinsamkeit aller dazugehörenden Ansätze ist die stärkere Berücksichtigung individueller Interessen im Vergleich zu institutionellen Vorgaben (Faulstich, 2003). Selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Lernenden gewisse Fähigkeiten voraus, die von Arnold und Gómez Tutor (2007) unter Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz zusammengefasst werden. Für das Gelingen eines selbstgesteuerten Prozesses sollte der/die Lernende – bezüglich seiner/ihrer Fachkompetenz – einen gewissen Grad an Vor- bzw. Allgemeinwissen mit einbringen (Shuell, 1988). Die (Lern-)Motivation als Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Lernen (Deci & Ryan, 1985) darf bei einer freien Studienfachwahl im universitären Lernumfeld in hohem Maße angenommen werden.

Ausgehend von der Prämisse, dass es weder ein rein fremdgesteuertes noch ein ausschließlich selbstgesteuertes Lernen gibt (Dietrich, 2001), ermöglicht das Onlinekurslabor selbstgesteuertes forschendes Lernen nicht nur unter Zuhilfenahme von aufbereiteten Medien, sondern ebenso auch durch eine selbst gestaltbare mediale Umgebung. Während sich die Lernenden Kompetenzen<sup>1</sup> aktiv aneignen sollen, versucht die lehrende Person sich der reinen Rolle als Wissensvermittler/in zunehmend zu entledigen und schreitet nur noch beratend oder regulierend ein (Knowles, 1986). Wie bei allen selbstgesteuerten Lernprozessen muss allerdings auch hier berücksichtigt werden, dass der Erfolg maßgeblich von der individuellen Aktivität sowie dem Engagement des/der Lernenden abhängt (Simons, 1992). Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei selbstgesteuertem Lernen um keine Fähigkeit handelt, die sich – einmal gelernt – auf beliebige Inhaltsbereiche übertragen lässt (Baumert et al., 2000).

Daher verfolgt das Onlinekurslabor den Ansatz des selbstgesteuerten Lernens in Bezug auf Selbstorganisation. Dabei verwenden Studierende in einem ersten Schritt Medien<sup>2</sup> zunächst in einer seitens des/der Lehrenden aufbereiteten und vorgegebenen Art und Weise<sup>3</sup>, gefolgt von einer selbstorganisierten zweiten Phase, in der sie eine zunehmend mitbestimmende Rolle einnehmen und den Mediengebrauch<sup>4</sup> im Rahmen ihrer Forschungsprozesse selbständig aus- sowie mitgestalten<sup>5</sup> (Hofhues, Reinmann & Schiefner-Rohs, 2014). Von einem allgemeinen studienfachspezifischen Vorwissen ausgehend und basierend auf der gemeinsamen Einarbeitungsphase innerhalb der Onlinekurslabor-Plattform (Schritt 1, oben), kann davon ausgegangen werden, dass alle Kursteilnehmer/innen – bezogen auf die selbstorganisierte zweite Phase – über annähernd gleiche Ausgangsvoraussetzungen verfügen. In Übereinstimmung mit Forderungen auf den Verzicht von „hochkonstruierten Lernumgebungen“ (Baumert et al., 2000, S. 6), bietet die Onlinekurslabor-Plattform zwar einen festen Rahmen in Form von festgelegten Strukturen und Modulen, die von den Studierenden allerdings selbstorganisiert erweitert werden können (z. B. durch Annotationen). Als Ergebnis dieses

1 Kompetenz im Sinne einer Handlungskompetenz, die, wie Baumert et al. (2000) es beschreiben, aufgrund ihrer Zusammensetzung aus kognitiven, motivationalen sowie emotionalen Bestandteilen den Status einer fächerübergreifenden Kompetenz innehat.

2 In virtuelle Kurse eingebettete Videovignetten.

3 Videovignette zur Ansicht und vorgegebene (Beobachtungs-)Aufgaben.

4 Videovignetten.

5 Selbständige Annotation von Videovignetten, unter der Berücksichtigung eigener (ggf. neuer) Erkenntnisse.

Prozesses ist im Idealfall zu erwarten, dass die Lernenden über ein differenziertes und geordnetes Wissen, eine zuverlässige Speicherung und leichte Verfügbarkeit von Gedächtnisinhalten sowie vielfältigen Querverbindungen zu angrenzenden Gegenstandsbereichen<sup>6</sup> verfügen (Schiefele, 1990, S. 21).

### **3. Praxisbeispiel: Einsatz videobasierter Lernmodule am Beispiel der DaZ-Lehrer/innenbildung**

#### **3.1 Beschreibung der Lehr-/Lernsituation im Seminar „Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur zu (inter-)religiösen und interkulturellen Themen“**

Die Veranstaltung „Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur zu (inter-)religiösen und interkulturellen Themen“ wird als Proseminar mit Übung angeboten und von drei Dozentinnen der *Lehrstühle Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* sowie *Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts* durchgeführt.

#### **Ablauf des Seminars – einzelne Seminarsitzungen**

##### **Kriterien für die Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht**

Begrifflichkeiten: interkulturell – religiös – interreligiös

Umgang mit Literatur im (Religions-)Unterricht

##### **1. Kooperationstag mit der 2. Phase der Lehrerbildung: Produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur**

Buchvorstellungen

Sprachsensibel mit Kinder- und Jugendliteratur unterrichten

Videoanalyse I

##### **2. Kooperationstag mit der 2. Phase der Lehrerbildung: Unterrichtsmitschau in einer Übergangsklasse**

Videoanalyse II

Planung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde

Durchführung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde in Kleingruppen

Reflexion der Unterrichtsstunden

---

6 Von einer selbstorganisierten/-regulierten Arbeit mit Videovignetten innerhalb einer Online-(Lern-)Plattform ausgehend ließe sich die Nutzung von Querverbindungen auch über (fachlich) angrenzende Gegenstandsbereiche hinweg ausdehnen.

### Inhalte des Seminars

Zentrale Thematik im Seminar ist der sprachensible Fachunterricht. Darunter versteht man einen sprachbewussten Umgang beim Lehren und Lernen in jedem Fach (Leisen, 2013). Die Sprache ist nicht nur Medium, sondern auch Gegenstand des Unterrichts. Die Methodik des Unterrichts erfordert deswegen die Berücksichtigung individueller sprachlicher Hintergründe der Schüler/innen. Fachliches und sprachliches Lernen werden miteinander verknüpft, wobei die Fachlehrkraft nicht automatisch zur Deutschlehrkraft avanciert und beispielsweise schwierige grammatische Satzkonstruktionen erklären muss. Vielmehr geht es darum, sich als Lehrer/in bewusst zu sein, dass fachspezifischer und bildungssprachlicher Wortschatz vielen Schülern/innen Schwierigkeiten bereitet (Wildemann & Fornol, 2016) und es aus diesem Grund einer Förderung aller Lernenden im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts bedarf.

Neben theoretischem Input erfahren die Studierenden ein Praxisbeispiel zum sprachsensiblen Unterricht im Rahmen der Hospitation einer Deutsch-als-Zweitsprache-Stunde in einer Übergangsklasse zum Kinder- und Jugendbuch „Karlinchen – ein Kind auf der Flucht“. Die Analyse und Reflexion der Unterrichtsstunde nach ausgewählten Qualitätsmerkmalen (Gogolin et al., 2011) schärft zunehmend den Blick der Studierenden auf sprachensible Momente im Unterricht.

Schließlich planen die Studierenden in Kleingruppen eigene Stunden zu ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern mit dem Kriterium der Sprachsensibilität, führen diese durch und reflektieren gemeinsam mit den Dozentinnen kritisch.

### Ziele des Seminars

Im Seminar werden Ziele sowohl auf einer inhaltlichen, als auch auf einer technischen Ebene verfolgt:

- Die Kursteilnehmer/innen sind in der Lage, Bildungs- und Fachsprache zu identifizieren. Sie berücksichtigen diese sprachlichen Register bei der Planung von eigenen Unterrichtseinheiten und bei der Analyse von Videobeispielen.
- Die Kursteilnehmer/innen leiten Merkmale der durchgängigen Sprachbildung ab. Sie planen und führen auf dieser Basis selbst Unterricht durch.
- Die Kursteilnehmer/innen wenden durch die Analyse von Videovignetten ihr Wissen um die Merkmale guten sprachsensiblen Unterrichts an.
- Die Kursteilnehmer/innen erweitern durch die Arbeit mit Videovignetten ihr Methodenrepertoire zum selbstgesteuerten Lernen.
- Die Kursteilnehmer/innen arbeiten zunehmend selbstständig mit dem H5P-Player und der Kommentar-Funktion „AnnVid“<sup>7</sup> des Onlinekurslabors.

### Teilnehmer/innen

Die elf Seminarteilnehmerinnen sind bezüglich ihres Fortschritts im Studium und somit ihres theoretischen und schulpraktischen Wissens sehr heterogen. Die Hälfte der Studentinnen befindet sich im dritten bzw. vierten Semester ihres Studiums für das Grund- oder Mittelschullehramt. Rund ein Drittel absolviert das fünfte bzw. sechste Semester, einige wenige befinden sich im zweiten.

Ein homogeneres Bild zeichnet sich ab, wenn man einen Blick auf die Vorerfahrungen mit der Analyse von Unterrichtsvideos wirft: Bis auf zwei Studierende haben sie noch keine Erfahrungen mit Videovignetten gesammelt.

---

7 Näheres zum H5P-Player und der Kommentar-Funktion „AnnVid“ in Abschnitt 3.2.

### Didaktisch-methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Merkmale durchgängiger Sprachbildung nach Gogolin et al. (2011) werden zwei Video-Lernmodule aus einer Unterrichtsstunde zum Thema *Interkulturelle Begrüßungsrituale* gewählt. Aufgenommen wurden die Videos in einer sprachlich heterogenen sechsten Klasse einer Mittelschule. Die Schüler/innen entwickeln im Rahmen dieser Stunde ein Verständnis dafür, dass kulturspezifisch unterschiedliche Begrüßungsrituale vorherrschen.

Im Folgenden wird auf die Aufgabenstellung zum Unterrichtsvideo eingegangen. Bei deren Bearbeitung werden die Studierenden wiederum gefilmt, um Erkenntnisse sowohl über ihre inhaltliche Arbeit als auch über den technischen Umgang mit der Videovignette zu gewinnen. Ziel ist es, einen Soll-Ist-Vergleich hinsichtlich der Medienkompetenz und des erwartbaren Wissens in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht anstellen zu können.

Das Unterrichtsvideo ist 71 Minuten lang und umfasst zahlreiche Phasen der Gestaltung, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

Phase	Phase
A Auflockerungsphase	E Präsentation der Rollenspiele
B Begrüßung	F Reflexion „Es kann zu Missverständnissen kommen“
C Thema der Stunde und Unterrichtsziele	G Problemstellung und Finden von Lösungsmöglichkeiten
D Erarbeitung eines Rituals und Erprobung im Rollenspiel	H Schlussreflexion

In zwei Seminarsitzungen beschäftigen sich die Studierenden einerseits mit der Phase C (elf Minuten), und andererseits mit den Phasen D und E (14 Minuten). Bewusst wird ein längerer Videoausschnitt gewählt, um den Seminarteilnehmerinnen Einblicke in die Didaktik dieser sprachsensiblen Unterrichtsstunde zu ermöglichen.

### Aufgaben zur Videoanalyse

Beide Videoausschnitte eröffnen zahlreiche Lernmöglichkeiten. In einem ersten Schritt können beispielsweise die Unterrichtsbedingungen analysiert werden:

Ermöglicht der Raum mit seiner Sitzordnung (siehe Abbildung 2) eine barrierefreie Kommunikation?

Wie nutzen Lehrer/in und Klasse Medien wie die Tafel, die Projektionswand, Notizzettel usw.?

Welche Auswirkungen haben die sehr unterschiedlichen sprachlichen (und sozialen) Voraussetzungen innerhalb der Klasse?

Pädagogische, didaktische und i. e. S. Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung sind selbstverständlich eng miteinander verknüpft, sollten aber von den Studierenden unterschieden werden:

Wie wird in der Unterrichtsstunde selbst ein förderliches Lernklima erzeugt?

Welche Voraussetzungen dafür müssen vorher geschaffen werden?

Didaktische Entscheidungen der Lehrkraft können analysiert werden:

Welches sind die Ziele?

Wie lassen sie sich einordnen, z. B. in den Lehrplan?

Wie wird Transparenz bezüglich der Inhalte und Ziele hergestellt?

Werden die Kompetenzziele am Ende erreicht?

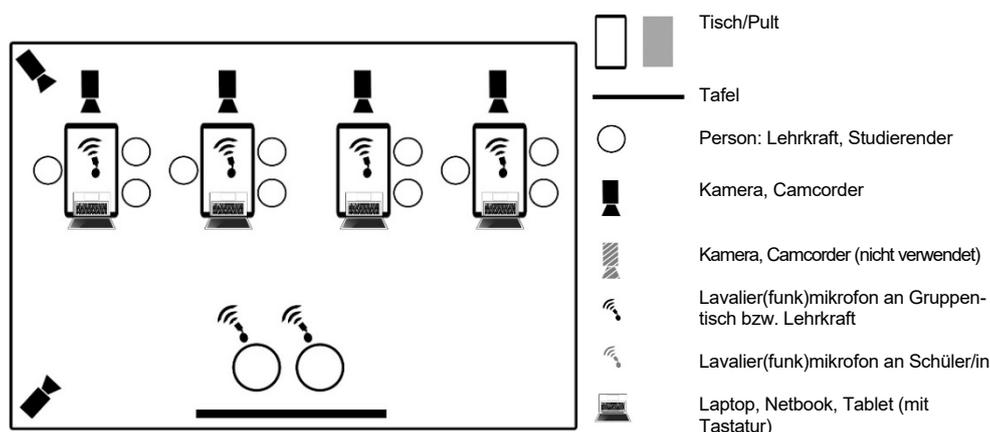
Von den auf interkulturelles Lernen abstellenden Zielen lassen sich jene zur Sprachbildung unterscheiden, die die Lehrkraft nicht explizit macht, die die Studierenden aber herausarbeiten können: Die Schüler/innen sollen sich über einen Sachverhalt sprachlich angemessen austauschen können. Die Schüler/innen sollen dazu einen Fachwortschatz beherrschen und die entsprechenden grammatikalischen Strukturen benutzen können.

Welche Unterstützung bietet die Lehrkraft an?

Wie wird dabei der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung getragen?

Angesichts der Bedeutung, die der Sprache<sup>8</sup> beim Erwerb von Lehrkompetenz zukommt, sollen die Studierenden in Kleingruppen die Unterrichtsausschnitte betrachten, beschreiben, kommentieren und reflektieren und sich dabei austauschen. Um Beobachtungserkenntnisse zu maximieren und dadurch eine bessere Auswertbarkeit zu erreichen, werden die Kleingruppen über diesen (Bearbeitungs-)Zeitraum videografiert. Abbildung 1 zeigt die Anordnung von Kameras und Gruppentischen bei dieser Aufzeichnung.

Abbildung 1: Aufzeichnungs-Setting im Medienlabor



Je nach Fortschritt im Studium bearbeiten die Studierenden differenzierte Arbeitsaufträge. Für deren Bearbeitung stehen jeweils 60 Minuten zur Verfügung. Studienanfänger/innen beschäftigen sich eher mit (vor-)strukturierten, fortgeschrittene Studierende tendenziell mit offenen Analyseaufträgen. Die Aufgaben – in der Reihung Anfänger-Fortgeschrittene – lauten im Einzelnen:

„Machen Sie sich Notizen zu folgenden Beobachtungsschwerpunkten: ‚Sprechanteil Lehrer/in – Schüler/in‘, ‚Wortschatzarbeit‘, ‚sprachliche Hilfestellungen‘, ‚Medieneinsatz‘ und ‚Sozialformen‘.“

Insbesondere die ersten drei Beobachtungsschwerpunkte orientieren sich an ausgewählten Qualitätsmerkmalen für den Unterricht im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung.

8 „Dass die Sprache für den Aufbau und die Umsetzung von Unterrichtskompetenz wichtig ist, kann kaum bezweifelt werden. In der Folge sehen wir es als vielversprechend an, dass die Videoannotation nicht nur Beobachtungs- und Reflexionsprozesse unterstützt, sondern angehende Lehrpersonen auch dazu anregt, Beobachtungen und Reflexionen zu verbalisieren und damit an ihrer Lehrsprache zu arbeiten“ (Vohle & Reinmann, 2012, S. 419).

„Beschreiben Sie in einem ersten Schritt, was Sie im Video sehen. Interpretieren Sie in einem zweiten Schritt das Gesehene und geben Sie eine Bewertung ab.“

In diesem Arbeitsauftrag werden die drei wesentlichen Schritte der Unterrichtsanalyse *Beobachten, Beschreiben, Interpretieren* in der Beobachtungsforschung (Seidel et al., 2006) umgesetzt.

„Überlegen Sie sich mögliche DaZ-spezifische Beobachtungsaufträge und entwerfen Sie eine Musterlösung dazu.“

Dieser Arbeitsauftrag folgt der Umsetzung einer systematischen Unterrichtsanalyse nach Seidel, Meyer & Dalehefte (2005), welche auf dem Dreischritt Selektion-Abstraktion-Klassifikation beruht.

### 3.2 Zum technischen Hintergrund: Tool sowie Gestaltung- und Nutzungsmöglichkeiten

#### Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten

Die an der Universität Augsburg genutzte Plattform *Onlinekurslabor* möchte der in der Einführung beschriebenen Situation entgegenwirken. Ziel ist es, moderne Technologien über den Weg des digitalen Hilfsmittels zur Lern-/Lehrunterstützung in eine selbstständig initiierte Nutzung digitaler Medien zu überführen (Hofhues, Reinmann & Schiefner-Rohs, 2014).

Der im Onlinekurslabor genutzte interaktive H5P-Player (<https://h5p.org>, Zugriff am 28.02.2018) ermöglicht es, audiovisuelle Medieninhalte in Sinnabschnitte zu unterteilen und mit Annotationen<sup>9</sup> anzureichern. Möglich sind neben reinen Textannotationen auch medienbasierte Informationen wie Grafiken oder Verweise auf weiteren audiovisuellen Content. So lassen sich beispielsweise bei Unterrichtsvideos an entsprechenden Zeitmarken die Arbeitsergebnisse der Schüler/innen (z. B. Arbeitsblätter, Zeichnungen) hinterlegen, aber auch – von Dozierenden entwickelte – Selbsttests für Studierende, wie Lückentexte zur Festigung der in Kursen gelernten Inhalte, sind möglich. Des Weiteren bietet die Plattform – innerhalb (teil-)virtueller Kurse – die Möglichkeit zur Unterstützung kooperativer Lehr- und Lernmethoden. So können sich Studierende in einem Forum austauschen und absprechen.

#### Vorplanungen und Erstellung von Videovignetten

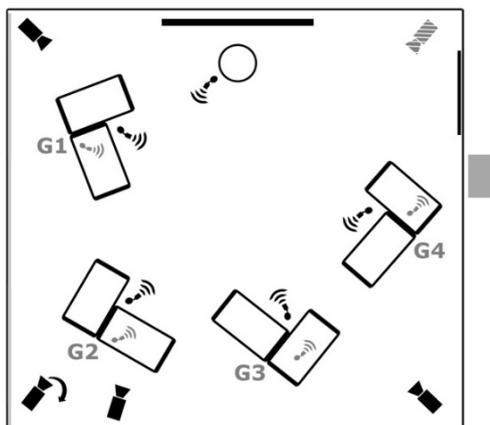
Die Vorplanung der Videovignetten, die im DaZ-Lehrer/innenbildungsseminar „Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur zu (inter-)religiösen und interkulturellen Themen“ zum Einsatz kommen, beginnt mit der Festlegung des Aufnahmesettings. Die dafür benötigten Informationen sollten stets im Vorfeld – in einem Abstand von mindestens einer Kalenderwoche (zum Aufnahmetag) – eingeholt werden. Zu den wichtigsten Informationen zählen die räumlichen Gegebenheiten (z. B. Fensteranzahl, Anordnung der Tische, Position der Tafel, Vorhandensein von Steckdosen), Angaben zur Klassenstärke sowie zum didaktischen Aufbau der Unterrichtsstunde. Sind diese Informationen vorhanden, können konkrete Planungen zur Anzahl und Positionierung der Aufzeichnungsgeräte sowie des für den Einsatz benötigten Personals vorgenommen werden. Eine „klassische“ Unterrichtsaufzeichnung erfolgt in der Regel unter Einsatz zweier Bildaufzeichnungsgeräte (Lehrer/innen- und Schüler/innenkamera), einer von

9 Annotationen sind – der reinen Wortbedeutung nach – Anmerkungen oder Vermerke. Im mediendidaktischen Kontext versteht man unter diesem Begriff audiovisuelle Erweiterungen oder Ergänzungen (wie Textdokumente, Bilder, Audiodateien, www-Links), die Videoinhalten hinzugefügt werden können.

der Situation abhängigen Anzahl an Tonaufzeichnungsvorrichtungen sowie zweier Videografen/innen.

Aufgrund des didaktischen Aufbaus der aufzuzeichnenden Unterrichtsstunde erfolgt die Video- und Audiografie mit fünf Bild- sowie neun Tonaufzeichnungsgeräten wie in Abbildung 2 dargestellt. Dabei werden vier der eingesetzten Kameras fest (in den jeweiligen Raumecken) positioniert, eine Kamera verfolgt – manuell bedient – abwechselnd die Lehrkraft sowie die Geschehnisse vor der Tafel.

Abbildung 2: Erstellung der Videovignetten – Setting im Klassenzimmer



Des Weiteren kommen neun sogenannte Lavalier(funk)mikrofone zum Einsatz, die wie folgt aufgeteilt werden: Während ein Mikrofon die Lehrkraft audiografiert, wird jeweils ein Mikrofon an den vier vorhandenen Gruppentischen (mit jeweils vier Schülern/innen) angebracht. Um die Ausgabequalität zu maximieren und dem Stundenaufbau gerecht zu werden, werden vier einzelne von der Lehrkraft im Vorfeld ausgewählte Schüler/innen mit manuell geregelten Funkmikrofonen ausgestattet.

Um den Einsatz auf möglichst minimalinvasivem Niveau halten zu können, befindet sich während der gesamten Aufnahmedauer nur eine Person (Bediener/in der Lehrer/innenkamera) im Raum. Eine weitere zum Aufnahmeteam gehörende Person überwacht und regelt die vier gesondert eingesetzten Lavalier(funk)mikrofone aus einem Nebenraum heraus.

In der Nachbereitung des aufgenommenen Materials wird bei der Erstellung der Videovignette auf Übersichtlichkeit geachtet und die aufgezeichneten Tonspuren werden je nach Bildpräsenz und Relevanz der Aussage de- bzw. aktiviert.

Bezüglich der Bildanordnung wird auf einen simultan ablaufenden Vierfachaufbau gesetzt, der in Abbildung 3 dargestellt ist. Der/die Rezipient/in hat so die Möglichkeit, das Geschehen zeitgleich aus vier Perspektiven zu beobachten. Diese Bildanordnung bedarf einer gewissen visuellen Eingewöhnungszeit, hat sich aber bei der Dokumentation und der anschließenden Auswertung komplexer Handlungsabläufe bewährt. Sie verringert die Anzahl der Vor- bzw. Zurückspulvorgänge und verdeutlicht Zusammenhänge und Interaktionen, die man aufgrund eines nacheinander stattfindenden Rezipierens sonst nur schwerer, unter Umständen gar nicht, wahrnehmen würde. Um die Eingewöhnung zu erleichtern, wird bei der Aufteilung darauf geachtet, die Anordnung der einzelnen Kameraperspektiven (raumbezogen) an die natürliche Verarbeitung von Sehimpulsen innerhalb des menschlichen Gehirns anzulehnen; beispielsweise ein Bild von links nach rechts zu betrachten (Walker, 2015).

Abbildung 3: Videovignetten – Anordnung der einzelnen Kameraperspektiven im finalisierten Clip

Bildschirmebene

<p style="text-align: center;"><b>Bewegte Lehrkraftkamera</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Gruppenansicht:</b> G1 - Seitlich G2 - Seitlich</p>
<p style="text-align: center;"><b>Gruppenansicht:</b> G1 - Frontal G2 - Seitlich G3 - Seitlich G4 - Rückenansicht</p>	<p style="text-align: center;"><b>Gruppenansicht:</b> G3 - Frontal G4 - Frontal</p>

### Arbeit mit Videovignetten

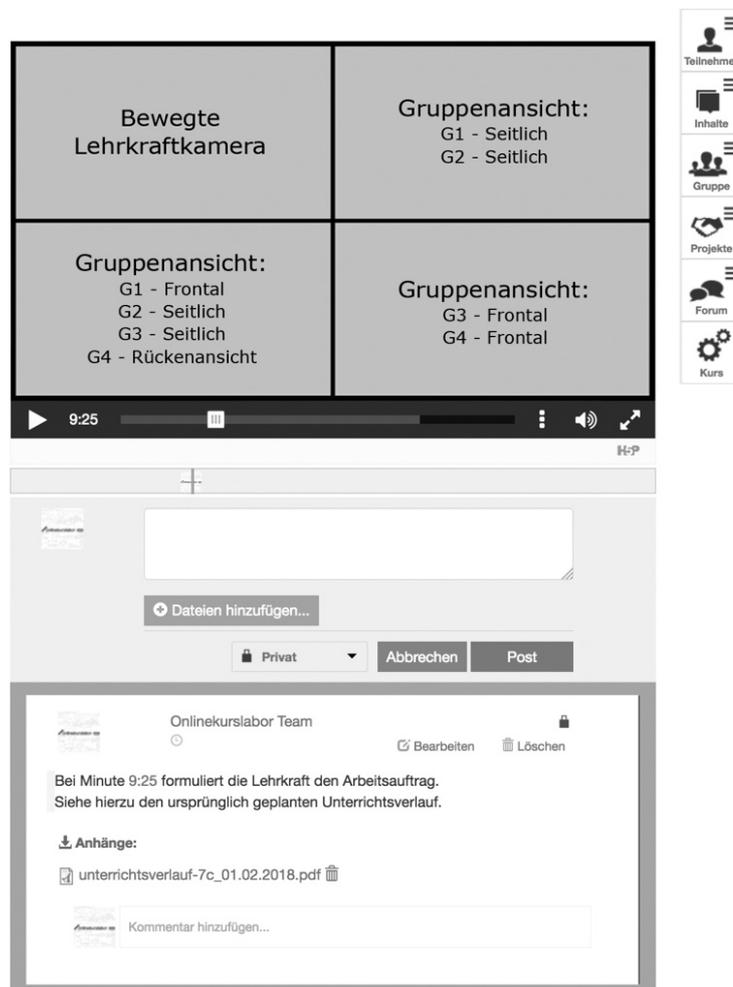
Ziel der finalisierten Vignette ist deren Einsatz im Rahmen einer Präsenzveranstaltung des Seminars „Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur zu (inter-)religiösen und interkulturellen Themen“. Eingebettet in den H5P-Player der Onlinekurslabor-Plattform des Medienlabors der Universität Augsburg, haben die Studierenden in Kleingruppen von zwei bis drei Teilnehmern/innen die Möglichkeit, aktiv mit der Videovignette zu arbeiten. Neben herkömmlichen Bedienoptionen wie Abspielen und Stoppen, Vor- und Zurückspulen, Veränderung der Lautstärke sowie verlangsamtes oder beschleunigtes Abspielen, bietet die AnnVid-Funktion des H5P-Players den Studierenden die zusätzliche Option, Videovignetten mit diversen Annotationen anzureichern.

Vorbereitend soll an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutung von Unterrichtsaufzeichnungen für die Lehrer/innenbildung eingegangen werden, deren Potenzial Kramer und Reusser (2005) wie folgt zusammenfassen: Neben der Auseinandersetzung mit einer realen Unterrichtssituation ohne aber einem ebensolchen Handlungsdruck zu unterstehen, betonen sie die damit verbundene Wissenserweiterung. Des Weiteren heben sie die Wiederholbarkeit der Betrachtung hervor, die über anschließende Diskussionen zum Aufbau eines nuancierten und wandelbaren Wissens über das Lehren führen kann. Ein rein passiver Umgang mit dem Material ist dabei aber nicht ausreichend. Kramer und Reusser (2005) fordern bei der Bearbeitung von Vignetten ein aktives Einwirken auf die Inhalte, an dessen Ende ein faktischer, weitervermittelbarer Wissenszuwachs steht.

Die AnnVid-Funktion der Onlinekurslabor-Plattform der Universität Augsburg, dargestellt in Abbildung 4, stellt diese aktive (Video-)Bearbeitungsmöglichkeit zur Verfügung. Studierende können – auf unkomplizierte Weise – zeitstrahlmarkierte Annotationen an jede beliebige Stelle einer Videovignette einfügen; die Art der annotierten Datei spielt dabei keine Rolle.

Das Hinzufügen erfolgt über eine Zeitstempelfunktion im Kommentarbereich. Wird das Format der Zeitangabe korrekt eingehalten (MM:SS), generiert das System daraus automatisch einen Link. Sobald der/die Studierende seinen/ihren Kommentar speichert bzw. abschickt, „springt“ – durch Anklicken dieser Zeitangabe (z. B. durch den Dozenten) – der H5P-Player direkt an die angegebene annotierte Stelle.

Abbildung 4: Screenshot der AnnVid-Funktion innerhalb der Onlinekurslabor-Plattform



### 3.3 Beschreibung der Arbeit mit der eingesetzten Videovignette

In Abschnitt 3.1 wurde die Konzeption der beiden Seminarsitzungen (und ihre Einbettung in das ganze Seminar) dargelegt. Im Folgenden wird der konkrete Ablauf der ersten der beiden Sitzungen kurz beschrieben und die selbständige Arbeit der Studierenden bezogen auf die Kompetenzziele reflektiert.

Zu Beginn erhalten die in drei Gruppen aufgeteilten Studentinnen ein *Placemat*<sup>10</sup>, auf dem sie zuerst allein und anschließend im Austausch notieren, welche Lernchancen sich aus

10 Bei der Placemat-Methode handelt es sich um ein Verfahren, bei dem – unter Nutzung einer grafischen Struktur – kooperative Arbeitsabläufe strukturiert und Arbeitsresultate verschiedener Personen zusammengeführt werden (Reich, 2010).

der Beschäftigung mit einem Unterrichtsmitschnitt ergeben. Die Studierenden möchten demnach einen realistischen Einblick in den Unterrichtsalltag sowie neue Erkenntnisse über die Durchführung des Unterrichts gewinnen. Sie verbalisieren die Vorteile, die eine aufgezeichnete Stunde im Unterschied zu einer hospitierten Unterrichtsstunde bietet, z. B. indem man einzelne Szenen wiederholt anschauen kann. Auch die größere Distanz wird als Reflexionsvorteil benannt.

Anschließend wird auf einer Folie eine Anleitung zur Vorgehensweise eingeblendet:

- Melden Sie sich im Onlinekurslabor an, wählen Sie unser Seminar aus.
- Unter „Lehrtext“ finden Sie das Video, mit dem wir uns heute und in den nächsten Sitzungen immer wieder beschäftigen möchten.
- Schauen Sie in Ihrer Gruppe jenen Ausschnitt des Videos an, der den Einstieg, die Zielangabe und die Formulierung der Lernziele zeigt.
- Sie können jederzeit die Videopräsentation stoppen, zurückspulen, wiederholt eine bestimmte Sequenz betrachten ...
- Die Arbeitsaufträge bearbeiten Sie bitte direkt auf Ihrem PC.

Der zu analysierende Ausschnitt dauert etwa elf Minuten, die Studierenden schauen ihn in Gruppen an, tauschen sich darüber aus und bearbeiten anschließend ihren jeweiligen Arbeitsauftrag. Anfangs benötigen einige Gruppen kleinere Hinweise zu technischen Details.

Die erste Gruppe, die eigene Beobachtungsaufträge formulieren und eine Musterlösung dazu erstellen sollte, nutzt dazu intensiv die Möglichkeiten, das Video zu stoppen, zurück zu spulen und den Ausschnitt erneut anzuschauen. Die zweite Gruppe, die den offenen Auftrag hat, das Beobachtete zu beschreiben und anschließend zu interpretieren, nutzt diese Möglichkeiten dagegen nicht, auch wenn Unklarheiten aufkommen. Sie belassen es bei einem einmaligen Anschauen und notieren anschließend ihre Beobachtungen und Interpretamente, die vergleichsweise allgemein bleiben. Die dritte Gruppe schließlich, die ganz konkrete Beobachtungsaufträge erhält, tauscht sich nach einmaligem Anschauen darüber aus und wählt anschließend gezielt einzelne Phasen aus, die erneut betrachtet werden. Die Beobachtungsleistungen sind in diesem Fall deutlich detaillierter als in den beiden anderen Gruppen.

Die mündlich verbalisierten bzw. schriftlich festgehaltenen studentischen Beobachtungsleistungen ermöglichen eine erste kritische Annäherung an die „Reichweite“ des größtenteils noch ungeübten studentischen Blicks auf das Unterrichtsgeschehen im Kontext einer sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzten Mittelschulklasse.<sup>11</sup> Zudem konturieren sich aus den studentischen Beobachtungsleistungen mögliche Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Einsatz von Videovignetten zur Schärfung sprachbewusster DaZ-Lehrkompetenzen, die nicht zuletzt einen Hinweis auf differenzierte Steuerungserfordernisse selbstgesteuerten Lernens geben (siehe Abschnitt 4).

Fasst man die Beobachtungs- und Analyseleistungen der ersten Gruppe zusammen, so fällt auf, dass der DaZ-Blick noch wenig geschärft ist. Die Studierenden nennen zwar zahlreiche und wichtige Beobachtungskriterien; doch weisen diese wenig DaZ-Spezifika auf. Es handelt sich – ohne dass die Studierenden explizit darauf eingehen – eher um *allgemeine* Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2004). Auch die zentralen Bereiche wie Sprachbewusstheit und Sprachsensibilität werden weitgehend nur am Rande gestreift. Dies gilt ebenfalls für die zweite Gruppe: Allgemeine Merkmale wie der motivierende Einstieg in das Thema durch ein kurzes Video, die transparente Zielangabe, die Präsenz der Lehrkraft und ihre deutliche Artikulation werden notiert.

<sup>11</sup> Die Analyse der studentischen Beobachtungsleistungen bezieht sich in erster Linie auf die schriftlich festgehaltenen Ergebnispräsentationen. Nur bei Unklarheiten wird auch auf die mündliche Ergebnisdarstellung rekurriert.

Der dritte, im Vergleich zu den ersten beiden, vorgabenreiche Arbeitsauftrag „Machen Sie sich Notizen zu folgenden Beobachtungsschwerpunkten: ‚Sprechanteil Lehrer/in – Schüler/in‘, ‚Wortschatzarbeit‘, ‚sprachliche Hilfestellungen‘, ‚Medieneinsatz‘ und ‚Sozialformen‘.“ wird von zwei Studierenden bearbeitet, die u. a. zu folgenden Ergebnissen kommen: Nicht nur der deutlich höhere Sprechanteil der Schüler/innen gegenüber der Lehrerin wird bemerkt, es wird z. B. auch beobachtet, wie die Lehrerin sensibel mit der Schwierigkeit bei der Genusbestimmung des Begriffs „Problem“ umgeht. Sie bemerken ebenfalls, dass die Schüler/innen aufgefordert werden, sich zur Vorbereitung eines Unterrichtsgesprächs Notizen zu machen. Die Bearbeitung dieses Arbeitsauftrags lässt erkennen, dass die Studierenden der Strukturvorgabe folgen und die einzelnen Beobachtungsaspekte auch tatsächlich in den Blick nehmen.

### 3.4 Ergebnisse der Begleitforschung bzw. Selbsteinschätzungen und deren Interpretation

Um den Lernerfolg der Studierenden in der Interaktion mit den erstellten Videovignetten im Seminar einschätzen zu können, wird mit drei verschiedenen Methoden gearbeitet. Zu Beginn und am Ende zweier Veranstaltungstermine wird ein Ratingfragebogen zur Bewertung der Videovignetten und der Arbeit damit an die Studierenden ausgegeben. Folgende Bereiche werden damit abgedeckt:

- Fallorientierung (z. B. *Der Einsatz von Fallbeispielen in Lehrveranstaltungen ist sinnvoll*. In einer fünfstufigen Likert-Skala (Schnell, Hill & Esser, 2011), beginnend mit „*Stimme überhaupt nicht zu*“ und mit „*Stimme voll und ganz zu*“ endend),
- Unterrichtsvideos (z. B. Die Videos geben ein anschauliches Bild des gezeigten Unterrichts wieder.),
- Handhabung (z. B. Für mich ist der Umgang mit den Unterrichtsvideos einfach.),
- Gesamtbewertung (z. B. Wie bewerten Sie die Unterrichtsvideos?),
- Vorwissen (z. B. Ich habe großes Interesse am Studienbereich der Fachdidaktik.),
- persönliche Angaben (z. B. *Besitzen Sie ein Smartphone?*).

Im Verlauf des Seminars werden die Fragebogendaten durch Leitfaden-Interviews und Videografie-Daten (Beobachtungsdaten) angereichert. Aufgrund der kleinen Fallzahl kommt eine statistische Auswertung der Daten nicht in Frage. Im Bereich der Selbsteinschätzungsdaten (Fragebögen und Leitfaden-Interviews) ergibt sich ein konsistentes Bild der Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen sowie des eigenen Handelns. Die Selbsteinschätzung der Studierenden und die Ergebnisse aus den Beobachtungsdaten dagegen differierten teilweise stark. Im Rahmen der Einzelbefragung von vier Seminar Teilnehmerinnen wird auf die Methode des Leitfaden-Interviews (Bortz & Döring, 1995) zurückgegriffen. Die Befragten berichten im Anschluss an die Fragestellung, eingegriffen wird lediglich bei Unklarheiten.

Der Leitfaden besteht aus drei Fragen, wobei die Teilnehmer/innen gleich zu Beginn um die Eigenbewertung ihrer Medienkompetenz gebeten werden.<sup>12</sup> Auf eine Differenzierung des Begriffes Medienkompetenz wurde bei der Fragestellung bewusst verzichtet; durch die vorangegangene Seminar-Sitzung war eine Beschränkung auf das (technische) Wissen rund um digitale Werkzeuge und deren Nutzung bereits vorgegeben. Auffällig ist die überdurchschnittlich hohe Selbsteinschätzung aller vier Befragten, wobei sich bei genauerer Nachfrage

---

12 Wie würden Sie sich bezüglich Ihrer Medienkompetenz einschätzen?

alle Angaben auf den Umgang mit Smartphones, dem Internet sowie Office-Programmen beschränken. Diese Angaben werden durch die Aussagen zweier Befragter bekräftigt, die im Laufe der Erzählphase explizit anführen, im Computerbereich<sup>13</sup> lediglich über defizitäres Wissen zu verfügen.

Als zweites folgt eine Frage nach der Bewertung der studienbezogenen Arbeit mit Medien (und Videos im Besonderen).<sup>14</sup> Drei der vier Teilnehmerinnen betonen hierbei den Vorzug eines Einblicks in die Lehrpraxis, ebenso wie die Annehmlichkeiten der zeitlichen Flexibilität, die durch das Verlangsamen und Stoppen sowie Vor- und Zurückspulen eines Videos ermöglicht wird. Des Weiteren erwähnen drei Teilnehmerinnen explizit die positiven Auswirkungen eines sinnvoll erlernten, aktiven Umgangs mit Medien in der Studienzeit auf das spätere Berufsleben. Als konkrete Nennung erfolgt hier die Weitergabe von Wissen im bedachten und planvollen Umgang mit Medien an eine zukünftige Schüler/innenschaft.

Die letzte Frage fordert zu einer konkreten Beurteilung der Arbeit mit Videovignetten innerhalb der Onlinekurslabor-Plattform auf.<sup>15</sup> Neben dem bereits erwähnten Vorteil der zeitlichen Flexibilität von Videomaterial nennt eine der Befragten konkret die Zweckdienlichkeit einer Lautstärkenregulierung. Gesprächssituationen, die in einer herkömmlichen Unterrichtshospitalation – aufgrund eines erhöhten Nebengeräuschpegels – unter Umständen schlechter zur Geltung kommen würden, können so – mit erhöhter Lautstärke – wiederholt abgespielt werden. Weiterhin erwähnen zwei der Befragten die Vorzüge der Möglichkeit, sich Videoclips – zur Nachbereitung der universitären Präsenzveranstaltung am heimischen Arbeitsplatz – erneut ansehen zu können.

Abschließend stellen alle vier Befragten fest, dass nach anfänglichen Startschwierigkeiten die aktive Arbeit mit den Videoclips zunehmend leichter fällt.

#### **4. Potenziale und Herausforderungen selbstgesteuerten Lernens mit videobasierten Lernmodulen**

Der Einsatz videobasierter Lernmodule zum selbstgesteuerten Lernen bietet großes Potenzial. Um dieses Potenzial auszuschöpfen und die Kompetenz „Selbstgesteuert Lernen“ bei den Studierenden zunehmend zu entwickeln, bedarf es der Übung. Um gute und genaue Beobachtungsleistungen der Studenten/innen zu erreichen, ist es zum einen notwendig, sich mit der Technik, in diesem Fall der Bedienung des H5P-Players, intensiv vertraut zu machen, zum anderen muss das Beobachten an sich geübt werden.

Obwohl den Studierenden die Möglichkeiten des H5P-Players bewusst sind, wie zum Beispiel die wiederholte Rezeption eines Videoabschnittes durch Vor- und Zurückspulen, machen sie davon nur teilweise Gebrauch – selbst wenn nach der ersten Durchsicht Unklarheiten bestehen. Die Beobachtungsgenauigkeit steigt anfangs umso mehr, je detaillierter der Arbeitsauftrag ist. Das an sich Selbstverständliche wird wieder bestätigt: Die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen kann nicht vorausgesetzt, sondern muss erst erworben werden. Dazu ist ein kleinschrittiges Vorgehen auf der Ebene der Analyse wie der technischen Nutzung des H5P-Players sinnvoll.

13 Die Teilnehmerinnen subsumieren im Alltagsgebrauch unter dem Begriff „Computer“ sämtliche stationären sowie mobilen Rechner(einheiten) mit Ausnahme von Smartphones.

14 Wie beurteilen Sie die Arbeit mit Medien allgemein und Videos im Speziellen, innerhalb Ihres Studiums?

15 Wie beurteilen Sie die Arbeit mit dem Onlinekurslabor im Allgemeinen und mit den darin enthaltenen Videovignetten im Speziellen?

Denkbar wäre beispielsweise, einen kleinen Videoausschnitt zuerst gemeinsam anzuschauen, eventuell konzentriert auf eine der vier Perspektiven<sup>16</sup>, und dabei das genaue Beobachten durch kleine Übungen zu trainieren, z. B. indem ein zirka fünfminütiger Videoausschnitt in Abständen von etwa 30 Sekunden gestoppt wird. Aufgabe der Studierenden wäre es, sich zu notieren, was sie beobachten konnten. Anschließend könnte im Plenum ein Austausch darüber stattfinden. Arbeitsaufträge ließen sich gezielt variieren, beispielsweise durch die Einengung auf die Perspektive auf eine/n bestimmte/n Schüler/in oder indem die Studierenden pädagogische oder didaktische Entscheidungen der Lehrkraft begründen.

Bei etwaigen Unsicherheiten oder Unklarheiten kann das Beobachtungslernen mit dem Lernen der Technik dadurch verknüpft werden, dass zum Beispiel die entsprechende Stelle erneut angesehen wird. Gezielt können die Studierenden so auch angeleitet werden, neu erworbene Fachtermini des sprachsensiblen Unterrichts anzuwenden. Vertiefend kann die Lektüre von Fachliteratur angeregt werden, um beispielsweise methodische Alternativen aufzuzeigen.

Ungeachtet der Tatsache, dass Studierende an die Arbeit mit Videovignetten herangeführt werden müssen, bietet diese – sowohl hinsichtlich der Motivation als auch der Reflexionsmöglichkeiten – viel Potential, selbstgesteuert zu lernen. Konkrete Hilfestellungen, weniger offene Fragestellungen sowie strukturierende Hilfen helfen, um auf dem Weg zum „Selbstgesteuerten Lernen“ über einen längeren Zeitraum hinweg kompetent zu werden.

## Literatur

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: ZIEL.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Die Fähigkeit zum Selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Auflage). Berlin: Springer
- Czerwionka, T., Knutzen, S. & Bieler, D. (2010). Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen. Ein Ansatz zur Reflexionsförderung im Rahmen eines hochschulweiten ePortfoliosystems. In *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medien*, Themenheft 18: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung: Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments, S. 1-21.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dietrich, S. (2001). Zur Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* (S. 19-28). Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik)*. München: R. Oldenbourg.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig-Material, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Schiefner-Rohs, M. (2014). Lernen und Medienhandeln im Format der Forschung. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinfeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 14. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule* (S. 19-36). Münster: Waxmann.

16 Bei den eingesetzten fertigen Videomodulen ist die Betrachtung der Klassensituation aus vier Perspektiven möglich, welche erfahrungsbasiert erforderlich sind, um ein relativ genaues Bild der Situation im Unterricht zu erreichen (siehe Abschnitt 3.2, dort speziell Abbildung 3).

- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts. Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning*. San Francisco & London: Jossey-Bass Inc.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), S. 35-50.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic books.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Zugriff am 28.02.2018. Verfügbar unter <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reich, K. (2010). *Methodenpool*. Zugriff am 28.02.2018. Verfügbar unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>.
- Schiefele, H. (1990). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In H. Schiefele & A. Krapp, *Aus Interesse lernen. Mit Interesse leben. Zwei Essays*. München: ars una.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Auflage). München: Oldenbourg.
- Seidel, T., Meyer, L. & Dalehefte, I.M. (2005). „Das ist mir in der Stunde gar nicht aufgefallen...“ – Szenarien zur Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen. In M. Welzel & H. Stadler (Hrsg.), *„Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften* (S. 133-154). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Herweg, C. & Dalehefte, I.M. (2006). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 100-123). Münster: Waxmann.
- Shuell, T. (1988). The Role of the Student in Learning from Instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), S. 276-295.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2012). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 413-429). Wiesbaden: Springer VS.
- Walker, P. (2015). Depicting visual motion in still images: Forward learning and a left to right bias for lateral movement. *Perception*, 44(2), S. 111-128.
- Wedekind, J. (2008). Medienkompetenz für (Hochschul-) Lehrende. *Zeitschrift für e-learning*, 2, S. 24-37.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.