

Social Video Learning. Kollaboratives Reflektieren in den Schulpraktika

Gabriele Mayer-Frühwirth

Abstract Deutsch

Reflexionsprozesse Studierender haben im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung einen hohen Stellenwert. Es ist Ziel des Erasmus+ Projekts PREPARE¹ (Promoting Reflective Practice in the Training of Teachers Using ePortfolios), diese Prozesse durch die Nutzung einer Online- Lernumgebung anzuregen und zu vertiefen. Durch kollaboratives Analysieren und Reflektieren von spezifisch ausgewählten Videosequenzen soll die Reflexionskompetenz von angehenden Lehrkräften erhöht werden. In diesem Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie *Social Video Learning* zur Unterstützung von Reflexionsprozessen Studierender genutzt werden kann.

Schlüsselwörter

social video learning, videogestützte Reflexion, kollaboratives Reflektieren, Videografie

Abstract English

Reflective practices in practical studies play a crucial role in teacher education. The aim of the Erasmus + project PREPARE (Promoting Reflective Practice in the Training of Teachers Using ePortfolios) is to stimulate and deepen these practices by using an online learning environment. The intention behind collaborative analysis and reflection of specifically selected video sequences is to increase the reflective practices competence of student teachers. This article highlights the potential benefits of Social Video Learning as an encouragement strategy.

¹ Abrufbar unter: <https://prepare.phwien.ac.at> (2017-07-22)

Keywords

social video learning, video-assisted reflective practice, video-assisted reflectice practice, collaborative reflective practices, videography

Zur Autorin

Gabriele Mayer-Frühwirth, Mag.^a; Lehramt für Volksschulen, Studium der Psychologie an der Universität Wien, seit 2012 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: gabriele.mayer-fruehwirth@phwien.ac.at

1 Videografie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zur Entwicklung von Lehrkompetenz werden seit einigen Jahren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Unterrichtsvideos eingesetzt. Konkret beobachtbare Situationen provozieren fachliche Diskussionen und dienen als anschauliche Grundlage, um sich mit Unterrichtsprozessen vertiefend auseinanderzusetzen (Reusser 2005, S. 10). Auch der Anspruch an eine Aus- und Weiterbildung, die Lernen als einen situierten Prozess versteht, der nicht komplexitätsreduzierend außerhalb eines sozialen Kontextes stattfindet, lässt sich durch den Einsatz der Videografie von Unterricht einlösen (vgl. Reusser 2005, S. 9; Vohle & Reinmann 2012, S. 416).

Die Einsatzszenarien von Videos im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten sich nach Reusser (2005) vom *Videobasiertem Lernen am Modell*, das kompetentes Lehrerinnen- und Lehrerverhalten vorführt, über die *Problemorientierte und fallbasierte Analyse von Unterrichtsvideos*, bei der Videos unter verschiedenen Bearbeitungsperspektiven analysiert werden, zur *Videogestützten Reflexion*. Die retrospektive Betrachtung von präferiert eigenem Unterricht konfrontiert die Akteurin, den Akteur mit dem individuellen unterrichtlichen Handeln und unterstützt das Erkennen vertrauter Handlungsmuster (vgl. ebd., S. 8ff.).

2 Videogestützte Reflexion

Mühlhausen und Mühlhausen (2012) unterscheiden die Begrifflichkeiten *Analyse* und *Reflexion*. Bei der *Analyse* werden vorab Kriterien festgelegt, um einen Sachverhalt differenziert betrachten zu können, dabei wird zum Analysegegenstand Distanz gehalten, ein Erkenntnisgewinn ist intendiert. Bei der *Re-*

flexion hingegen wird der Reflexionsinhalt selbst gewählt, mit dem Ziel, Handlungsalternativen zu identifizieren (vgl. ebd., S. 28). In diesem Sinne können Studierende vorgegebene relevante Analyseschwerpunkte durch Videos bearbeiten, der überwiegende Teil der Arbeit mit Eigenvideos, der das Ziel hat, zukünftiges Lehrerinnen- und Lehrerverhalten zu modifizieren, sollte sich jedoch auf individuelle Entwicklungsziele der Studierenden beziehen.

Durch die autonome reflexive Beschäftigung mit dem eigenen Lehrerinnen- und Lehrerverhalten gelingt es, nächst mögliche Schritte des persönlichen Kompetenzaufbaus in Angriff zu nehmen. Zu fokussierende Aspekte *während* der Unterrichtssituation zu beachten, gelingt Akteurinnen und Akteuren in der Regel im Sinne einer *reflection in action* (vgl. Schön 1995) nicht, hier finden vorwiegend Beobachtungen auf Basis bereits verfügbarer Grundannahmen und impliziter Theorien statt. Durch das repetitive Betrachten von videografierten Unterrichtssituationen, wird es erleichtert, bisher unbemerkte Dimensionen von Unterricht zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Krammer & Reusser 2005, S. 36), das Videomaterial bietet die Option einer *reflection on action* (vgl. Schön 1995).

3 Social Video Learning

Vohle (2016) folgend, bedeutet Social Video Learning „*einen didaktischen Paradigmenwechsel beim Lernen mit Videos: weg von einem rezeptiven Lernmedium hin zu einem dialogischen Austauschprozess via Videokommentar, der Kollaboration ermöglicht*“ (ebd., S. 176). Die Online-Umgebung edubreak®CAMPUS eröffnet die Möglichkeit, im Video zu arbeiten statt mit einem Video zu arbeiten. Es werden exakte Zeitmarken gesetzt, diese mit Kommentaren, Signalen (z.B. rote, gelbe, grüne Ampel als Marker zur Einschätzung von Situationen) oder Pfeilen als Hinweise in der Videoszene versehen. Die Studierenden setzen sich aktiv mit dem Video auseinander, die Kriterien zur Selbstbeobachtung, die sie gewählt haben, müssen aufmerksam im komplexen Unterrichtsgeschehen identifiziert werden (vgl. Vohle 2013, S. 169). Durch das Schreiben der Kommentare werden Gedanken konkretisiert, damit einhergehend implizite Aspekte angesprochen. Denn, nach Neuweg (2002), ist es Entwicklungsziel für Studierende im Schulpraktikum „*die starre Bindung an Handlungsrezepte allmählich aufzugeben, die impliziten Zielperspektiven in diesen Rezepten aufzudecken, zu lernen, sie durch eigenständiges Planen zu ersetzen, sich für den Un-*

terrichtserfolg verantwortlich zu fühlen und diese Verantwortung nicht mehr an ein Wissen zu delegieren, für das bloß jene haften, die es vermittelt haben“ (ebd., S. 25).

Um die personalisierten Reflexionsprozesse zu erweitern und neue Perspektiven zu gewinnen, werden die Kommentare mit Peers und Coaches geteilt, diese fördern durch eine Rekommentierung den Diskussionsprozess. Personalisiertes und isoliertes Lernen wird durch kollaboratives Bearbeiten von Inhalten, die für die Studierenden von Relevanz sind, ergänzt (vgl. Vohle & Reinmann 2014, S. 3), denn die Zeitmarken weisen genau auf die Stellen hin, über die sich die oder der Studierende austauschen will. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Social Video Learning* als ein Konstrukt folgender Komponenten beschrieben werden kann.

Videoannotation: Prägnante und bedeutsame Stellen im Video werden gekennzeichnet, damit einher geht eine Bewusstmachung von zentralen Inhalten im Unterrichtsgeschehen. Peers und Coaches werden punktgenau auf Stellen hingewiesen, die als Reflexionsgrundlage dienen sollen.

Situatives Feedback: Durch das Hervorheben prägnanter Stellen fokussiert die Reflexionsarbeit auf Themen, die für den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden von Relevanz sind.

Kollaboration: Gemeinsam werden in einem konstruktiven Modus Situationen mehrperspektivisch analysiert und reflektiert, Konsequenzen erörtert, Handlungsmuster in Frage gestellt und Handlungsalternativen diskutiert (vgl. Tarantini 2016, S. 7ff.).

4 Das Projekt PREPARE an der Pädagogischen Hochschule Wien

Das Erasmus+ Projekt PREPARE zielt darauf ab, ein Lehr- und Lernsystem zur Förderung von Reflexionskompetenz bei Studierenden des Lehramts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung entstehen zu lassen. Grundlage dafür ist eine digitale Lernumgebung, die auf *Social Video Learning*, *Learning Analytics* und *E-Portfolios* beruht. Die Pilotphase beschränkte sich auf Studierende im ersten oder zweiten Semester der Primarstufenausbildung.

Das Basismuster für die videogestützte Reflexion bestand zunächst darin, dass eine Aufgabenstellung der Praxisbetreuerin oder des Praxisbetreuers vorgegeben oder in Kooperation mit den Studierenden erarbeitet wurde. An-

schließlich wurden von allen Studierenden Videosequenzen ihres eigenen Unterrichts aufgezeichnet und auf die Plattform edubreak®CAMPUS hochgeladen. Die Studierenden betrachteten das eigene Video und bearbeiteten es entsprechend der Aufgabenstellung durch Videoannotation. Nachfolgend re-kommentierten Mitstudierende und die Praxisbetreuerin oder der Praxisbetreuer das Video (vgl. Ranner 2015, S. 138).

Im ersten Semester beschäftigten sich die Studierenden mit einem Video zur Vorstellung der eigenen Person und einem Video, in dem sie eine von ihnen ausgearbeitete Fragestellung zur Unterrichtsplanung präsentierten. Dabei setzten sie an den Stellen, die sie kommentieren wollten, punktgenaue Zeichen ins Video und fügten ihren Kommentar dazu ein. Das Feedback kam in diesen beiden Fällen ausschließlich von der Praxisbetreuerin oder dem Praxisbetreuer. Eine Videosequenz dauerte im Schnitt zwischen acht und neun Minuten, pro Sequenz wurden durchschnittlich vier Kommentare (minimal ein Kommentar, maximal dreizehn Kommentare) und zwei Re-Kommentare (minimal ein Kommentar, maximal zwölf Kommentare) gegeben.

Im zweiten Semester war das Ziel, die Reflexionskompetenz der Studierenden mit Hilfe von acht Arbeitsschritten zu unterstützen. (1) Die Studierenden wählten eine individuelle Fragestellung aus dem Kontext ihres zukünftigen beruflichen Handelns. (2) Zu diesem Kompetenzbereich des Berufsfeldes stellten sie durch Literaturstudium einen theoretischen Bezug her. Während ihres Praktikums an der Schule sollte die Kompetenzerweiterung im persönlichen Schwerpunkt durch die theoriebasierte Suche nach Verhaltensalternativen im Unterricht weiterentwickelt werden. (3) Unterrichtssequenzen, in denen sie ihr professionelles Handeln umsetzen wollten, wurden videografiert. Aus dem Pool dieser Videoaufnahmen identifizierten die Studierenden mindestens eine Sequenz, die ihr erweitertes Handeln dokumentierte. (4) Diese Videosequenz wurde auf edubreak®CAMPUS hochgeladen. (5) Die Studierenden dokumentierten und beschrieben situationsgenau ihre Handlungen, indem sie das Video punktgenau an einer relevanten Stelle stoppten und spontane Eindrücke dazu einfügten. Auch versuchten sie in einem zweiten Schritt, den Handlungskontext zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Bräuer 2014, S. 24ff.). (6) Innerhalb einer zuvor festgelegten Kleingruppe, re-kommentierten die Studierenden und beantworteten im gegenseitigen Austausch spezifische Fragen derjenigen oder desjenigen, deren oder dessen Videosequenz im Fokus stand. Dadurch war für die Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit einer Ein-

flussnahme vorhanden, in welchen Bereichen sie sich ein Feedback wünschen oder auch nicht wünschten. (7) Aufbauend auf die Videokommentare bestand die Möglichkeit, durch Nutzung der E-Portfolio-Software Mahara (vgl. Murphy 2011) Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. (8) Im Rahmen der *Didaktischen Reflexion* zur Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische-Studien“ an der Pädagogischen Hochschule Wien wurde analysiert und reflektiert, inwieweit Lerneffekte stattfanden und woran diese erkannt wurden, welche Kompetenzen also durch welche Evidenzen belegt wurden. Ebenso wurden die Rolle der Peers und die Relevanz des theoretischen Bezugs diskutiert.

5 Ausblick

Das Analysieren von Videos auf edubreak®CAMPUS soll für Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien Basis für das Dokumentieren und Reflektieren eigener Erfahrungen in Entwicklungs- und Präsentationsportfolios darstellen. Der Austausch mit Peers ermöglicht eine zusätzliche Facette in diesem Prozess. Die Erfahrungen, die bereits in einer Pilotphase gesammelt werden konnten, verweisen auf die Notwendigkeit, den Studierenden den Mehrwert für ihre Personal Mastery (vgl. Senge 2011) erkennbar zu machen, den diese Form des *Social Video Learning* ermöglicht. Die Videoaufnahme erlaubt die Reflexion des eigenen Lehr-Handelns aus der Außenperspektive, die Kommentierung und Rekommentierung schaffen die Voraussetzung, um mit anderen in den Diskurs treten zu können (vgl. Vohle 2011, S. 52). Durch konkrete Aufgabenstellungen, fokussiert auf individualisierte und theoriegestützte Kernkompetenzen pädagogischer Professionalität, kann es Studierenden gelingen, Entwicklungsprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. Diese zu erwerbende Kompetenzen werden im Kompetenzkatalog der Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar (vgl. Pädagogische Hochschule Wien o.J.). Der Kompetenzkatalog soll die Studierenden dabei unterstützen, den eigenen Professionalisierungsprozess zu gestalten und zu steuern.

Reflexive Kompetenz als Komponente des Professionalisierungsprozesses soll als „*Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung abzubilden und zu steuern*“ (Bräuer 2014,

S. 18) verstanden werden. Online-Lernumgebungen, wie Social Video Learning und E-Portfolios, können diese Prozesse unterstützen.

Literatur

- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (1), S. 35–50.
- Mühlhausen, Jan; Mühlhausen, Ulf (2012): Unterrichtsanalyse online. Didaktische Kategorien mit angereicherten Unterrichtsvideos erschließen und überprüfen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Murphy, Ellen Marie (2011): Mahara 1.4 Cookbook: over 50 recipes for using Mahara for training, personal, or educational purposes. Birmingham: Packt Publishing.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10–29.
- Pädagogische Hochschule Wien (o.J.): Kompetenzkatalog Schulpraktische Studien im APS Bereich. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/Kompetenzenkatalog_neu.pdf (2017-06-12).
- Ranner, Tamara (2015): Internetgestützte Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung: Fallstudien zur Implementierung einer mediendidaktischen Innovation. Dissertation, Zeppelin Universität.
- Reusser, Kurt (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5 (2), S. 8–18.
- Schön, Donald A. (1995): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot: Arena.
- Senge, Peter; Kleiner, Art; Roberts, Charlotte; Ross, Richard; Roth, George; Smith, Bryan (2011): The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tarantini, Eric (2016): Social Video Learning Projekt im Didaktischen Transfer der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik. Masterarbeit: Universität St. Gallen.
- Vohle, Frank (2011): Mediengestützte Praktikumsphase im Sport. In: Zeitschrift für e-learning (2), S. 43–54.
- Vohle, Frank (2013): Relevanz und Referenz: Zur didaktischen Bedeutung situationsgenauer Videokommentare im Hochschulkontext. In: Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand, S. 165–181.

- Vohle, Frank (2016): Social Video Learning – Eine didaktische Zäsur. In: Scheer, August-Wilhelm; Wachter, Christian (Hg.): Digitale Bildungslandschaften Saarbrücken: IMC AG, S. 174–185.
- Vohle, Frank; Reinmann, Gabi (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer, S. 413–429.
- Vohle, Frank; Reinmann, Gabi (2014): Social Video Learning and Social Change in German Sports Trainer Education. *International Journal of Excellence in Education*. Vol. 6, Issue 2. Dubai: Hamdan Bin Mohammed Smart University (HBM-SU).