

Imgrund, Bettina

Unterrichtsvideos in der Fachdidaktik.– Fallbeispiele zu forschendem Lernen mit Studierenden

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 82-92



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Imgrund, Bettina: Unterrichtsvideos in der Fachdidaktik.– Fallbeispiele zu forschendem Lernen mit Studierenden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 82-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138380

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtsvideos in der Fachdidaktik – Fallbeispiele zu forschendem Lernen mit Studierenden

Bettina Imgrund

Zusammenfassung Welchen Beitrag können Unterrichtsvideos für die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung leisten? Dieser Frage geht der vorliegende Artikel in drei Teilschritten nach: In der Einleitung problematisiert er den Stand einer wissenschaftlich orientierten Fachdidaktik, im Theorieteil erläutert er, wie über videobasierte Fallstudien auf Qualitäten von Lehr-Lern-Prozessen zugegriffen werden kann, und in einem Praxisteil zeigt er auf, wie in Ausbildungsmodulen der PH Zürich und der PHZ Zug konkret mit Unterrichtsvideos gearbeitet wurde. Ein Resümee fasst die Chancen und Herausforderungen für eine wissenschaftlich fundierte Unterrichtsentwicklung in der Fachdidaktik schliesslich zusammen.

Schlagwörter Unterrichtsvideos – Fachdidaktik – Unterrichtsentwicklung – forschungsbasiertes Lernen

Classroom Videos in Specialized Subject Didactics – Case Studies of Inquiry-Based Learning with Teacher Students

Abstract How can classroom videos contribute to teaching development in specialized subject didactics? This question is pursued in three steps: in the introduction, the problems of the current state of research-oriented specialized subject didactics are expounded. The theoretical section thereafter explains how quality features of teaching and learning processes can be tracked by means of video-based case studies. Against this background, the practical section of the paper concretely illustrates how modular teacher training courses at the Zurich University of Teacher Education (PH Zürich) and the University of Teacher Education Central Switzerland – Zug (PHZ Zug) work with classroom videos. The final section then summarizes the potentials and challenges regarding scientifically based teaching development in specialized subject didactics.

Keywords classroom videos – specialized subject didactics – teaching development – inquiry-based learning

1 Einleitung

In der Literatur werden Unterrichtsvideos als Zugang zur Erforschung von Qualitäten des Lehr-Lern-Prozesses gegenwärtig unter drei Aspekten thematisiert: (1) als erweiterte Möglichkeiten zur Theoriebildung, (2) zur Qualitätssteigerung von wissenschaftlichen Forschungsbefunden und (3) im Hinblick auf verbesserte Ausgangsbedingungen für die Unterrichtsentwicklung (Aguado & Schramm, 2010; Herrle, Kaden & Nolda,

2010; Krammer, 2009a; Reusser & Pauli, 2006). Über internationale Videostudien in der Fachdidaktik Mathematik konnten inzwischen wegweisende Grundlagen für die Arbeit in den Aspekten (1) und (2) gelegt werden (Drollinger-Vetter, 2011; Klieme, Pauli & Reusser, 2006; Krammer, 2009a; Reusser, Pauli & Waldis, 2010).

Als Folgedesiderat auch für andere Fachdidaktiken stellt sich nun die Frage, wie die Unterrichtsentwicklung über eine systematische Verknüpfung von Forschung und Lehre vorangetrieben werden kann. Dabei ist der Ist-Zustand in der fachdidaktischen Lehre ernüchternd. Gropengiesser (2008, S. 172) fasst ihn wie folgt zusammen:

Die Vermittlung fachlichen Wissens wird gegenwärtig überwiegend handwerklich betrieben: Es gibt gewisse Regeln in der Zunft, aber wenig wissenschaftliches Vorgehen. ... Eine notwendige Voraussetzung für die wissenschaftliche Planung von Vermittlung ist ... fachdidaktische Lehr-Lernforschung im Rahmen eines theoretisch fundierten Untersuchungsplanes mit adäquaten Methoden.

Für den Fremdsprachenunterricht umreißt Lüdi (2004, S. 479) den Innovationsbedarf in Bezug auf Forschungen wie folgt: «Es geht mit anderen Worten darum, die breite Erfahrung der Sprachlehrkräfte zu nutzen ...» Mit der Forderung nach einem messbaren Ertrag von Unterricht rücken zudem Unterrichtsinteraktionen als unterrichtsbezogene Einflussfaktoren in Bezug auf einen erfolgreichen Lernprozess verstärkt in den Blick. Für die fachdidaktische Theoriebildung in ihrem Bezugsfeld Unterricht (Börner, 2004; Edmondson, 2006) bilden diese Interaktionen einen wichtigen Ausgangspunkt.

Die Herausforderungen, die an eine fachdidaktische Forschung einerseits und an eine wissenschaftlich orientierte Lehre andererseits gestellt werden, sind also mannigfaltig. Im Rahmen von immer mächtigeren technischen Möglichkeiten der Unterrichtsanalyse per Video stellt sich allerdings auch die Frage, *welchen Beitrag Unterrichtsvideos mit authentischen Unterrichtsinteraktionen für die fachdidaktische Ausbildung von Studierenden im engeren Sinne und somit für die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung im weiteren Sinne leisten können*. Am Beispiel eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts in der Fremdsprachendidaktik¹ zeigen die folgenden Ausführungen auf, welche Vorgehensweisen sich bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos als vielversprechend erwiesen haben. Hierfür wird zunächst ein möglicher wissenschaftsmethodischer Zugriff auf das Problemfeld *fachdidaktische Unterrichtsforschung* skizziert; dann wird gezeigt, wie Studierende an die Arbeit mit Unterrichtsvideos herangeführt wurden, und abschliessend auf Chancen und Herausforderungen dieser Methode verwiesen.

¹ Die Ausführungen in diesem Beitrag fassen auf dem Videomaterial, das im Rahmen der FRANZEL-Studie «Mündliche Unterrichtsinteraktionen im elementaren Französischunterricht» an der PHZ Zug erhoben wurde. Im Zusammenhang mit dieser Studie entstanden an der PHZ Zug und der PH Zürich mehrere Qualifikationsarbeiten. Die didaktisch aufgearbeiteten Videografien erscheinen ab Sommer 2013 auf einer DVD der PHZ Zug.

2 Videobasierte Fallstudien als Zugang zu fachdidaktischen Prozessqualitäten

Neuere Entwicklungsarbeiten in der Fremdsprachendidaktik stehen vornehmlich unter dem Einfluss von Zweitsprachenerwerbstheorien mit dem Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) als quasitheoretischem Bezug (z.B. Bertschy, Grossenbacher & Sauer, 2009). Ziel einer lernpsychologisch fundierten Theorie der Fremdsprachendidaktik mit dem Bezugsfeld Unterricht ist es nun, interaktive Unterrichtsprozesse differenziert offenzulegen und so zu einem besseren Verständnis von Unterricht zu gelangen.

Der Stand der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung und die Forderung nach einer Differenzierung von Unterrichtsinteraktionen verorten Arbeiten zur Fachdidaktik demnach in der qualitativen Sozialforschung. Im Rahmen dieses Forschungsparadigmas eignen sich zur Erforschung von Prozessqualitäten insbesondere Fallstudien mit den folgenden wegleitenden Fragen (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 30): *Was geschieht in verschiedenen Unterrichtssituationen? Welches sind typische Handlungsmuster beim Kompetenzaufbau? Welche Strategien haben Lehrpersonen entwickelt, um eine Kompetenzentwicklung zu gewährleisten?* Über Fallstudien kann die soziale Realität kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse strukturiert werden. Ausserdem können Informationen reduziert und fokussiert beschrieben (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 9) sowie Ergebnisse dieser Deskriptionen mit Rahmenkonzepten aus der Unterrichtsforschung, wie z.B. dem Angebots-Nutzungs-Modell und dem Didaktischen Dreieck (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 16 ff.), in Beziehung gesetzt werden. Dabei bilden die Begriffe der Rahmenkonzepte, wie z.B. Quantität und Qualität von Angebot und Nutzen, Oberflächen- oder Tiefenstruktur, Beziehungs- und Unterstützungskultur respektive Lehr-Lern-Kultur, wichtige Forschungsprämissen.

Segmentanalysen (vgl. Herrle et al., 2010), wie z.B. für Unterrichtseinstiege oder für den Aufbau- und den Festigungszyklus, werden die oben genannten Begriffe zugrunde gelegt. Ziel dieser Analysen ist es, die Eigenschaften der Segmente näher zu beschreiben. Dabei kommen Instrumente aus der Unterrichtsforschung (Klieme et al., 2006) zur Anwendung. Die Ergebnisse aus den Segmentanalysen können dann wiederum in vergleichenden oder kontrastiven Fallstudien nochmals verdichtet werden. Bei videobasierten Fallstudien steht zudem im Vordergrund, dass über die Beobachtersicht eine möglichst objektive Beschreibung der ablaufenden Unterrichtsprozesse – wenn möglich aus der Perspektive des Nutzens – erreicht werden soll.

Über das dargestellte Verfahren soll das Alltagswissen von Lehrpersonen eine theoretische Überhöhung (vgl. Fatke, 2010, S. 165) erhalten und theoretische Aussagen aus Rahmenmodellen zur Unterrichtsqualität können didaktisch veranschaulicht werden. Über die Implementierung der genannten Verfahren in der Ausbildung soll Studierenden ausserdem der Zugang zu forschungsbasiertem Lernen erleichtert werden.

3 Unterrichtsvideos in der fachdidaktischen Ausbildung von Studierenden

3.1 Ausbildungsziele

Während die Politik die Bildung von Lehrpersonen mitunter auf einen besseren Umgang mit dem Lehrmittel und auf gute Fremdsprachenkenntnisse reduziert (vgl. Zemp, zitiert nach Inglin, 2012, S. 3), gehen die Forderungen an die Ausbildung von Lehrpersonen weit über erstere Forderung hinaus. In der Allgemeinen Didaktik fordert Reusser (2005; vgl. auch Hugener, Krammer & Biaggi, 2012) ein aktives fall- und problembasiertes Analysieren und Reflektieren unter der Zielstellung, die Analyse- und Diagnosefähigkeit von Lehrpersonen auszuformen. Und in der Fremdsprachendidaktik wird neuerdings die Frage gestellt, wie zukünftige Lehrpersonen über eine innovative Ausbildung von Studierenden in die Lage versetzt werden können, innovative Lösungen im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen zu entwickeln, und wie sich Hochschulen so als Zukunftswerkstätten profilieren können (vgl. Delanoy & Minuth, 2013).

Unterrichtsvideos können in der fachdidaktischen Ausbildung somit drei Funktionen erfüllen:

- (1) sie stellen Illustrationsmaterial zu gelungenen Unterrichtsereignissen im Fachunterricht zur Verfügung;
- (2) sie schulen die fachdidaktische Analyse- und Diagnosefähigkeit von Studierenden und
- (3) sie leisten einen Beitrag zu empirischen Evidenzen von bislang unerforschten fachdidaktischen Nischen.

Diese unerforschten Nischen sind für die aktuellen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht nicht unerheblich. Sie betreffen zentrale Einflussgrößen in Bezug auf Unterricht wie z.B. die Rolle der Lehrperson und die Rolle von Sozialformen bei der Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen auf verschiedenen Bildungstufen (vgl. Imgrund, 2011).² Zu den drei genannten Funktionen wird seit Frühjahr 2011 an der PHZ Zug und der PH Zürich in grundständigen Ausbildungsmodulen die Analyse- und Diagnosefähigkeit der Studierenden geschult. Zudem wurden in Modulen zu Forschung und Entwicklung erste Übungen zur empirischen Unterrichtsforschung mit Videos angeboten und in Bachelor- und Masterarbeiten fachdidaktische Brennpunkte an einer kleinen Stichprobe erforscht. Der folgende Abschnitt konkretisiert einige Beispiele aus dieser Arbeit mit den Studierenden.

² Insbesondere im *task-based learning* und in älteren zurzeit noch massgebenden Theorien (Wolff, 2002) zum Fremdsprachenlernen wird der Lehrperson die blosse Rolle des «facilitators» (Willis, 2000, S. 40) zugewiesen, welcher fremdsprachliches Lernen vor allem in Schülerarbeitsphasen zu organisieren hat. Aus der Perspektive einer lernpsychologisch verankerten Unterrichtsforschung differenziert Pauli (2006a) demgegenüber die Bedeutung des Klassengesprächs unter sozialkonstruktivistischer Perspektive aus.

3.2 Beispiele aus der Französischdidaktik

Erkennen von unterrichtlichen Tiefenstrukturen am Beispiel des Verbs *faire*³

Vorkenntnisse der Lernenden einer 6. Primarschulklasse, 2. Lernjahr Französisch

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Grundformen der Verben auf *-er*. Die Singularformen des Verbs *faire* wurden bereits in der 5. Klasse behandelt. Als neuer Lernstoff kommen in Klasse 6 die Pluralformen des Verbs *faire* hinzu. Gegenstand der *unité* sind Wintersportaktivitäten, wie z.B. *faire de la luge* oder *faire du ski*.

Beispiel A: Verlauf der Lernsequenz in Klasse 01

Die Lehrperson öffnet die Tafelflügel. Die spielerische Einführung des Verbs *faire* leitet sie als Überraschung mit den Worten «Quelle salade!» ein. Die Personalpronomen *je, tu, il* usw. und die flektierten Verbformen *fais, fais, fait, faisons, faites, font* hängen mit Magneten über die Tafel zerstreut. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Personalpronomen und die flektierten Verbformen nun zuordnen. Hierzu sitzt die Klasse im Kreis unterhalb der Tafel. Jeweils eine Schülerin oder ein Schüler, die bzw. der sich gemeldet hat, darf ein als richtig erachtetes Formenpaar zusammenfügen. Passt eine Schülerin oder ein Schüler nicht auf, wird sie oder er von der Lehrperson an die Tafel zitiert. Bei der Übung wird nicht gesprochen. Nach der Übung gehen alle Schülerinnen und Schüler wieder an ihren Platz und übertragen das Verbenpäckchen in ihr Heft.

Beispiel B: Verlauf der Lernsequenz in Klasse 02

Gemeinsam mit der Klasse repetiert die Lehrperson die Verben und Verbformen von bekannten Verben auf *-er* und kündigt dann die Einführung des Verbs *faire* an. Zunächst klärt sie die Bedeutung des Verbs gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und verweist dann darauf, dass *faire* ein starkes Verb sei. Ein Schüler bildet eine Analogie zum deutschen Verb *machen* und konjugiert dieses Verb. Dann spricht die Lehrperson die Formen des Verbs *faire* gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei unterscheidet sie zwischen Singular- und Pluralformen und verweist die Schülerinnen und Schüler auf die Problematik von Grafie und Lautung bei den Formen der 3. Person Singular (*il fait*) und der 1. Person Singular (*je fais*). Die neuen Pluralformen spricht sie erst gemeinsam mit der Klasse, bevor sie die Pluralformen von einem einzelnen Schüler laut repetieren lässt. Den Aussprachefehler dieses Schülers «*nous faites*» nimmt sie zum Anlass, das grammatische Konzept von Vokalen und Konsonanten und der Liaison bei Vokalen am Beispiel des Verbs *aimer* zu wiederholen. Danach gibt sie den Schülerinnen und Schülern abermals Zeit, um alle Formen des Verbs *faire* in Partnerarbeit durchzusprechen. Je nach Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler und der Schwierigkeit des Lerngegenstands gestaltet sie ihre Lehr-Lern-Kommunikation mit der Klasse oder einzelnen Schülerinnen und Schülern entweder instruktiv oder diskursiv. Während der ganzen Zeit hängen die konjugierten Formen des Verbs im Zusammenhang mit dem Wintersportvokabular als Sätze an der Tafel, wie z.B. *Je fais de la luge, Tu fais du ski* etc.

Ziel dieser Segmentanalyse ist es, die Studierenden für fachdidaktische Tiefenstrukturen von Fremdsprachenunterricht zu sensibilisieren und ihnen aufzuzeigen, in welchen Dimensionen ein sprachlicher Gegenstand beim Lernen Platz einnimmt. Im Hinblick auf ihre eigene Unterrichtsplanung soll so die Akzeptanz für die Analyse von sprachlichen Gegenständen erhöht werden. Hierfür wird den Studierenden der Ablauf der Sequenz 01 über das Tafelbild und eine Erzählung der Dozentin wiedergegeben.

³ Dieses Video wurde in grundständigen Modulen der Französischdidaktik an der PHZ Zug und der PH Zürich im Herbstsemester 2012 eingesetzt.

Danach analysieren die Studierenden die Videosequenz der Klasse 02. Sie beobachten, was der Lerngegenstand der Sequenz ist und welchen Nutzen die Schülerinnen und Schüler aus der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ziehen. Hieraus leiten sie Qualitäten von Lehr-Lern-Prozessen ab, die sie als lernunterstützend beobachtet haben.

Mit Blick auf die Qualitäten der Lehr-Lern-Kultur erkennen sie, dass die Lehrperson sprachliche Bezüge zum Deutschen herstellt, grammatische Phänomene wie Vokal und Konsonant thematisiert und beim Gegenstand mit genuin grammatischen Grundbegriffen wie Singular und Plural oder mit Begriffen von Grafie und Lautung arbeitet. In Bezug auf die Beziehungs- und Unterstützungskultur erkennen die Studierenden, dass die Lehrperson den Lehr-Lern-Prozess entlang der kollektiven klassenseitigen Vorkenntnisse aus dem Deutsch- und dem Französischunterricht organisiert, den Prozess entweder instruktiv oder diskursiv gestaltet, den Fehler eines einzelnen Schülers im Diskurs mit der ganzen Klasse als Lernchance nutzt oder potenzielle Fehler in der Grafie antizipiert. Indem sie sich mit einem Schüler wiederholt befasst, individualisiert sie den Lernprozess im Klassenunterricht.

Projektarbeiten und Abschlussarbeiten⁴

Beispiel C: Analyse zur Qualität von Unterrichtseinstiegen

In der Unterrichtsqualitätsforschung sind die strukturelle Klarheit und die kognitive Aktivierung zwei feststehende Qualitätsmerkmale (Lipowsky, 2006). Riedi, Spühler und Suter (2013) passen ein Forschungsinstrument zu Sozialformen aus der Unterrichtsforschung an (Hugener, 2006) und verknüpfen es mit fremdsprachendidaktischen Konstrukten, wie z.B. Sprachproduktion und Sprachrezeption. Per Time-Codierung untersuchen sie die Unterrichtsgegenstände der ersten fünf Minuten von Unterrichtseinstiegen zweier Kontrastfälle (vgl. Imgrund, 2011). Lehrperson 01, welche von der Klasse als lernunterstützend erlebt wird, kann beim Unterrichtseinstieg gleich mit Fachunterricht beginnen und unterbreitet ihrer Klasse in den untersuchten drei Unterrichtseinstiegen ein diversifiziertes Angebot an rezeptiven und produktiven Aktivitäten mit jeweils unterschiedlichen Sozialformen. Lehrperson 02 wird von der Klasse als wenig lernunterstützend erlebt. Die Mehrheit der Zeit vom Unterrichtseinstieg braucht sie, um in der Klasse eine Arbeitssituation herzustellen. Dies geschieht im Klassenunterricht, also vornehmlich öffentlich. Die Studierenden rechnen hoch, dass im Fall von Klasse 02 im Laufe eines Schuljahres bis zu 2.5 Lektionen an aktiver Lernzeit verloren gehen können.

Beispiel D: Analyse zu Rollen der Lehrperson im Klassenunterricht

Die geschilderte Kontroverse zur Rolle der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht (vgl. Fussnote 2) wird von Studierenden zum Anlass genommen, die Rolle der Lehrperson im Französischunterricht genauer in den Blick zu nehmen. Auf der Grundlage des Instruments von Krammer (2009b) zur Lernunterstützung in individuellen Schülerarbeitsphasen untersuchen Binder und Bur (2013) die Rolle einer Lehrperson im Klassenunterricht. Per Event-Codierung untersuchen sie an einem Positivbeispiel, welche Rollen die Lehrperson im Klassenunterricht des elementaren Französischunterrichts ausübt. Je nach Lerngegenstand nimmt die Lehrperson zwischen drei und acht verschiedene Rollen ein. Sie verwendet sowohl instruktive wie diskursive Lehrformen. Besonders in mündlichen Einführungsphasen scheint die

⁴ Die Beispiele C und D beziehen sich auf die Arbeit in einem Modul zu Forschung und Entwicklung an der PH Zürich im Herbstsemester 2012 und Frühjahrssemester 2013. Das Modul umfasst insgesamt 4.5 ECTS. Beispiel E beschreibt eine Bachelorarbeit an der PHZ Zug mit 9 ECTS.

Rollendichte mit zum Teil sehr feinen Nuancierungen besonders hoch zu sein, z.B. wenn die Lehrperson als Partizipant an der Lehr-Lern-Kommunikation ein Wort mitspricht oder nur vorspricht oder als Partner in der Kommunikation fungiert. Die Studierenden erkennen, dass sich die Lehrpersonenrolle im elementaren Französischunterricht von derjenigen im Mathematikunterricht zu unterscheiden scheint und was es heisst, im elementaren Französischunterricht ein lernunterstützendes Sprachmodell zu sein.

Beispiel E: Analyse von lehrerseitigen Feedbacks

In einer von der Zweitspracherwerbforchung geprägten Fremdsprachendidaktik ist der Begriff der Fehlerkultur zu einem feststehenden Begriff geworden (Caspary, 2008). In ihrer Bachelorarbeit können Hug und Wey (2012) auf der Grundlage einer kontrastiven Fallanalyse und einer Sequenzanalyse von Aufbau- und Festigungszyklus zweier Lehrpersonen aufzeigen, dass ein differenziertes Feedback lernunterstützend und motivierend zu sein scheint. Dieses Feedback umfasst sowohl korrektive Feedbacks wie auch belobigende Formen entlang der Schwierigkeiten des Gegenstands und der Stellung des Gegenstands im Lernprozess. Die Lehrperson, deren Unterricht als lernunterstützend und motivierend erlebt wird, korrigiert Aussprachefehler eher instruktiv und arbeitet bei grammatischen Fehlern eher mit diskursiven Gesprächsformen. Im Aufbauzyklus korrigiert sie akribisch, während sie im Festigungszyklus, also in der kommunikativen Anwendung von Sprache, Fehler auch stehen lässt und die fehlerhafte Aussage sogar als Ganze belobigen kann. Die Lehrperson mit einer weniger guten Lernunterstützung belobigt die Schülerinnen und Schüler im Aufbauzyklus mit pauschalen «très bien» ohne Korrekturen, muss ihnen dann aber im Festigungszyklus, also nach getaner Arbeit, häufig ein «Nein» zurückmelden. Für diese Arbeiten passen Hug und Wey das Instrument von Pauli (2006b) ihrer Fragestellung an.

In Projekt- und Abschlussarbeiten vergegenwärtigen sich die Studierenden, dass die strukturelle Klarheit des Classroom-Managements und die Differenziertheit des Lernangebots als wichtige Garanten für die Gewährleistung einer aktiven und qualitätsvollen Lernzeit gesehen werden können. Die strukturelle Klarheit des Classroom-Managements ist als Unterrichtsqualitätsmerkmal dabei nicht neu. Neu hingegen ist der Aspekt der Differenziertheit des Lernangebots. Diese Differenziertheit scheint sich über drei verschiedene Prozessqualitäten zu ergeben: über ein Angebot von unterschiedlichen Sozialformen, von unterschiedlichen rezeptiven und produktiven Kompetenzen sowie von unterschiedlichen Lehrpersonenrollen und damit implizit auch von unterschiedlichen Schülerrollen, insbesondere beim Sprechlehr- und -lernprozess. Am Beispiel der Kontrastivstudien erkennen die Studierenden darüber hinaus, dass es weniger die Sozialformen auf der Lektionsoberfläche sind, welche für die Unterrichtsqualität ausschlaggebend sind, sondern dass vielmehr die tiefenstrukturelle Gestaltung von Unterricht innerhalb dieser Sozialformen für die fachdidaktische Qualität von Unterricht steht. Ausserdem verstehen sie, dass die Rolle der Lehrperson offensichtlich Bildungsstufen- und fachlichen Unterrichtsspezifika unterliegt, mit anderen Worten, dass sich der elementare Französischunterricht vom Mathematikunterricht unterscheidet. Darüber hinaus lernen sie, bestehende Instrumente aus der Unterrichtsforschung ihrer Fragestellung anzupassen, und sie können zwischen zwei gängigen Methoden der Unterrichtsforschung, der Time- und der Event-Codierung, unterscheiden.

Über Projekt- und Abschlussarbeiten werden Studierende also dazu geführt, sich sehr fokussiert mit einem Thema auseinanderzusetzen. In Projektarbeiten wurde hierzu vorwiegend mit vorgegebener Literatur gearbeitet, die unter einer Fragestellung ausge-

wertet wurde und über die erste Erfahrungen im Umgang mit wissenschaftlichen Methoden der Unterrichtsforschung sowie dem Verfassen von wissenschaftlichen Texten gemacht wurden. Die Bestandsaufnahme einer Unterrichtsperspektive, also entweder vom Nutzen oder vom Angebot, hat sich hier als ausreichend anspruchsvoll erwiesen. In Abschlussarbeiten wurde spezifische Fachliteratur insbesondere zum Forschungsstand auch selbst bibliografiert, es wurde an einer umfassenderen Stichprobe gearbeitet oder der Nutzen ins Verhältnis zum Angebot gesetzt. In beiden Arbeitstypen hat sich eine geschlossene Menge an Themen, aus der die Studierenden eines auswählen konnten, als vorteilhaft erwiesen.

4 Chancen und Herausforderungen von Unterrichtsvideos für die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung

Fachlich liegen die Chancen bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Anschaulichkeit des Mediums und der Möglichkeit einer vertieften Analyse von fachspezifischen Tiefenstrukturmerkmalen des Nutzens oder des Angebots sowie in einer Bestandsaufnahme von empirischen Evidenzen. In den Beispielen A und B erfahren die Studierenden, wie sprachwissenschaftliche Begriffe in den fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozess integriert werden und wie der Lehr-Lern-Prozess im Bereich Grammatik in der Ko-Konstruktion mit der Lehrperson kommunikativ wertvoll und lernunterstützend gestaltet werden kann. Sie üben sich ausserdem im Perspektivenwechsel und in einer objektivierten Unterrichtsbeobachtung und erweitern so ihre Diagnosekompetenz. In den Beispielen C und D sind vor allem die Herangehensweisen noch systematischer. Abgestützt auf ein Literaturstudium und eine intensive empirische Arbeit sind die Erkenntnisse der Studierenden zur fachdidaktischen Qualität von Sozialformen tiefgreifender. Im Modul jedenfalls begannen die Studierenden über didaktische Allgemeinplätze – wie z.B. die Rolle von Klassenunterricht im elementaren Französischunterricht, immer gleichförmige Unterrichtseinstiege im Klassenunterricht, den Stellenwert dieser Sozialform in der Ausbildung von PH-Studierenden und die Rolle der Lehrperson im elementaren Fremdsprachenunterricht für den Sprechlehr- und -lernprozess – zu diskutieren. Für die Unterrichtsentwicklung bedeutet dies, dass der Blick der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts einerseits geschärft wurde sowie ihr Gesichtskreis auf die Gestaltung von Französischunterricht und das Erfassen seiner Qualitäten andererseits erweitert wurde.

Auf der Ebene der Herausbildung von Fertigkeiten und Haltungen verweisen Zitate von drittsemestrigen Studierenden aus dem Modul zu Forschung und Entwicklung der PH Zürich ausserdem eindrücklich auf erweiterte Bildungsmöglichkeiten im Bereich von Selbstkompetenzen: (1) «Ich habe gelernt, viel genauer hinzuschauen und auch etwas zu hinterfragen. Das ging weit hinaus über das, was wir z.B. in der Maturaarbeit gemacht haben.» (2) «Bei der Videoanalyse kam alles zusammen, da mussten wir Problemstellungen diskutieren und genau sagen, was wir wollen.» (3) «Etwas aushalten

können. Man muss bei der Arbeit extrem oft warten, bis ich etwas entwickeln konnte, im Endeffekt wird das etwas sein, was mich reicher gemacht hat.»

Neben diesen augenfälligen Chancen der fachdidaktischen Unterrichtsforschung für die Unterrichtsentwicklung von jungen Lehrpersonen sollen zukünftige Herausforderungen bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos nicht unerwähnt bleiben. Sie scheinen zunächst in einer stufenbezogenen Rezeption von Fachinhalten zu liegen. Beim Einsatz der Videos war ausserdem auffällig, dass die Studierenden ohne Analysehilfe beim blossen Anschauen der Videos zunächst bei Oberflächenmerkmalen von Unterricht verharren. Diese Merkmale umfassten z.B. eine merkwürdige Stimmführung der Lehrperson oder ein blosses Benennen des Unterrichtsthemas. Um die Tiefenstrukturen von Unterricht zu erfassen, braucht es also passgenau aufgearbeitetes und thematisch standardisiertes Videomaterial, das entlang von Bildungsstufen und fachdidaktischen Lerngegenständen oder Kompetenzen organisiert ist. Die Standardisierungen können die Arbeit an verschiedenen Lerngegenständen umfassen, z.B. Text-, Wortschatz- oder Grammatikarbeit, bei der Stellung im Lernprozess ansetzen, z.B. beim Beginn einer *unité*, oder aber auch die Entwicklung einer Kompetenz rekonstruieren. Zur Ausformung der Analyse- und Diagnosefähigkeit scheinen darüber hinaus alternierende Angebote lehrreich zu sein. Wirkliche Kontrastfälle können aus ethischen Gründen in Fachdidaktikmodulen hingegen nicht gezeigt werden. Damit aus Forschungsaktivitäten wiederum ein wirklicher Profit für die Unterrichtsentwicklung gezogen werden kann und Videos nicht nur zu einem imitativen Lernangebot degradiert werden, braucht es neben den Unterrichtsvideos auch personelle Ressourcen, also Kursleitende oder Kurskooperationen, die den Einsatz von sozialwissenschaftlichen Methoden in der Fachdidaktik gewährleisten.

Literatur

- Aguado, K. & Schramm, K.** (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In K. Aguado, K. Schramm & H. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren* (S. 185–214). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E.** (2009). *Milles feuilles. Et voilà*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Binder, S. & Bur, S.** (2013). *Rollen der Lehrperson im Französischunterricht*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Zürich: PHZH.
- Börner, W.** (2004). Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenlehre. In P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme* (S. 103–124). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Caspary, R.** (2008). Fehlerkultur – ein Paradoxon? In R. Caspary (Hrsg.), *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur* (S. 7–11). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Delanoy, W. & Minuth, C.** (2013). *Innovative Lehre in den Sprachenfächern an Hochschule und Universität*. Online verfügbar unter: <http://kongress.dgff.de/de/arbeitsgemeinschaften/ag-1.html> (26.04.2013).
- Drollinger-Vetter, B.** (2011). *Verstehens Elemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann.

- Edmondson, W.** (2006). Konversationsanalyse und Lehrerverhalten im Fremdsprachenunterricht. In U.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollständig neu bearbeitete Auflage) (S. 51–57). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Europarat.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fatke, R.** (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 159–172). Weinheim: Juventa.
- Gropengieser, H.** (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. überarbeitete Auflage) (S. 172–189). Basel: Beltz.
- Herrle, M., Kaden, J. & Nolda, S.** (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (S. 599–619). Weinheim: Juventa.
- Hug, J. & Wey, F.** (2012). *Lehrerseitiges Feedback im elementaren Französischunterricht*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Zug: PHZ.
- Hugener, I.** (2006). Sozialformen und Lektionsdauer. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis»: Videoanalysen* (Band 3) (S. 55–61). Frankfurt am Main: DIPF.
- Hugener, I., Krammer, K. & Biaggi, S.** (2012). *Vorgehen für die Analyse von Praxisbeispielen zur Anregung der Theorie-Praxis-Verknüpfung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Luzern: PHZ.
- Imgrund, B.** (2011). Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Beobachtern und Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33 (2), 267–284.
- Inglin, B.** (2012). Im Englisch-Unterricht hapert es. *Neue Luzerner Zeitung*, Nr. 257 vom 6. November 2012, 3.
- Kelle, U. & Kluge, S.** (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis»: Videoanalysen* (Band 3). Frankfurt am Main: DIPF.
- Krammer, K.** (2009a). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Krammer, K.** (2009b). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Wie unterstützen die Lehrpersonen die mathematischen Verstehensprozesse während der selbständigen Schülerarbeit?* Referat gehalten am Jahreskongress der SGBF und SGL «Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung», Zürich, 30.06.2009.
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Lüdi, G.** (2004). Innovationsbedarf und Forschungsbedarf in der Sprachausbildung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (3), 477–486.
- Pauli, C.** (2006a). «Fragend-entwickelnder Unterricht» aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächforschung. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 192–206). Bern: h.e.p.
- Pauli, C.** (2006b). Klassengespräch. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis»: Videoanalysen* (Band 3) (S. 124–147). Frankfurt am Main: DIPF.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.

- Reusser, K. & Pauli, C.** (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2010). Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M.** (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Riedi, J., Suter, T. & Spühler, M.** (2013). *Gegenstände von Lektionseinstiegen im elementaren Französischunterricht*. Unveröffentlichte Seminararbeit F&E. Zürich: PHZH.
- Willis, J.** (2000). *A Framework for Task-Based Learning* (4th edition). Edinburgh: Pearson Education limited.
- Wolff, D.** (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Autorin

Bettina Imgrund, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich,
Bettina.Imgrund@phzh.ch