

König, Claudia M.; Teaching Trends: Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation (4. : 2018 : Braunschweig)

## Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung

Robra-Bissantz, Susanne [Hrsg.]; Bott, Oliver J. [Hrsg.]; Kleinfeld, Norbert [Hrsg.]; Neu, Kevin [Hrsg.]; Zickwolf, Katharina [Hrsg.]: Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation. Münster; New York : Waxmann 2019, S. 113-120. - (Digitale Medien in der Hochschullehre; 7)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

König, Claudia M.; Teaching Trends: Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation (4. : 2018 : Braunschweig): Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung - In: Robra-Bissantz, Susanne [Hrsg.]; Bott, Oliver J. [Hrsg.]; Kleinfeld, Norbert [Hrsg.]; Neu, Kevin [Hrsg.]; Zickwolf, Katharina [Hrsg.]: Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 113-120 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-179292

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-179292>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



# TEACHING TRENDS18

ELAN e.V. Kongress – Braunschweig

Die Präsenzhochschule und  
die digitale Transformation

Susanne Robra-Bissantz

Oliver J. Bott

Norbert Kleinefeld

Kevin Neu

Katharina Zickwolf

(Hrsg.)

# DIGITALE MEDIEN

IN DER HOCHSCHULLEHRE

Eine Publikationsreihe des ELAN e.V.

herausgegeben vom

ELAN e.V.

Band 7

Der gemeinnützige Verein E-Learning Academic Network e.V. (ELAN e.V.) wirkt als Impulsgeber zur stetigen Qualitätsverbesserung der medienbasierten Lehre an niedersächsischen Hochschulen und befördert durch seine Unterstützungsmaßnahmen die Kooperation der Mitgliedshochschulen und weiterer Mitglieder im Bereich standortübergreifender und E-Learning gestützter Lehre.

Susanne Robra-Bissantz, Oliver J. Bott, Norbert Kleinfeld,  
Kevin Neu, Katharina Zickwolf (Hrsg.)

# Teaching Trends 2018

Die Präsenzhochschule und  
die digitale Transformation



Waxmann 2019  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Digitale Medien in der Hochschullehre, Bd. 7**

Print-ISBN 978-3-8309-4012-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9012-3 (open access)

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Steffen Ottow, Clausthal

Umschlagbild: © Right 3 – fotolia.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort.....	9
<i>Susanne Robra-Bissantz</i> Editorial .....	11
<i>Friedrich W. Hesse und Jens Jirschwitzka</i> Die Architektur von Lernräumen .....	13

## Strategie

<i>Oliver J. Bott und Jasmin Piep</i> Editorial .....	19
<i>Virginia Penrose, Oliver Hormann und André Tatjes</i> Quantitativ – Qualitativ – Innovativ Die Methoden-Lehr-Lern-Plattform „Teaching Apart Together“ (TAT).....	21
<i>Marcus Birkenkrahe, Anne Hingst und Susanne Mey</i> „Ja, ich will.“ Wie können Lehrende für die digitale Transformation begeistert werden?.....	30
<i>Simone Kauffeld, Christoph Herrmann, Katharina Heuer, Stefanie Pulst und Meike Kühne</i> GLuE – Gemeinsam Lernen und Erfahren Eine innovative und interdisziplinäre Lehr-Lern-Kooperation .....	36
<i>Ronny Röwert</i> Unterstützung von Strategien für Hochschulbildung im digitalen Zeitalter durch Peer-to-Peer-Beratungen Wie die Schärfung der eigenen Hochschulstrategie für Studium und Lehre im Dialog gelingen kann .....	43

## Lehre

<i>Katharina Zickwolf und Kevin Neu</i> Editorial .....	51
<i>Lotte Neumann, Giulia Covezzi, Sebastian Becker und Margarete Boos</i> Erklärclips Der gelungene Spagat zwischen Lehrmethode- und Medienkompetenz .....	53

<i>Linda Eckardt und Susanne Robra-Bissantz</i> Lost in Antarctica Spielerisches Erlernen von Informationskompetenz.....	62
<i>Francine Meyer und Monika Taddicken</i> Hackdays als alternatives Lehrformat? Eine empirische Betrachtung eines Beispiellehrformats in Bezug auf mediale und technologische Bildung .....	68
<i>Dörte Sonntag, Oliver Bodensiek, Georgia Albuquerque und Marcus Magnor</i> Das Projekt TeachAR Eine hybride Lehr-Lern-Umgebung in der erweiterten Realität.....	75
<i>Markus Gerke, Isabelle Dikhoff und Yahya Ghassoun</i> Vom Bild zum 3D-Modell: VR meets Inverted Classroom Projektbericht zum Lehr-Lern-Konzept im Rahmen des Innovationsprogrammes Gute Lehre von Teach4TU .....	82
<i>Linda Eckardt, Adam Jankowiak und Susanne Robra-Bissantz</i> Wollen Studierende in einer virtuellen Realität lernen? Ein vergleichendes Meinungsbild .....	89

## Forschung

<i>Susanne Robra-Bissantz</i> Editorial .....	97
<i>Marc Gürtler, Nicole Nicht und Eileen Witowski</i> Die digitale Vorlesung zur Steigerung der Effektivität und Effizienz des Lernens in Großgruppen .....	99
<i>Eva Nolte und Karsten Morisse</i> Inverted Classroom Eine Methode für vielfältiges Lernen und Lehren? .....	105
<i>Claudia M. König</i> Peervideofeedback Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung .....	113
<i>Doris Meißner und Rüdiger Rhein</i> Ressourcenentwicklung in digital gestütztem Achtsamkeitstraining für Lehramtsstudierende Das Webinar als Lernort für Reflexion und Achtsamkeit? Ein Erfahrungsbericht .....	121

<i>Katharina Wedler und Rana Huy</i> Effekte produktiver Medienarbeit auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden Erklärvideos als Methode universitärer Wissensvermittlung .....	130
<i>Linda Eckardt, Sebastian Philipp Schlaf, Merve Barutcu, Daniel Ebsen, Jan Meyer und Susanne Robra-Bissantz</i> Empirische Untersuchung des Einflusses der Identifikation mit einer Spielgeschichte auf den Lernerfolg bei einem Serious Game .....	139
<i>Nine Reining, Lena C. Müller-Frommeyer, Frank Höwing, Bastian Thiede, Stephanie Aymans, Christoph Herrmann und Simone Kauffeld</i> Evaluation neuer Lehr-Lern-Medien in einer Lernfabrik Eine Usability-Studie zu App- und AR-Anwendungen.....	146

## Technik und Recht

<i>Norbert Kleinefeld</i> Editorial .....	155
<i>Sabine Stummeyer</i> Open Educational Resources im Hochschulbereich Neue Aufgaben für Bibliotheken.....	157
<i>Mareike Herbstreit</i> Open Educational Resources (OER) Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes in Hochschulen.....	166
<i>Fiona Binder, Dominik Brysch, Martin Peters, Susanne Robra-Bissantz, Patrick Helmholz und Alexander Perl</i> Urheberrecht in der Lehre Entscheidungen leicht gemacht.....	175
<i>Ara Ezat, Lena Neumann, Stefan Sievert, Susanne Robra-Bissantz, Patrick Helmholz und Alexander Perl</i> Herausforderungen im Datenschutz an der Hochschule Generierung von Lösungsvorschlägen für Forschung und Lehre .....	182
<i>Jörn Loviscach und Mathias Magdowski</i> Audience Response durch Zeichnen statt Clickern Ein webbasiertes System zum kollaborativen grafischen Lösen von Aufgaben.....	189
<i>Oliver Müller, Robert Garmann und Oliver Rod</i> Systeme zur automatisierten Bewertung von Programmen und das ProFormA-Aufgabenaustauschformat.....	195



*Kai Tegethoff, Tobias Ring, Nils Goseberg und Sabine C. Langer*  
Online-Lernplattformen zur Unterstützung der Lehre im  
Küsteningenieurwesen und der Akustik  
Entwicklung und Implementierung einer wikibasierten  
Online-Lernplattform und deren Integration in ein Lehrkonzept .....201

*Jan-Paul Huttner, Melike Karaduman und Eduard Spengler*  
EduPalace  
Die Gestaltung eines virtuellen Gedächtnispalastes .....208

Autorinnen und Autoren.....215

## **Peervideofeedback**

### **Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung**

#### **1. Einleitung**

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sollen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, im Leibniz’schen Sinn ihre theoretisch erworbenen Fähigkeiten einer „Theoria cum praxi“ hinsichtlich deren (praktischer) Wirksamkeit kritisch zu beleuchten und an sich verändernde wissenschaftliche und berufspraktische Rahmenbedingungen von Lehrerhandeln anzupassen. Daraus resultiert der Leitgedanke der Förderung einer reflektierten Handlungsfähigkeit, um Lehramtsstudierenden die Chance zu eröffnen, während des Studiums theoretische Inhalte in einem Experiment praxisnah zu überprüfen. Im Zuge dieser Projektfokussierung wird ein Blended-Learning-Konzept, die Videografierete Unterrichtssimulation, für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung entwickelt. Mit Blick auf diese Phase der Lehrer\*innenbildung entwickelt schon Zifreund (1966) das sog. Microteaching, eine Form der Unterrichtsentwicklung, die als neue Errungenschaft das Medium Video in den Mittelpunkt stellt und das Ziel, fehlende Interaktions- und Kommunikationskompetenzen zu beheben, fokussiert. Damals gilt eine schonungslose Konfrontation zwischen Selbst- und Fremdbild als sofortiger Erkenntnisgewinn, gleichzeitig verbunden mit der Überzeugung, dass Verhaltensänderungen selbstverständlich stattfinden würden (z. B. Carrère, 1954; Berger, 1978). Auch heute kursiert mancherorts in der Lehrer\*innenbildung das Primat, in Rückmeldesituationen ausschließlich die Themen hervorzuheben, die noch verbesserungswürdig sind und die gelingenden unerwähnt zu lassen. Kennedy et al. (2015) betonen, dass eine ressourcenorientierte Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung elementar ist, wenn als Ziel die Bereitschaft der jeweiligen Akteure steht, sich mit sich selbst reflexiv auseinander zu setzen. So gilt hier die Prämisse, dass die Studierenden im Rahmen dieses Konzepts eine ressourcenorientierte Videofeedbackarbeit kennenlernen und unter Anleitung, im Rahmen des kollaborativen Arbeitens mit einem Learning-Management-System, anwenden.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht ein für Studierende entwickeltes interaktionsfokussiertes Seminar, das als besondere Form des Videofeedbacks die Videografierete Unterrichtssimulation mit Peervideofeedback einsetzt. Fokussiert wird das eigene Fremdbild, das als angehende\*r Lehrer\*in im Rahmen eines ressourcenorientierten Peervideofeedbacks kollaborativ auf einer Lernplattform geübt wird. Wesentlich ist die Fremdbild-Konfrontation, die weniger auf Lernfelder, sondern mehr auf die Stärken und Ressourcen lenkt. Durch die temporale Mikrointeraktivität, d. h. den Eingriff auf die Zeitbasis durch z. B. slow motion, frame by frame oder time-lapse (Riempp, 2000), wird der Fokus auf die Wahrnehmung der eigenen Person als Modell intensiviert und

dieser Effekt scheint in hohem Maße geeignet, Reflexionsprozesse anzuregen und nach Schön (1983) das Handeln on action zu reflektieren.

## 2. Videografierte Unterrichtssimulation

Die Videografierte Unterrichtssimulation wird seit dem Start des Projekts „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ in 2015 spezifisch für Studierende in der ersten Phase des Lehramtsstudiums angeboten. Das Konzept basiert auf den seit 2001 von der Autorin erprobten, evaluierten und immer wieder angepassten Weiterbildungsseminaren und Video-Coachings in der Hochschuldidaktischen Lehre (König, 2012). Die Themen Interaktionskompetenz, Haltung und Sprachsensibilität (Leisen, 2010) dienen im Seminar als Handlungsrahmen, mit dem die Studierenden während des Semesters in unterschiedlicher Form arbeiten. Das Seminar-Setting besteht aus folgenden Phasen:

- 1) Eine erste Online-Lernphase stellt unterschiedliche Aufgabentypen bereit und fordert den intensiven kollaborativen Austausch unter den Peers.
- 2) Die Präsenzphase besteht aus einem Seminartag, in dem sowohl Fragestellungen zu theoretischen Aspekten, die Arbeit in Kleingruppen als auch Videoaufnahmen der Unterrichtssimulation mit den Studierenden erfolgen. Die Videoaufnahmen nehmen netto ca. 10 Minuten Zeit in Anspruch.
- 3) Videoanalyse und Videofeedback werden zu einem späteren Zeitpunkt, ca. 4–5 Tage nach der Videoaufnahme in einem kollaborativen Online-Setting modellgeleitet durchgeführt. Perlberg (1986) weist darauf hin, dass zwischen Videoaufnahme und Videofeedback zeitlich ein größerer Abstand von mehreren Tagen liegen sollte, da der Wechsel in die Zuschauerperspektive durch diesen Abstand besser gelingt. Dies liegt an der Tatsache, dass die Emotionen als Akteur der Unterrichtssimulation langsam verblassen und die Betrachtung des persönlichen Fremdbildes so mit mehr Offenheit gelingt. In dieser Phase sind die Studierenden gefordert, ihren Mitstudierenden Feedback zu geben, in dem sie die Videoaufnahme vorab im Rahmen einer Präanalyse und auf Basis theoretischer Erkenntnisse und einer Fragestellung, z. B.: „Unterstützen Gestik, Mimik und Klangfarbe der Stimme meine zugewandte Haltung den Schüler\*innen gegenüber?“ analysieren. Das Verfahrensmodell (s. Abb. 1) legt sowohl die Analyse als auch die einzelnen Schritte im Videofeedback fest.

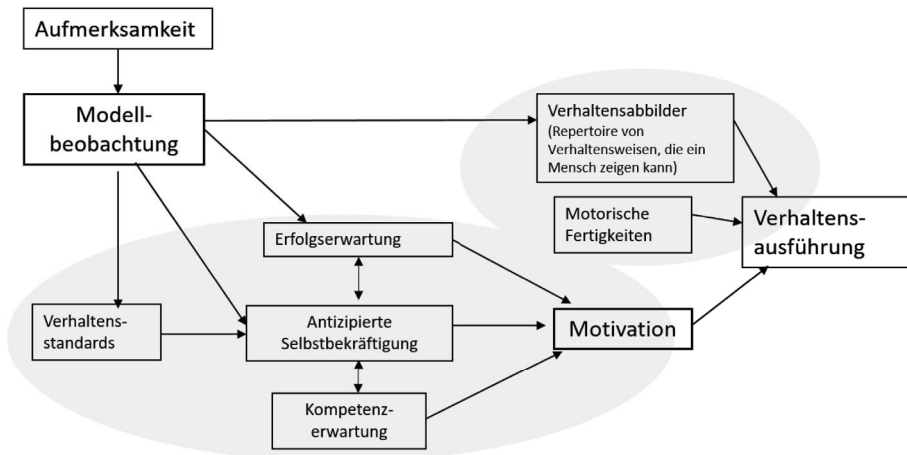


Abbildung 1: Verfahrensmodell: Videoanalyse / Videofeedback (In Anlehnung an König, 2012: 663)

Die Haltung der Analysierenden ist insbesondere von Respekt und Ressourcenorientierung geprägt. Das zeigt sich u. a. in den alternativen Vorgehensweisen (Modell: Schritt 5), die sich die Peergroup für die konfrontierenden Sequenzen überlegt. Das sich anschließende Videofeedback der darstellenden Lehrperson, welche dieses Verfahrensmodell für einen strukturierten Ablauf nutzt, bedeutet die persönliche Auseinandersetzung mit sich selbst, dem persönlichen Fremdbild, hervorgerufen durch die fokussierten Videosequenzen und das strukturierte Peervideofeedback. In unterschiedlichen Studien (z. B. Sluijsmans et al., 2003; Liu & Carless, 2006; Patri, 2002) wird betont, dass Peerfeedback, aufgrund des vergleichbaren Status das Selbstlernen fördert – im Augenblick des Feedback Gebens übernimmt der Studierende die volle Verantwortung, da der\*die Dozent\*in nicht unmittelbar eingreift. Des Weiteren wird Feedback besser angenommen, da kein unmittelbarer Druck durch z. B. Notengebung gegeben ist und das Feedback leichter aufgenommen werden kann.

- 4) Die Einzelreflexion findet als Präsenzseminar statt, d.h. die individuelle Reflektionsphase, sowohl fragengeleitet als auch frei assoziierend, bildet den Abschluss des Gesamtprozedere für die Studierenden, die Akteure der Unterrichtssimulationen waren.

### 3. Reflektieren am eigenen Modell

Das Videofeedback forciert, durch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, eine intensive Selbstwahrnehmung, die in hohem Maße geeignet scheint, reflektierte Handlungsfähigkeit zu fördern, d.h. unterschiedliche Aspekte (hier: Rahmenbedingungen, Kommunikation und Interaktion, Lehrerhaltung) im Rahmen eines Lehr-Lern-Szenarios wahrzunehmen, zu analysieren und im Sinne von Schön (1983) zu reflektieren. Schön beschreibt als Kennzeichen von professionellem Handeln die Anwendung der Reflexion auf zwei Ebenen. Die zentral zu erwerbende Kompetenz

ist das Reflektieren in der Handlung, also eine „reflection in action“, die insbesondere bei Handlungsproblemen in der Situation wichtig wird. Die Bewusstheit über das eigene Wissen sowie das Potenzial zum Problemlösen sind für Schön Voraussetzung, um in der Situation reflektieren zu können. Das Reflektieren über die Handlung geschieht aus der Distanz und betrachtet die Handlung reflexiv. Sie wird z. B. durch repräsentierende Materialien erfasst. Dieser Prozess, eine „reflection on action“, wird durch das vorbereitende Prozedere der Videografierten Unterrichtssimulation und durch das strukturierte Videofeedback initiiert. Die Studierenden erleben sich selbst während des Videofeedbacks durch die dezidiert gewählten Videosequenzen, sowohl in interaktiv gelingenden Momenten als auch mit ihren Lernfeldern konfrontiert. Sie werden durch die Technik und das Peervideofeedback angeregt, sich selbst als Modell aufmerksam zu beobachten. Die Kommentare von Studierenden illustrieren diese Beobachtung, z. B.: „Ja, das war mir gar nicht bewusst, dass ich so schnell rede und die Kids, das sehe ich deutlich, damit ganz wuschig mache!“

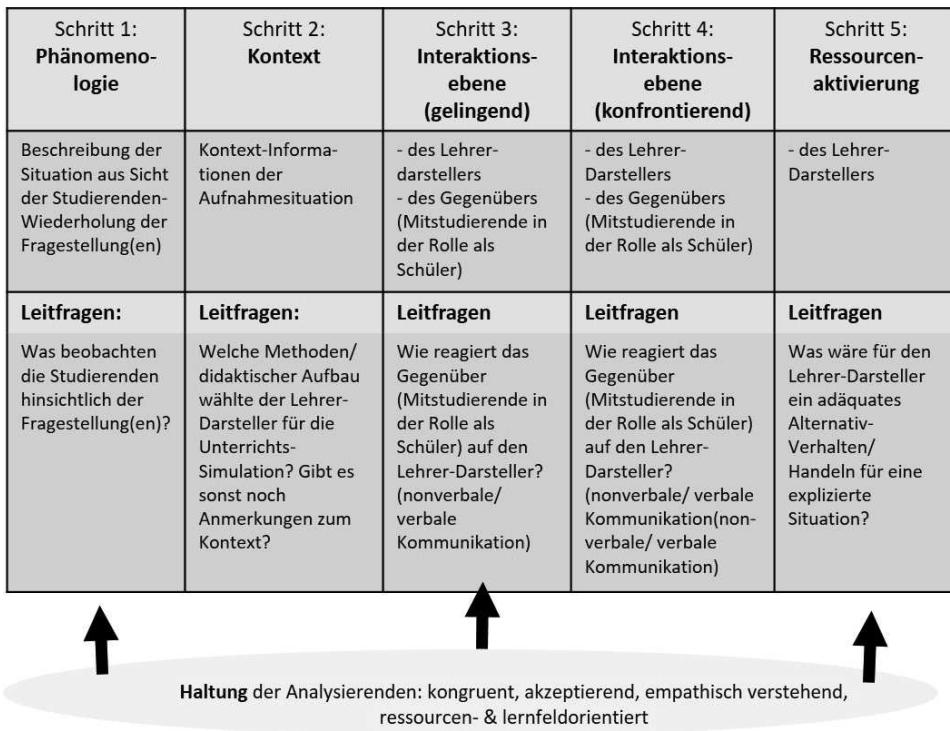


Abbildung 2: Reflektieren am eigenen Modell (König, 2012)

Der Fokus liegt auf dem eigenen Modell, das im Moment der Betrachtung Verhaltensabbilder präsentiert, die Erfolgserwartungen wecken, im Sinne von: „So soll es durchgehend sein, so gefällt es mir.“ oder: „Dieses Gebaren gefällt mir nicht und ich will es ändern.“ Bilder, die Verhaltensstandards zeigen, die die Assoziation: „Das mach ich schon immer so“, oder: „Das ist mir so noch gar nicht aufgefallen“, spiegeln und dann kritisch hinterfragt werden können. Diese differenzierte Betrachtung in deautomatisie-

renden Prozessen (technischer Eingriff auf die Zeitbasis) fördert antizipierte SelbstbeKräftigung, so dass die Motivation, abgestimmtes Verhalten zu zeigen, steigt. Altdorfer (2002) hebt den zentralen Aspekt der inneren Repräsentationen hervor, die die Behaltensleistung erhöht, weil die Studierenden sich selbst in diesen ausgewählten Situationen in Aktion sehen, d. h. diese Repräsentationen sind dafür verantwortlich, dass die eine oder andere Handlungsausführung im Alltag weiter ausgebaut werden. Im Rahmen des Seminars experimentieren die Studierenden mit den theoretisch erarbeiteten Inhalten: Sie entwickeln persönliche Fragestellungen, überlegen sich den Inhalt der zehnminütigen Videosequenz und erhalten dann zu ausgewählten Videopassagen Peervideofeedback mit technischer Unterstützung. Das Involviertsein in den Prozess, die Schritt-für-Schritt nachvollziehbare Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung steigert die Behaltensleistung.

## 4. Empirische Studie zur Videografierten Unterrichtssimulation

Ziel der Studie war, eine empirische Ausgangslage für die Neukonzipierung einer Verfahrensweise zu erheben, die im Kern im Rahmen eines langjährigen hochschuldidaktischen Projekts mit Lehrenden erfolgreich erprobt und evaluiert wurde (König, 2012). Die Basis der Qualitativen Studie nach Mayring (2015) bilden die schriftlich dokumentierten Einzelreflexionen nach dem Videofeedback von 45 Studierenden. Das Seminar wurde im fächerübergreifenden Bachelor Studiengang einmal im Semester über drei Semester angeboten.

### 4.1 Studie

Eine Neukonzipierung wurde notwendig, da die „reflektierte Handlungsfähigkeit“ als Leitgedanke des Gesamtprojekts „Qualitätsoffensive Lehrerbildung Hannover“ in den Fokus des Seminars rückt. Im Zuge dessen verändern sich die Rahmenbedingungen:

- Die Zielgruppe bildet eine heterogene Studierendenschaft mit starker Gruppengröße – ca. 30 Studierende. Das alte Konzept sah als Zielgruppe Lehrende und eine Gruppengröße von ca. 12–14 Teilnehmenden mit einem höheren Zeitbudget für theoretische Inhalte und Einzelreflexion vor, während dieses jetzt aufgrund der Semesterwochenstunden zeitlich begrenzt ist.
- Das Seminar fokussiert die Themen Interaktion und Kommunikation, die Haltung als Lehrer\*in, die Sprachsensibilität. Infolgedessen gilt das Interesse den interaktiven Inhalten, die die Studierenden bewusst aufnehmen respektive den Reflexionsprozessen, die möglicherweise, trotz veränderter Rahmenbedingungen, durch das Prozedere angestoßen werden.
- Eine Prüfungsleistung ist abzulegen.
- Nach dem Peervideofeedback im Rahmen eines Seminartages war jeweils der\*die Lehrerdarsteller\*in aufgefordert, das Szenario (die Unterrichtssimulation, die Videoaufnahmesituation, das Videofeedback) fragengeleitet und frei assoziierend,

handschriftlich oder als elektronisches Dokument zu reflektieren. Zeitlich gab es für die Reflexion keinerlei Restriktionen.

Die Reflexionen wurden mit Hilfe der Strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 97ff.) analysiert. Mayring (ebd.: 99) betont, dass mit dieser speziellen qualitativen Technik verschiedene Ziele verfolgt werden können. Ziel dieser Inhaltsanalyse war die inhaltliche Strukturierung, über die das Material zu bestimmten Themen extrahiert und zusammengefasst werden kann. Die folgenden übergeordneten Fragen skizzieren die Themenkomplexe:

1. Benennen Studierende nach der Teilnahme an einem interaktionsfokussierten Seminar, das Eigenvideo im Rahmen einer Unterrichtssimulation und gelenktes Audiovisuelles Peerfeedback einsetzt, individuelle interaktive Kompetenzen?  
Die Studierenden beschäftigen sich in vielfältigen Aufgaben mit den Themen Kommunikation und Interaktion, die während des Videofeeds u.a. in gelingenden wie konfrontierenden Videosequenzen fokussiert werden.
2. Werden Reflexionsprozesse gefördert, wenn Eigenvideo im Rahmen von Unterrichtssimulationen mit fokussiertem Audiovisuellem Peervideofeedback im Seminar zum Einsatz kommt?  
Die Frage ist, ob die kompakte Form des Audiovisuellen Szenarios bei den Studierenden Denkprozesse anregt, die sich beispielsweise in „AHA-Erlebnissen“ äußern.
3. Wie schätzen die Studierenden die Rahmenbedingungen im Seminar ein?  
Lt. Kennedy et al. (2015) spielen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle, damit Videofeedback in Verbindung mit den fokussierten Videosequenzen zugelassen werden kann.

Die Ergebnisse im Überblick zeigen, dass 98% der Studierenden in ihrer Eigenreflexion angeben, interaktive Kompetenzen identifizieren zu haben. 49% der Studierenden waren überrascht über die eigene Ausstrahlung und Wirkung, weil sie sich so nicht eingeschätzt hätten. 62% nennen explizit das Eingreifen in die Zeitbasis als hilfreich, um sich insbesondere der nonverbalen Fähigkeiten respektive Lernfelder bewusst zu werden. 53% fanden es erwähnenswert, sich mit ihren „Schwächen“ auseinander zu setzen und daran zu arbeiten 64% finden die Struktur des Videofeeds mittels des Modells hilfreich, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Und 100% der Studierenden fanden die gemeinsame Entwicklung von alternativen Verhaltens- oder Herangehensweisen mit ihren Peers nützlich und einprägsam. 89% der Studierenden haben während des Videofeeds ein „AHA-Erlebnis“, das sie dazu bringt, länger über diese Erkenntnis nachzudenken, die damit als reflexionsinspirierend gewertet werden kann. 84% erleben eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre als Terrain, auf dem sie sich trauen, sich vor die Kamera zu stellen und sich vor ihren Kommiliton\*innen auszuprobieren.

## 5. Ausblick

Hoch motivierte Studierende besuchten die Seminare. Die Ergebnisse dieser Studie beziehen sich damit auf eine Zielgruppe, die prozessoffen war, sich intensiv mit theoretischen Inhalten auseinandersetzte und bereit war mit Videos zu arbeiten. Vor diesem Hintergrund sind die ersten Ergebnisse zu betrachten.

Es zeigt sich, dass die Studierenden das Gesamtprozedere und insbesondere das Peervideofeedback als reflexionsinspirierend empfinden. Insofern wäre eine Wiederholung des Seminars zu einem späteren Studienzeitpunkt eine Möglichkeit, die theoretischen Inhalte und die individuell gewonnenen Erkenntnisse aufzufrischen, weiterzuentwickeln und damit die Reflexionsfähigkeit zu fördern. Insgesamt könnten mit einem weiteren Seminar die Ergebnisse überprüft und damit weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

## Literatur

- Altdorfer, A. (2002). *Nichtverbales Verhalten: Interne Repräsentation und externe Präsentation*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Berger, M. (1978). *Videotape techniques in psychiatric training and treatment*. New York: Brunner/Mazel.
- Carrère, J. (1954). Le psycho cinématographie. Principes et technique. Application au traitement des malades convalescents de délirium tremens. *Annales Médico-Psychologiques*, 112, 240–245.
- Dowrick, P. W. (2012). Self modeling: Expanding the theories of learning. *Psychology in the Schools*, 49(1), 30–41, Wiley online library.
- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2015). *Video Enhanced Reflective Practice: Professional Development Through Attuned Interactions*. London: Jessica Kingsley.
- König, C. M. & Breitner, M. H. (2012). Einführung und Evaluation sowie mittel- und langfristige Nutzung von professionellem Videofeedback in der Hochschullehre. In Goltz et al.: *Lecture Notes in Informatics (LNI) – Proceedings Series of the Gesellschaft für Informatik (GI)*, P-208, 657–674.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus Verlag.
- Liu, N.-F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mühlhausen, U. & König, C.M. (2018). *Videografierte Unterrichtssimulation. Ein konfrontationsdidaktischer Ansatz zur Förderung reflektierter Handlungsfähigkeit im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109–131.
- Perlberg, A. (1986). When professors confront themselves: Towards a theoretical conceptualization of video self-confrontation in higher education. In Langthaler, W. &



- Schneider, H.: *Video-Rückmeldung und Verhaltenstraining*, Münster: MAKS Publikationen, 103–143.
- Riempp, R. (2000). *Intentionales Beobachtungslernen von Bewegungs- und Handlungsabläufen mit interaktivem Video*. Tübingen: UI-Druck.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. & Bastiaens, T. J. (2003). The Training of Peer Assessment Skills to Promote the Development of Reflection Skills in Teacher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23–42.