

Ternes, Doris

Videoanalyse – Feedbacktool des Erfahrungslernens

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 69-79. - (TeachingXchange; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Ternes, Doris: Videoanalyse – Feedbacktool des Erfahrungslernens - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 69-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185313 - DOI: 10.25656/01:18531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185313>

<https://doi.org/10.25656/01:18531>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hochschullehre als reflektierte Praxis

Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial

Tobias Schmohl, Kieu-Anh To (Hg.)

Videoanalyse – Feedbacktool des Erfahrungslernens

DORIS TERNES

Abstract

Setzt man voraus, dass Lernen ein Prozess ist, der in vielfacher Hinsicht durch eigene Erfahrungen angeregt wird, stellt sich die Frage, wie diese Erfahrungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen erzeugt werden können, um sie dann zu reflektieren, zu analysieren und aus ihnen zu lernen. An Beispielen aus dem Seminar Personalführung des Master-Studiengangs Maschinenbau wird dargestellt, wie die Bearbeitung von Case Studies reale berufliche Situationen aufgreift, damit konkrete Erfahrung erzeugt und diese im Abgleich von Selbstwahrnehmung und Fremdbeurteilung zur Reflexion genutzt werden können. Das eigene erlebte Verhalten wird gespiegelt mit der Analyse durch Beobachtende und dadurch erweitert. Die Videoanalyse dient hierbei als nützliches Feedback- und Reflexionstool. Durch die Kombination der Gabe von Feedback und der Analyse von Videosequenzen wird das Nachdenken über das eigene Verhalten auf mehreren Ebenen gefördert. Bei mehrfachem Einsatz von Videoanalysen in der gleichen Semestergruppe entsteht eine Feedbackkultur, die einen beobachtbar positiven Einfluss auf die Gruppendynamik hat. Der nachfolgende Beitrag stellt den Einsatz der Methode und die Erfahrungen mit ihr vor und beleuchtet die hochschuldidaktische Motivation der Methodenwahl.

Schlagerworte: Videoanalyse, Erfahrungslernen, Performanzförderung

1 Ausgangslage (Inhalt und Aufbau der Veranstaltung)

Videoanalysen können in vielen Veranstaltungen ein nützliches Feedback- und Reflexionstool sein – immer dann nämlich, wenn das eigene Verhalten Teil des Lernprozesses ist. Dabei ist die Größe der Semestergruppe zunächst unerheblich; wichtig ist lediglich, genügend Zeit zur Aufnahme der Filme in unterschiedlichen, evtl. auch wiederkehrenden Arbeitssituationen zur Verfügung zu stellen und an die Bildqualität der Aufnahmen nicht übertriebene Ansprüche stellen zu wollen. Einfache Smartphone-Videos eignen sich ebenso wie hochprofessionelle Videoaufzeichnungen, sofern eine ausreichende Tonqualität zur Verfügung steht.

In diesem Beitrag werden Beispiele aus dem Seminar Personalführung des Master-Studiengangs Maschinenbau dargestellt, das als Wahlpflichtmodul im 1. Semester angeboten wird. Inhalte der Veranstaltung sind neben Führungs- und Motiva-

tionstheorien Führungsinstrumente – auch die Aneignung von Management-Skills, wodurch die Definition der Lernziele nicht auf der Taxonomiestufe des Erinnerns und Verstehens verbleibt, sondern über die Anwendung hinaus auch zur Analyse führt, indem eigene Erfahrungen im Einsatz von z. B. Führungsinstrumenten gemacht werden.

2 Erfahrungen als Lernziele des Seminars

„Lernen ist Erfahrung, alles andere ist einfach nur Information“, stellte bereits Albert Einstein fest.¹ Daraus ergibt sich die immerwährende Frage innerhalb der Hochschuldidaktik, wie dieses Lernen durch Erfahrung angeregt werden kann, damit die wertvolle Zeit im Kontakt mit den Studierenden auch tatsächlich zum Lernen anregt und nicht auf der Ebene einer reinen Informationsvermittlung stagniert. Denn Forschungen zur Vermittlung von Expertenwissen zeigen, dass die Weitergabe von *abstraktem Wissen* – und darum handelt es sich meist bei theoretisch aufbereiteten Vorlesungsinhalten – ohne Verknüpfung mit praktischen Anwendungssituationen allein nicht ausreicht, um Kompetenzen zu entwickeln. Wissen mutiert zu sogenanntem „*trägem Wissen*“ (Renkl, 1996), solange es nicht mit praktischen Anwendungssituationen und Erfahrungen angereichert und ergänzt wird (Haaser et al., 2012). Daraus ließe sich der Schluss ziehen, dass die Entwicklung von Kompetenzen in realen Situationen wie etwa die Projektleitung in einem Unternehmen die beste Vermittlungsstrategie wäre – dem halten jedoch Haaser et al. (2012) entgegen, der Umgang mit realen Situationen setze bereits das Beherrschen entsprechender Kompetenzen voraus. Im Falle der Projektleitung wären dies etwa Projektmanagement-Skills.

Eine Lösung dazu stellt die Bearbeitung von Case Studies dar, die reale Situationen aufgreifen, aber im geschützten Raum des Seminars das Ausprobieren unterschiedlicher Lösungswege, Verhaltens- und Herangehensweisen ermöglichen.

“Very frequently learning is thought of in terms only of adding more knowledge, whereas teachers should be considering also how to bring about change or transformation to the pre-existing knowledge of their learners” (Mezirow, 1991, zit. n. Fry et al., 2009, S. 10).

Auf Vorwissen aufbauen

Vorwissen verändern oder transformieren zu wollen bedeutet, darauf aufzubauen und neues Wissen, Erfahrungen und emotionale Erlebnisse daran anzuknüpfen, damit sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern, umformen oder entwickeln. Dies bedarf einer sorgfältigen Planung von Lernräumen, in denen theoretisches Wissen als Basis gesehen und durch eigene Handlungen erfahr- und erlebbar

¹ Einstein, Albert, zit. n. Schefter, T. (2019): Aphorismen.de. *Aphorismen, Zitate, Sprüche und Gedichte*, verfügbar unter <http://www.aphorismen.de> [11.10.2019].

wird. Der Lernraum zur Entwicklung etwa von Projektmanagement-Skills sieht im Modul Personalführung so aus, dass die einführende Theorie (Schlüssel Fragen z. B.: Welche Projektmanagement-Tools sollten eingesetzt werden? Welche Führungskompetenzen benötigt die Projektleitung? Aber auch: Welche gruppendynamischen Prozesse durchläuft ein Projektteam?) zusammen mit den Studierenden erarbeitet und durch begleitende Literatur ergänzt wird. Eine Übung zum Projektmanagement ermöglicht im weiteren Verlauf, einige der erarbeiteten Kenntnisse zum Einsatz zu bringen. Die Durchführung erfolgt in einer Gruppe von 4–6 Personen.

Erfahrungslernen erfolgt dann über die reflektierende Verarbeitung des Erlebten und findet statt, wenn aus diesem Prozess neue Erkenntnisse hervorgehen. Diese Theorie über das Lernen basiert auf einer Reihe unterschiedlicher Modelle und Theorien von Wissenschaftlern, die teilweise aufeinander aufbauen oder sich ergänzen.

Im Rahmen des Moduls bedeutet dies: Studierende reflektieren nach der Durchführung des Praxisfalls, wie ihre eingesetzten Tools sie in der Übung unterstützt haben, ob diese richtig eingesetzt wurden und wie sie z. B. in der Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern ihre persönlich gesetzten Ziele erreichen konnten bzw. was erforderlich gewesen wäre, um dies noch zu verbessern. Ausgangspunkt der Theorie ist die kommunikative Interaktionstheorie von John Dewey, der in ihr zwei Formen des forschenden Lernens vereint, nämlich Interaktion und Kommunikation. Er geht davon aus, dass nicht nur der praktische Handlungsprozess (sachbezogene Interaktion), sondern auch die soziale Kommunikation in den Lernprozess einbezogen werden müssen. Aufgrund einer Problemstellung wird eine praktische Handlung erforderlich, die die Lernenden befähigt, Erfahrungen zu machen und diese durch Reflexion zu einer abstrakten, generalisierbaren Erfahrung zu transformieren (Hilzensauer, 2008). Reflexion bedeutet hierbei im übertragenen Sinne, Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten und kann damit nach Hilzensauer (2008) als Grundprinzip zur Entwicklung von Kompetenzen betrachtet werden, aber auch als Basis, um den Lernprozess selbstbestimmt gestalten zu können.

Den Lernzyklus durch eigene Erfahrungen anregen

Auf den Erkenntnissen von John Dewey, Jean Piaget, aber auch anderen aufbauend, entwickelte der amerikanische Bildungstheoretiker David Kolb den Ansatz des *experiential learning* (Erfahrungslernens). Zentraler Gedanke hierbei: „Learning is a continuous process grounded in experience“ (Kolb, 1984, S.27). Im Zentrum seiner Erklärungen stehen vier Phasen, die er zu einem Lernzyklusmodell (sog. „Learning Cycle“) verbindet:

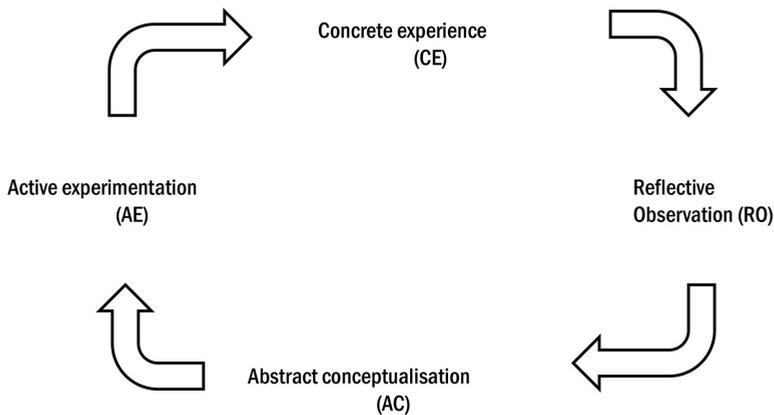


Abbildung 1: The Kolb Learning Cycle (Fry et al., 2009, S. 15)

Ausgelöst durch eine konkrete Erfahrung, werden Erfahrungen beobachtet und reflektiert, bevor daraus Erkenntnisse abstrahiert und für weitere aktive Aktionen und Umsetzungsszenarien nutzbar und verfügbar gemacht werden. Dabei müssen Lehrende es dem Lernenden nicht nur ermöglichen, diese Erfahrungen machen zu können, sondern anschließend auch den Reflexionsprozess strukturiert anleiten, da die Fähigkeit, die eigene Handlung zu beobachten, zu analysieren und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen, bei den Studierenden nicht per se vorausgesetzt werden kann (Fry et al., 2009).

Die Chance, innerhalb einer Veranstaltungsreihe eigene Erfahrungen zu einem Lerngegenstand machen zu können, wird, wie bereits erwähnt, z. B. durch die Integration passender Fälle (Cases) ermöglicht. Hierbei werden Realsituationen vorgegeben und evtl. Lösungshinweise zum Fall sowie formale Anweisungen der Bearbeitung angefügt, damit die final entstehenden Videoclips zur weiteren Verwendung als Feedbackgrundlage verwertbar sind. Verdeutlicht werden soll dies an einem weiteren Beispiel aus dem Modul Personalführung, und zwar dem Teil Personalplanung und -beschaffung, wozu in einem Recruiting-Prozess auch die Interviewführung erforderlich ist. Dabei wird allen Arbeitsgruppen die gleiche Fallbeschreibung als Ausgangslage vorgegeben, welche die Teammitglieder weiter ausgestalten müssen, indem sie fehlende Details analysieren, für ihre Gruppe spezifizieren und als Vorgabe festlegen. Dadurch entstehen unterschiedliche inhaltliche Settings, wodurch sich eine Vielzahl interessanter Variationen ergibt, die in der Abschlussbesprechung hervorragende Gesprächsimpulse bieten. Damit der Ablauf authentisch ist, müssen die Interviewführenden zusätzlich zu dem in der Kleingruppe erarbeiteten Interviewleitfaden mindestens auch eine individuelle Frage einfügen und sollen entsprechend des Gesprächsverlaufes anhand der geschilderten Fakten vertiefende Fragen stellen. Die Interviewten antworten gemäß ihrer eigenen Lebensläufe, finden sich aber in einer authentischen Situation wieder, da die in einer Bewerbungssituation übliche Nervosität in der Regel durch die Präsenz der Kamera bei den meisten Studierenden in ähnlicher Weise erreicht wird.

Feedback auf unterschiedlichen Ebenen anleiten

Um die Bedeutung des Reflexionsprozesses für das Lernen einzuordnen, ist der Ansatz von Donald A. Schön (1983) interessant – insbesondere seine Ausführung zur „*reflective practice*“. Schön bezieht sich auf die grundlegenden Arbeiten von Dewey und Kolb und unterscheidet zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action*, wobei er damit zwischen der Fähigkeit der Reflexion *während* einer Handlung und der Fähigkeit der nachträglichen Reflexion *über sie* differenziert (Hilzensauer, 2008).

Ersteres ist erforderlich, um in Situationen Nachjustierungen der eigenen Handlung auf Basis direkt empfundener Reaktionen im Kontext vornehmen zu können; letzteres ist dafür verantwortlich, auf der Metaebene über mögliche entscheidende Erfolgs- und Misserfolgskriterien nachzudenken und dadurch Lernprozesse für künftige Handlungen auszulösen.

Beide Formen der Reflexion können durch die Aufzeichnung der Handlung mittels Video angeleitet und unterstützt werden.

In dem im vorherigen Abschnitt erwähnten Beispiel aus der Interviewführung in einem Recruiting-Prozess wird der differenzierte Reflexionsprozess eingeleitet, indem vor der Analyse der Videosequenz eine erste mündliche Reflexion der agierenden Person als Darstellung der Selbstwahrnehmung durchgeführt wird, d. h. die Evaluation des „reflection-in-action“. Vor dem Hintergrund der Leitfragen „Was lief im Interview gut? An welcher Stelle hatte ich den Eindruck, dass etwas nicht gut lief und wie habe ich darauf reagiert?“ sollen Einzelaspekte der Handlungen noch einmal isoliert und individuell ausgewertet werden. Handelt es sich um Arbeitsaufträge, die in der Interaktion mit einer oder mehreren Personen erfolgt sind, werden auch diese zu ihren Wahrnehmungen in der Situation befragt, um die Fremdwahrnehmung zu spiegeln.

Durch diese erste Reflexion wird eine Ebene der Analyse des erlebten Verhaltens begründet. Die zweite Ebene der Analyse ist die der Beobachtenden, die sich unmittelbar mittels Videoanalyse anschließt. Sie wird aus zwei Perspektiven durchgeführt: die der nichtbeteiligten Kommilitonen*innen und die der Hauptperson selbst. Die Möglichkeit, sich selbst im Film zu betrachten, versetzt die agierende Person ebenfalls in eine Beobachterrolle, wodurch ein „reflecion-on-action“, d. h. eine Analyse des beobachtbaren Verhaltens mit darauf folgenden Reaktionen, möglich wird. Schließlich muss man sich vor Augen halten, dass Studierende, die in der Situation agieren, selbst so involviert sind, dass ihnen viele Aspekte ihres eigenen Verhaltens und ihrer Interaktion mit anderen nicht auffallen. Durch die nachträgliche Betrachtung des Videos werden derartige Aspekte wahrgenommen und ins Bewusstsein gebracht. Dies kann zu einem „Aha-Effekt“ führen, wodurch Verhaltens- und Einstellungsänderungen ausgelöst werden. Die zwei Feedbackebenen gewährleisten, dass der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung differenziert herausgearbeitet werden kann. Ebenso tragen sie dazu bei, mögliche innere Barrieren abzubauen, die eventuell durch unangemessene („unangenehmere“) Rückmeldungen von Kommiliton*innen entstehen können. Der abwehrenden Haltung („Habe ich gar nicht gemacht“) wird durch die Betrachtung des Videos als „visuelle Beweis-

führung“ begegnet, indem auf die Sequenz verwiesen werden kann, die zu der Rückmeldung führte. Dadurch erhöhen sich die Plausibilität der Argumentation und das Verständnis für die Wahrnehmung der Beobachtenden.

Positives Feedback, das durch eigene Beobachtungen in der Videoanalyse ergänzt werden kann, hilft zudem, die erlebte Erfahrung zu speichern und sie für künftige Situationen im „emotionalen Gedächtnis“ zu verankern.

3 Inhaltliche Vorgehensweise: Einsatz der Videos

Grundsätzlich wird den Studierenden vor dem Dreh des ersten Videos versichert, dass alle Clips entweder nach Beendigung der Veranstaltung oder, falls sie nochmals benötigt werden, nach Vorlesungsende gelöscht werden. Sollte im Verlauf des Moduls ein im Sinne der Lehre besonders wertvolles Video entstehen, weil hier z. B. deutlich ein Detailaspekt umgesetzt wurde, werden die Studierenden um ihre Einwilligung gebeten, den entsprechenden Film künftig für Lehrzwecke zur Verfügung zu stellen. Dadurch ergeben sich hilfreiche Beispielvideos („Videovignetten“), die mit einem Umfang von 3–5 Minuten in den Input-Teil der Veranstaltung eingebunden werden können.

„Videoanalyse [...] [stellt] ein hervorragendes Lehrmittel dar, um theoriegeleitetes abstraktes Wissen mit (technisch vermittelten) praktischen Anwendungssituationen und Erfahrungen zu verknüpfen und zu bereichern.“ (Haaser et al., S. 4).

a) Voraussetzung zur Wahl der Methode

Die Lernziele des Moduls bilden die Ausgangsbasis bei der Wahl der einzusetzenden Methoden und Lehrformate. Geht es z. B. in der Lernzieldefinition nur darum, die Elemente und Werkzeuge im Recruiting-Prozess zu kennen oder zu verstehen, ist die Durchführung einer Fallübung bzw. eines Cases nicht erforderlich. Dann wäre es ausreichend, in einem Lehrgespräch eine Diskussion darüber zu führen oder Beispiele aus der Praxis zu zeigen. Sollen jedoch eigene Erfahrungen dazu gemacht werden, weil die Anwendung der Werkzeuge das Lernziel ist, ist das theoretische Wissen darüber lediglich die Basis, aber die Umsetzung z. B. innerhalb einer Case Study die Erfahrung, die zur Kompetenzerweiterung führt. Dies erfordert etwas Zeit im Vorlesungsbetrieb und sollte daher gezielt und punktuell eingesetzt werden. Klare Vorgaben und Arbeitsanweisungen in Form der Fallbeschreibung („Sie sind in einem mittelständischen Unternehmen zuständig für ...“) erhöhen nicht nur die Vorstellungskraft der Studierenden für die Situation, sondern helfen auch, die Arbeitsphase zu strukturieren („Überlegen Sie in der Gruppe, welche Instrumente benötigt werden ...“) und das erwünschte Ergebnis zu definieren („Führen Sie ein ca. 5-minütiges Gespräch mit dem/der Bewerber/-in und zeichnen Sie es per Video auf“.).

Ebenso ist der rechtzeitige Hinweis auf die notwendige Technik erforderlich, da Videos mit dem Handy zwar schnell produzierbar, manchmal aber in Bezug auf die

Tonqualität nicht ausreichend sind. Daher empfiehlt es sich, entweder direkt mit Vorlesungsbeginn einen Zeitplan herauszugeben, wann welche Technik (Kamera/ Tablet) benötigt wird, oder gezielt eine Woche vor der Vorlesungseinheit darauf hinzuweisen. Eine Kombination aus beidem kann ebenfalls nicht schaden.

Die eingesetzte Technik hat neben der Funktion der Aufzeichnung zusätzliche Vorteile, da durch das Filmen ein gewisses Nervositätslevel erzielt wird, das in vergleichbaren Situationen im Berufsleben durch die Anwesenheit z. B. von Vorgesetzten oder die Umgebungsbedingungen geschaffen wird, wodurch der Fall an Authentizität im Empfinden gewinnt. Parallel steigt die Sorgfalt bei der Umsetzung der Aufgabe. Nachdem die Filmsequenzen im Anschluss im Plenum gezeigt werden oder stichpunktartig nach Zufallsverfahren ein Teil der Filme analysiert wird, werden die Aufgaben gewissenhaft ausgeführt. Ein Vermeiden oder Umgehen der Fallbearbeitung ist hiermit nicht oder nur schwer möglich.

b) Feedbackregeln aufstellen

Wie bereits erwähnt, kann bei Einwilligung der Studierenden durch Einsatz von Videoanalyse über die Zeit ein Pool an Beispielveideos entstehen, der sehr hilfreich ist – nicht nur, um ausgewählte Lehrinhalte visuell zu verdeutlichen, sondern auch, um den Feedbackprozess anhand dieser ersten, nicht zur aktuellen Vorlesungsgruppe gehörenden Beispiele anzuleiten. Dazu werden Diagnoseaufträge für Beispielveideos gegeben, die für spätere Feedbackprozesse als Leitfaden dienen. Der Arbeitsfokus liegt dabei darauf, was beobachtet werden soll und wie die Beobachtungen eingeordnet werden können in Bezug auf ihre Bedeutung und Auswirkung auf das Ergebnis – z. B. Gesprächssteuerung innerhalb des Interviews und „Protokollierung“ der Beobachtungen, damit sie für ein Feedback strukturiert zur Verfügung stehen und wertschätzend präsentiert werden können. Durch diesen Arbeitsschritt entsteht eine Art Beobachtungs-/Kriterienraster der Semestergruppe, das von den Lehrenden ergänzt bzw. moderiert werden kann. Ferner ist es in diesem Zusammenhang wichtig, die Funktion von Feedback zu diskutieren und gemeinsam über die Regeln der Formulierung zu sprechen, weil Studierende bei der Entgegennahme von Feedback erfahrungsgemäß schnell in einen Rechtfertigungsmodus fallen, statt es als subjektive Meinung/Wahrnehmung der Feedbackgeber*in aufzufassen. Außerdem neigen sie oft zu direkten, „saloppen“ Formulierungen, wodurch eher kritische Rückmeldungen zu negativen Reaktionen führen können, weil sich die Betroffenen in ihrer Verhaltensweise oder als Person angegriffen fühlen. Daher kann hier ein mehrfacher Hinweis auf die erarbeiteten Regeln notwendig sein.

Werden innerhalb einer Veranstaltungsreihe mehrere Arbeitseinheiten mit Feedbackrunden eingeplant, unabhängig, ob auf der Basis von Videoanalysen oder z. B. direkt nach Kurzpräsentationen, entsteht in der Gruppe eine Feedbackkultur, die durch ehrliche, konstruktive Rückmeldungen geprägt ist und die Hemmungen vieler Studierender, in der Gegenwart von Lehrpersonen Feedback zu geben, zu überwinden hilft – auch, wenn dabei eine „Bewertung“ der Leistung des Studierenden unterstellt wird.

c) Positiver Einfluss auf Gruppendynamik und Arbeitsatmosphäre

Die Entstehung einer entsprechenden Feedbackkultur und die Tatsache, dass die Semestergruppe immer wieder neu zur Bearbeitung von Fällen aufgeteilt und zusammengesetzt wird, plus die kreative Gelassenheit durch die Videoproduktion haben erfahrungsgemäß einen beobachtbaren positiven Einfluss auf die Gruppendynamik. Es entsteht schnell eine harmonische, produktive Arbeitsatmosphäre mit einer hohen Fehlertoleranz, wodurch nicht nur die oft erkennbare Scheu vor „Falschantworten“ abgebaut wird, sondern sich auch die Beteiligung an allgemeinen Diskussionen erhöht.

Ebenso wie ein Wechsel in der Gruppenzusammensetzung sollte auch ein Wechsel der Analyseformen stattfinden. Damit ist eine Variation zwischen Feedback im Plenum, Peer-Feedback, Gruppenfeedback und Selbstanalyse gemeint, da hierdurch weniger Zeit während der Veranstaltung erforderlich ist und sichergestellt wird, dass jeder/jede Studierende in die Rolle der/des Feedbackgebenden schlüpfen muss. Bei Analysen im Plenum melden sich häufig immer dieselben Personen, wohingegen bei konkreter Zuweisung der Feedbackgebenden auch die eher zurückhaltenden Teilnehmenden aktiv werden müssen.

Empfehlenswert ist zu Beginn, eine erste Feedbackrunde im Plenum einzuplanen, denn hierdurch wird für die/den Lehrende*n deutlich, welche Art der Rückmeldungen durch die Studierenden gegeben werden, bzw. können durch die/den Lehrende*n nochmals Hinweise und Hilfestellungen zur Verbesserung der Formulierungen vorgeschlagen werden. Bei der nächsten Arbeitseinheit können dann Peer-Feedbackgebende zugeteilt werden, d. h., in Partnerarbeit wird selbständig eine effiziente Analyse der Kurzvideos durchgeführt. Ebenso ist je nach Arbeitsauftrag auch ein Feedback in der Arbeitsgruppe möglich, das in die Selbststudienzeit verlagert werden kann.

Durch die Kombination der Gabe von Feedback und der regelmäßigen Analyse von Videosequenzen wird das Nachdenken über das eigene Verhalten in den Arbeitssituationen gefördert, wodurch es im weiteren Semesterverlauf möglich wird, Studierende bei der Lösung bestimmter Aufgabenstellungen zu filmen und ihnen die Videoaufzeichnungen zur Eigenanalyse zur Verfügung zu stellen.

4 Ergebnisse/Erfahrungen nach Einführung der Analyseform

Seit den 1960er Jahren wird die Videoanalyse in der Lehreraus- und -weiterbildung auf verschiedene Arten zur Förderung der diagnostischen Kompetenz eingesetzt (Bartel & Roth, 2015). Laut Ulrich und Heckmann (2013) zeigen die Ergebnisse einer Studie, dass durch videobasierte Trainings professionelle (Selbst-)Wahrnehmung – in diesem Fall der Lehrkräfte – geschult werden kann. Das bedeutet, die Reflexion der eigenen Handlung wird durch die Übung in den Sequenzen so angeregt, dass sie differenzierter und vor allem auch ehrlicher erfolgt. Darüber hinaus wird, wie er-

wähnt, die diagnostische Kompetenz geschult. Damit ist nach Bartel und Roth (2015) die Fähigkeit gemeint, Personen zutreffend zu beurteilen. Daraus ergibt sich, dass sich mit Einführung der Videoanalyse als Feedbacktool neben der Fachkompetenz durch die Fallbearbeitung auch zusätzliche Schlüsselkompetenzen entwickeln lassen, die im Berufsleben benötigt werden, wie etwa die bereits erwähnte diagnostische Kompetenz, die Reflexion der eigenen Arbeit oder auch die soziale Kompetenz im Umgang miteinander. Die Studierenden beobachten in den Sequenzen nicht nur die fachliche Seite, sondern reflektieren ihre nonverbalen Signale, d. h. denken über ihr Auftreten und ihre Wirkung auf andere Personen nach.

Ein weiterer Vorteil der Methode ist es, dass durch die Analyse der Videos für alle nicht nur die eigene Handlungsweise in der Situation reflektiert wird, sondern auch Handlungsweisen und -alternativen anderer Studierender bei gleichen oder ähnlichen Vorgaben gezeigt werden, woraus sich die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten offenbart. Dies ist bei der konventionellen Form der Gruppenarbeiten nicht möglich, denn dabei wird lediglich das fachliche Ergebnis der Arbeit im Plenum präsentiert, nicht aber der Prozess bis zu seiner Erreichung. Durch die Videoanalyse entsteht somit ein echter Mehrwert im Lernprozess.

Die Rückmeldungen der Studierenden zu den eingeführten Videoanalysen waren durchweg positiv, denn es wurde immer wieder betont, dass während des Bachelor-Studiums wenig Gruppenarbeiten mit Präsentationsmöglichkeiten durchgeführt werden – und wenn, wird durch die Lehrenden lediglich Feedback zu fachlichen Inhalten gegeben. Gerade ein Feedback zu überfachlichen Kompetenzen, die parallel zu den fachlichen Kompetenzen erworben werden sollten, findet nicht statt. Dies jedoch wird von den Studierenden ausdrücklich gewünscht, um parallel zu den Fachkompetenzen Schlüsselkompetenzen entwickeln zu können. Daher konnte die anfängliche Skepsis gegenüber der Präsenz einer Kamera und dem damit verbundenen Anspruch, „schauspielerische Fähigkeiten“ zu entwickeln, relativ schnell überwunden werden, weil den Studierenden deutlich wurde, worin der für sie erzielbare Nutzen lag.

Allerdings sollte auch erwähnt werden, dass das Erstellen und Analysieren von Videosequenzen viel Zeit in Anspruch nimmt – nicht zuletzt, weil nicht alle Analysen in die Selbstlernzeit gelegt werden können, wodurch immer die Abwägung getroffen werden muss, ob der Fokus mehr auf zusätzlichen theoretischen fachlichen Inhalten liegen soll oder mehr auf eigenen gemachten Erfahrungen im Sinne der Kompetenzorientierung. Dadurch können letztendlich Lernziele auf einem höheren Level erreicht werden.

5 Fazit und abschließende Betrachtung

Die Implementierung der Videoanalysen wurde schrittweise ausgebaut, weil hierdurch das zunächst rein theoretisch und an Beispielen vermittelte Wissen durch die in der Fallbearbeitung gemachten Erfahrungen greifbarer und damit kompetenz-

orientierter wurde. Außerdem stellt es eine Aktivierung der Studierenden dar, weil es von ihnen ein hohes Maß an Initiative und Beteiligung erfordert, die sie aufgrund des sichtbaren Anwendungsbezugs aber gern aufbringen.

Die produzierten Videoclips lockern das Seminar auf und bereichern es, da die Clips unter verschiedenen Aspekten (z. B. Gesprächsführung, inhaltliche Vollständigkeit, zugrunde liegende Menschenbilder, Interaktionsverhalten und Führungsstil) analysiert werden können und durch gezielte Ausschnitte Lehrinhalte zu verdeutlichen helfen.

Insgesamt ist festzustellen, dass sie nicht nur ein hilfreicher Teil im beschriebenen Lernzyklus für Studierende sind und ihn vervollständigen, sondern vor allem auch dazu dienen, die Performanz der Studierenden zu verbessern und dort Rückmeldungen zu geben, wo Leistungsüberprüfungen nicht ausreichend sind.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bartel, M.-E. & Roth, J. (2015). Diagnostische Kompetenz durch Videovignetten fördern. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 1033–1036). Münster: WTM-Verlag, verfügbar unter http://www.dms.uni-landau.de/roth/veroeffentlichungen/2015/Bartel_Roth_2015_Diagnostische_Kompetenz_durch_Videovignetten_foerdern.pdf [04.04.2016].
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Grzella, M., Kähler, K. & Voßkamp, P. (2014). „... neuartig und absolut sinnvoll“ – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback. *HSW Das Hochschulwesen* (4 + 5), 144–149.
- Haaser, K., Holodynski, M., Roos, J., Schmellekamp, D. & Schmitt, M. (2012). Studieren geht über probieren?! Computerbasierte Analyse von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre 30* (D 2.5) (S. 1–26). Berlin: Raabe.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung* 5 (2). Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/> [19.05.2016].
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. München: Technische Universität München & Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Kolb, D. A. (1984). The Process of Experiential Learning. In David A. Kolb, *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. (S. 20–31). Englewood Hills, Jew Jersey: Prentice-Hall. Verfügbar unter http://learningfromexperience.com/research_library/the-process-of-experiential-learning/ [20.05.2016].

- Quilling, K. (2015). *Ermöglichungsdidaktik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Dezember*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf> [01.04.2016].
- Sauter, S. & Sauter, W. (2013). Workplace Learning: Integrierte Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit und im Netz. In W. Sauter & S. Sauter, *Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen* (S. 211–235). Berlin: Springer Gabler.
- Sorgalla, M. (2015). *Gruppendynamik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis, Dezember*, 1–10. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppendynamik-01.pdf> [11.04.2016].
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 4.4) (S. 1–22). Berlin: Raabe.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	The Kolb Learning Cycle	72
--------	-------------------------------	----

Autorenangaben

Prof. Dr. Doris Ternes
 Duale Hochschule Baden-Württemberg
 Leitung Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen (ZHL)
doris.ternes@cas.dhbw.de