

Zucker, Verena; Meschede, Nicola

Zur Bereitschaft und Nutzung eigener Unterrichtsvideografien im Praxissemester – Eine empirische Untersuchung von förderlichen und hemmenden Bedingungen

Unterrichtswissenschaft 54 (2026) 2, S. 195-223



Quellenangabe/ Reference:

Zucker, Verena; Meschede, Nicola: Zur Bereitschaft und Nutzung eigener Unterrichtsvideografien im
Praxissemester – Eine empirische Untersuchung von förderlichen und hemmenden Bedingungen - In:
Unterrichtswissenschaft 54 (2026) 2, S. 195-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355415 - DOI:
10.25656/01:35541; 10.1007/s42010-025-00240-w

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355415>

<https://doi.org/10.25656/01:35541>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oa-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

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





Zur Bereitschaft und Nutzung eigener Unterrichtsvideografien im Praxissemester – Eine empirische Untersuchung von förderlichen und hemmenden Bedingungen

Verena Zucker · Nicola Meschede

Eingegangen: 19. September 2024 / Überarbeitet: 16. Oktober 2025 / Angenommen: 31. Oktober 2025 /
Online publiziert: 18. November 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Einsatz eigener Unterrichtsvideografien bietet besonderes Potenzial für die professionelle Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxissemesters. Allerdings ist der Einsatz auch mit persönlichen und organisatorischen Herausforderungen verbunden. Es kann daher angenommen werden, dass die Bereitschaft für und die Nutzung von Eigenvideografie im Rahmen des Praxissemesters von verschiedenen förderlichen und hemmenden Bedingungen beeinflusst wird. Während erste Studien bereits Prädiktoren der Bereitschaft untersucht haben, fehlt es an Studien für Prädiktoren der Nutzung. In der vorliegenden Studie wurde daher ausgehend von Angebots-Nutzungs-Modellen zum Praktikum der Einfluss persönlicher Voraussetzungen auf die Bereitschaft und Nutzung von Eigenvideografie systematisch bei 253 Praxissemesterstudierenden der Universität Münster untersucht. Um auch Einflussfaktoren des praxissemesterspezifischen Kontexts zu identifizieren, wurden zusätzlich vor dem Praxissemester Chancen und Herausforderungen und nach dem Praxissemester Gründe für bzw. gegen die Nutzung der Eigenvideografie erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass sich insbesondere Überzeugungen zur Wirksamkeit eigener Unterrichtsvideografien als förderlich und Misserfolgsbefürchtungen als hemmend für die Bereitschaft zur Eigenvideografie erweisen. Für die tatsächliche Nutzung der Eigenvideografie wirkt sich die Bereitschaft zur Videografie förderlich aus, während vorhandene Erfahrungen und eine zeitliche Belastung hemmende Faktoren darstellen. Durch die Studie wird die Bedeutung persönlicher Voraussetzungen von Studierenden deutlich, aber auch die der situationalen und institutionellen Einflussfaktoren – insbesondere bei der Entscheidung gegen die Nutzung von Eigenvideografie. Die Erkenntnisse der Studie geben

✉ Verena Zucker · Nicola Meschede
Institut für Didaktik des Sachunterrichts, Universität Münster, Leonardo-Campus 11, 48149 Münster,
Deutschland
E-Mail: verena.zucker@uni-duisburg-essen.de

damit wichtige Hinweise für eine universitäre Implementation eigener Unterrichtsvideos sowie zukünftige Forschungsansätze.

Schlüsselwörter Praxissemester · Eigenvideografie · Lehramtsausbildung · Einflussfaktoren

Willingness and use of videos of one's own teaching in the practical semester—An empirical study of conducive and hindering conditions

Abstract Using videos of one's own teaching offers potential for the professionalization of student teachers during their practical semester. However, the use of such videos is also associated with personal and organizational challenges. It can be assumed that people's willingness to record themselves teaching and use this video for reflection is influenced by various factors, both for and against. While some studies have already investigated predictors of willingness, there is a lack of studies on predictors of use. In the present study, the dispositional factors influencing participants' willingness to record and use videos of themselves teaching were systematically investigated for 253 student teachers in their practical semester at the University of Münster. The participants were asked about the opportunities and challenges associated with using videos of their own teaching before their practical semester began, and about reasons for and against the use after their practical semester concluded. The results show that positive attitudes towards videos of one's own teaching and fears of failure were found to be significantly related to willingness to use videos of themselves. Furthermore, the use of videos of themselves is positively influenced by the willingness, whereas prior experiences and time constraints represent inhibiting factors. This study shows the importance of student teachers' dispositional factors and the influence of situational and institutional factors, when deciding against using videos of themselves teaching. Thus, this study provides important information for implementing videos of student teachers in their practical semester and approaches to future research.

Keywords Practical semester · Videos of one's own teaching · Pre-service teacher education · Influencing factors

1 Einleitung

Studien zeigen, dass eigene Unterrichtsvideografien ein besonderes Potenzial für die professionelle Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden bieten (Gaudin und Chaliès 2015; Tripp und Rich 2012; Weber et al. 2018). Sie ermöglichen u. a. eine theoriebasierte Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns und die Ableitung entsprechender Handlungsalternativen für eine erneute Erprobung im Unterricht (Gold 2022). Hierbei handelt es sich auch um zentrale Ziele des Praxissemesters (Ulrich et al. 2020). Allerdings deuten Studien darauf hin, dass Studierende im Praxissemester z. B. im Vergleich zur Planung und Durchführung von Unterricht seltener

Theorien auf Situationen beziehen oder mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen (König und Rothland 2018). Zudem weisen ihre Reflexionen eher eine geringe Tiefe auf (Schlag und Hartung-Beck 2016; Ulrich et al. 2020). Der Einsatz eigener Unterrichtsvideografien könnte diese Tätigkeiten unterstützen, welche oftmals auch auf den Aufbau einer professionellen Unterrichtswahrnehmung zielen (Mertens und Gräsel 2018). Videos werden jedoch nur sehr selten als Methode in Studienprojekten des Praxissemesters eingesetzt (Drahmann et al. 2018). Insbesondere Eigenvideos sind auch insgesamt in der Lehrkräftebildung bislang kaum etabliert. So videografierte sich laut einer Studie von Vogelsang et al. (2023) bis zum Ende des Studiums lediglich ein geringer Teil der untersuchten Studierenden.

Als verpflichtendes Langzeitpraktikum bietet das Praxissemester dabei eine besondere Gelegenheit zur Implementation von Eigenvideografie. Um dieses Potential zur Professionalisierung zu nutzen, erscheint es notwendig, förderliche und hemmende Faktoren für deren Nutzung im Praxissemester näher zu untersuchen.

In Anlehnung an Angebots-Nutzungs-Modelle zum Praktikum (Hascher und Kittinger 2014; König und Rothland 2018) kann angenommen werden, dass neben der Qualität eines Lernangebotes insbesondere persönliche Voraussetzungen von Studierenden und Bedingungen des schulischen und universitären Ausbildungskontextes (a) die Bereitschaft zur Wahl und (b) die Nutzung von Lernangeboten zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester beeinflussen. Die Bereitschaft wird dabei als affektiv-motivationale Disposition definiert (Weber et al. 2023), die eine wichtige Voraussetzung für reflexionsbezogene Denkprozesse darstellt (v. Aufschnaiter et al. 2019). Vor dem Hintergrund diverser persönlicher, organisatorischer und technischer Herausforderungen im Umgang mit eigenen Videos (Fadde et al. 2009; Krammer et al. 2015; Vogelsang et al. 2023; Zhang et al. 2011) kommt einer Bereitschaft zur videobasierten Unterrichtsreflexion möglicherweise eine besondere Bedeutung zu.

Erste systematische Untersuchungen in der Lehrkräftebildung konnten zeigen, dass Emotionen und Erfahrungen zur Arbeit mit eigenen Videos im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Eigenvideografie stehen (Pollmeier et al. 2022; Vogelsang et al. 2023). Ebenso scheinen der wahrgenommene Nutzen der videobasierten Unterrichtsanalyse und Technikkontrollüberzeugungen die Intention zur Eigenvideografie vorherzusagen (Gold 2022).

Bislang ist jedoch weitgehend unklar, ob die in den Studien identifizierten Voraussetzungen von Studierenden nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die Nutzung von Eigenvideografie vorhersagen. Ungeklärt bleiben zudem die Beweggründe der (Nicht-)Nutzung von Eigenvideografie. Vor dem Hintergrund der besonderen kontextuellen Praxissemesterbedingungen können diese jedoch als bedeutsam angenommen werden, um u. a. mögliche Barrieren abzubauen und Konsequenzen für die Gestaltung der Lernbegleitung im Praxissemester abzuleiten.

Ziel der vorliegenden Studie ist es deshalb, zu untersuchen, welche persönlichen Voraussetzungen der Studierenden die Bereitschaft und welche die konkrete Nutzung von Eigenvideografie im Praxissemester beeinflussen. Um den möglichen Wert der Eigenvideografie zu konkretisieren und potentielle Barrieren der Eigenvideografie näher zu beleuchten, wurden die Studierenden zusätzlich vor dem Praxissemester befragt, welche Chancen und Herausforderungen sie hinsichtlich des Einsatzes eigener Unterrichtsvideografien sehen. Nach dem Praxissemester wurden sie nach Gründen

für die Entscheidung für oder gegen die Eigenvideografie gefragt. Die Erkenntnisse der Studie geben damit wichtige Hinweise für eine universitäre Implementation eigener Unterrichtsvideos sowie zukünftige Forschungsansätze.

2 Potenzial eigener Unterrichtsvideos im Praxissemester

Reflexionen von eigenem und fremdem Unterricht werden als zentraler Bestandteil des Praxissemesters erachtet, um berufsbezogene Kompetenzen zu entwickeln (Gröschner und Klaß 2020; Ulrich et al. 2020). Dies betrifft u. a. die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten wie sie mit dem Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) als dem Erkennen und wissensbasierten Interpretieren lernrelevanter Unterrichtsereignisse beschrieben werden (Mertens und Gräsel 2018; Seidel und Stürmer 2014). Mittlerweile unterstreichen vielfältige Studien die Bedeutsamkeit fremder sowie eigener Unterrichtsvideos für die Anbahnung situationsspezifischer Fähigkeiten wie der PUW (z. B. Gaudin und Chaliès 2015; König et al. 2022; Stahnke und Gegenfurtner 2024). So bieten Videos das Potenzial, Unterrichtsgeschehen in ihrer Komplexität abzubilden und gleichzeitig z. B. durch Stoppen oder wiederholtes Betrachten für eine tiefere, theoriegeleitete Analyse ohne Handlungsdruck zugänglich zu machen (Junker und Holodynski 2024; Krammer et al. 2015; Zhang et al. 2011). Das besondere Potenzial von Eigenvideos liegt darin, dass eine vertiefte Reflexion des eigenen Handelns über die Erinnerung hinaus und aus verschiedenen Perspektiven möglich wird (Vogelsang 2019; Weber et al. 2018). Durch einen intensiven Abgleich zwischen dem vorher geplanten, dem in der Situation beobachteten und dem dann tatsächlich realisierten Unterrichtshandeln können Studierenden bisher nicht bewusste Aspekte deutlich werden (Gold 2022; Kleinknecht und Gröschner 2016; Weber et al. 2018; Zhang et al. 2011). Die im Reflexionsprozess stattfindende wechselseitige Bezugnahme von professionellem Wissen und eigenem Handeln im Video kann dabei die Bedeutung des universitären Wissens für die eigene Professionalisierung stärken (Göbel et al. 2022).

Gerade in Praxisphasen wie dem Praxissemester ist neben einer mehrmaligen Videografierung in einer Lerngruppe auch der Zugriff auf vielfältige Informationen zum Lehr-Lern-Kontext möglich, die wichtige Reflexionsansätze bieten können (Kleinknecht 2022; Kleinknecht und Poschinski 2014). So können z. B. Informationen über Lernvoraussetzungen der Schüler*innen oder schulische Rahmenbedingungen für die Erklärung eigener Handlungen herangezogen werden.

3 Angebot und Nutzung von Eigenvideografie in der Lehramtsausbildung

Trotz ihres Potenzials für die Kompetenzentwicklung (Gaudin und Chaliès 2015) wird die (Eigen-)Videografie bislang nur wenig in der universitären Lehramtsausbildung im Allgemeinen (Vogelsang et al. 2023) sowie speziell im Praxissemester (Drahmann et al. 2018) genutzt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass persönliche Voraussetzungen der Studierenden die Bereitschaft zur Nutzung von Eigenvideogra-

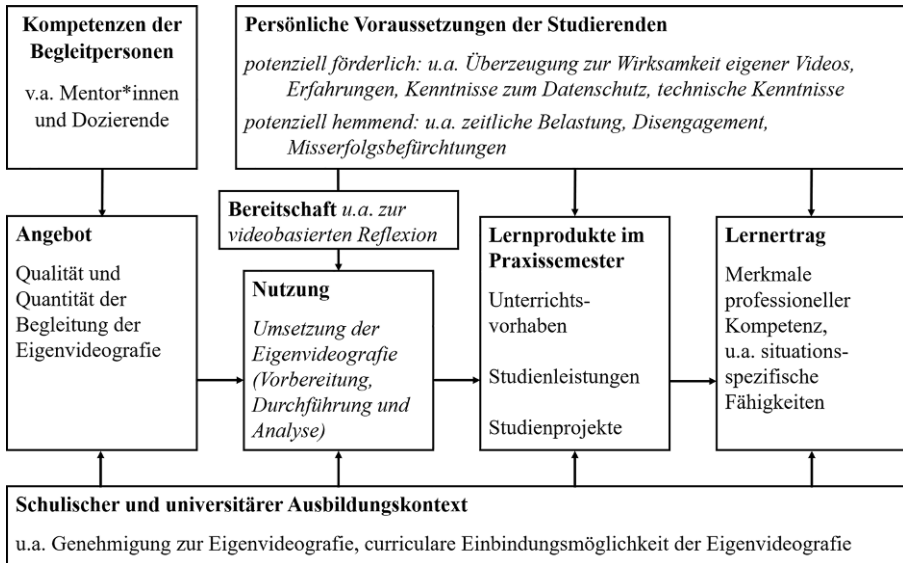


Abb. 1 Adaptiertes Angebots-Nutzungs-Modell zum Einsatz von Eigenvideografie im Praxissemester in Anlehnung an Hascher und Kittinger (2014), König und Rothland (2018), Lipowsky (2014). Anm. Untersuchte Variablen in Frage 1 und 2 wurden im Modell kursiv hinterlegt

fie beeinflussen (Gold 2022; Vogelsang et al. 2023). Insbesondere im Praxissemester könnten diese eine besondere Rolle spielen, da Studierende in dieser Phase z. B. im Kontext von Studienprojekten zwischen verschiedenen Professionalisierungsausrichtungen wählen können (Drahmann et al. 2018; Ulrich et al. 2020). Studien zeigen, dass Studierende thematisch den Fokus primär auf die Wirkung von Unterricht auf Lernen und seltener auf die eigene Kompetenzentwicklung legen (Drahmann et al. 2018; Herzmann und Liegmann 2018). Gleichzeitig nutzen sie seltener Lerngelegenheiten der Analyse und Reflexion von Unterrichtssituationen (König und Rothland 2018). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, förderliche und hemmende Voraussetzungen der Bereitschaft und Nutzung von Eigenvideografie systematisch in den Blick zu nehmen. In diesem Beitrag erfolgt hierzu die Orientierung an einem adaptierten Angebots-Nutzungs-Modell zum Praktikum (Abb. 1). Der Fokus des Beitrags liegt insbesondere auf persönlichen affektiv-motivationalen und kognitiven Voraussetzungen und exploriert zudem Gründe für und gegen die Entscheidung zur Videografie.

Da die Untersuchung der (Nicht-)Nutzung von fakultativen Lernangeboten in der Fort- und Weiterbildungsforschung eine vergleichsweise lange Tradition aufweist (z. B. Cross 1979; Scanlan und Darkenwald 1984), werden im Folgenden neben Studien zur Eigenvideografie- und zur Praxissemesterforschung auch Erkenntnisse aus diesem Bereich herangezogen, um potenziell förderliche, aber auch hemmende Einflussfaktoren zu beschreiben.

3.1 Förderliche Faktoren beim Einsatz von Eigenvideografie

Persönliche motivationale Voraussetzungen der Studierenden könnten sich nach Lipowsky (2014) als bedeutsam für die Bereitschaft zur und Nutzung von eigenen Videos zeigen. Ausgehend von Fadde et al. (2009) und Snoeyink (2010) wird der wahrgenommene Nutzen eigener Videos insbesondere in einer Verbesserung eigener Kompetenzen gesehen („utilitaristischer Wert“ nach Eccles 2005), was auf eine überwiegend extrinsische Motivation hindeutet (Gorges 2015). Bei Gold (2022) zeigte sich eine positive Einstellung zum Nutzen videobasierter Unterrichtsreflexion als förderlichster Faktor für die Intention von Studierenden, den eigenen Unterricht zu videografieren. Auch Untersuchungen der Praxissemester- sowie Fort- und Weiterbildungsforschung zeigen, dass die Bereitschaft für bzw. Nutzung von einem Lernangebot mit der eingeschätzten Relevanz des Angebotes für die eigene Professionalisierung verbunden ist (Drahmann et al. 2018; Lipowsky 2014). So sehen Studierende z. B. in der Eigenvideografie die Möglichkeit, eigene Kompetenzen durch Rückmeldungen zu Stärken sowie Schwächen zu verbessern und das Bewusstsein für das eigene Handeln zu erweitern (Fadde et al. 2009; Lee und Wu 2006; Snoeyink 2010).

Die genannten Vorteile der Studierenden scheinen dabei häufig auch auf eigenen Erfahrungen mit der Eigenvideografie zu basieren. In einer Studie von Vogelsang et al. (2023) zeigte sich dahingehend, dass Studierende mit Erfahrung in der Eigenvideografie zu einem hohen Anteil bereit sind, sich nochmals zu videografieren (83 %, $n=106$). Dieser Anteil liegt deutlich über dem Anteil aller in der Studie befragten Studierenden (55,2 %, $N=938$). Ausgehend von Erkenntnissen der Fort- und Weiterbildungsforschung (Gorges 2015) kann angenommen werden, dass gerade positive Erfahrungen mit einem Lernangebot eine förderliche Voraussetzung für eine erneute Nutzung sein könnten. Positive Erfahrungen mit der Eigenvideografie könnten z. B. mit der Reduktion von negativen Gefühlen sowie von Bedenken einhergehen (Göbel et al. 2022; Gold 2022; Zhang et al. 2011).

Zudem stellen beim Einsatz eigener Unterrichtsvideos die technischen und rechtlichen Anforderungen ein Spezifikum dieser Reflexionsmethode dar. Es bedarf z. B. der Einhaltung datenschutzrechtlicher Rahmenbedingungen bei der Aufnahme von abgebildeten Personen (Vogelsang et al. 2023) und einer adäquaten Bedienung der Technik, um ein Video von angemessener auditiver und visueller Qualität erstellen zu können (Richards et al. 2021; Zhang et al. 2011). Diese Anforderungen könnten demnach eine bedeutsame Rolle für die Bereitschaft und Nutzung der Eigenvideografie spielen. So zeigten sich bei Gold (2022) Technikkontrollüberzeugungen als förderlich für die Intention zur Eigenvideografie.

3.2 Hemmende Faktoren der Eigenvideografie

Neben der Identifikation förderlicher Faktoren für die Bereitschaft zur und Nutzung von Eigenvideografie ist es relevant, hemmende Faktoren näher zu untersuchen. Denn wenn diese subjektiv als zu groß wahrgenommen werden, können sie die Nutzung eines Angebots verhindern. Nach Cross (1979) können sich solche Barrieren auf dispositionaler, situationaler und institutioneller Ebene ergeben. Befunde der

Fort- und Weiterbildungsforschung zeigen mehrheitlich die Bedeutung der situationalen Ebene. So beschreiben Lehrkräfte insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen infolge hoher beruflicher Belastungen als stärkste Teilnahmebarriere (Bigsby und Firestone 2016). Die tatsächliche Nutzung von Fortbildungen steht dagegen nicht im Zusammenhang mit zeitlichen Einschränkungen, sondern mit einer als mangelhaft bewerteten Qualität der Angebote (institutionell) und einem Disengagement der Lehrkräfte (dispositional) (Richter et al. 2018).

Einige der identifizierten hemmenden Faktoren könnten auch für den Einsatz von Eigenvideografie im Praxissemester relevant sein. Dabei unterscheiden sich die situationale Ebene durch den Kontext des Praxissemesters sowie die institutionelle Ebene durch die Lernorte Schule und Universität.

Auf situationaler Ebene könnte die zeitliche Auslastung durch parallel verlaufende Anforderungen an den Lernorten Schule (u. a. Durchführung von Unterrichtsvorhaben) und Universität (u. a. Umsetzung von Studienprojekten als Prüfungsleistungen sowie Studienleistungen) als herausfordernd wahrgenommen werden (Burda-Zoyke und Degner 2020; Homann et al. 2024). So kann sich in Folge einer hohen zeitlichen Auslastung ein hohes Belastungserleben im Praxissemester ergeben (Ulrich et al. 2020). Vor allem Studierende, die das bisherige Studium als belastend erlebt haben, scheinen im Praxissemester ein höheres Belastungserleben aufzuweisen (Vogelsang und Brandhorst 2023). Da die Eigenvideografie mit organisatorischem Aufwand verbunden ist (Gold 2022; Weber et al. 2018), könnte diese zusätzliche (zeitliche) Belastung eine Hemmschwelle für deren Umsetzung darstellen.

Ähnlich wie im Kontext von Fort- und Weiterbildungen könnten auch persönliche Voraussetzungen der Studierenden wie ein grundsätzliches Disengagement eine Barriere darstellen (dispositionale Ebene). Disengagement bezeichnet „Barrieren, die in einem geringen allgemeinen Aktivitätsniveau, einer mangelnden Selbstdisziplin sowie in einer Geringschätzung des Wertes von Bildung liegen“ (Richter Richter et al. 2018, S. 1025f.). Aufgrund der vielfältigen Anforderungen im Praxissemester erscheint ein gewisses Aktivitätsniveau, verbunden mit Selbstdisziplin, notwendig, um sich der Aufgabe der Eigenvideografie und dem damit verbundenen Organisationsaufwand zu stellen.

Darüber hinaus weisen Studien zum Praxissemester und zur Eigenvideografie auf die Bedeutsamkeit von Emotionen im Professionalisierungsprozess hin (Pollmeier et al. 2022; Vogelsang et al. 2023; Will und Jenert 2024). Insbesondere Misserfolgsbefürchtungen als eine persönliche Voraussetzung könnten im vorliegenden Kontext eine dispositionale Barriere darstellen. So scheinen ausgehend von Untersuchungen zur Leistungsmotivation gerade Personen mit stark ausgeprägten Misserfolgsbefürchtungen herausfordernde Aufgaben – wie die Eigenvideografie eine darstellt (Richards et al. 2021) – eher zu vermeiden (Brandstätter et al. 2018). In Studien zur Eigenvideografie zeigten sich mit der Eigenvideografie verbundene negative Gefühle als hemmend für deren Bereitschaft sowie Nutzung (Gold 2022; Vogelsang et al. 2023). Solch negative Gefühle beziehen sich sowohl auf den Prozess der Aufnahme als auch auf das nachträgliche Betrachten des Videos (Fadde et al. 2009; Pollmeier et al. 2022; Zhang et al. 2011) und können die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtshandeln einschränken (Kleinknecht 2022). Negative Gefühle scheinen sich besonders dann zu zeigen, wenn das eigene Handeln als unpassend

gewertet wird (Kleinknecht und Poschinski 2014; Leung et al. 2019; Richey et al. 2017). Insbesondere Studierende könnten diesbezüglich mit negativen Gefühlen wie Misserfolgsbefürchtungen konfrontiert werden, da sie ihr eigenes Handeln eher kritisch beurteilen und meist mehr negative als positive Aspekte feststellen (Keller et al. 2022; Leung et al. 2019). Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Kommiliton*innen könnten sich eigene Misserfolgsbefürchtungen verstärken, wenn die videografierte Person erwartet, dass das eigene Handeln und ggf. sogar sie selbst als Person negativ bewertet werden könnten (Vogelsang et al. 2023).

Eine zusätzliche emotionale Belastung kann sich zudem ergeben, wenn die Schulleitung oder Kolleg*innen am Lernort Schule negativ gegenüber der Eigenvideografie eingestellt sind (Pollmeier et al. 2022). Wenn von Seiten der Schule keine Genehmigung erteilt wird oder nicht die Einwilligungen der Eltern bzw. Lernenden selbst vorliegen, kann die Umsetzung sogar scheitern (Fadde et al. 2009; Göbel et al. 2022). Solch eine institutionelle Barriere (Cross 1979) kann sich neben dem schulischen Ausbildungskontext auch auf Seiten des universitären Ausbildungskontextes ergeben – z. B. durch fehlende Möglichkeiten zur Eigenvideografie (Vogelsang et al. 2023).

4 Fragestellungen

Vorliegende Befunde der Eigenvideografie-, Praxissemester- sowie Fort- und Weiterbildungsforschung legen vier potentiell förderliche Voraussetzungen (Überzeugung zur Wirksamkeit eigener Videos, Erfahrungen, Kenntnisse zum Datenschutz, technische Kenntnisse) und drei potentiell hemmende Voraussetzungen (zeitliche Belastung, Disengagement, Misserfolgsbefürchtungen) für die Eigenvideografie im Praxissemester nahe (Kap. 3). Für einzelne Voraussetzungen wie die Überzeugung zur Wirksamkeit eigener Videos konnte der Einfluss auf die Bereitschaft zur eigenvideobasierten Unterrichtsreflexion (Gold 2022; Vogelsang et al. 2023) bereits gezeigt werden. In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell zum Praktikum (Abb. 1) zielt der vorliegende Beitrag darüber hinaus darauf ab, die Bedeutung der identifizierten persönlichen Voraussetzungen für die tatsächliche Nutzung der Eigenvideografie zu untersuchen. Studien hierzu fehlen bislang. Folgende Fragestellungen werden untersucht:

1. Welche persönlichen Voraussetzungen von Studierenden erklären die grundlegende Bereitschaft zur Eigenvideografie im Praxissemester?
2. Welche persönlichen Voraussetzungen von Studierenden erklären die Nutzung der Eigenvideografie im Praxissemester?

Darüber hinaus werden subjektive Einschätzungen zu Potenzialen und Herausforderungen von Eigenvideografie exploriert, denen eine bedeutsame Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Eigenvideografie als Lernangebot zukommen könnte. Denn während Potenziale und Herausforderungen der Eigenvideografie in der Literatur vielfältig beschrieben wurden (Kap. 3), ist weitgehend unklar, in welchen Potenzialen sich der Wert der Eigenvideografie für Studierende im Praxissemester

konkretisiert und mit welchen konkreten Herausforderungen sie sich in diesem Kontext konfrontiert sehen. Zudem wurde bislang kaum exploriert, welche Beweggründe die Entscheidung für eine Nutzung der Eigenvideografie geleitet bzw. welche Barrieren sich bei Nicht-Teilnehmenden ergeben haben, die möglicherweise auch andere Faktoren des Angebots-Nutzungs-Modells (Abb. 1) betreffen. Ergänzend werden deshalb folgende Fragestellungen untersucht:

3. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Studierende hinsichtlich des Einsatzes eigener Unterrichtsvideografien vor dem Praxissemester?
4. Welche Gründe nennen Studierende nach dem Praxissemester, sich (nicht) im Praxissemester selbst videografiert zu haben?

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobe und Design

An der vorliegenden Studie nahmen insgesamt 253 Lehramtsstudierende (71,5 % weiblich, Alter: $M = 24,45$ Jahre, $SD = 2,68$, Semester: $M = 8,85$, $SD = 2,58$) im Master teil, die allesamt an der Universität Münster studierten (Studienausrichtung: 55,5 % Grundschule, 6,7 % Haupt-/Real-/Sekundar- & Gesamtschulen, 36,4 % Gymnasium/Gesamtschule, 1,2 % Berufskolleg). Die Studierenden wurden online in einer Seminarsitzung befragt und waren Teilnehmende in sachunterrichtsdidaktischen ($n = 118$) bzw. bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen ($n = 135$) zum Praxissemester, die zwischen dem Wintersemester 2020/2021 bis Sommersemester 2022 stattfanden. Beim Praxissemester handelt es sich in dieser Studie um das in der universitären Ausbildung verpflichtende Langzeitpraktikum in Nordrhein-Westfalen von ca. 14–16 Wochen, in dem Studierende neben der Schule auch von den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und der Universität begleitet werden (Ulrich et al. 2020). Aus den drei thematisch unterschiedlichen universitären Begleitveranstaltungen (zwei fachdidaktische, eine bildungswissenschaftliche) wählen die Studierenden zwei Veranstaltungen, in denen sie jeweils eine benotete Prüfungsleistung („Studienprojekt“) erbringen.

In der vorliegenden Studie fokussierten sowohl die sachunterrichtsdidaktischen als auch die bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen die Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns. In beiden Veranstaltungen orientierte sich der Seminarablauf deshalb an bestehenden Erkenntnissen zur videobasierten Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung (Blomberg et al. 2013; Gaudin und Chaliès 2015; Junker und Holodynski 2024) und umfasste drei identische Bausteine: (1) Aufbau professionellen Wissens, (2) Anwendung des professionellen Wissens in videografierten Lehr-Lern-Situationen von fremden Lehrpersonen und (3) Planung, Umsetzung und begleitete Reflexion einer eigenen Unterrichtssequenz. In allen Veranstaltungen entschieden die Studierenden eigenständig, ob sie die im Rahmen des dritten Bausteines anvisierte Unterrichtsreflexion durch den Einsatz von Eigenvideografie unterstützen wollen – oder nicht. Dabei wurde die Videografiierung einer Unterrichtsstunde empfohlen; je nach Stundenplanung waren jedoch auch kürzere

oder längere Aufzeichnungen möglich. Die anschließende Reflexion orientierte sich an den vier Analyseschritten der professionellen Unterrichtswahrnehmung nach Junker et al. (2020): (1) Beschreiben eines lernrelevanten Ereignisses, (2) Interpretation, (3) Bewertung des Ereignisses sowie (4) Generieren von Handlungsalternativen. Die Umsetzung erfolgte in Kleingruppen: In einem ersten Termin analysierten die Studierenden mit ihren Kommiliton*innen und einer Dozierenden ein zuvor ausgewähltes Ereignis in mündlicher Form. In einem zweiten Termin stellten sie eine vorbereitete schriftliche Analyse vor und diskutierten diese im Plenum. Studierende, die sich gegen eine eigene Videografierung entschieden, bearbeiteten die Analyseschritte auf Grundlage ihrer Erinnerung, unterstützt durch schriftliche Beobachtungsnotizen.

Die Unterschiede zwischen den Veranstaltungen ergaben sich neben der Zusammensetzung der Studierenden aus einer Schulform (Sachunterricht) bzw. mehrerer Schulformen (Bildungswissenschaften) vor allem hinsichtlich zweier Dinge: (1) Der inhaltliche Fokus lag im Sachunterricht auf der adaptiven Lernunterstützung, in den Bildungswissenschaften auf der Klassenführung. (2) Aufgrund der Größe des Faches hatten die Teilnehmenden im Rahmen der Bildungswissenschaften Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Begleitveranstaltungen und konnten auch eine Veranstaltung ohne den Fokus auf Klassenführung und das Angebot zur Eigenvideografie wählen. Im Sachunterricht wurde dagegen nur eine Begleitveranstaltung angeboten, die jedoch – wie im bildungswissenschaftlichen Seminar – innerhalb des Seminars die Wahl der Eigenvideografie ermöglichte.

Die Erfassung der persönlichen Voraussetzungen, der Bereitschaft zur Eigenvideografie sowie deren Chancen und Herausforderungen fand vor dem Beginn des Praxissemesters statt. Nach dem Praxissemester wurden die Nutzung der Eigenvideografie im Rahmen des Praxissemesters sowie Gründe für die Entscheidung der (Nicht-)Nutzung von Eigenvideografie erfragt. Letztere Erhebung konnte aus organisatorischen Gründen lediglich in den sachunterrichtsdidaktischen Begleitseminaren umgesetzt werden.

5.2 Instrumente

Zur Erfassung der *Bereitschaft zur eigenen Videografierung* gaben die Studierenden auf einer vierstufigen Likertskala (4 = trifft voll zu bis 1 = trifft nicht zu) an, inwiefern sie bereit wären, sich für die Reflexion und Entwicklung der eigenen Kompetenzen beim Unterrichten zu videografieren.

Die *Nutzung der eigenen Videografierung* im Praxissemester wurde mit einem dichotomen Item (trifft zu/trifft nicht zu) erfasst.

Die zuvor abgeleiteten potenziell förderlichen bzw. hemmenden persönlichen Voraussetzungen wurden anhand von sieben Skalen erfasst (Tab. 1). Soweit möglich wurde sich hierbei an validierten Skalen orientiert (Überzeugung zur Wirksamkeit der eigenen Videografierung: Neuber und Göbel 2018; Disengagement: Lenski et al. 2016; Scanlan und Darkenwald 1984; Misserfolgsbefürchtungen: Lenski et al. 2016). Bei Voraussetzungen, die bislang nur in der Literatur beschrieben, nicht jedoch durch Items operationalisiert wurden, erfolgte eine Eigenentwicklung. Grundlage der Itemkonstruktion waren Potenziale und Herausforderungen, die im Rahmen der Eigenvideografieforschung vielfältig beschrieben wurden (Kap. 2 und 3). Die

Tab. 1 Übersicht der Skalen zu F1 und F2, inkl. Beispielimems

Skala	N Items	(Beispiel)Item	Cronbachs α
Bereitschaft zur Eigenvideo- grafie	1	Ich wäre bereit, mich für die Reflexion und Entwicklung meiner eigenen Kompetenzen beim Unterrichten zu videografieren	–
Nutzung der Eigenvideografie <i>Potentiell förderliche Faktoren</i>	1	Ich habe mich im Praxissemester beim Unterrichten videografiert und das Video analysiert	–
Überzeugung eigenes Video	6	Eigene Videos sollten meiner Meinung nach häufiger in der Aus- und Weiterbildung analysiert werden	0,79
Erfahrung (dummy-kodiert)*	1	Videografieerfahrung vorhanden	–
Technische Kenntnisse	4	Ich besitze technische Kenntnisse, um ein Video meines Unterrichts mit angemessener Bild- und Tonqualität erstellen zu können	0,85
Kenntnisse zum Datenschutz	4	Ich besitze Kenntnisse über die gesetzlichen Vorgaben (Schulgesetz, Datenschutz) zur Erstellung von Videoaufnahmen in der Schule	0,80
<i>Potentiell hemmende Faktoren</i>			
Zeitliche Belastung	4	Ich bin zeitlich zu sehr mit meiner Arbeit/meinem Studium ausgelastet, um Zeit für eine Videografieung und Analyse einplanen zu können	0,89
Disengagement	5	Ich bearbeite nur Aufgaben, die für meine Arbeit/mein Studium verpflichtend sind	0,70
Misserfolgsbefürchtungen	5	Ich habe die Sorge, mich zu blamieren, wenn andere das Video meines Unterrichts sehen würden	0,83

*Dummy-Kodierung der Variable

Tab. 2 Übersicht der Skalen zu F3 und F4 inkl. Items

Skala	N Items	Item
Chancen der Eigenvideografie	1	Welche Chancen sehen Sie darin, sich selbst im Unterricht zu videografieren?
Herausforderungen bei der Eigenvideografie	1	Welche Herausforderungen sehen Sie darin, sich selbst im Unterricht zu videografieren?
Gründe der Nutzung der Eigenvideografie	1	Aus welchen Gründen haben Sie sich dafür entschieden, sich im Praxisssemester selbst zu videografieren?
Gründe der Nicht-Nutzung der Eigenvideografie	1	Aus welchen Gründen haben Sie sich dagegen entschieden, sich im Praxisssemester selbst zu videografieren?

einzelnen Items der Skalen wurden auf einer vierstufigen Likertskala (4 = trifft voll zu bis 1 = trifft nicht zu) eingeschätzt. Die Erfahrung mit Eigenvideografie wurde auch vierstufig erfasst (4 = mehr als zweimal videografiert bis 1 = keine Videografieerfahrung), für die Berechnungen aber dummy-kodiert. Für alle Skalen zeigen die Faktorenanalysen gute bis sehr gute Anpassungen. Die ausführlichen Ergebnisse, die einzelnen Items und die Korrelationsmatrix zum Zusammenhang der Skalen sind im Online-Anhang bereitgestellt. Die internen Konsistenzen der Skalen und jeweils ein Beispielitem pro Skala können Tab. 1 entnommen werden.

Um explorative Anhaltspunkte zu eingeschätzten *Chancen, Herausforderungen sowie Gründen* für und gegen die Nutzung von Eigenvideografie zu erhalten, wurden zusätzlich Items mit offenem Antwortformat eingesetzt (Tab. 2).

5.3 Datenanalyse

5.3.1 Einfluss der persönlichen Voraussetzung auf die Bereitschaft zur und Nutzung von Eigenvideografie (F1 und F2)

Zur Beantwortung von F1 wurde ein multiples lineares Regressionsmodell mithilfe des Einschlussverfahrens berechnet. Dabei dienten die persönlichen Voraussetzungen als unabhängige Variablen, die Bereitschaft stellte die abhängige Variable dar. Die Seminarzugehörigkeit wurde ergänzend als unabhängige Variable berücksichtigt.

Zur Prüfung des Zusammenhangs der persönlichen Voraussetzungen mit der konkreten Nutzung der Eigenvideografie im Praxisssemester (F2) wurde eine binäre logistische Regressionsanalyse berechnet. Die Nutzung der Eigenvideografie stellte die abhängige Variable (0 = Nicht-Nutzung, 1 = Nutzung) dar, die persönlichen Voraussetzungen die unabhängigen Variablen. Ergänzend wurden die Seminarzugehörigkeit sowie die Bereitschaft zur Eigenvideografie als unabhängige Variablen gefasst und ein Gesamtmodell mit allen potentiellen Prädiktoren analysiert. Die quantitativen Auswertungen wurden mit der Statistiksoftware SPSS 29 (IBM Corp 2022) durchgeführt.

5.3.2 Chancen und Herausforderungen (F3) sowie Gründe für und gegen die Eigenvideografie (F4)

Zur Auswertung der Chancen und Herausforderungen (F3) wurden ausgehend von bestehender Forschungsliteratur (u. a. Fadde et al. 2009; Zhang et al. 2011) deduktiv Kategorien entwickelt (z. B. Chancen: Perspektivwechsel; Herausforderungen: Technische Umsetzung). Da die Gründe für und gegen Eigenvideografie im Vergleich zu Chancen und Herausforderungen bisher nur selten untersucht wurden (Vogelsang et al. 2023), erfolgte zur Beantwortung von F4 eine deduktiv-induktive Kategorienbildung. Dabei bildeten die Kategorien zu Chancen und Grenzen sowie einzelne Kategorien von Vogelsang et al. (2023), z. B. „Hoher Aufwand“, die deduktiven Kategorien, die durch das Datenmaterial um weitere, bisher nicht aufgeführte Kategorien ergänzt wurden (Gründe für Eigenvideografie: Empfehlungen von Dozierenden und Kommiliton*innen, Gründe gegen Eigenvideografie: Prüfungsleistung im anderen Fach). Auf Grundlage der deduktiv und induktiv generierten Kategorien wurden die offenen Textelemente mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Tab. 3 Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der einzelnen Konstrukte

Skala	$M(SD)$ bzw. %
Bereitschaft zur Eigenvideografie	3,41 (0,71)
Nutzung der Eigenvideografie	52 %
<i>Potentiell förderliche Faktoren</i>	
Überzeugung Eigenvideografie	3,63 (0,42)
Erfahrung (dummy-kodiert)	42,1 %
Technische Kenntnisse	2,54 (0,86)
Kenntnisse Datenschutz	2,10 (0,72)
<i>Potentiell hemmende Faktoren</i>	
Zeitliche Belastung (–)	2,27 (0,71)
Disengagement (–)	2,53 (0,75)
Misserfolgsbefürchtungen (–)	2,23 (0,52)

Anmerkung: vierstufige Likertskala (4 = trifft voll zu bis 1 = trifft nicht zu)

Tab. 4 Ergebnisse der multiplen linearen Regression (F1)

Prädiktoren	Bereitschaft				
	B	SE	β	T	p
<i>Seminarzugehörigkeit</i>	0,353	0,108	0,246	3,265	0,001
<i>Potentiell förderliche Faktoren</i>					
Überzeugung Eigenvideografie	0,863	0,091	0,506	9,527	< 0,001
Erfahrung (dummy-kodiert)	0,156	0,105	0,108	1,481	0,140
Technische Kenntnisse	–0,077	0,044	–0,092	–1,756	0,080
Kenntnisse Datenschutz	0,039	0,050	0,039	0,783	0,434
<i>Potentiell hemmende Faktoren</i>					
Zeitliche Belastung (–)	–0,009	0,054	–0,010	–0,172	0,864
Disengagement (–)	0,065	0,074	0,048	0,880	0,380
Misserfolgsbefürchtungen (–)	–0,242	0,053	–0,240	–4,596	< 0,001

(2015) durch zwei unabhängige Rater kodiert (25 % Doppelkodierung; Cohen's κ Min = 0,70 und Max = 1,00).

6 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen eine grundsätzlich hohe Bereitschaft der Studierenden vor dem Praxissemester, sich zu videografieren ($M=3,41$, $SD=0,71$). Eine Videografierung setzten schlussendlich knapp die Hälfte der Studierenden um (52 %). Die einzelnen Prädiktoren sind unterschiedlich ausgeprägt (Tab. 3). Bei den potenziell förderlichen Faktoren zeigt z.B. die Überzeugung der Wirksamkeit eigener Videos deskriptiv die höchste Ausprägung ($M=3,63$, $SD=0,42$), bei den potenziell hemmenden Faktoren betrifft dies das Disengagement ($M=2,53$, $SD=0,75$).

6.1 F1 – Persönliche Voraussetzungen und Bereitschaft zur Eigenvideografie

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse (Tab. 4) zeigen, dass die Überzeugung zum Einsatz eigener Videos, die Misserfolgsbefürchtungen sowie die Seminarzugehörigkeit einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Eigenvideografie haben, $F(8,244)=25,38$, $p<0,001$. Für die Überzeugung zum Einsatz eigener Videos ($\beta=0,506$, $p<0,001$) sowie die Zugehörigkeit zum bildungswissenschaftlichen Seminar ($\beta=0,246$, $p=0,001$) zeigt sich ein positiver Einfluss, während bestehende Misserfolgsbefürchtungen die Bereitschaft negativ beeinflussen ($\beta=-0,240$, $p<0,001$). Für alle anderen Prädiktoren zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge mit der Bereitschaft. Das Modell weist mit einem $R^2=0,45$ (korrigiertes $R^2=0,44$) eine hohe Erklärungskraft durch die drei unabhängigen Variablen auf, was nach Cohen (1988) einem starken Effekt entspricht.

Tab. 5 Ergebnisse der binären logistischen Regression (F2)

Prädiktoren	Nutzung				
	B	SE	Wald	<i>p</i>	OR
Seminarzugehörigkeit	-0,300	0,433	0,458	0,498	0,741
<i>Potentiell förderliche Faktoren</i>					
Bereitschaft zur Eigenvideografie	0,709	0,278	6,500	0,011	2,032
Überzeugung Eigenvideografie	0,081	0,435	0,034	0,853	1,084
Erfahrung mit Eigenvideografie*	-1,160	0,427	7,378	0,007	0,314
Technische Kenntnisse	-0,255	0,181	1,999	0,157	0,775
Kenntnisse Datenschutz	0,178	0,205	0,753	0,385	1,195
<i>Potentiell hemmende Faktoren</i>					
Zeitliche Belastung (-)	-0,616	0,227	7,350	0,007	0,540
Disengagement (-)	0,202	0,208	0,432	0,511	1,224
Misserfolgsbefürchtung (-)	0,233	0,227	1,050	0,305	1,262

*Dummy-Kodierung der Variable

Tab. 6 Deskriptive Befunde für berichtete Chancen der Eigenvideografie

Chancen	<i>n</i>	%	Beispiele für Studierendenantworten	Literaturbezug
<i>Analyse bzw. Reflexion ...</i>				
... des eigenen Handelns	184	72,7	„Analyse des Umgangs mit Störungen“	(Häusler et al. 2022; Vogelsang 2019)
... der Reaktion/ Äußerung von Lernenden	47	18,6	„(...) die Wirkung der Kinder auf mein Handeln zu erkennen“	(Gaudin und Chaliès 2015; Snoeyink 2010)
... zur Verbesserung des eigenen Handelns	110	43,5	„Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (Verbesserung)“	(Fadde et al. 2009; Lee und Wu 2006)
Perspektivwechsel (objektiver, „von außen“)	92	36,4	„sich selbst/eigenen Unterricht von außen sehen“	(Vogelsang 2019; Zhang et al. 2011)
Entdeckung bisher unbekannter Aspekte	61	24,1	„Sachen, die einem während des Unterrichts evtl. nicht auffallen, können auf dem Video eher entdeckt werden.“	(Lee und Wu 2006; Zhang et al. 2011)
Identifizierung von „Fehlern“	59	23,3	„Man erkennt Aspekte, die man verbessern kann.“	(Fadde et al. 2009; Zhang et al. 2011)
Möglichkeit einer vertieften Analyse	54	21,3	„(...) eine gezieltere Analyse vorzunehmen, die ggf. auch kleinschrittiger und genauer sein kann.“	(Gold 2022; Vogelsang 2019)
Identifizierung eigener Stärken	35	13,8	„Man kann erkennen, was bereits gut läuft.“	(Fadde et al. 2009)
Möglichkeit, Rückmeldung zu bekommen	24	9,5	„Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren & auch andere um ein Feedback zu bitten.“	(Fadde et al. 2009; Vogelsang 2019)

6.2 F2 – Persönliche Voraussetzungen und Nutzung von Eigenvideografie

Um den Einfluss der einzelnen Prädiktoren hinsichtlich der Nutzung der Eigenvideografie zu erklären, wurde eine binäre logistische Regression berechnet. Das Regressionsmodell war statistisch signifikant, $\chi^2(9)=47,40$, $p < 0,001$, mit einer Varianzaufklärung von Nagelkerkes $R^2=0,23$. Für drei Prädiktoren zeigt sich ein signifikanter Einfluss (Tab. 5). Ein positiver Effekt zeigt sich für die Bereitschaft zur Eigenvideografie ($B=0,709$, $OR=2,032$, $p=0,01$), negative Effekte für die Erfahrung mit Eigenvideografie ($B=-1,160$, $OR=0,314$, $p=0,007$) sowie die zeitliche Belastung ($B=-0,616$, $OR=0,540$, $p=0,007$). Das bedeutet, dass eine höhere Bereitschaft, die Wahrscheinlichkeit für die Nutzung der Eigenvideografierung erhöht, während eine bereits getätigte Erfahrung und eine höhere zeitliche Belastung die Wahrscheinlichkeit reduzieren. Zwischen den restlichen Prädiktoren und der Nutzung der Eigenvideografie zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge.

6.3 F3 – Chancen und Herausforderungen von Eigenvideografie

Übergreifend beschrieben die Masterstudierenden verschiedene Chancen der Videografierung des eigenen Unterrichts (Tab. 6), welche sich mit den bereits genannten

Tab. 7 Herausforderungen der Eigenvideografie

	Herausforderungen	n	%	Beispiele für Studierendenantworten	Literaturbezug
Dispositional	<i>Emotional</i>				
	Authentizitätsverlust				
	... auf Seiten der Lehrperson	94	37,2	„Ich verhalte mich anders“ „SuS könnten verändert reagieren, da Kamera im Raum“	(Häusler et al. 2022)
	... auf Seiten der Lernenden	52	20,6		
	Aufregung während der Aufnahme	82	32,4	„Unwohlsein vor der Kamera“	(Fadde et al. 2009; Gaudin und Chaliès 2015)
	Selbstkritik	58	22,9	„Angst davor zu sehen, wie schlecht man ist“	(Pollmeier et al. 2022)
	Unwohlsein bei der eigenen nachträglichen Betrachtung	37	14,6	„Schamgefühl beim Ansehen des Videos abzulegen“	(Leung et al. 2019; Pollmeier et al. 2022)
	Unbehagen, dass andere Personen das Video sehen	9	3,6	„evtl. ein komisches Gefühl (...) mit anderen (relativ fremden) Personen über sich selbst zu sprechen“	(Gaudin und Chaliès 2015; Pollmeier et al. 2022)
	<i>Inhaltlich/technisch</i>				
	Analyse des Videos	17	6,7	„Ich denke es ist herausfordernd sich sinnvolle gezielte Aspekte zu überlegen, die man im Anschluss analysieren möchte und auch wirklich nur diese Aspekte zu betrachten, um nicht ausufernd zu analysieren.“	(Vogelsang 2019)
Situational	Technische Umsetzung	71	28,1	„technische Herausforderungen/Komplexität der Installation“	(Richards et al. 2021; Zhang et al. 2011)
	Zeitlicher und organisatorischer Aufwand der Eigenvideografie	38	15,0	„Zeitaufwand für Auf- und Abbau der Kamera“ „organisatorischer Aufwand mit Einverständniserklärungen“	(Vogelsang 2019; Vogelsang et al. 2023)
Institutionell	Erlaubnis der Schülern*innen bzw. deren Erziehungsberechtigten	57	22,5	„die Eltern der Kinder müssen zustimmen“	(Vogelsang et al. 2023)
	Erlaubnis durch die Schulleitung/Schulleitung	24	9,5	„Einverständnis der Schulleitung“	(Pollmeier et al. 2022; Vogelsang 2019)

Potenzialen aus der Literatur überschneiden (Abschn. 2.1). Lediglich eine Person formulierte keine Chancen, sondern betonte den großen Aufwand. Der Großteil der Studierenden (72,7 %) beschrieb die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen analysieren bzw. reflektieren zu können. Häufig wurde dies durch konkrete Schwerpunkte wie z. B. der Analyse von Unterrichtsqualitätsmerkmalen (Klassenführung, Lernunterstützung) oder eigener individueller Verhaltensweisen (Mimik, Gestik) konkretisiert. Ein Teil der Studierenden (18,6 %) fokussierten dabei nicht nur das eigene Lehrpersonenhandeln, sondern auch die Handlungen von Lernenden. Als Ziel wurde von ca. der Hälfte der Studierenden (43,5 %) die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen bzw. des eigenen Unterrichts beschrieben.

Einige Studierende konkretisierten darüber hinaus das für sie besondere Potenzial eigener Unterrichtsvideos. So beschrieben ca. ein Drittel der Studierenden, dass durch die Aufnahme des eigenen Unterrichts eher ein Perspektivwechsel vollzogen werden kann, welcher einen objektiveren bzw. einen Blick „von außen“ ermöglicht. Zusätzlich ergebe sich u. a. durch ein wiederholbares Abspielen der Szene verstärkt die Möglichkeit, sich vertiefter mit lernrelevanten Ereignissen auseinanderzusetzen (21,3 %). Dadurch könnten neben dem Erkennen von eigenen Stärken (13,8 %) sowie zu verbessernden Aspekten (23,3 %) auch eher Aspekte identifiziert werden, die einem bis dahin noch nicht bewusst waren (24,1 %).

Übergreifend beschrieben die Studierenden vor dem Praxissemester Herausforderungen, die sich insbesondere auf persönliche Voraussetzungen während des gesamten Prozesses (Vorbereitung, Durchführung und Analyse des eigenen Videos) beziehen. Wenige Herausforderungen wurden auf situationaler Ebene sowie im schulischen Kontext gesehen (Tab. 7). Lediglich drei Studierende ließen die Beantwortung der Frage aus und eine Person beschrieb, sich mit keinen Herausforderungen konfrontiert zu fühlen („Ich sehe keine Herausforderung. Ich denke, man ist sowieso schon aufgeregt vor der Klasse zu stehen, die Kamera sollte dabei kein zusätzliches Hindernis oder gar Störfaktor sein.“).

Auf dispositionaler Ebene beschrieben Studierende überwiegend Herausforderungen hinsichtlich ihrer Emotionen. Bei der Durchführung der Eigenvideografie wurde z. B. am häufigsten die Gefahr eines Authentizitätsverlusts während der Aufnahme genannt, die mit der Befürchtung einhergeht, dass man sich selbst bei einer Videografie anders verhält als sonst (37,2 %) oder dass die Lernenden dies tun (20,6 %). Knapp ein Drittel der Studierenden nannten zudem die Aufregung während der Aufnahme (32,4 %). Auch die Auswertung des eigenen Videos wurde überwiegend mit negativen Emotionen beschrieben (u. a. Unwohlsein bei der eigenen Betrachtung: 14,6 %, Selbstkritik: 22,9 %). Mit nur geringem Anteil wurde Unbehagen geäußert, dass andere Personen das Video sehen (3,6 %) oder die Analyse des Videos selbst als herausfordernd erachtet (6,7 %).

Persönliche Herausforderungen in Bezug auf die Vorbereitung wurden vor allem bei der technischen Umsetzung (28,5 %) gesehen.

Auf situationaler Ebene beschrieben die Studierenden vor dem Praxissemester allein den zeitlichen und organisatorischen Aufwand der Eigenvideografie (15 %) und auf institutioneller Ebene die Gefahr einer fehlenden Erlaubnis durch die Lernenden bzw. deren Eltern (22,5 %) sowie durch die Schule/Schulleitung (9,5 %).

Tab. 8 Gründe der Nutzung von Eigenvideografie

Grund	n	%	Beispiele für Studierendenantworten
Analyse bzw. Reflexion ...			
... des eigenen Handelns (z. B. ausgehend von Unterrichtsqualitätsdimensionen)	26	57,8	„Um zu schauen, inwieweit ich Maßnahmen der Lernunterstützung im Unterricht adaptiv einsetze.“
... der Reaktion/ Äußerung von Lernenden (ggf. auf das eigene Handeln)	4	8,9	„Um die unterschiedlichen Schüler:innenreaktionen reflektieren und wahrnehmen zu können.“
... mit dem Ziel der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen/des eigenen Unterrichts	14	31,1	„Da ich mir daraus erhoffte, mich in meinem Unterrichtshandeln weiterzuentwickeln.“
Perspektivwechsel (objektiver, „von außen“)	11	24,4	„Ich konnte mich aus einer anderen Perspektive sehen und analysieren.“
Entdeckung bisher unbekannter Aspekte	3	6,7	„Gute Möglichkeit Dinge wahrzunehmen, die man anders nicht wahrnehmen kann.“
Identifizierung von „Fehlern“	7	15,6	„Stärken und Schwächen werden nochmal bewusst deutlicher.“
Möglichkeit einer vertieften Analyse	4	8,9	„Man kann sich bestimmte Abschnitte mehrmals anschauen und so genauer analysieren als allein aus dem Gedächtnis.“
Identifizierung eigener Stärken	7	15,6	„Stärken und Schwächen werden nochmal bewusst deutlicher.“
Empfehlungen seitens der Dozierenden bzw. Kommiliton*innen	10	22,2	„Für mich war es eine große Hürde mich zu filmen und ich war auch erst nicht sehr überzeugt davon. Jedoch wurde von den Dozenten in einem Seminar so positiv darüber gesprochen und auch begründet weshalb es so vorteilhaft ist, dass es mich überzeugt hat.“
Passende Datenauswertung für das Studienprojekt	4	9,1	„Für das Studienprojekt erschien es mir zudem praktischer, als mit einem Beobachtungsbogen zu arbeiten.“
Persönliche (positive) Erfahrungen	2	4,4	„Selbst schon positive Erfahrungen damit gemacht.“

6.4 F4 – Gründe für (Nicht-)Nutzung der Eigenvideografie nach dem Praxissemester

Die Frage nach den Gründen, Eigenvideografie im Praxissemester umgesetzt zu haben, konnte aus organisatorischen Gründen ausschließlich von den Studierenden mit dem Begleitseminar im Sachunterricht beantwortet werden. Dies umfasste insgesamt 44 Personen (ca. 38 % der Studierenden). Ähnlich zu den Chancen lagen die Hauptgründe für die Nutzung darin, dass die Studierenden den Wert der Eigenvideografie für die Unterrichtsreflexion sahen (Tab. 8). Dabei wurde vor allem das Potenzial genannt, das eigene Handeln analysieren bzw. reflektieren (57,8 %)

Tab. 9 Gründe gegen die Nutzung von Eigenvideografie

	Grund	n	%	Beispiele für Studierendenantworten
Dispositional	Unsicherheit im Sachunterricht	2	2,7	„Ich fühlte mich in den Vorgängen innerhalb des Sachunterrichts noch zu unsicher, als dass ich mich natürlich und wohl dabei verhalten hätte.“
	Erfahrung bereits vorhanden	2	2,7	„Ich habe mich dazu entschieden nicht zu videografieren, da ich bereits in einigen anderen Seminaren Erfahrungen dazu sammeln konnte.“
Situational	Technische Umsetzung	1	1,4	„Technisch schwierig.“
	Zeitlicher und organisatorischer Aufwand der Eigenvideografie	25	33,8	„Aufwand beim Filmen durch Ausleihe, Vorbereitung, Aufbau etc.“
	Zu hoher Aufwand für eine Studienleistung	24	32,4	„Ich habe nur eine Studienleistung gemacht, dementsprechend war mir der Aufwand zu groß.“
	Zu hoher Aufwand zusätzlich zur zeitlichen Auslastung im Praxissemester	8	10,8	„Die Zeit im Praxissemester war ohnehin knapp bemessen und der Aufgabenumfang recht hoch.“
	Einschränkungen durch die Pandemie	7	9,5	„Eigentlich hätte ich videografiert, aber durch die Corona-Pandemie kam es nicht mehr dazu.“
Institutionell	Schulische Rahmenbedingungen	20	27	„Meine Schule hat sich gegen das Videografieren an der Schule entschieden.“
	Vorgaben des Seminars	5	6,8	„Der Bereich adaptives Unterrichtshandeln erschien mir im Vorhinein zu einschränkend.“

sowie auf dieser Grundlage weiterentwickeln zu können (31,1 %). Die Studierenden stellten auch hier immer wieder das besondere Potenzial der Eigenvideografie, wie z. B. einen möglichen Perspektivwechsel heraus (24,4 %). Ergänzend zu den bereits bestehenden Kategorien (vgl. Chancen der Eigenvideografie) zeigten sich insbesondere Empfehlungen seitens der Dozierenden und Kommiliton*innen als relevant (22,2 %). Mit geringem Anteil wurden zusätzlich die Überzeugung, mithilfe eines eigenen Videos Daten (für ein Studienprojekt) passender generieren und auswerten zu können (9,1 %) bzw. eigene positive Erfahrungen (4,4 %) genannt.

Die Frage nach den Gründen, Eigenvideografie im Praxissemester nicht umgesetzt zu haben, wurde von 74 Sachunterrichtsstudierenden beantwortet (ca. 62 % der Studierenden mit dem Begleitseminar Sachunterricht). Am wenigsten wurden Gründe auf dispositionaler Ebene genannt (Tab. 9). Mit Ausnahme der technischen Voraussetzungen (1,4 %) handelt es sich zudem um Gründe, die vor dem Praxissemester nicht beschrieben wurden (Unsicherheit im Sachunterricht: 2,7 %; bereits vorhandene Erfahrung: 2,7 %). Am häufigsten wurden Gründe auf situationaler Ebene des Praxissemesters genannt, insbesondere der hohe zeitliche und organisatorische Aufwand, der mit der Umsetzung der Eigenvideografie einhergeht (33,8 %). Dabei wurde der Aufwand insofern weiter spezifiziert, als er zu hoch für eine Stu-

dienleistung (32,4%) und zu hoch vor dem Hintergrund der zeitlichen Auslastung im Praxissemester (10,8%) beschrieben wurde. Mit geringem Anteil wurden auch Einschränkungen durch die Pandemie als Grund genannt (9,5%). Darüber hinaus wurden auf institutioneller Ebene von knapp einem Drittel der Studierenden schulische Rahmenbedingungen wie z.B. die fehlende Erlaubnis der Schulleitung oder der Eltern genannt (27%). Einen Grund am Lernort Universität stellten zu enge Vorgaben hinsichtlich der Eigenvideografie dar (6,8%).

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Einordnung der Befunde

Die vorliegende Studie zielte auf die systematische Untersuchung förderlicher sowie hemmender Bedingungen bei der Umsetzung eigener Unterrichtsvideografien im Rahmen des Praxissemesters. Ausgehend von einem adaptierten Angebots-Nutzungs-Modell zum Praktikum (Abb. 1) wurde der Einfluss persönlicher Voraussetzungen von 253 Masterstudierenden auf ihre Bereitschaft (F1) sowie Nutzung (F2) der Eigenvideografie im Praxissemester erforscht. Hierzu wurden aus der Literatur vier potentiell förderliche (Überzeugung zur Wirksamkeit eigener Videos, Erfahrungen, Kenntnisse zum Datenschutz, technische Kenntnisse) und drei potentiell hemmende (zeitliche Belastung, Disengagement, Misserfolgsbefürchtungen) Voraussetzungen identifiziert. Ergänzend wurden weitere Faktoren des Angebot-Nutzungs-Modells exploriert, indem Studierende vor dem Praxissemester mit der Eigenvideografie verbundene Chancen und Herausforderungen (F3) sowie nach dem Praxissemester Gründe für bzw. gegen die Nutzung der Eigenvideografie (F4) beschrieben. Im Folgenden werden die Befunde zu F1 und F3 sowie F2 und F4 jeweils gemeinsam diskutiert, um neben den Befunden der aus der Literatur abgeleiteten Faktoren ergänzend die Ergebnisse der explorativen Befragung berücksichtigen zu können.

7.1.1 Förderliche und hemmende Bedingungen für die Bereitschaft zur Eigenvideografie

Die Ergebnisse zu F1 zeigen, dass sich aus den vier potentiell förderlichen Voraussetzungen die Überzeugung zum Nutzen eigener Unterrichtsvideos als stärkster Prädiktor für die Bereitschaft zur Eigenvideografie erwies. Auch Gold (2022) identifizierte den wahrgenommenen Nutzen der videobasierten Unterrichtsanalyse als förderlichsten Faktor für die Intention von Studierenden, den eigenen Unterricht zu videografieren.

Die Bedeutung der Überzeugung vom Nutzen eigener Unterrichtsvideos für die Bereitschaft spiegelt sich auch in den offenen Befragungen der Studierenden vor dem Praxissemester wider (F3). Die Studierenden benennen vielfältige Chancen der Eigenvideografie (u. a. Reflexion und Verbesserung eigener Kompetenzen), die sich mit Potenzialen aus der Literatur decken (Fadde et al. 2009; Lee und Wu 2006; Snoeyink 2010). Somit wird auch im Kontext dieser Studie der Eigenvideografie insbesondere ein „utilitaristischer Wert“ (Eccles 2005) zugeschrieben. Auch

wenn dies auf eine überwiegend extrinsische Motivation der Studierenden hindeutet (Gorges 2015), handelt es sich hierbei nach Deci und Ryan (1993) nicht um eine fremdbestimmte, sondern bereits um eine selbstbestimmte Form der Motivation.

Darüber hinaus erwies sich die Zugehörigkeit zum bildungswissenschaftlichen Seminar als Prädiktor für die Bereitschaft zur Eigenvideografie. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in diesem Seminar bereits eine Vorselektion von Studierenden mit einer höheren Bereitschaft zur Eigenvideografie stattfand, da sie (vermutlich bewusst) das Seminar mit dem Angebot zur Eigenvideografie anwählten. Da die Studierenden im Sachunterricht erst innerhalb des Seminars und nicht auf übergeordneter Ebene der Veranstaltung die Wahl zur Eigenvideografie hatten, waren sie in Bezug auf ihre Bereitschaft vermutlich heterogener zusammengesetzt.

Im Gegensatz zu anderen Studien (Gold 2022) zeigt sich in dieser Studie technische Kompetenz als kein bedeutsamer Prädiktor; ebenso wie der Umgang mit Datenschutz. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass bereits 42 % der Studierenden über Erfahrungen mit Eigenvideografie verfügten. Anders als erwartet erwiesen sich diese Erfahrungen jedoch ebenfalls nicht als prädiktiv für die Bereitschaft zur Eigenvideografie. Dies widerspricht z. B. Befunden von Vogelsang et al. (2023), bei denen Studierende mit Erfahrung in der Eigenvideografie zu einem hohen Anteil bereit waren, sich nochmals zu videografieren. Die Annahme des positiven Einflusses von Erfahrung ergibt sich durch die mögliche Reduktion von negativen Gefühlen oder Bedenken (Göbel et al. 2022; Gold 2022; Zhang et al. 2011).

Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass unter den untersuchten potentiell hemmenden Faktoren Misserfolgsbefürchtungen prädiktiv für die Bereitschaft zur Eigenvideografie sind. Dies ist konsistent mit bisherigen Befunden zur Eigenvideografie (Gold 2022; Vogelsang et al. 2023). Bei Pollmeier et al. (2022) zeigte sich insbesondere die Angst vor der Bewertung des eigenen Unterrichts – durch sich selbst, aber auch durch Peers. Personen mit stark ausgeprägten Misserfolgsbefürchtungen könnten ausgehend von Brandstätter et al. (2018) die herausfordernde Aufgabe der Eigenvideografie daher eher vermeiden wollen.

Auch die offenen Befragungen der Studierenden vor dem Praxissemester (F3) zeigen fast ausschließlich Herausforderungen auf dispositionaler und insbesondere emotionaler Ebene. Die Befürchtungen beziehen sich nicht nur auf Unwohlsein während der alleinigen oder gemeinsamen Betrachtung des Videos und damit verbundene Selbstkritik (Fadde et al. 2009; Pollmeier et al. 2022), sondern zu großen Teilen auch auf die Erstellung der Videos. Hier wird nicht nur die Aufregung bei der Aufnahme genannt, sondern im Vergleich zu bisherigen Studien auch am häufigsten die Befürchtung des Authentizitätsverlusts. So wird die Gefahr gesehen, dass Studierende oder Schüler*innen sich aufgrund der Kamera anders verhalten als im alltäglichen Unterricht.

Interessanterweise werden auf dispositionaler Ebene mit ca. 30 % bzw. 20 % auch relativ häufig technische bzw. datenschutzrechtliche Kenntnisse genannt. Auch wenn diese keine bedeutsamen Prädiktoren für die Bereitschaft zur Eigenvideografie darstellen, werden sie von einigen Studierenden als Herausforderung wahrgenommen. Auf situationaler Ebene wird der zeitliche Aufwand der Eigenvideografie vor dem Praxissemester nur von 15 % der Studierenden als Herausforderung beschrieben und

auch die Befürchtung institutioneller Barrieren in Form von fehlender Erlaubnis durch die Schulleitung wird nur selten genannt.

7.1.2 Förderliche und hemmende Bedingungen für die Nutzung von Eigenvideografie

Die Befunde zur tatsächlichen Nutzung von Eigenvideografie (F2 und F4) unterscheiden sich von denen der Bereitschaft. Als förderlicher Faktor erweist sich hier lediglich die Bereitschaft zur Eigenvideografie. Dies ist wenig verwunderlich, als die Bereitschaft als Konstrukt bereits eine Annäherung an die tatsächliche Nutzung darstellt und als grundlegende Disposition gilt, um sich überhaupt auf reflexionsbezogene Denkprozesse einzulassen (v. Aufschnaiter et al. 2019). Zudem zeigen die Ergebnisse der offenen Befragung, dass die Eigenvideografie ähnlich wie bei F2 vor allem deshalb genutzt wurde, da ihr vielfältige Potenziale für die eigene Kompetenzentwicklung zugeschrieben werden. Die Überzeugung zur Wirksamkeit der Eigenvideografie zeigte sich dagegen, anders als bei der Bereitschaft, nicht als präaktiv für die Nutzung.

Mögliche Erklärungsansätze dafür, dass eine solche Überzeugung die tatsächliche Nutzung nicht bedeutsam beeinflusst, finden sich in den identifizierten hemmenden Faktoren. So erweisen sich anders als bei der Bereitschaft hier die zeitliche Belastung und vorhandene Erfahrung in der Eigenvideografie als negative Prädiktoren für die Nutzung – und nicht mehr die Misserfolgsbefürchtungen. Die besondere Bedeutung zeitlicher Belastung kann sich im Praxissemester durch die Bearbeitung der geforderten Tätigkeiten der unterschiedlichen Lernorte (Schule, Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) in Kombination mit ggf. langen Anfahrtswegen sowie privaten Verpflichtungen (u. a. Nebenjob) ergeben (Burda-Zoyke und Degner 2020). Während das Praxissemester deshalb insgesamt als „(sensible) Phase erhöhten Beanspruchungserlebens“ (König und Rothland 2018, S. 38) gilt, ist die Befundlage heterogen. Nach Ulrich et al. (2020) steigt in einigen Studien das Belastungsempfinden gegen Ende des Praxissemesters, in anderen sinkt es. Der mit der Eigenvideografie verbundene zeitliche und organisatorische Aufwand scheint sich jedoch negativ auszuwirken und im Praxissemester zu einer situationalen Barriere (Cross 1979) werden zu können. Dies bestätigen auch die Befunde zu F4. Während vor dem Praxissemester überwiegend Herausforderungen auf dispositionaler emotionaler Ebene zu verorten waren, nennen Studierende nach dem Praxissemester fast ausschließlich situationale und institutionelle Barrieren. Dies steht auch im Einklang mit Studien zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung (Richter Richter et al. 2018, 2019; Scanlan und Darkenwald 1984). Auf situationaler Ebene stellten im Rahmen dieser Studie nicht nur der allgemeine Aufwand der Eigenvideografie, sondern der Aufwand zusätzlich zu den allgemeinen Anforderungen des Praxissemesters sowie der als zu hoch empfundene Aufwand für die gewählte Leistung (Studienleistung) Barrieren dar. Als institutionelle Barriere wurde die fehlende Erlaubnis der Schulleitung oder der Eltern genannt. Dies deckt sich mit bisherigen Studien, in denen z. B. nicht alle Studierenden die Erlaubnis der Schulleitung für die Eigenvideografie erhielten (Göbel et al. 2022). Erstmals wurde auch ein Grund am Lernort Universität durch zu enge Vorgaben hinsichtlich der Eigenvideografie genannt.

Der in dieser Studie identifizierte negative Einfluss von Erfahrungen in der Eigenvideografie auf die Nutzung steht im Kontrast zu bisherigen Befunden, nach denen Erfahrungen sich positiv auswirken – z. B. auf die Bereitschaft (Vogelsang et al. 2023) bzw. die Reduktion negativer Emotionen (Göbel et al. 2022; Gold 2022; Zhang et al. 2011). Aus theoretischer Sicht könnte dies durch die Komplexität begründet sein, die sich insbesondere bei ersten Erfahrungen mit der videobasierten Analyse ergibt. So zeigen Befunde, dass die Analyse von Videos mit erhöhter kognitiver Belastung verbunden ist (Syring et al. 2015) und anfänglich vor allem durch eine eher kritische Selbstwahrnehmung mit negativen Selbstbewertungen geprägt ist (Kleinknecht und Schneider 2013). Dagegen spricht jedoch, dass sich Misserfolgsbefürchtungen in dieser Studie zwar für die Bereitschaft, nicht jedoch für die Nutzung als prädiktiv erwiesen. Eventuell konnten diese im Rahmen der Begleitveranstaltungen abgebaut werden, da hier im zweiten Baustein die gemeinsame Analyse fremder Lehrpersonen erfolgte. Diese orientierte sich am Vorgehen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und zeigte somit auf, dass nicht die Bewertung der Person, sondern eine professionelle Analyse von Lehr-Lern-Prozessen im Fokus steht (z. B. Krammer et al. 2015). Eine solche Annahme müsste jedoch in Interventionsstudien genauer überprüft werden. Eine mögliche Erklärung für den negativen Einfluss von Erfahrungen auf die Eigenvideografie findet sich dagegen in den offenen Befragungen. So nannten Studierende eine bereits getätigte Erfahrung mit der Eigenvideografie als Grund gegen die Nutzung im Praxissemester, um stattdessen Erfahrungen in anderen Bereichen zu sammeln. Dies deckt sich auch mit Erfahrungen aus den Begleitveranstaltungen im Praxissemester, in denen die Studierenden das Erproben anderer Möglichkeiten forschenden Lernens (z. B. Befragungen mit Schüler:innen) oftmals als Grund gegen Videografie nennen.

7.2 Limitationen

Trotz der genannten Erkenntnisse sollte limitierend die Stichprobenwahl der Studie berücksichtigt werden. So wurden Masterstudierende einer Universität aus zwei Begleitveranstaltungen (Bildungswissenschaften, Sachunterricht) zum Praxissemester befragt. Ausgehend vom Sachunterricht stellten Grundschullehramtsstudierende den größten Anteil dar. Studierende mit dem Lehramt Haupt-/Real-/Sekundar- & Gesamtschulen und Berufskolleg waren dagegen unterrepräsentiert. Aufgrund der Feldbedingungen und der fehlenden Kontrolle des Vorwissens konnte zudem keine Zufallszuweisung zu den Gruppen mit vs. ohne Eigenvideografie erfolgen, sodass die Vergleichbarkeit der Gruppen eingeschränkt ist. In einem stärker standardisierten Setting könnten zukünftig auch die Bedingungen in den Seminaren noch genauer kontrolliert werden. Dabei sollte auch die Erhebung von Motiven für bzw. gegen die Nutzung von Eigenvideografie ausgeweitet werden, da in dieser Studie ausschließlich die Sachunterrichtsstudierenden befragt werden konnten. Eine theoretische Einbindung in etablierte Modelle der Motivationsforschung (z. B. Erwartungswert-Modelle – s. z. B. Eccles 2005) könnte zudem eine weitere systematische Untersuchung von motivationalen Faktoren ermöglichen.

Des Weiteren stellen die im Rahmen dieser Studie fokussierten persönlichen Voraussetzungen eine Auswahl potenzieller Prädiktoren für die Bereitschaft sowie Nut-

zung von Eigenvideografie dar, die nur mit kurzen Skalen erfasst werden konnten. Deren Erhebung erfolgte dabei vor dem Praxissemester, sodass auch eine mögliche Veränderung durch das Praxissemester bei der systematischen Untersuchung der Nutzung von Eigenvideografie nicht berücksichtigt wurde.

7.3 Implikationen

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse aus Sicht der Studierenden das Potenzial eigener Unterrichtsvideografien für die Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Die Studierenden betonen die Möglichkeit, ihr Handeln vor dem Hintergrund von Unterrichtsqualität reflektieren und dadurch weiterentwickeln zu können. Zudem wird die Tiefe der Analyse als Vorteil benannt, bei der Stärken und Schwächen, aber auch bislang unbekannte oder flüchtige Aspekte herausgearbeitet werden können. Darüber hinaus kann ein Perspektivwechsel erfolgen, bei dem man sich selbst „von außen“ betrachtet und verschiedene Analysefokusse ansetzen kann, aber auch die Wirkung des eigenen Handelns auf die Kinder erfährt und Rückmeldungen von anderen erhält.

Während sich die Überzeugungen zur Wirksamkeit von Eigenvideografie entsprechend für die Bereitschaft als prädiktiv erwiesen, trifft dies auf die tatsächliche Nutzung nicht zu. Vielmehr scheinen hier Barrieren eine größere Rolle zu spielen. Die vorliegende Studie erweitert somit die bisherige Befundlage und zeigt, dass die Bereitschaft insbesondere durch affektiv-motivationale Dispositionen beeinflusst wird, während für die tatsächliche Entscheidung für oder gegen eine Umsetzung von Eigenvideografie insbesondere situationale und institutionelle Faktoren ausschlaggebend zu sein scheinen.

Bei der Implementation von eigenvideobasierten Lehrveranstaltungen sollten diese Befunde daher berücksichtigt und die Wirkung der daraus resultierenden Gestaltung der Lernbegleitung in Interventionsstudien näher untersucht werden. Bezogen auf die persönlichen, affektiv-motivationalen Voraussetzungen der Studierenden bedarf es der Förderung des wahrgenommenen Nutzens von Eigenvideografie sowie gleichermaßen der Senkung von Misserfolgsbefürchtungen. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass dies ggf. durch Empfehlungen oder Bekräftigungen seitens der Dozierenden und Kommiliton*innen realisiert werden könnte. Zudem wurden bereits wichtige Elemente videobasierter Lehrveranstaltungen wie die anfängliche Analyse von Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen (Krammer et al. 2015), die klare Orientierung an den Analyseschritten der professionellen Wahrnehmung vor dem Hintergrund des inhaltlichen Fokus und die durch Dozierende begleitete Reflexion der Videos (Expert:innenfeedback) umgesetzt (z. B. Kleinknecht und Gröschner 2016). Um die Bedeutung dieser und weiterer Elemente (z. B. den Einsatz von worked-examples oder die Unterstützung der Analyse durch Mentor*innen am Lernort Schule) für persönliche, affektiv-motivationale Voraussetzungen zu prüfen, sind zukünftig Studien notwendig, die die Qualität des Lernangebots im Praxissemester gezielt untersuchen (Gold 2022; Pollmeier et al. 2022), um weitere Varianz aufzuklären. Im Rahmen zukünftiger Forschung sollten ausgehend vom dargestellten Angebots-Nutzungs-Modell (Abb. 1) zudem weitere potenzielle persönliche Einflussfaktoren untersucht werden. Dies betrifft insbesondere in dieser Studie ver-

nachlässigte fachspezifische Prädiktoren wie das im Seminar erworbene Wissen zur Klassenführung und Lernunterstützung sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beim Unterrichten eines bestimmten Faches. In dieser Studie nannten zwar nur zwei Personen Letzteres als Hinderungsgrund, bei Vogelsang et al. (2023) stellte die „Unsicherheit aufgrund weniger Unterrichtserfahrung“ jedoch den zweithäufigsten Grund dar.

Zusätzlich sollte die zeitliche Belastung von Studierenden gerade im Rahmen des Praxissemesters näher in den Blick genommen werden. Denn obwohl die Überzeugung zum Nutzen von Eigenvideografie eher hoch ausgeprägt war und sich auch in den offenen Antworten widerspiegelte, war diese nicht prädiktiv für die Nutzung. Stattdessen stellte der mit der Eigenvideografie verbundene Aufwand den am häufigsten genannten Grund gegen die Nutzung der Eigenvideografie dar. Ausgehend von diesem Befund sollten zukünftige Studien institutionelle Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren genauer erfassen. Für die Umsetzung eigenvideobasierter Lehrveranstaltungen könnte hinsichtlich organisatorischer Aspekte der Aufwand bspw. durch die Bereitstellung von Datenschutzerklärungen und die Ausleihe von Technik während der Seminarzeit reduziert werden und somit auch Barrieren auf situationaler Ebene minimieren. Auf institutioneller Ebene scheint es sich zudem anzubieten, die Schulleitungen über rechtliche und organisatorische Gegebenheiten der Eigenvideografie zu informieren (Pollmeier et al. 2022; Weber et al. 2018). Solch eine Kontaktaufnahme könnte potenziellen institutionellen Barrieren wie einer fehlenden Erlaubnis der Schulleitung entgegenwirken. Darüber hinaus könnte das Angebot der Eigenvideografie auch inhaltlich neu gedacht werden, indem ein erstelltes Video beispielsweise interdisziplinär am Lernort Universität zur Reflexion aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive genutzt wird. Die Perspektiven könnten noch erweitert werden, indem das Video nicht nur am Lernort Universität, sondern auch am Lernort Schule und dem Zentrum für Schulpraktische Studien zur Reflexion herangezogen wird, sodass ein umfassendes Bild auf professionelles Handeln entsteht. Somit könnte nicht nur der Nutzen im Vergleich zum Aufwand steigen, sondern gleichermaßen würden sich dadurch die Potenziale der Videografie besonders entfalten und Forderungen an eine zeitgemäße Lehrkräftebildung eingelöst (z. B. Bernholt et al. 2023).

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s42010-025-00240-w>) enthalten.

Danksagung Wir danken Christina Dückers für die Unterstützung bei der Stichprobengenerierung im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung zum Praxissemester. Ein weiterer Dank gilt den Reviewern für ihre wertvollen Kommentare und konstruktiven Vorschläge, die wesentlich zur Weiterentwicklung des Manuskripts beigetragen haben.

Förderung Die Studie wurde im Rahmen des Projektes „„Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ (2. Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität Münster mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1921 durchgeführt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt V. Zucker und N. Meschede geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- v. Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>.
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S., & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 99–121. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00162-5>.
- Bigsby, J. B., & Firestone, W. A. (2016). Why teachers participate in professional development: Lessons from a schoolwide teacher study group. *The New Educator*, 13(1), 72–93. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1063743>.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online*, 5(1), 90–114.
- Brandstätter, V., Schüller, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer.
- Burda-Zoyke, A., & Degner, I. (2020). Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (Bd. 202, S. 183–201). Barbara Budrich.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cross, K. P. (1979). Adult learners: characteristics, needs and interests. In R. E. Peterson & Associates (Hrsg.), *Lifelong learning in America* (S. 75–141). Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Drahmann, M., Zorn, S. K., Rothland, M., & König, J. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 115–134). Springer.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. Model of achievement related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). Guilford.
- Fadde, P. J., Aud, S., & Gilbert, S. (2009). Incorporating a video-editing activity in a reflective teaching course for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 31(1), 75–86. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463512>.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>.
- Göbel, K., Bönte, J., Gösch, A., & Neuber, K. (2022). The relevance of collegial video-based reflection on teaching for the development of reflection-related attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878>.
- Gold, B. (2022). Videobasierte Reflexion eigenen Unterrichts – Förderliche und hinderliche Bedingungen für die Intention eigenen Unterricht zu filmen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 98–116.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 9–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_2.

- Gröschner, A., & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, M. Drahmann, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 629–635). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–235). Waxmann.
- Häusler, J., Jurik, V., Schindler, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2022). Videografie im Unterricht. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 910–919). Waxmann.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschendes Lernen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 46–65.
- Homann, H.-S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester – Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 144–162.
- IBM Corp (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29)*. IBM Corp. Computer software
- Junker, R., & Holodyski, M. (2024). Using videos as a tool to promote professional vision. In A. Gegenfurtner & R. Stahnke (Hrsg.), *Teacher professional vision: theoretical and methodological advances* (S. 109–123). Routledge.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodyski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ –Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>.
- Keller, L., Cortina, K. S., Müller, K., & Miller, K. F. (2022). Noticing and weighing alternatives in the reflection of regular classroom teaching: evidence of expertise using mobile eye-tracking. *Instructional Science*, 50(2), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09570-5>.
- Kleinknecht, M. (2022). Emotionen von Lehrkräften in unterrichtsvideobasierten Fortbildungen. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 231–243). Kohlhammer.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>.
- Kleinknecht, M., & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 471–490. <https://doi.org/10.25656/01:14667>.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and how do they feel when they analyze videos of themselves teaching and of other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Springer.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: a systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>.
- Krammer, K., Hugener, I., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G., & Biaggi, S. (2015). Case-based learning in initial teacher education: assessing the benefits and challenges of working with student videos and other teachers' videos. *ORBIS SCHOLAE*, 9(2), 119–137. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.83>.
- Lee, G. C., & Wu, C.-C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369–380. <https://doi.org/10.1080/14703290600973836>.
- Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P., & Pant, H. A. (2016). *IQB-Ländervergleich 2012. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Leung, J. S. C., Chan, K. K. H., & He, T. C. (2019). Student teachers' metaphorical conceptualisations of the experience of watching themselves and their peers on video. *Educational Studies*, 47(3), 257–274. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1691505>.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Beltz.

- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>.
- Neuber, K., & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion – Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“*. Universität Duisburg-Essen.
- Pollmeier, P., Rogge, T., & Vogelsang, C. (2022). Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5(1), 20–37. <https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.03>.
- Richards, J., Altshuler, M., Sherin, B.L., Sherin, M.G., & Leatherwood, C.J. (2021). Complexities and opportunities in teachers' generation of videos from their own classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100490. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>.
- Richey, P., Merk, S., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Leuders, T. (2017). Videobasierte Lehrerfortbildungen: Wirkt sich die Arbeit mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos auf motivational-affektive Prozesse und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 234–247.
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>.
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>.
- Scanlan, C. S., & Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 155–166.
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (Bd. 1, S. 221–236). Waxmann.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the ‚withitness‘ of student teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(3), 101–110.
- Stahnke, R., & Gegenfurtner, A. (Hrsg.). (2024). *Teacher professional vision: empirical perspectives*. Routledge.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer.
- Vogelsang, C. (2019). Reflexionskompetenz trainieren: Unterrichtsvideographie als Werkzeug zur fachdidaktischen Begleitung im Praxissemester. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 152–162). Universität Paderborn.
- Vogelsang, C., & Brandhorst, A. (2023). Schulpraktikum zwischen Kind und Nebenjob? Einfluss von sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren auf das Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(1), 337–362. <https://doi.org/10.11576/hlz-5818>.
- Vogelsang, C., Pollmeier, P., Gockeln, T., & Rogge, T. (2023). Zu unangenehm, zu viel Aufwand oder keine Möglichkeit? – Emotionen und Bereitschaft von Lehramtsstudierenden zur Videografie eigenen Unterrichts. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 7–31. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00378-y>.

- Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K., & Kleinknecht, M. (2018). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1(1), 90–119. <https://doi.org/10.4119/hlz-2384>.
- Weber, K. E., Neuber, K., & Prilop, C. N. (2023). Videobasierte Reflexion von klassenführungsspezifischen Ereignissen–Welche Rolle spielen Wissen und Reflexionsbereitschaft von Lehramtsstudierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1235–1257. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01195-3>.
- Will, A., & Jenert, T. (2024). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1), 451–468. <https://doi.org/10.11576/hlz-6300>.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454–462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.