

Corinne WYSS¹ (Zürich)

Videobasiert Lehren an Pädagogischen Hochschulen

Zusammenfassung

Dem Einsatz von Unterrichtsvideos wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung großes Potenzial zugeschrieben. Die Unterrichtsvideos dienen u. a. der Situierung von Lehr-Lerntheorien, der fachlichen Diskussion und Reflexion von Handlungen und Geschehnissen und damit der Professionalisierung von Lehrpersonen. Der Beitrag zeigt auf theoretischer Ebene Möglichkeiten und Ziele der videobasierten Lehre, gibt Einblick in empirische Ergebnisse einer Lehrpersonenbefragung und zeigt praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der PH Zürich.

Schlüsselwörter

Videobasiert Lehren, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung von Lehrpersonen, Lehrpersonenbefragung, Praxisbeispiel

Video-based teaching in teacher education

Abstract

The use of teaching videos in teacher education has great potential. Video lessons can be used to present teaching and learning theories and to support the professional discussion and reflection of classroom activities and events, thereby enhancing teacher professionalisation. This paper first describes the goals and potential of video-based teaching on a theoretical basis. It then provides insight into the empirical results of a teacher survey and shows practical implementation options using the example of the Zurich University of Teacher Education (PH Zurich).

Keywords

Video-based teaching, teacher education, teacher professionalization, teacher interview, practical example

¹ E-Mail: corinne.wyss@phzh.ch

1 Lehren mit Unterrichtsvideos: Möglichkeiten und Ziele

Gemäß SHERIN (2007) wurden in den USA bereits in den 1960er Jahren Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt. Viele Bildungswissenschaftler/innen sprachen der neuen Technologie schon damals großes Potenzial für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu. Das Beobachten von videograferten Unterrichtssequenzen wurde deshalb vielerorts in die Ausbildung von Lehrpersonen implementiert und videobasierte Weiterbildungsprogramme wurden konzipiert. Diese Bemühungen wurden über viele Jahre hinweg weiterverfolgt und bis heute vorangetrieben. Die Überzeugung, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos wertvoll für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ist, hat sich dabei nachdrücklich bestätigt (z. B. KLEINKNECHT & SCHNEIDER, 2013; BORKO et al., 2011; SANTAGATA & GUARINO, 2011; SHERIN & VAN ES, 2009).

Seit den ersten Ideen, Unterrichtsvideos in die Ausbildung von Lehrpersonen zu integrieren, haben sich verschiedene Formen der Arbeit mit Videos etabliert. Die Verwendung von Unterrichtsvideos kann nach MASATS & DOOLY (2011) grundsätzlich drei Kategorien zugeordnet werden: Video-viewing, Video-modelling und Video-coaching. Video-viewing wird häufig verwendet, um Studierenden bestimmte Aspekte in Unterrichtsvideos zu zeigen und dadurch eine Basis für Diskussionen oder Aufgaben zu legen. Durch Video-modelling sollen Studierende aufmerksam werden auf Fertigkeiten oder Verhaltensweisen, die im Video zu beobachten sind. Für das Video-Coaching werden Aufnahmen der Studierenden gemacht, die dann gemeinsam auf unterschiedliche Aspekte hin betrachtet und diskutiert werden können.

Videoaufnahmen von Unterricht weisen verschiedene Vorzüge auf. Sie ermöglichen Lehrpersonen, sich ohne Handlungsdruck mit unterrichtsrelevanten Aspekten zu beschäftigen, sie zu reflektieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Durch die Arbeit mit Unterrichtsvideos wird das eigene Vorwissen und die persönliche Erfahrung aktiviert, sie werden dadurch sichtbar und bearbeitbar. Anhand der Unterrichtsvideos können theoretische Aspekte situiert, eine gemeinsame Sprache aufgebaut und die Theorie mit der Praxis besser verbunden werden (KLEINKNECHT & SCHNEIDER, 2013; BORKO et al., 2008). Der Kompetenzaufbau und die Professionalisierung von Lehrpersonen kann dadurch gefördert und positiv beeinflusst werden.

Für die Arbeit mit Unterrichtsvideos sind unterschiedliche Lernsettings möglich und sinnvoll (vgl. z. B. REUSSER, 2005, S.11). Verschiedene Studien haben sich in jüngster Zeit damit beschäftigt, die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Lernsettings zu untersuchen. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Arbeit mit eigenen Videos im Vergleich zur Arbeit mit fremden Videos als vorteilhaft beurteilt wird. Die Beschäftigung mit eigenen Unterrichtsvideos wird von den Lehrpersonen als motivierender und aktivierender erlebt, als lernwirksamer eingestuft und es wird größere Authentizität wahrgenommen (SEIDEL et al., 2011; ZHANG et al., 2011). Bei der Arbeit in Peer-Gruppen fällt es Lehrpersonen eher schwer, sich kritisch über die Unterrichtsvideos der Kolleginnen und Kollegen zu äußern (BORKO et al., 2008; VAN ES, 2012; ZHANG et al., 2011). Es wird deshalb als wichtig erach-

tet, den Lehrpersonen für die Arbeit in Gruppen Richtlinien und Hilfestellungen zu geben, die die gemeinsame Bearbeitung und Diskussion von Unterrichtsvideos unterstützen (SO, 2012; BROUWER & FOKELIEN, 2013). Verschiedene Studien konnten dabei zeigen, dass sich die längerfristige Beschäftigung mit Unterrichtsvideos positiv auf die Gesprächsinhalte auswirkt. Währendem sich die Diskussionen der Lehrpersonen anfänglich auf pädagogische Fragen und eher oberflächliche Themen beschränkten, fokussierten sie mit der Zeit vielmehr das Lernen und Denken der Schüler/innen und fachspezifische Inhalte und damit die Tiefenstrukturen des Unterrichts (BORKO et al., 2011).

2 Empirie und Praxis videobasierter Lehre

2.1 Erfahrungen von Lehrpersonen mit Unterrichtsvideos – Einblick in empirische Ergebnisse

In einem Forschungsprojekt wurden junge Lehrpersonen (N=21), die eine Ausbildung zur Primarlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) abgeschlossen hatten und sich im ersten Berufsjahr befanden, sowie erfahrene Praxislehrpersonen (N=8) der PH Zürich mit unterschiedlichen Instrumenten befragt (Videographie des Unterrichts, Fragebogen SchülerInnen, Reflexionsbogen Lehrperson, Fragebogen NEO-FFI, Text-Vignette und Stimulated Recall Interview).² Die Lehrpersonen wurden von der Projektleitung für eine Teilnahme am Projekt angefragt und hatten sich in der Folge freiwillig für eine Mitwirkung an der Untersuchung zur Verfügung gestellt.

An dieser Stelle werden einige ausgewählte Ergebnisse der Stimulated Recall Interviews berichtet und mit Ausschnitten aus den Interviews unterlegt.³ Für das Stimulated Recall Interview wurden je sechs berufseinsteigende (f=3, m=3) und erfahrene (f=4, m=2) Lehrpersonen aus der Stichprobe ausgewählt und mittels halbstrukturiertem Interview mündlich befragt. Einige der Fragen bezogen sich auf das Erlebnis, sich im Rahmen der Untersuchung selber auf Video zu betrachten und zu reflektieren sowie auf die Erfahrung mit videografierten Unterrichtslektionen in der Ausbildung. Die Äußerungen der Lehrpersonen wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2007) ausgewertet. Eine ausführliche Erläuterung der methodischen Vorgehensweise sowie der empirischen Befunde findet sich in WYSS (2013).

Die Auswertungen zeigen, dass die Lehrpersonen der Arbeit mit Unterrichtsvideos viel Potenzial zuschreiben. Geschätzt wird insbesondere die Möglichkeit, den Un-

² Angelehnt war die Untersuchung an das Forschungsprojekt „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung“ (IBH-Projekt Nr. 6 69/04, Projekt Nr. 58) und das Forschungsprojekt „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit“ (SNF-Projekt Nr. 100013-112467 / 1).

³ In den Ausschnitten wird I für Interviewerin, T für Lehrperson verwendet.

terricht nachträglich ohne Handlungsdruck nochmals betrachten und dabei eine andere Perspektive einnehmen zu können. Dies ermöglicht, Neues zu entdecken bzw. Unbewusstes aufzudecken und aus den Erkenntnissen Handlungsalternativen abzuleiten.

T: Aber sonst, was ich sehe und was ich ganz bewusst mache, ist, dass ich ganz wichtig finde, dass ein Lehrer/eine Lehrerin nicht statisch ist. Nicht hektisch herumhampelt, aber sehr wohl unterstreicht, mit den Bewegungen, nicht nur mit der Mimik, sondern auch mit der Gestik, unterstreicht, was sie oder er sagt. [...] Das sieht man auf dem Video deutlicher, als man das aus der eigenen Perspektive wahrnimmt. Sonst, ähm... ja, ich hätte noch mehr auf die Kinder geschaut, weil man als Lehrer/Lehrerin doch sehr angespannt ist und durch viel Input, Output die Wahrnehmungskanäle stark gefüllt und fokussiert sind. Durch das Video hätte man die Chance – die Gelegenheit –, andere Kinder genau anzuschauen, die man vielleicht im Unterrichtsgeschehen am wenigsten genau angeschaut hat.

(Praxislehrperson, t2, T2_m_exp_PL01, 087:087)

Bemerkenswert ist, dass die erfahrenen Lehrpersonen, die die Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung vor mindestens fünf Jahren abgeschlossen hatten, kaum Erfahrung mit Unterrichtsvideos haben. Sowohl in der Ausbildung als auch in Weiterbildungskursen wurde nur sehr selten mit eigenen oder fremden videografierten Unterrichtslektionen gearbeitet.

Die befragten Junglehrpersonen, die zum Zeitpunkt der Befragung das Studium an der PH Zürich gerade erst abgeschlossen hatten, haben bereits mehr Erfahrung mit videografiertem Unterricht. Auch sie äußern, sich während der Ausbildung gar nicht oder nur vereinzelt mit fremden Unterrichtsvideos beschäftigt zu haben. Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts wurden aber offensichtlich vermehrt gemacht und bearbeitet.

T: Ja. Also im ersten Praktikum – also eigentlich nicht in jedem Praktikum gefilmt, aber im ersten Praktikum hat mir die Praktikumslehrerin gesagt, ich solle mich doch einmal filmen lassen. Damit ich mich einmal sehe, aber das ist dann doch schon Ende Praktikum gewesen. Und dann habe ich im zweiten Praktikum – habe ich gefunden, ja, das mache ich jetzt. Und, ähm, habe mich dann einfach von der Lehrperson verschiedene Sequenzen filmen lassen. Also, ähm, das, was dann in einer Unterstufe zum Beispiel in einem Erzählkreis – oder einmal vorne etwas erklären – also einfach verschiedene so Momentaufnahmen. Um zu schauen, wie ich da wirke und wie ich auf die Kinder eingehe oder so.

I: Ja, ja.

T: Und nachher, eigentlich im dritten Praktikum, habe ich einfach auf meinen Wunsch, habe ich das einfach noch einmal gemacht und im Lernvikariat einfach, ähm, für das Forschungsprojekt.

(Junglehrperson t1, T1_f_nov_30035, 269:299)

Die Junglehrpersonen berichten, dass die eigenen Unterrichtsaufnahmen im Studium gelegentlich auf Anweisung einer Praktikumslehrperson oder einer Dozen-

tin/eines Dozenten der PH Zürich gemacht haben. Teilweise wurden die Videos aber auf eigene Initiative hin vorgenommen. Auch über die Bearbeitung der videografierten Lektionen berichten die Junglehrpersonen Unterschiedliches. Manchmal wurden die Aufnahmen gemeinsam angeschaut und ausgewertet, oft blieb die Verarbeitung jedoch den Studierenden überlassen.

T: Ich finde auch – ich habe mich schon im P1 [Praktikum 1] filmen lassen. Dort mussten wir sogar, von der Mentorin, von der Mentoratsgruppe aus und dann eben im Lernvikariat sind dann Sie das erste Mal gekommen und ich habe dann auch einen Dingseintrag darüber geschrieben – Portfolioeintrag – und habe die beiden verglichen. Und der hat meiner Mentorin am besten gefallen, dieser Eintrag, wirklich.

I: Ah, super. Ja.

T: Ich mache es gerne. Es stört mich gar nicht, ich finde es interessant.

I: Ja. Ah schön, ja, super. Dann mussten Sie also schon einmal ein Video machen? // Außerhalb von diesem Projekt jetzt? // Ja genau. Und haben Sie dann das auch miteinander bearbeitet oder eben sogar reflektiert? Oder ist es einfach so eine Aufnahme und dann konnten Sie selber damit machen, was sie wollten?

T: // Ja. // Ja.

T: Ja. Mehr eine Aufnahme und selber damit machen. Ich habe es dann gerade als das verwendet, weil ich es spannend fand zu vergleichen, das P1 und das Lernvikariat. Anfangs PH und so gegen Ende PH. Ich habe dort einige Kriterienpunkte irgend im... pädagogische Irgendetwas, so ein dickes Buch von Beltz... ist ja egal, dort hat einer eben so über guten Unterricht oder eine gute Lehrperson – dort hatte es so neun Punkte und von den neun habe ich so sechs rausgegriffen und diese Videos auf Grund davon verglichen und geschaut, was in dieser Zeit passiert ist.

(Junglehrperson t1, T1_f_nov_30034, 297:309)

Aus den Interviews, die in den Jahren 2007 und 2008 entstanden sind, wird deutlich, dass die befragten Studierenden der Arbeit mit Unterrichtsvideos positiv gegenüberstehen und sich während des Studiums teilweise auch freiwillig auf Video aufnehmen haben lassen. Es wird jedoch ersichtlich, dass die Studierenden sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Unterrichtsvideografie gemacht haben. Bei einigen Studierenden wurde die Aufnahme und Bearbeitung der Videos angeleitet und begleitet, häufig haben die befragten Studierenden dies jedoch auf eigene Initiative und ohne Hilfestellung gemacht. Eine institutionalisierte, systematische Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos war zum Zeitpunkt der Befragung demgemäß nicht vorhanden.

Seit ein paar Jahren hat die PH Zürich ein Modul ins Studium implementiert, wo gezielt und strukturiert mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos gearbeitet wird. Dessen Konzeption wird im nächsten Kapitel kurz vorgestellt.

2.2 Modul Unterrichtsqualität – eine praktische Umsetzungsmöglichkeit

Das Modul Unterrichtsqualität (Modul UQ) ist dreiteilig konzipiert (vgl. BAER, KELLER-SCHNEIDER, KOCHER, LEUMANN & ZUMSTEG, 2010; BAER, SUTER, TARDENT, ZUMSTEG & WYSS, 2010). Es findet bei Studierenden im Bachelorstudiengang zwischen dem 3. und 5. Semester, für Studierende im Masterstudiengang im 6. Semester statt. Übergreifendes Ziel des Moduls UQ ist die bewusste Arbeit mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos und die dadurch zu erreichende Weiterentwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Unterrichtskompetenz. Im Modul UQ I liegt der Fokus insbesondere auf dem Video-viewing, im Modul UQ II auf dem Video-modelling und Video-coaching (vgl. Kapitel 1). Die Arbeit mit den Unterrichtsvideos soll die Verständigung über Lehr-Lernprozesse erleichtern, eine Situierung von theoretischen Modellen ermöglichen und damit die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördern sowie Reflexionsprozesse anregen.

In einem ersten Teil arbeiten die Studierenden an theoretischen Inhalten zu den Themenbereichen Unterrichtsqualität, Motivation und Interesse sowie zu den didaktischen Grundformen des Unterrichts. Dabei beschäftigen sich die Studierenden auch mit empirischen Studien aus der Lehr-Lernforschung. Neben der theoretischen Arbeit werden unter der Anleitung und Begleitung der Dozentin/des Dozenten Ausschnitte aus fremden Unterrichtsaufnahmen betrachtet und in Zusammenhang mit der theoretischen Literatur diskutiert. Gegen Ende des Moduls erhalten die Studierenden eine Einführung in die Videografie von Unterricht.

Nach dem Besuch des Moduls UQ I verbringen die Studierenden mehrere Wochen in der Berufspraxis. Im Rahmen des Quartalpraktikums haben sie den Auftrag, zwei eigene Unterrichtslektionen auf Video aufzuzeichnen und diese auf ein elektronisches Speichermedium zu übertragen, so dass sie auf dem Computer angeschaut und bearbeitet werden können.

An die Berufspraxis anschließend folgt der dritte Teil, das Modul UQ II. Der Fokus liegt hier auf der Arbeit mit den eigenen Unterrichtsvideos. Unter Anleitung und Coaching der Dozentin/des Dozenten betrachten und analysieren die Studierenden ihre Unterrichtsaufnahmen, diskutieren diese mit Peers, suchen nach Handlungsalternativen und Verbesserungsmöglichkeiten für die eigene Unterrichtspraxis. Dies geschieht unter Einbezug von theoretischer Literatur, die im Modul UQ I oder anderen Ausbildungsmodulen bereits aufgearbeitet wurde. Aus der Arbeit mit den eigenen Unterrichtsvideos formulieren die Studierenden persönliche Entwicklungsziele, die sie im weiteren Verlauf des Studiums verfolgen und umsetzen sollen.

3 Abschließende Bemerkungen

Der Beruf der Lehrperson hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt, die Anforderungen an Lehrpersonen sind gestiegen. Als charakteristisch für den Lehrberuf wird heute die beachtliche Vielfalt von Arbeitsaufgaben betrachtet. Die Aufzählung reicht von Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen, Beraten bis zur Schulentwicklung (BAUER, 2002). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist gefordert, die Lehrpersonen möglichst gut auf die sie erwartenden Aufgaben vor-

zubereiten und ihnen das dazu notwendige Wissen und Können mitzugeben. Sie ist deshalb bestrebt, immer wieder nach neuen, innovativen Möglichkeiten zu suchen, die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu verbessern und die Professionalisierung voranzutreiben. Eine Erneuerung, der seit vielen Jahren großes Potenzial zugesprochen wird, ist die Verwendung von Unterrichtsvideos in Lehr-Lernsettings. Leider, so REUSSER (2005), werden diese jedoch vielerorts noch spärlich genutzt. Dies hat sich auch in einer eigenen Befragung bestätigt, die in den Jahren 2007 und 2008 durchgeführt wurde. Die befragten Junglehrpersonen gaben an, sich während der Ausbildung eher zufällig bzw. auf eigene Initiative hin mit Unterrichtsvideos beschäftigt zu haben, die befragten erfahrenen Lehrpersonen hatten kaum Erfahrung mit Videos, häufig haben sich die Lehrpersonen selbstständig und ohne fremde Hilfestellung mit den Unterrichtsaufnahmen auseinandergesetzt. Grundsätzlich haben sich die befragten Lehrpersonen jedoch sehr positiv zur Arbeit mit Unterrichtsvideos geäußert. Die Möglichkeit, sich selber auf Video betrachten und darüber reflektieren zu können, wurde sehr geschätzt. Mit der Implementation des Moduls UQ hat die PH Zürich seit einigen Jahren die Arbeit mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos im Curriculum fest verankert. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich über mehrere Wochen hinweg mit Unterrichtsvideos zu beschäftigen, zu beobachten und zu diskutieren und darauf basierend eigene Entwicklungsperspektiven zu erarbeiten. Für die Studierenden der PH Zürich ist die Arbeit mit fremden und eigenen Videos damit heute ein verpflichtendes Element in der Ausbildung zur Lehrperson.

Auch an anderen Pädagogischen Hochschulen wurde die videobasierte Lehre in den letzten Jahren vermehrt umgesetzt. Als zentral wird dabei erachtet, dass die Studierenden bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos angeleitet und begleitet werden. Für die eigenständige Bearbeitung der Aufnahmen braucht es Richtlinien und Hilfestellungen, die zeigen, wie und unter welchen Kriterien die Videos betrachtet werden können (SO, 2012; BROUWER & FOKELIEN, 2013). Beachtet werden sollte dabei auch, dass das Betrachten von fremden und eigenen Unterrichtsvideos durch eine verfälschte Wahrnehmung beeinflusst werden kann. In der Sozialpsychologie wurden solche Phänomene genauer untersucht und beschrieben (KRAMMER & REUSSER, 2005, S. 43):

- Primacy-Effekt: Der erste Eindruck prägt die weiteren Beobachtungen.
- Halo-Effekt: Eine einzelne Beobachtung bekommt ein so starkes Gewicht, dass sie alle anderen Beobachtungen beeinflusst.
- Stereotypisierung: Vorurteile gegenüber gewissen Menschengruppen (Schicht, Geschlecht, Ethnie ...) werden auf die beobachtete Person übertragen.
- Projektion: Einer zu beobachtenden Person werden eigene Mängel oder Bedürfnisse zugeschrieben.

Wenn Unterrichtsvideos gemeinsam angeschaut und diskutiert werden, muss zusätzlich beachtet werden, dass der Austausch nicht immer einfach zu meistern ist. Gemäß SEIDEL HORN & WARREN LITTLE (2010, S. 182) gibt es verschiedene Schwierigkeiten, die den Austausch über Unterricht erschweren können:

The difficulty of making tacit knowledge explicit (Eraut, 2000), the challenge of confronting well-established norms of privacy and noninterference

(Little, 1990) or contending with disagreement and difference (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001), insufficient structural and social supports (Louis & Kruse, 1995), taken-for-granted language and frameworks that reify assumptions about learners and learning (Coburn, 2006; Horn, 2007), and the urgency of the immediate and multiple tasks to which teachers must attend (Kennedy, 2005; Little, 2003b).

Es wird damit deutlich, dass die videobasierte Lehre zwar viele Möglichkeiten, aber auch einige Herausforderungen birgt. Die bereits bestehenden Erkenntnisse sind hilfreich und sollten für die Aus- und Weiterbildung beachtet werden, es bestehen jedoch noch immer Forschungsdesiderate. So gibt es beispielsweise noch zu wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Unterrichtsvideos das Lernen von Lehrpersonen unterstützen, welchen Einfluss Unterrichtsvideos auf die Kognition, Emotion und Motivation ausüben oder welche Anforderungen die Arbeit mit Aufnahmen von eigenem, fremdem oder Peer-Unterricht stellt (z. B. SHERIN & VAN ES, 2009; KLEINKNECHT & SCHNEIDER, 2013; BORKO et al., 2008; ZHANG et al., 2011). Damit die videobasierte Lehre ihr großes Potenzial noch besser ausschöpfen kann und Lehrpersonen in ihrer Entwicklung gezielter unterstützt werden können, sind weiterführende Forschungs- und Konzeptionsarbeiten notwendig und wünschenswert.

4 Literaturverzeichnis

Baer, M., Keller-Schneider, M., Kocher, M., Leumann, S. & Zumsteg, B. (2010). *Konzept zur Gestaltung der Module „Unterricht wissenschaftlich betrachtet – Unterrichtsqualität I“ und „Unterricht wissenschaftlich betrachtet – Unterrichtsqualität II“ für die Eingangs- und Primarstufe*. Zürich: Pädagogische Hochschule.

Baer, M., Suter, C., Tardent, J., Zumsteg, B. & Wyss, C. (2010). *Konzept zur Gestaltung des Moduls „Unterricht wissenschaftlich betrachtet – Unterrichtsqualität“ für den Studiengang Sek I*. Zürich: Pädagogische Hochschule.

Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 49–63). Opladen: Leske + Budrich.

Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43(1), 175–187.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.

Brouwer, N. & Fokelien, R. (2013). Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 302–317). Münster: Waxmann.

Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.

- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50.
- Mayring, P.** (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Masats, D. & Dooly, M.** (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151–1162.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 8–18.
- Santagata, R. & Guarino, J.** (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43(1), 133–145.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K.** (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Seidel Horn, I. & Warren Little, J.** (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Sherin, M. G.** (2007). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. E. Brophy (Hrsg.), *Using video in teacher education* (S. 1–27). Amsterdam, London: JAI.
- Sherin, M. & van Es, E. A.** (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- So, W.W.-m.** (2012). Quality of learning outcomes in an online video-based learning community: potential and challenges for student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 143–158.
- van Es, E. A.** (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
- Wyss, C.** (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster: Waxmann.
- Zhang, M., Lundeborg, 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.

Autorin



Dr. Corinne WYSS || Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung
Forschung und Entwicklung || Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

www.phzh.ch/personen/corinne.wyss

corinne.wyss@phzh.ch