

UNTERRICHTSVIDEOS LESEN? GRUNDLEGUNG EINER LESETHEORIE DER NUTZUNG VON VIDEOGRAFIERTEN UNTERRICHTSFÄLLEN IN DER LEHRAMTSAUSBILDUNG

Hanna Höfer

Technische Universität Dortmund | hanna.hoefer@tu-dortmund.de

Malte Delere

Technische Universität Dortmund | malte.delere@tu-dortmund.de

ABSTRACT

Die Nutzung von videographierten Unterrichtsfällen ist zentraler Baustein vieler innovativer Ausbildungs- und Forschungskonzepte der universitären Lehramtsausbildung und soll über die Reflexion komplexer Lehr-Lern-Situationen Wissen und Kompetenzen der Lernenden fördern (vgl. Hauenschild et al. 2020). Videographierten Fällen werden dabei besonders für Noviz*innen vielfältige Vorteile zugeschrieben (vgl. Gold et al. 2016), wenngleich offen bleibt, welche Prozesse bei der Betrachtung dieser Videos eigentlich ablaufen und inwiefern diese sich vom Lesen schriftlicher Fälle unterscheiden.

Der vorliegende Artikel plädiert für eine Anwendung lesetheoretischer und -didaktischer Konzepte, um die „Prozessebene“ (Rosebrock / Nix 2012, 11) des Lesens explizit in den Blick nehmen zu können und neue Erklärungsmuster für erkannte Potentiale und Schwachstellen der Nutzung von Unterrichtsvideos herausarbeiten zu können. Hierfür wird ein eigenes Modell des Lesens von Unterrichtsvideos entwickelt, das Unterrichtsvideos als „multimodale Textsorte[]“ (Stöckl 2016, 21) versteht und unter anderem besonders die zeitliche Linearität des audiovisuellen Textes berücksichtigt.

SCHLAGWÖRTER

— UNTERRICHTSVIDEOS — MULTIMODALE TEXTE — AUDIOVISUELLE TEXTE
— LESEN — LEHRAMTSAUSBILDUNG — PROZESSMODELL

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Reading Videotaped Teaching? Laying the Foundation of a Literacy Theory for Video-based Teacher Education

Video-based learning is a central component of many innovative training and research concepts in university teacher training. It intends to promote the knowledge and competencies of the learners through understanding and reflecting on complex teaching-learning situations (cf. Hauenschild et al. 2020). Videotaped cases are said to have many advantages, especially for novices (cf. Gold et al. 2016), although it remains open which processes actually take place when watching these videos and how those differ from reading written cases.

This article argues for an application of theoretical and didactic literacy concepts in order to be able to explicitly focus on the "process level" (Rosebrock / Nix 2012, 11, our translation) of reading and to be able to work out new explanatory patterns for identified potentials and weaknesses of the use of video-based learning. For this purpose, an own model of reading videotaped cases is developed, which understands instructional videos as a „multimodal text type[]" (Stöckl 2016, 21, our translation) and, among other things, particularly takes into account the temporal linearity of the audiovisual text.

KEYWORDS

— VIDEO-BASED LEARNING — MULTIMODAL TEXTS — AUDIOVISUAL TEXTS —
LITERACY — TEACHER EDUCATION — PROCESS MODEL

1 — EINLEITUNG

Der Nutzung von videographierten Unterrichtsfällen wird grundsätzlich das Potential zugesprochen, theoretisches und praxisbezogenes Wissen bei den Studierenden zu verbinden, ohne sie selbst in den Handlungsdruck einer Unterrichtssituation stellen zu müssen (vgl. Krammer 2020, 692). Videos sollen „die ‚Übersetzung‘ und Situierung von Theorien, Kernideen und Konzepten des Lernens und Lehrens [ermöglichen]“ (Reusser 2005, 10). Verschiedene Beiträge befassen sich mit der Untersuchung der Frage, welche Unterschiede schriftlich fixierte und videographierte Unterrichtsfälle aufweisen, besonders bezüglich der emotionalen, motivationalen und kognitiven Belastung sowie Aktivierung der Rezipierenden (vgl. Syring et al. 2015; Kramer et al. 2017; Schneider et al. 2016; Möller et al. 2016). So stellen z.B. Gold et al. (2016) in ihrer Studie heraus, dass es angehenden Lehrkräften mit wenig Vorwissen leichter falle, für Videofälle „angemessen mentale Modelle“ zu erstellen, als für längere schriftlich fixierte Unterrichtsfälle. Sie führen das auf das „simultan[e]“ Moment zurück, das Vorteil des Videos sei (vgl. 2016, 336) und darauf, dass „die mentale Repräsentation des Videofalls durch realitätsnahe visuelle und auditive Informationen wahrscheinlich erleichtert“ (ebd., 325) werde.

Offen bleibt aber erstens, wie genau die mentalen Modelle gebildet werden, ob sie und die Prozesse beim Aufbau ebendieser für die Vorgänge des Schrifttext- sowie des Videolesens identisch sind, und zweitens, wo genau es bei der Bildung eines mentalen Modells im Zuge der Videofallanalyse zu Problemen kommen könnte. Ähnlich wie Gold et al. arbeiten auch Kramer et al. in der Diskussion ihrer Untersuchung heraus, „dass die videogestützte Experimentalgruppe das Lernmedium Unterrichtsvideo kognitiv aktivierender empfand als die transkriptgestützte Experimentalgruppe die Transkripte“ (Kramer et al. 2017, 160). Auch Syring et al. verweisen auf das Fehlen „empirischer Evidenz über die konkret ablaufenden Lernprozesse während der Fallarbeit (speziell bei Lehramtsstudierenden)“ (2015, 670, H.i.O.). Das Potential von Unterrichtsvideoanalysen wird bis dato positiv eingeschätzt, der Prozess jedoch ist bislang noch wenig im Fokus der Diskussion. Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb der Erforschung solcher mentaler Prozesse von Lehramtsstudierenden und der notwendigen Kompetenzen (vgl. Stöckl 2016, 32) für die Rezeption von Unterrichtsvideos.

Im Praxissemester an der TU Dortmund mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik, Fach Deutsch, wird ausgehend von der Arbeit im BMBF-Projekt DEGREE 4.0¹, in dessen Rahmen eine Plattform zur Videoanalyse aufgebaut wurde, seit mehreren Semestern ein Schwerpunkt auf die Arbeit mit solchen Unterrichtsvideos gelegt. Die Studierenden (alle Schulformen und -stufen) analysieren hierfür sowohl im vorbereitenden als auch im begleitenden Seminar in Arbeitsgruppen Aufzeichnungen von Unterrichtssituationen, die entweder ausgebildete Lehrkräfte oder aber Studierende in Seminarkontexten in Schulen aufgenommen haben. Die Plattform ist barrierefrei nutzbar (vgl. Wilkens et al. 2022) und bietet als Funktionalitäten u.a. das Codieren und das Annotieren von Videosequenzen an. Die Annotation (zur Annotation als „Baustein der Texterschließung“ vgl. König 2021, insb. 14) auf der Plattform ermög-

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde teilweise mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2130X gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

licht das Hinzufügen von begleitendem Text, Kommentaren oder qualifizierenden Einordnungen. Die Funktionalität des Codierens ähnelt jenem Prozess, den es auch in der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Rädiker / Kuckartz 2019) gibt – hier wird mit einem vorgegebenen oder einem selbst erstellten bzw. erweiterten Kategoriensystem kriteriengeleitet ‚sortiert‘. Es werden also Szenen identifiziert, und bestimmten Codes, z.B. zu bestimmten Handlungsmustern oder Unterrichtsprozessen, zugeordnet. Eine bloße Unterstreichung, so wie sie üblicherweise auch als Annotation angesehen werden kann (vgl. z.B. Nantke / Schlupkoth 2020, 1), gibt es als vorgesehene Verfahren auf der Plattform nicht, in der Regel muss eine Erklärung angegeben werden. Außerdem ist die Möglichkeit gegeben, aus den Originalfilmen neue Videos zu schneiden und beispielsweise zu einem *Analytical Short Film* zusammensetzen (vgl. Unteregge / Nührenböcker 2021).

Der Artikel geht zunächst von einem weiten Textbegriff aus (Kap. 2), der audiovisuelle Medien einschließt und Unterrichtsvideos als multimodale Textsorte mit einem „typische[n] Verknüpfungsmuster“ unterschiedlicher Zeichenmodalitäten (vgl. Stöckl 2016, 8) versteht. Damit müssen auch Videos ‚gelesen‘ werden. Die daraus folgende Legitimation der Anwendung lesetheoretischer Konzepte kann, so die zugrundeliegende Hypothese, in der Meta-Analyse dieser studentischen Analyseprozesse instruktiv sein. Dieses Vorgehen ermöglicht einen detaillierten Einblick in die verschiedenen Teilprozesse (Kap. 3) zu erhalten und zu untersuchen, an welchen Stellen die Studierenden auf welche Art bestimmte Zeichen verarbeiten. Hieraus können sowohl neue Forschungsfragen als auch Konsequenzen für die Lehre abgeleitet werden (Kap. 4).

2 — UNTERRICHTSVIDEOS ALS TEXTE

Unterrichtsvideos sind „multimodale Artefakte“, deren Textualität „außer Frage“ steht (vgl. ebd., 5). Sie stellen einen „Zusammenschluss mehrerer unterschiedlicher Zeichenmodalitäten zu einem kohäsiven und kohärenten Ganzen“ dar, „dessen musterhafte Inhalts- und Handlungsstruktur sowie Verwendungsweisen der Modalitäten typisierten Gebrauchssituationen entspringen und bestimmte kommunikative Funktionen erlauben“ (vgl. ebd., 20). Andere weite Textbegriffe vertreten beispielsweise Kallmeyer et al., die Text als „die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale“ (1974, 45) definieren oder aktueller Hausendorf et al., für die Texte “[a]ls Ensemble von Lesbarkeitshinweisen [...] nicht ein für alle Male gegeben, sondern an einen je aktuellen Moment der Lektüre gebunden“ sind (2017, 23).²

Da im vorliegenden Artikel digital repräsentierte Unterrichtsvideos als multimediale Angebote im Mittelpunkt stehen, sei außerdem auf Bernd Weidenmann verwiesen, der Multimodalität als dritte Beschreibungsebene neben Multimodalität und -codalität stellt (vgl. 2011, 76). Nach ihm verweist Multimodalität darauf, dass „unterschiedliche Speicher- und Präsentationstechnologien“ beteiligt sind, wobei das „Angebot“ diese „integriert präsentiert“ (vgl. ebd.). Als Beispiele für den Fall der Analyse von Unterrichtsvideos sind hier der „Computer als Symmedium“ (Frederking 2018, 31), die Videoplattform des Projektes **DEGREE 4.0** und die digitale Videotechnologie selbst zu nennen.

² Eine spezifische „multimodale Textsortenanalyse“ (Stöckl 2016, 22) von Unterrichtsvideos, u.a. bezüglich der enthaltenen „Textualitätshinweise“ bzw. „Lesbarkeitshinweise“ (Hausendorf et al. 2017, 22, H.i.O.), ist für einen späteren Zeitpunkt geplant.

Auf hochschuldidaktischer Ebene ist ein weiter Zugriff auf den Textbegriff zumindest in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen notwendig, da z.B. im Kernlehrplan des Fachs Deutsch für die Grundschule ein weites Verständnis von Text vorausgesetzt wird. Es ist folglich erforderlich, den Studierenden diesen Zugang zu vermitteln. Ziel ist, sie dazu zu befähigen, u.a. folgende aktuelle curriculare Vorgabe im Unterricht umsetzen zu können: „Als Texte werden alle schriftlichen und audiovisuellen Produkte (Film, Bild, Gespräch etc.) in ihrem jeweiligen kulturellen und medialen Kontext verstanden, die analog oder digital vermittelt werden“ (MSW 2021, 16). Bei Schüler*innen der Primarstufe wird so direkt das Verständnis einer breiten Variabilität von Textformen ausgebildet; Lehrkräfte müssen u.a. einen solchen Zugang und ein entsprechendes Verständnis des Textbegriffes theoretisch vermitteln und praktisch in ihren didaktischen Handlungen umsetzen können. Denkt man an inklusive Settings des Deutschunterrichts wird dieser weite Textbegriff noch einmal bedeutsamer, um allen Schüler*innen den Zugang zu Narrationen oder Informationen zu ermöglichen. So hat Gudrun Marci-Boehncke ihn in ihr Konzept des medieninklusive[n] Deutschunterrichts bzw. der „inklusive[n] Medienbildung“, die die Berücksichtigung unterschiedlicher Medialitäten als normative Grundlage setzt, als maßgeblich aufgenommen (vgl. Marci-Boehncke 2018, insb. 49).

Auch wenn unterschiedliche Typen unter dem Sammelbegriff des Textes gefasst werden, können Unterschiede zwischen den einzelnen Textformen und -sorten identifiziert werden und sind in der Analyse der jeweiligen Rezeptionsprozesse zu beachten (vgl. Stöckl 2016, 32). Wenn nun jene zwischen z.B. Schrifttext und Unterrichtsvideo in den Blick genommen werden, dann erscheint hier insbesondere die Dimension der Zeit wesentlich: Vom Video kann nur dann eine vollständige mentale Repräsentation aufgebaut werden, wenn es als bewegtes Produkt in seinem zeitlichen Ablauf betrachtet wird (siehe Kap. 3). Dieser Prozess soll im folgenden Kapitel als Leseprozess von Videos weiter ausdifferenziert werden.

3 — REZEPTIONSPROZESSE BEI DER ANALYSE VON UNTERRICHTSVIDEOS

Wenn man die Verfahren und Momente des Lesens von Unterrichtsvideos im vorgestellten didaktischen Setting nun an das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2012, 11) bzw. an dessen Ebenen rückbindet, dann steht auf der „Prozessebene“ (ebd.) der Textwahrnehmung des Videos insbesondere eine Kombination unterschiedlicher Konstruktions- und Integrationsprozesse im Zentrum, die über die Verknüpfung des Lesens einzelner Textarten hinausgeht. Auf der „Subjektebene“ (ebd.) zeigen sich die Wechselwirkungen zwischen dem Video als Text und dem Subjekt, sowohl auf der Ebene des Mediums als auch des Inhalts. Die Bewertungen der didaktischen Handlungen und der Unterrichtssituation finden dabei sowohl auf der „Subjektebene“ (ebd.), als auch auf der „soziale[n] Ebene“ (ebd.) statt – hier ergänzen bzw. beeinflussen sich die Überlegungen, die einzeln bei der Sichtung des Videos angestellt werden und diejenigen der Kommiliton*innen, die sich im Gespräch in den Arbeitsgruppen ergeben, rekursiv. Im Folgenden sollen die einzelnen Ebenen nun genauer betrachtet werden, wobei die beschriebenen Momente zum einen sicherlich nur einige der stattfindenden und zum anderen des Öfteren nicht auf eine spezifische Ebene begrenzt sind: So kann z.B. die Anschlusskommunikation neue Prozesse im Bereich der globalen Kohärenzbildung notwendig machen.

3.1 — PROZESSEBENE

Die einzelnen Teilprozesse des Lesens von schriftlich codierten Texten (vgl. u.a. Ballstaedt / Mandl 1995; Richter / Christmann 2002; Schröder-Lenzen 2004; zur Übersicht Schmid-Barkow 2010; Lenhard 2019; vgl. auch die Kompetenzkonzepte der IGLU Studie (z.B. Bremerich-Vos et al. 2017) und der DESI Studie (z.B. Willenberg 2007)) sind ebenso wie das Lesen von Schrift-Bild-Texten (vgl. u.a. Schnotz 2003; Schnotz / Dutke 2004) oder das Lesen in einer sehr weiten Form (vgl. u.a. Koch 2008; Ratz 2013) eingehend untersucht und in verschiedenen Modellierungen dargestellt. Das folgende Modell (Abb. 1) hat zum Ziel, die Prozesse beim Lesen eines audiovisuellen Textes, in diesem Fall eines Unterrichtsvideos, herauszuarbeiten. Die Videos werden dabei als einzelner Text verstanden, der zwar verschiedene Bestandteile hat, aber auf der Metaebene als *ein* Gegenstand wahrgenommen wird. Aspekte des Lesens multipler Texte (vgl. u.a. Philipp 2018) werden hier daher nicht explizit berücksichtigt. Im Zentrum der Überlegungen soll also nicht die „Rezeption einer aus Schrifttextabsätzen, Bildern, Ton- und Filmdokumenten bestehenden Nachrichtenseite im Netz“ (Frederking / Krommer 2019, 6) o.Ä. stehen, sondern das „Erfassen der referentiell-semantischen Verbindung oraler, literal-skriptografischer, piktoraler [und] auditiver [...] Textelemente“ (ebd.) im audiovisuellen Text selbst.

Die Darstellung ist von oben nach unten zu lesen, wobei der untere Kasten in waagerechter Richtung differenziert ist. Gleichzeitig sollen die Schleifen am linken Rand deutlich machen, dass all diese Prozesse nicht linear ablaufen, sondern dass sie immer wieder mit- und ineinander verwoben sind. Zudem – und das soll der Pfeil am rechten Bildrand aufzeigen – werden sie begleitet von metakognitiven Prozessen, also der Einschätzung des eigenen Textverständnisses und der Verbindung dieser Erkenntnisse mit der Wahrnehmung des eigenen Leseprozesses (vgl. Schmid-Barkow 2010, 226).

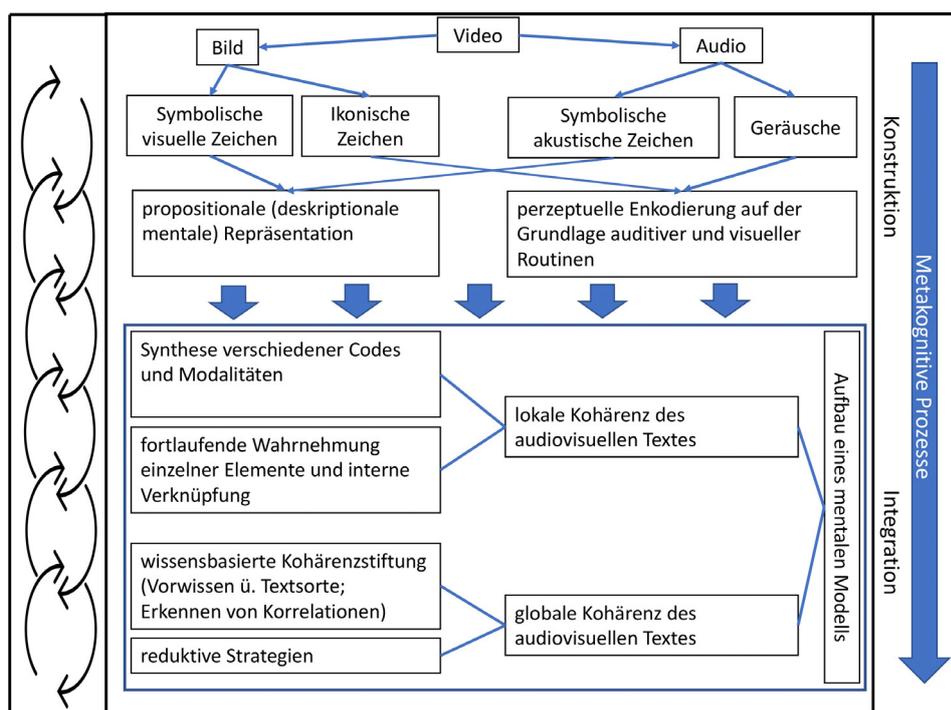


Abb. 1: Prozessmodell des Lesens von videografierten Unterrichtsfällen (eigene Darstellung)

Die Elemente des Videos lassen sich aufsplitten in auditive und visuelle Zeichen (vgl. z.B. Peirce 1906; auch Schnotz 2003, 25), die wiederum in symbolische visuelle, ikonische und symbolische akustische Zeichen sowie allgemeine Geräusche unterteilbar sind und jeweils eine eigene „modespezifische[] Logik, [...] Ausdruckspotenziale (und -beschränkungen) sowie [...] zugrunde liegenden Funktionsweisen“ besitzen (Stöckl 2016, 9).

Sowohl die visuellen als auch die akustischen symbolischen Zeichen müssen zunächst verarbeitet werden, so dass eine „propositionale Repräsentation“ (vgl. u.a. Schnotz 2003, 28; Philipp 2015, 25) des vermittelten Inhalts bei den Leser*innen vorliegt. Die ikonischen Zeichen und Geräusche werden perzeptuell enkodiert, wobei auditive und „visuelle Routinen“ (Schnotz 2003, 28; Schnotz / Dutke 2004, 74) herangezogen werden. Hier geht es unter anderem darum, die sicht- und hörbaren Elemente überhaupt erst einmal aktiv wahrzunehmen (vgl. zur bewussten Wahrnehmung auditiver Zeichen Wermke 2010, 181). Diese Prozesse sollen hier als auf der Konstruktionsebene (vgl. Philipp 2015, 25) ablaufend beschrieben werden.

Soll anschließend dann „nicht nur das Aussehen von Objekten gezeigt, sondern auch das dargestellte Szenarium verstanden werden“ – so beschreiben Schnotz und Dutke (2004, 64) es für bildliche Darstellungen – „so verlangt dies das Erkennen von Zusammenhängen und die Verknüpfung des Gezeigten mit dem Vorwissen.“ Aus diesen Prozessen der Kohärenzbildung auf lokaler und globaler Ebene kann die lesende Person dann das „sogenannte Situationsmodell“ (Lenhard 2019, 15) aufbauen, eine „mentale Repräsentation, [...] [die] eine stark verdichtete, durch eigenes Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierbare Zusammenfassung des Textinhaltes darstellt.“ (ebd.) Die Kohärenzbildung kann als Teil der Integrationsprozesse (vgl. Philipp 2015, 25) beschrieben werden. Wichtig ist im vorliegenden Fall der Betrachtung des Lesens von Unterrichtsvideos, dass die Kohärenzbildung auf der Ebene des audiovisuellen Textes, also des gesamten Videos vollzogen wird, und nicht getrennt auf der Ebene einzelner Modalitäten oder Codalitäten (auch für diese einzelnen Aspekte des Videos können Kohärenzbildungs- und Leseprozesse beschrieben werden, diese sind aber nicht das zentrale Element des oben dargestellten Modells). Stöckl beschreibt Kohärenz als drittes Element der Textkonnektivität in multimodalen Texten neben lexikalischer und grammatischer Kohäsion (vgl. 2016, 28f.). Prozesse der Kohärenzbildung auf der Ebene des Gesamtvideos sind unter anderem die Synthese verschiedener Codes und Modalitäten sowie die fortlaufende Wahrnehmung und Verknüpfung einzelner Elemente im Verlauf des Videos, also die Verarbeitung „textimmanenter Information“ (Bremerich-Vos et al. 2017, 84).

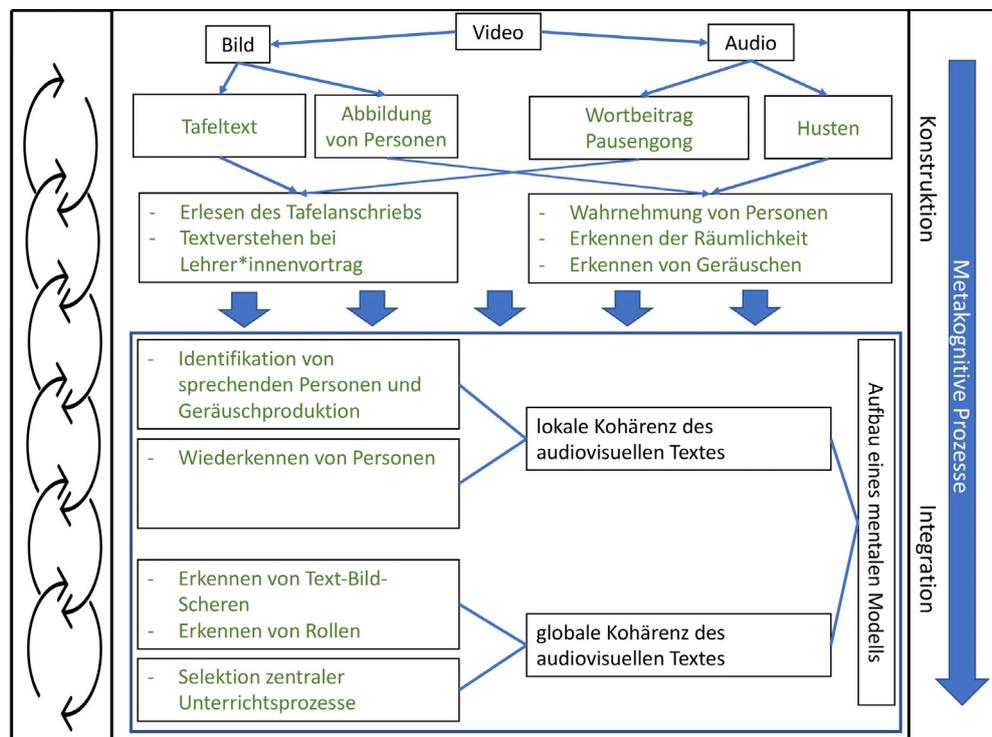


Abb. 2: Beispielhafte Lese-Elemente (grün) von Unterrichtsvideos (eigene Darstellung)

Beispielsweise (Abb. 2) müssen die Studierenden eine Person, die eine anhand der Mundbewegung visuell erkennbare Sprechhandlung vornimmt und die auditiv vernehmbare Stimme miteinander synthetisieren, um eine vollständige mentale Repräsentation der sprechenden Person zu generieren. Über den Verlauf mehrerer Sequenzen müssen sie außerdem Personen wiedererkennen, selbst wenn diese sich im Raum bewegen oder ihre Kleidung verändern. Gleiches gilt für veränderte Gegenstände. In diesen Prozessen spielt das Vorwissen der Studierenden über Unterricht eine wichtige Rolle. Dasselbe trifft für das Aussortieren von für unwichtig erachteten Informationen im Rahmen der reduktiven Strategien zu. Die Studierenden können eine Person auch dann noch in deren Rolle als Lehrkraft erkennen, wenn diese statt vor der Klasse zu sprechen in einer begleitenden Phase ein individuelles Gespräch mit einem*r Schüler*in führt. Sie müssen hierfür aber ein grundsätzliches Verständnis der Rolle einer Lehrkraft und ihrer spezifischen Verhaltensweisen haben. Auch die Selektion zentraler Unterrichtsprozesse, beispielsweise von konstruktivem Feedback durch die Lehrkräfte, nehmen die Studierenden zum Teil automatisch auf Grundlage ihres Vorwissens über Qualitätskriterien von Feedback oder aber (möglicherweise ungeprüften) Erfahrungswissens aus der eigenen Schulzeit vor. Selbst wenn sie das Video ohne konkreten Beobachtungsauftrag anschauen, werden sie niemals alle Informationen, die im Video enthalten sind, aufnehmen und später wiedergeben (können). So werden sie sich wahrscheinlich beispielsweise noch an den Arbeitsauftrag erinnern, aber nicht wiedergeben können, mit wie vielen Schritten die Lehrkraft sich während ihrer Darstellung im Raum bewegt hat. In diesem Prozessbereich spielt, wie weiter unten aufgezeigt wird, auch die didaktische Situation der Auseinandersetzung mit dem Video eine wichtige Rolle.

Betrachtet man nun, inwiefern dieser Prozess sich vom Leseprozess eines bebilderten Schrifttextes unterscheidet, muss in besonderer Weise, wie oben bereits kurz angerissen, der Faktor der Zeitlichkeit des Videos mit einbezogen werden. Dieser ist für die Rekonstruktion des zu vermittelnden Inhaltes zentral (vgl. Gross 1994, 4, 111). Während die visuell vermittelten Elemente, also symbolische und ikonische Zeichen, auch in einem Standbild analysiert werden könnten, so verlieren die auditiv vermittelten Elemente im Moment des Videostopps ihre „Lesbarkeit“ (zur „Lesbarkeit“ vgl. Hausendorf et al. 2017). Sie funktionieren nur als bedeutungstragende Zeichen, wenn die Vorführung und Rezeption „simultan und koextensiv“ (Gross 1994, 111) ablaufen. Dies bedeutet auch, dass auf der Ebene der Kohärenzbildung unter anderem die Herstellung von Kohärenz zwischen verschiedenen Sequenzen des Videos eine zentrale Rolle einnimmt, und dass damit die Herstellung lokaler und globaler Kohärenz in besonderer Weise von der Wahrnehmung einzelner Elemente in ihrer zeitlichen Bindung abhängt. Ein solches Verständnis der Kohärenzbildung ist im Fall der hier näher betrachteten Unterrichtsvideos relevant. Die Unterrichtsvideos haben, wie oben dargestellt, nur in geringem Ausmaß eine Autor*innenschaft und dementsprechend kein strukturelles Narrativ, das die Studierenden verstehen und nachvollziehen müssten. Sie bilden eine Realität bzw. einen Teil dieser ab, sind eher dokumentarisch als erzählend (zum Dokumentarischen vgl. Balke et al. 2020, insb. 11). Dennoch können aufgrund der Abhängigkeit des Verstehens des Videos von seiner internen Verknüpfung im Verlauf der Zeit auch bei den audiovisuellen Texten Kohärenzbildungsprozesse identifiziert werden.

3.2 — SUBJEKTEBENE

Auf der „Subjektebene“ (Rosebrock / Nix 2012, 11) lässt sich eine Wechselwirkung zwischen dem Video und den Studierenden als rezipierenden Subjekten auf den „Verarbeitungs- und [...] Erfahrungsdimensionen des Lesens“ (ebd.) beschreiben. Die Studierenden setzen sich, auch wenn sie die Analyse in Gruppen vornehmen, immer auch individuell mit dem Video auseinander und erarbeiten ihre spezifische eigene Deutung des Gesehenen; sie bilden aufgrund von unterschiedlichem Vorwissen individuelle Kohärenzen heraus und nehmen Bewertungen der jeweiligen Handlungen vor. Hier kann als Besonderheit aufgezeigt werden, dass Studierende teilweise selbst als Beobachter*innen der Unterrichtssequenz, so z.B. als die aufzeichnende Person oder sogar als Lehrende, Teil der videografierten Situation sein können. Gleichzeitig können die Studierenden, das ist, wie oben dargestellt, der grundsätzliche Anspruch der Arbeit mit Unterrichtsvideos, die gewonnenen Erkenntnisse über Unterricht im Kontext ihrer eigenen Lehrer*innenprofessionalität reflektieren und sie in die eigene Unterrichtspraxis übertragen. Im Rahmen einer individuellen Reflexion des Video-Leseprozesses setzen sie sich, sicherlich auch in Folge der diskursiven Auseinandersetzung in der Gruppe, mit ihren eigenen Seh- und Hörgewohnheiten auseinander und können das Lesen des Videos als audiovisuellem Text in ihr Selbstkonzept als Leser*innen integrieren.

3.3 — SOZIALE EBENE

Als „soziale Ebene“ des Leseprozesses definieren Rosebrock und Nix die „soziale Interaktionen, in die Lesefähigkeit [...] eingebunden“ ist (vgl. ebd.). Sie kann im Fall der hier untersuchten Videoanalyse als die direkte Anschlusskommunikation über Codierungen und Annotationen im Rahmen der Seminarsitzung beschrieben werden, in die das Lesen des Videos eingebunden ist. Sinnentnehmendes Erarbeiten und Verstehen des Videos ist also Voraussetzung für die Kommunikation in der Arbeitsgruppe und die Besprechung der Analyse im Gesamtplenum ebenso wie in der Anschlussaufgabe, einer individuellen Reflexion der Ergebnisse. Zugleich werden im weiteren Verlauf des Vorbereitungs- und Begleitseminars immer wieder Bezüge zu den Ergebnissen der Videoanalyse hergestellt, um auf die Praxisbedeutung theoretischer Konzepte zu verweisen. Die „soziale Ebene“ (ebd.) des Lesens der Unterrichtsvideos ist also gewissermaßen auf die professionelle Kommunikation über das Gelesene beschränkt, eine darüberhinausgehende und informelle Beschäftigung mit dem Textinhalt ist weder erwartet, noch wahrscheinlich.

Die Kommunikation über das Video ist dabei gleichzeitig Moment der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion und wirkt sich so auf die Wahrnehmung des Videos selbst aus. Hierfür werden diskursive Aushandlungsprozesse evozierende Wahrnehmungs- und Selektionsstrategien, also Lesestrategien, im Rahmen der Aufgabenstellung vorgegeben. Die Codierungen und Annotationen, mit denen das Video durch die Studierenden angereichert werden soll, strukturieren einerseits die Anschlusskommunikation und damit die „soziale Ebene“ (ebd.), aber andererseits durch Methodik und teilweise vorgegebene Codekategorien auch die „Prozessebene“ (ebd.). Ein hypothetisches Beispiel hierfür könnte sein, dass im Zuge der reduktiven Strategien etwas für unwichtig erachtet wurde, und im anschließenden Arbeitsprozess z.B. unter Berücksichtigung vorgegebener Codes, nun doch als relevant eingeordnet wird. Das kann u.a. auch durch Neubewertungen von Unterrichtssequenzen auf der „Subjektebene“ (ebd.) und damit einhergehenden neuen Einschätzungen passieren. Da es sich auf der „soziale[n] Ebene“ (ebd.) teils auch um Aushandlungsprozesse vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Wissensbestände der Studierenden handelt, können hier alternative Handlungsweisen für das Unterrichtsgeschehen entwickelt und anschließend in den Annotationen fixiert werden, die einzelne Studierende so nicht hätten vorschlagen können. Es findet also ein stetes Wechselspiel bzw. teils eine Gleichzeitigkeit der Vorgänge auf den drei Ebenen statt.

4 — POTENTIAL FÜR FORSCHUNG UND LEHRE

Das oben beschriebene Modell des Lesens von Unterrichtsvideos soll eine Möglichkeit darstellen, besseren Einblick in die Prozesse der Studierenden bei der Arbeit auf der Plattform zu erhalten und hierauf aufbauend Konsequenzen für die video-basierte Lehramtsausbildung im Fach Deutsch ziehen zu können. Dafür muss das Modell als Instrument verstanden werden, das einen differenzierenden und diagnostischen Blick auf die Videoleseprozesse der Studierenden zulässt. Gerade im Rahmen inklusionsorientierter Hochschullehre (vgl. Delere et al. 2022) sollte ein genauer diagnostischer Blick auf notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden

ermöglicht werden, damit sie alle bestmöglich lernen können. Es ist also nicht als Instrument der Bearbeitung und Analyse von Videos durch die Studierenden oder die Forschenden gedacht, sondern als Instrument zur Analyse der Arbeit der Studierenden mit und an den Unterrichtsvideos; das Modell wird nicht als Lesestrategie genutzt, sondern zur Beschreibung der Leseprozesse und -kompetenz der Studierenden im Umgang mit audiovisuellen Texten.

4.1 — KONSEQUENZEN FÜR DIE FORSCHUNG ÜBER DIE NUTZUNG VON UNTERRICHTSVIDEOS

Für die Forschung auf der Meta-Ebene werden die Zoom-Sitzungen der Studierenden während der Arbeit auf der Plattform aufgezeichnet, sodass eine vertiefte und auf den Prozess fokussierende Meta-Analyse ermöglicht wird. Ein solcher Blick könnte die Erarbeitung neuer Erklärungsmuster für erkannte Potentiale und Schwachstellen der Nutzung von Unterrichtsvideos voranbringen.

Es zeigt sich immer wieder – und hier sollten folgende Studien ansetzen –, dass die Studierenden auf der bild- und vorgangsbeschreibenden Ebene bleiben. Es fällt ihnen nach bisherigen Beobachtungen im Projekt teils schwer, beim Aufbau des mentalen Modells das Gesehene mit dem Vorwissen zu verknüpfen. Das passt zu den Ergebnissen von Gold et al., die in ihrer vergleichenden Studie herausgefunden haben, dass die Studierenden im Bereich des „Knowledge-based reasoning“ „mehr Erklärungen/ Vorhersagen“ und gleichzeitig weniger „Schlussfolgerungen über die beschriebenen Personen“ anstellten, als diejenigen, die mit einem schriftlich fixierten Fall arbeiteten (vgl. Gold et al. 2016, 335). Videoanalyse ist also durchaus auch herausfordernd. Dass es bei den in der hier vorliegenden Studie beobachteten Prozessen teils noch an Tiefe fehlt, liegt ersten Erkenntnissen zufolge zuweilen daran, dass die reduktiven Strategien nicht ausgereift scheinen, oder auch daran, dass die Studierenden über zu wenig Textsortenwissen (vgl. Stöckl 2016), also Wissen über Unterrichtsvideos und ihre Leseprozesse, verfügen oder aktiv darauf zugreifen (können). Der Bezug zum Mehrebenenmodell ermöglicht es darüberhinaus, nicht nur einzelne Aspekte der „Prozessebene“ (Rosebrock / Nix 2012, 11) zu betrachten, sondern die verschiedenen Ebenen des Bearbeitungsprozesses zu differenzieren, zu beschreiben und hier ablaufende Teil-Prozesse erklärbar zu machen. Die Nutzung eines differenzierten, aber gleichzeitig für andere Textsorten erprobten, Vokabulars zur Beschreibung der Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse von Lesenden, könnte hier von Vorteil sein. So bietet ein am Modell des Lesens von Unterrichtsvideos ausgerichteter Blick auf die Studierenden das Potential, Erkenntnisse über die eigenen Aufgabenformate, die Nutzbarkeit der Plattform und ihre Barrierefreiheit zu liefern.

4.2 — POTENTIAL FÜR DIE LEHRE

Zugleich könnte das Verständnis des Analysierens von Unterrichtsvideos als Lesen Potential haben, wenn sowohl das Modell als auch seine theoretischen Implikationen in die Lehre integriert und sie explizit mit den Studierenden zum Lerngegenstand gemacht werden. Einerseits könnte es sein, dass die Studierenden besser für die Anfor-

derungen der Videoanalyse sensibilisiert werden können, wenn sie die Komplexität des Prozesses, den sie dabei durchlaufen müssen, verstehen. Das Video als einen zu erlesenden Gegenstand zu betrachten heißt für die Studierenden auch, diesem und der eigenen Beschäftigung damit Bedeutung zuzuschreiben und sich aktiv(er) mit dem Video auseinander zu setzen.

Der zentrale zweite Vorteil könnte darüber hinaus sein, dass die Studierenden einen Impuls zur Reflexion ihres Wissens über Leselernprozesse erhalten und sich selbst in gewisser Weise wiederum als ‚Erstleser*innen‘ reflektieren können. Gerade für Studierende des Lehramts für die Primarstufe oder auch der Sonderpädagogik könnte dies ein wichtiger Anstoß sein, um Leselernprozesse in einem weiten Begriff weniger abstrakt zu erleben, sondern sie mit eigenen Erlebnissen in Verbindung zu setzen, also eine höhere Reflexionsebene zu erreichen sowie theoretische und praktische Konzepte zu verknüpfen. Im Rückblick auf ihre eigenen Erfahrungen erhalten sie so einen konkreten und persönlichen Bezug zur Umsetzung von Didaktik anhand eines erweiterten Lese- und Textbegriffes und erarbeiten sich neue Perspektiven auf den Deutschunterricht. Dass eine Vielfalt von Texten in der Schule genutzt und berücksichtigt werden muss, erscheint für viele Studierende eher abstrakt und als curriculare bzw. theoretische Vorgabe. Das Lesen wird weiterhin wahrgenommen als Lesen von schriftlich codierten Texten, audiovisuelle Medien wie der Fernseher und Spielekonsolen werden kritisch betrachtet (vgl. Rath / Delere 2020). Wenn die Studierenden ein vertieftes Verständnis erlangen, weil sie sich selbst als audiovisuelle Texte lesende Personen reflektieren können, bietet dies die Chance für eine langfristige Veränderung ihrer didaktischen Praxis.

5 — AUSBLICK

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, die Prozesse des Lesens von videographierten Unterrichtsfällen in der Lehramtsausbildung anhand lesetheoretischer Konzepte beschreibbar zu machen. Hierfür wird von einem weiten Textbegriff ausgegangen, der audiovisuelle Texte als zu lesende Objekte begreift. Das vorgestellte theoretische Modell fokussiert insbesondere die „Prozessebene“ (Rosebrock / Nix 2012, 11) des Lesens. Es kann herausgearbeitet werden, dass auch das Lesen audiovisueller Texte aus Kohärenzbildung auf verschiedenen Ebenen besteht und in besonderer Weise von der zeitlichen Linearität der Videos abhängt. In einem nächsten Schritt gilt es nun, die beschriebenen Teilprozesse anhand der Analyse von Aufzeichnungen von Studierenden, die Unterrichtsvideos analysieren, zu überprüfen und weiter auszuarbeiten.

Ausgehend von der Frage nach den kognitiven Prozessen, die bei den Studierenden im Rahmen der Betrachtung und Analyse von Unterrichtsvideos ablaufen, lässt sich feststellen, dass diese durchaus komplex und damit für die Studierenden potentiell herausfordernd sind. So gilt es z.B., den Studierenden den Zugang zur gelingenden Videoanalyse durch sinnvolle reduktive Strategien mithilfe eines präzisen Arbeitsauftrags, der bestimmte Parameter in den Fokus stellt und andere als vernachlässigbar kennzeichnet, zu ermöglichen. Die Videoanalyse an sich bietet viel Potential für Lehr-Lernprozesse – doch bedarf es erstens der Lehrenden, die die Komplexität des Lese-

prozesses der Studierenden im Blick haben, und zweitens des Wissens der Studierenden um diesen Vorgang der Entschlüsselung und Kohärenzbildung. Wenn diese wahrnehmen und ausmachen, also reflektieren können, an welcher Stelle ihnen ihr Verstehensprozess u.U. Schwierigkeiten bereitet, kann dieser Bereich trainiert und unterstützt werden.

QUELLENVERZEICHNIS SEKUNDÄRQUELLEN

- **Balke, Friedrich / Fahle, Oliver / Urban, Annette (2020)**: Einleitung. In: Balke, Friedrich / Fahle, Oliver / Urban, Annette (Hg.): *Durchbrochene Ordnungen. Das Dokumentarische der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript, 7-19. — **Ballstaedt, Steffen-Peter / Mandl, Heinz (1995)**: Leserpsychologie. In: Stiftung Lesen (Hg.): *Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil II: Dänemark, Finnland, Israel, Japan, Kanada, Niederlande, Russland, Schweden, Spanien, USA*. Berlin: Quintessenz, 309-326. — **Bremerich-Vos, Albert / Wendt, Heike / Bos, Wilfried (2017)**: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Hußmann, Anke et al. (Hg.): *IGLU2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 79-142. — **Delere, Malte et al. (2022)**: Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch. In: Jungwirth, Martin et al. (Hg.): *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. Münster: WTM-Verlag, 379-382. — **Frederking, Volker (2018)**: Symmedialität und Synästhetik. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-49. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019)**: *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [15.12.2022]. — **Gold, Bernadette et al. (2016)**: Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrer*innenstudierenden. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4 (2016), 322-338. — Gross, Sabine (1994): *Lese-Zeichen: Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. — **Hauenschild, Kathrin et al. (Hg.) (2020)**: *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale*. — **Hausendorf, Heiko et al. (2017)**: *Textkommunikation: Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Kallmeyer, Werner / Klein, Wolfgang / Meyer-Hermann, Reinhard (1974)**: *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Bd. 1: Einführung*. Königstein: Athenäum. — **Koch, Arno (2008)**: *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonologische Bewusstheit?* Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://d-nb.info/990946673/34> [15.12.2022]. — **König, Nicola (2021)**: Verstehen sichtbar machen – Texterschließung durch digitale Annotationswerkzeuge kollaborativ anbahnen. In: *MIDU – Medien im Deutschunterricht (2021)*. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.0.3>. — **Kramer, Charlotte et al. (2017)**: Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 20, 137-164. — **Krammer, Kathrin (2020)**: Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin et al. (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. — **Lenhard, Wolfgang (2019)**: *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. — **Marci-Boehncke, Gudrun (2018)**: Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 49-64. — **Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2021)**: *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf [15.12.2022]. — **Möller, Kornelia / Sunder, Cornelia / Todorova, Maria (2016)**: Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4 (2016), 339-356. — **Nantke, Julia / Schlupkoth, Frederik (2020)**: Introduction. Annotations in Scholarly Editions and Research. In: Nantke, Julia / Schlupkoth, Frederik (Hg.): *Annotations in Scholarly Editions and Research. Functions, Differentiations, Systematization*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1-17. — **Peirce, Charles Santiago Sanders (1906)**: Prolegomena to an apology for pragmatism. In: *The Monist*, H. 4 (1906), 492-546. — **Philipp, Maik (2015)**: *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — **Philipp, Maik (2018)**: Multiple Modelle des Leseverstehens multipler Texte“. In: *leseforum.ch*, H. 3 (2018), 1-24. — **Rädiker, Stefan / Kuckartz, Udo (2019)**: *Analyse Qualitativer Daten Mit MAXQDA: Text, Audio Und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. — **Rath, Matthias / Delere, Malte (2020)**: Media Skepticism as a Prejudice – Attitudes of German Prospective Teachers Towards Digital Media. In: *INTED2020 Proceedings (2020)*, 5851-5858. — **Ratz, Christoph (2013)**: Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 4 (2013), 343-360. — **Reusser, Kurt (2005)**: *Situiertes Lernen*

mit Unterrichtsvideos. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, H. 2 (2005), 8-18. — **Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002)**: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 25-58. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2012)**: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Schmid-Barkow, Ingrid (2010)**: Lesen – Lesen als Textverstehen. In: Frederking Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 218-231. — **Schneider, Jürgen et al. (2016)**: Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4 (2016), 474-490. — **Schnotz, Wolfgang (2003)**: Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 25-42. — **Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan (2004)**: Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99. — **Schrüder-Lenzen, Agi (2004)**: *Schriftspracherwerb und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. — **Stöckl, Hartmut (2016)**: Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria / Stöckl, Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin u.a.: de Gruyter, 3-35. — **Syring, Marcus et al. (2015)**: Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4 (2015), 667-685. — **Unteregge, Susannah / Nührenböcker, Marcus (2021)**: Fachdidaktische Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden in Mathematik – Lernchancen einer digitalen videobasierten Lernplattform. In: Steinweg, Anna Susanne (Hg.): *Blick auf Schulcurricula Mathematik: Empirische Fundierung?: Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2021*. Bamberg: University of Bamberg Press, 81-84. — **Weidenmann, Bernd (2011)**: „Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen“. In: Issing, Ludwig. J. / Klimsa, Paul (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. München: Oldenbourg, 73-86. — **Wilkens, Leevke / Bühler, Christian (2022)**: Usability of an Accessible Learning Platform – Lessons Learned. In: Miesenberger, Klaus et al. (Hg.): *Computers Helping People with Special Needs*, Bd. 13342. Cham: Springer International Publishing, 343-350. — **Willenberg, Heiner (2007)**: Lesen. In: Klieme, Eckhard / Beck, Bärbel (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, 107-117.

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

Hanna Höfer (TU Dortmund) ist AkadR. a. Z. am *Institut für Diversitätsstudien*. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. im Bereich der Medien-, Literatur- und Theaterdidaktik sowie des Theaters und der Literatur des 20. / 21. Jahrhunderts.

Malte Delere (TU Dortmund) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt *DE-GREE 5.0: Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert - barrierefrei - vernetzt* und am *Institut für Diversitätsstudien*. Sein Fokus liegt auf der Nutzung videobasierter Aufgabenformate in der Lehramtsausbildung im Fach Deutsch.