

Video-Training

Inhaltsübersicht

1. Ein Beispiel
2. Zu Ansatz und Struktur der Methode
 - 2.1 Didaktisch-methodische Begründung
 - 2.2 Begriffsklärung
 - 2.3 Einsatzmöglichkeiten
 - 2.4 Organisation
3. Zur Durchführung
 - 3.1 Teilnehmervoraussetzungen
 - 3.2 Einführung der Methode
 - 3.3 Ablauf
 - 3.4 Voraussetzungen des Trainers
4. Theoretische Überlegungen
 - 4.1 Psychologische Aspekte
 - 4.2 Zur Forschung
5. Impulse
6. Literatur

(Der Beitrag ist 1999 - in einer etwas veränderten Fassung - erschienen in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.13

1. Ein Beispiel

In einem Rhetorik-Seminar wurden einige allgemeine Prinzipien des Sprechens vor Publikum erarbeitet (langsam und deutlich sprechen, Mut zu kurzen Sätzen, Stimme am Ende eines Satzes senken, Pausen machen, Aktiv- statt Passivsätze formulieren, Umgang mit einem Stichwortzettel ..., vgl. z. B. HEIGL 1991) und in Übungsrunden mit kurzen Sprechbeispielen geübt. Jetzt, in einem weiteren Schritt, sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen, diese Prinzipien auf Kurzbeiträge zu beruflichen Sprechanlässen zu übertragen. Dazu bekommen sie Gelegenheit, ein kurzes Beispiel aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich vorzubereiten. Anschließend trägt jede(r) sein Beispiel vor den anderen vor.

Vor dem ersten Versuch wurde die Vorgehensweise besprochen. Unter anderem erläutert der Seminarleiter, dass die Rückmeldung der Zuhörer eine entscheidende Hilfe für den Übenden darstellt, und gibt einige Hinweise, wie hilfreiches Feedback gegeben werden kann ("Ich-Botschaften", kurz und konkret, beschreibend, auf begrenztes Verhalten bezogen ...). Außerdem führt er die Video-Kamera ein und begründet deren Einsatz. Bei einer kurzen und spielerischen Übung bekommt jeder Gelegenheit, sich schon einmal an sein eigenes Videobild zu gewöhnen ("Wie seh' denn ich aus ...?").

Dann geht es an das Üben der Kurzbeiträge. Nach dem ersten Beitrag, der auf Video aufgenommen wurde, gibt es eine erste Feedbackrunde. Zunächst fordert der Trainer den Übenden selbst auf, seine Eindrücke und Gefühle zu schildern. Danach geben die Zuhörer ihr Feedback. Zweimal unterbricht dabei der Seminarleiter freundlich und erinnert an die Feedback-Regeln. Er hält die wichtigsten Punkte auf einer Pinnwand fest.

Nach dem Übungsversuch sehen sich alle zusammen die Video-Aufzeichnung an. Einige Punkte des mündlichen Feedback werden durch die Aufzeichnung bestätigt, andere relativiert. Der Seminarleiter ergänzt einige wenige Punkte an der Pinnwand. Anschließend bittet er den Übenden, sich für einen Aspekt zu entscheiden, den er in einem weiteren Versuch gezielt erproben möchte.

Nach einer kurzen Pause, die der Teilnehmer zur Vorbereitung nutzt, wird der Übungsversuch wiederholt. Einhelliges Urteil beim Feedback: Beim zweiten Versuch ist es dem Übenden wesentlich besser gelungen, langsam zu sprechen und genügend Pausen zu machen. Seiner eigenen Einschätzung: "Da schlafen doch alle ein, bei diesem Tempo" widersprechen die anderen heftig. Für sie wäre es gerade recht gewesen. Nachdem sich der Übende in der Video-Aufzeichnung gesehen hat, stimmt auch er zu. "Merkwürdig, wie einem das Tempo beim Sprechen so anders vorkommt!".

Schließlich bedankt sich der Seminarleiter beim Übenden für seine Bereitschaft, als erster einen Versuch zu unternehmen, und bei den anderen Teilnehmern für ihre Rückmeldungen. Er bittet

den Übenden, die für ihn wichtigsten Aspekte aus dem Feedback in seinem Seminartagebuch festzuhalten.

2. Zu Ansatz und Struktur der Methode

2.1 Didaktisch-methodische Begründung

Lernen kann verstanden werden als die Veränderung von Wissen, Einstellungen und Verhalten durch die Auseinandersetzung mit der sozialen, natürlichen und kulturellen Wirklichkeit. Dabei kommt den *Aktivitäten der Lernenden* und der *Rückmeldung*, die sie aufgrund ihrer Aktivität aus der Wirklichkeit erhalten, wesentliche Bedeutung zu.

Lernen in der Weiterbildung vollzieht sich in Situationen, die eigens zum Zwecke des Lernens arrangiert werden. Die hierbei häufig noch vorherrschenden Arrangements folgen jedoch allzu oft dem Grundmuster "schulischer Belehrung", das durch ein hohes Maß an Aktivität und Steuerungsmacht auf Seiten des Lehrenden, weitgehende Passivität bzw. Rezeptivität der Lernenden und eine große Dominanz der Sprache gekennzeichnet ist. Insbesondere bei verhaltens- und handlungsorientierten Lernzielen zeigen sich jedoch häufig die Grenzen dieser Art von Lern-Arrangements - spätestens bei der Anwendung des Gelernten in der Praxis.

Methoden müssen dem zu lernenden Inhalt und den Lernzielen angemessen sein, insbesondere ist auf eine gewisse *innere Übereinstimmung* zwischen den geforderten Lernhandlungen und den gewünschten Lernergebnissen zu achten (vgl. z. B. MÜLLER/PAPENKORT 1997, S. 14ff.). Um das eingangs dargestellte Beispiel aus dem Rhetorik-Kurs aufzugreifen: In dieser Veranstaltung könnten sich die Lernenden durch die Teilnahme an einem Kurzvortrag und anschließendem Unterrichtsgespräch sicherlich theoretisches Wissen über verständliches Sprechen, den Umgang mit Redeangst oder über mögliche Reaktionsweisen in schwierigen Situationen (z. B. Kritik aus dem Kreis der Zuhörer) aneignen, ob sie all das jedoch auch praktisch umsetzen könnten, ist mehr als fraglich. Handlungsorientierte Lernziele lassen sich nur wirksam realisieren, wenn die Lernenden im Lernprozess Gelegenheit zu eigenem aktiven Handeln bekommen und zu diesem Handeln Feedback erhalten.

Entsprechende Lerndesigns dürfen sich daher nicht auf ein *Sprechen über Wirklichkeit* beschränken, sie müssen vielmehr Gelegenheit bieten für ein Lernen durch *Handeln in der Wirklichkeit*. Wo dies nicht möglich, zu aufwendig, zu gefährlich oder aus didaktischen Gründen nicht sinnvoll ist, gilt es, ein Lernen durch *Handeln in Simulationen der Wirklichkeit* anzubieten (vgl. ebd., S. 9ff.).

2.2 Begriffsklärung

Video-Training ist eine Form *verhaltens- und handlungsorientierten Lernens*, in der Übungen der Teilnehmer mit einer *spezifischen Form der Rückmeldung* unter Einbeziehung von *Video-Aufzeichnungen* kombiniert wird. In den meisten Fällen erfolgt das Üben dabei in einer *Simulation der Realität*, um die Komplexität der Realität zu reduzieren, um Wiederholungen zu ermöglichen und um Übung und Feedback zeitlich günstig, nämlich unmittelbar aufeinanderfolgend, koordinieren zu können.

Der Wortbestandteil "Training" bezieht sich dabei auf das *aktive Üben* der Teilnehmer, wie es oben begründet wurde. "Training" soll also nicht bedeuten, dass ein Trainer einem Lernenden ein bestimmtes, vorgegebenes und vermeintlich "richtiges" Verhalten "antrainiert", sondern: Ein Lernender übt, bekommt Feedback und Unterstützung durch die Gruppe und den Trainer. Er erhält so Gelegenheit, sich seiner individuellen Stärken und Schwächen bewusst zu werden, Verhaltensspielräume auszuloten, behutsam Neues zu erproben und seinen persönlichen Stil zu entwickeln. So verstanden ist Video-Training ein Methode für selbstreflexives, auf Selbstvergewisserung, -erfahrung und -entwicklung zielendes Lernen. In diesem Prozess ist das Selbst des lernenden Individuums *Subjekt* des Lernprozesses, das sein Lernen zu wesentlichen Teilen in eigener Verantwortung selbst steuert und auch die Instanz darstellt, die die Lernergebnisse bewertet. Die Rolle des Trainers ist dabei wohl am besten mit der Bezeichnung "Lernermöglicher" umschrieben¹. Wir sind uns bewusst, dass die Praxis der Weiterbildung dem hier formulierten Verständnis von Video-Training vielfach (noch) nicht entspricht.

2.3 Einsatzmöglichkeiten

Video-Training wird v. a. eingesetzt, um Verhalten in kommunikativen Situationen zu üben und zu entwickeln (z. B. Kommunikation in Verkaufs-, Beratungs- Bewerbungs-, Mitarbeitergesprächen usw., Unterrichtssituationen). Doch Video-Feedback bietet sich auch in vielen anderen Zusammenhängen an. Es ist überall dort hilfreich, wo durch die Einnahme einer "Außenperspektive" durch das "dritte Auge" der Video-Kamera zusätzliche Informationen gewonnen werden können.

Verhalten enthält sowohl motorische Komponenten (z. B. Körperhaltung, Gestik usw.), als auch kognitive Komponenten (z. B. Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung). Bei den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten sind die beiden Aspekte in unterschiedlicher Gewichtung beteiligt. So

¹zu Konzepten einer "Ermöglichungsdidaktik" vgl. ARNOLD 1996 und SIEBERT 1996.

würde beispielsweise das Training von Bewegungsabläufen im Sport (vgl. z. B. HAZEN/JOHNSTON/ MARTIN/SRIKAMESWARAN 1990) hauptsächlich den motorischen Aspekt ansprechen, beim Training von Beraterverhalten steht dagegen eher der sozial-kognitive Aspekt im Vordergrund. Wir greifen mit unserem eingangs dargestellten Beispiel und den nachfolgenden Überlegungen typische Weiterbildungssituationen mit stärker sozial-kognitiven Anteilen auf.

2.4 Organisation

Video-Training kann im Einzeltraining und in Seminargruppen mit einer *Gruppengröße* von bis zu zwölf Teilnehmern eingesetzt werden. Bei größeren Gruppen sollte das Plenum in Untergruppen geteilt werden. Zumindest bei Beginn muss für jede Teilgruppe ein eigener Trainer zur Verfügung stehen. Erfahrene Teilnehmergruppen können später durchaus auch in eigener „Regie“ mit Video-Feedback üben. Dabei ist es jedoch sinnvoll, wenn nicht mehr als ca. 5-6 Teilnehmer in einer Gruppe zusammenarbeiten.

Der *Zeitbedarf* liegt bei mindestens 60- 90 Minuten. Erfahrungsgemäß tritt spätestens nach zwei Doppelstunden eine gewisse „Video-Müdigkeit“ auf. In Tagesseminaren ist es daher günstig, zwischen einzelnen Übungsphasen Entspannungs- oder evtl. Bewegungspausen einzuschieben. Oft ist es hilfreich, mindestens einen thematischen Block zu planen, der auch methodisch anders angelegt ist.

Als *Material* wird neben der Video-Kamera (CamCorder) mit Stativ und evtl. Wagen, ein Video-Rekorder und ein Fernseher zum Abspielen (Fernseher möglichst mit großem Bildschirm) benötigt. Hilfreich kann eine zusätzliche Beleuchtung sein. Zudem sollten vorbereitete Feedback-Instrumente (z. B. Fragebogen, Beobachtungs-Checkliste ...) und Medien zur Visualisierung von mündlichem Feedback (z. B. Pinnwand oder Flipchart) vorhanden sein.

3. Zur Durchführung

3.1 *Teilnehmervoraussetzungen*

Wenn, wie oben betont, die Lernenden selbst die den Lernprozess steuernde Instanz darstellen, kommt es - und das wird leider oft vergessen - wesentlich darauf an, was die Teilnehmer selbst in die Lernsituation mitbringen. Um im Video-Training wirkungsvoll lernen zu können, sind u.a. folgende Lernhaltungen wichtig: die Bereitschaft, etwas verändern zu wollen, die Fähigkeit zu selbstreflektiertem Verhalten, die Bereitschaft, von anderen Feedback anzunehmen und andere Teilnehmer beim Lernen zu unterstützen. Zur Weiterentwicklung dieser Grundhaltungen trägt natürlich Video-Training, entsprechend eingesetzt, auch selbst bei.

3.2 *Einführung der Methode*

Die Teilnehmer profitieren von den Trainingsphasen und dem Videofeedback bzw. den Feedbackrunden am meisten, wenn ihnen die Grundstruktur und der methodische Ansatz vertraut sind. Nehmen Sie sich deswegen genügend Zeit, um die Vorgehensweise und die Vorteile der Methode, aber auch deren Grenzen sowie mögliche Schwierigkeiten und Nachteile darzustellen. Sie sollten auf die besondere Chance der Übungssituation hinweisen, in der die Teilnehmer die seltene Gelegenheit bekommen, gezielt Verhalten oder Handlungsformen zu erproben, sich anschließend selbst beobachten zu können, und differenzierte Rückmeldung von Ihnen und den anderen Teilnehmern zu erhalten.

Die ideale Haltung, die Teilnehmer dazu einnehmen können ist die eines neugierig-interessierten *Experimentierens*². Diese Haltung läßt sich nicht gezielt "erzeugen", Sie können nur einen dafür hilfreichen Rahmen schaffen, aus dem die Teilnehmer selbst etwas machen müssen. Eine angenehme und entspannte Lernatmosphäre ist hier sehr hilfreich.

Die Erfahrungen mit methodisch angeleiteten Lernhandlungen im Seminar können die Teilnehmer zu eigenem methodischen Umgang mit Lerngegenständen, mit Wirklichkeit führen. Für die Methode Video-Training läßt sich daraus die Konsequenz ziehen, das Üben im Seminar zu nutzen, um über Übungsmöglichkeiten im Alltag zu reflektieren, z. B.: Wie kann ich meine rhetorischen Fähigkeiten im Alltag weiterentwickeln? Wie kann ich im Alltag üben, meine Erfahrungen reflektieren und festhalten? Wie gehe ich mit "Fehlern" um? Was kann mir helfen, Rückschläge zu verarbeiten? Dadurch wird nicht nur der Transfer des Gelernten in den Alltag

²zu Aspekten einer hilfreichen "Übungshaltung" vgl. MÜLLER (1999).

unterstützt, sondern es kann auch das Lernpotential der Praxis selbst besser erschlossen werden. Die Teilnehmer erwerben nicht nur *Lerninhalte*, sondern auch *Lernstrategien*.

Mögliche Schwierigkeiten

Bisweilen stellen einzelne Teilnehmer in Frage, dass in Übungssituationen, die als Simulation von Wirklichkeit gestaltet sind (z. B. Rollenspiele), wirkungsvoll gelernt werden kann: "In der Praxis sieht doch alles ganz anders aus. Das kann man doch gar nicht vergleichen mit hier". Dieser Einwand ist berechtigt und die Vorbehalte der Teilnehmer sollten daher auch ernst genommen werden. Doch der Einwand lässt sich dahingehend relativieren, dass das Handeln in der "abgeschwächten Ernstsituation" immer noch wirklichkeitsnäher ist und mehr Lernmöglichkeiten bietet als ein reines Verbalisieren von Handlungsmöglichkeiten. In der Praxis des Video-Trainings zeigt sich, dass auch Skeptiker durch die Erfahrungen in den ersten Übungsversuchen die Vorteile der Methode rasch erkennen.

Manche Teilnehmer fühlen sich durch die Anwesenheit der Kamera in ihrem Üben gehemmt. Weisen Sie daraufhin, dass der Stress, der durch die Video-Kamera induziert wird, ein Moment darstellt, das Realitätsnähe erzeugt: Auch in Ernstsituationen gibt es Umstände, die uns behindern oder die Streß erzeugen. Die Video-Kamera und die durch sie hervorgerufenen Gefühle repräsentieren so in gewisser Weise mögliche beeinträchtigende Faktoren der Wirklichkeit und unsere Reaktionen darauf.

Einführung der Kamera

Bevor Sie mit der Kamera im Seminar arbeiten, sollten Sie sich selbst mit den technischen Aspekten gründlich vertraut machen. Je selbstverständlicher sie das Gerät bedienen können, desto mehr können Sie sich im Seminar auf Ihre pädagogischen Aufgaben konzentrieren.

Im Sinne der Hinführung zu kollegialem Lernen der Teilnehmer kann es sinnvoll sein, in einem länger angelegten Seminar die Kameraführung in einem rotierenden Verfahren an die Teilnehmer abzugeben. Diese verlieren so zum einen die möglicherweise vorhandene Scheu vor dem Gerät, zum anderen können sie lernen, Video eventuell als Medium in selbstorganisierten Phasen einzusetzen, zum dritten werden Sie als Seminarleiter entlastet. Dazu ist es notwendig, auch die Teilnehmer in die Bedienung des Gerätes "einzuweißen".

Es ist günstig, im Seminar die Kamera bereits vor den ersten Übungen einzuführen (z. B. in einer Pause die Kamera mit Monitor laufen lassen, so dass die Teilnehmer unwillkürlich sich im Monitor sehen). Bekanntlich stellt die Konfrontation mit dem eigenen Bild, der eigenen Stimme eine gewisse Belastung dar. Wenn sich die Teilnehmer vor dem Training bereits im Bild sehen, können sie sich an die eigene Erscheinung gewöhnen. Es fällt ihnen dann leichter, sich später auf die eigentlich wichtigen Aspekte der Übung zu konzentrieren.

3.3 Ablauf

Die Teilnehmer bringe aus ihrem Alltag Erfahrungen, Voraussetzungen und Erwartungen sowohl zu Lerninhalten, als auch zu den Methoden mit. Diese sind in geeigneter Weise zu berücksichtigen bzw. das Lernangebot hat an sie anzuknüpfen. So gilt das Prinzip der *Teilnehmerorientierung* (vgl. SIEBERT 1996, S. 103ff.) für Videotraining wie für alle anderen Methoden. Es einzulösen, ist eine der zentralen Aufgaben des Moderators. Wir beschreiben im folgenden einen beispielhaften Trainingsablauf, der in Abbildung 1 visualisiert ist.

Setting klären

Zu Beginn des Trainings sollten Sie zunächst die Situation und die Rahmenbedingungen für die Szene bzw. Übung klären (evtl. visualisieren). Begründen Sie den Einsatz der Kamera und versichern Sie den Teilnehmern, dass die Aufzeichnungen nach dem Seminar gelöscht werden, bzw. tun Sie dies eventuell noch in ihrem Beisein. Alternative: Jeder Teilnehmer hat seine eigene Kassette, die bei ihm verbleibt (vgl. unten: Verbales Feedback geben). Vereinbaren Sie Regeln, wie der Übende gegebenenfalls abbrechen (und einen neuen Versuch starten) kann.

Verdeutlichen Sie das *Ziel der Übung*, geben Sie den Teilnehmern Gelegenheit, sich selbst individuelle Ziele vorzunehmen ("Ich möchte jetzt v. a. den Umgang mit dem Stichwortzettel ausprobieren") und gegebenenfalls in ihrem Kurstagebuch (vgl. ALSHEIMER 1998) festzuhalten oder vereinbaren Sie gemeinsam Ziele.

Üben, aufzeichnen

Nach einer kurzen Konzentration lassen Sie die Übung durchführen und zeichnen mit der Kamera auf. Einige Hinweise für den Einsatz der Kamera:

Positionieren Sie die Kamera möglichst unauffällig und im Hintergrund in etwa gleichem Abstand zu allen Akteuren. Achten Sie auf genügend Beleuchtung, wobei sich die Lichtquelle möglichst hinter der Kamera befinden sollte, auf jeden Fall aber nicht direkt in die Kamera leuchten sollte, sonst sehen Sie von den Akteuren später nur die Konturen. Auch angestrahlte weiße Flächen (z. B. durch Tageslichtprojektor beim Rhetorik-Training) hinter den Akteuren können problematisch sein.

Video bildet Wirklichkeit nicht nur ab, sondern konstruiert sie: Die Wahl des Bildausschnittes, die Ausblendung des räumlich-zeitlichen Umfeldes usw. manipulieren den Eindruck beim Betrachter. Um solche Manipulationen zu vermeiden, ist es beim Video-Training günstig, die Kamera möglichst "starr" zu führen und die Situation "platt abzufilmen"; also keine Zooms, Nahaufnahmen, nicht von oben oder unten filmen, möglichst keine Schwenks; Ausnahme: zur Aufnahme von Medien oder Gegenständen, die eine Rolle spielen. Selbstverständlich tabu ist eine gezielt verunsichernde Kameraführung (z. B. Fokus auf nervös zitternde Hände).

In Gesprächssituationen mit zwei Partnern kann es hilfreich sein, jeden Partner mit einer eigenen Kamera von vorne zu filmen und dann beide Aufnahmen parallel auf zwei Monitoren zu betrachten. Eine zwar aufwendige, aber oft sehr aufschlußreiche Methode!

Verbales Feedback geben

Im Anschluss an den Übungsversuch erfolgt das Feedback. Die Wirkungen eigenen Verhaltens auf unsere Umwelt rückgemeldet zu bekommen ist eine der wichtigsten Lernquellen überhaupt (vgl. dazu auch 4.1). Im Video-Training erhalten die Lernenden Feedback durch die Video-Aufzeichnung und verbales Feedback durch die anderen Teilnehmer und den Trainer. Bevor das Fremd-Feedback erfolgt, sollte sich der Übende zunächst selbst zu seinen Erfahrungen äußern. Durch geeignete Fragestellungen kann der Trainer dabei Unterstützung geben.

Anschließend geben die anderen Teilnehmer ihr Feedback. Ob Feedback hilfreich ist oder schadet, hängt jedoch entscheidend davon ab, wie es sprachlich ausgedrückt wird. Die folgenden "Feedback-Regeln" sind als Vorschläge gedacht, die Sie mit den Teilnehmern im Seminar diskutieren und als Maßgaben vereinbaren sollten. Es ist günstig, diese Regeln zu visualisieren, z. B. auf einer Flipchart, und während der Übungen bzw. der Feedback-Runden sichtbar zu halten (vgl. dazu ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte Feedback).

Feedback-Regeln

1. Machen Sie "Ich-Aussagen":
"Ich habe es als hilfreich empfunden, dass ...".
2. Nennen Sie kurz und konkret, wodurch Ihr Erleben ausgelöst wird.
3. Teilen Sie Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle als Gefühle mit.
4. Beschreiben Sie das Verhalten.
5. Vermeiden Sie Bewertungen und psychologisierende Interpretationen.
6. Beziehen Sie sich auf begrenztes Verhalten.
7. Vermeiden Sie Generalisierungen.
8. Zeigen Sie Konsequenzen für die aktuelle oder weitere Situationen.
9. Ihr Feedback sollte auch und gerade positive Gefühle und Wahrnehmungen umfassen.
10. Hören Sie beim Feedback-Nehmen erst einmal ruhig zu - gehen Sie nicht gleich in Abwehrstellung.

Leider wird das Feedback beim Video-Training in der Weiterbildung häufig als "Gerichtsverhandlung" fehlinterpretiert, wobei der Lernende als "Angeklagter" und der Trainer meist in der Doppelrolle "Staatsanwalt" und "Richter" agiert (vgl. TOELSTEDDE/GAMBER 1993, S. 16). Da manche Teilnehmer möglicherweise bereits entsprechende Vorerfahrungen gemacht

haben, empfiehlt sich ein wohlüberlegtes, sensibles und zurückhaltendes Agieren des Trainers. Auch in der Art, wie er Feedback gibt, ist der Trainer Modell für die Teilnehmer! Gerade in Rhetorik-Seminaren, wo harsche Trainer-Kritik gang und gäbe zu sein scheint, ist es sinnvoll, sich ausdrücklich von dieser weitverbreiteten Praxis verunsichernden bis demütigenden Kritisierens abzugrenzen und den Aspekt Unterstützung und Hilfe beim Lernen hervorzuheben³.

Die „Standard-Variante“, nämlich die gemeinsame Besprechung von Video-Aufnahmen im Plenum, wird häufig von den Teilnehmern als ermüdend empfunden, insbesondere wenn jeweils zwei Übungsversuche durchgeführt und besprochen werden. Daher ist es ggf. sinnvoll, auf Varianten zurückzugreifen:

So kann z. B. die Besprechung der Übung mit jedem Teilnehmer einzeln erfolgen, z. B. am Abend oder während die übrigen Teilnehmer an der Vorbereitung einer neuen Aufgabe arbeiten. Allerdings erfordert diese Variante einen relativ ausgeklügelten Zeitplan.

Aus Zeitgründen können oft nicht alle Lern-Impulse aus einer Videoaufnahme im Seminar aufgegriffen werden. Zudem ist in vielen Fällen eine *wiederholte Übung* notwendig oder zumindest hilfreich, um die gewünschten Lernerfolge zu erreichen. Die nötige Intensität des Übens für den Übenden hat aber eine Grenze in der *Zumutbarkeit* der Teilnahme an Übungsversuchen anderer. Daher ist es sinnvoll, für jeden Teilnehmer eine eigene Video-Kassette anzulegen, die er mit nach Hause nehmen kann, um Gelegenheit zu geben, mit dem Material alleine weiterarbeiten zu können. Dadurch können insbesondere die Meta-Kompetenzen zur Selbstbeobachtung und eigenständigen Selbstreflexion, die wichtige Voraussetzungen für bewusste Selbstveränderung darstellen, weiterentwickelt werden (vgl. GREIF 1996).

Sehen der Aufzeichnung

Nach dem verbalen Feedback sehen Sie sich die Video-Aufzeichnung an.

Reflektieren

Im Anschluss an diese Phase können Ergebnisse aus dem verbalen Feedback bestätigt oder korrigiert werden. Es besteht die Möglichkeit, einige Fragestellungen vertieft aufzugreifen und zu diskutieren.

Resümieren, neue Ziele vereinbaren

Am Ende des Versuches sollte der Übende Gelegenheit bekommen, für sich noch einmal die wichtigste Impulse und Erfahrungen festzuhalten, evtl. schriftlich in seinem Kurstagebuch. Nachdem sich der Teilnehmer neue Ziele gesetzt und diese ggf. mit den anderen Teilnehmern besprochen hat, kann der zweite Durchgang beginnen.

³ Vgl. Dazu auch die Vorschläge VON TOELSTEDDE/GAMBER 1993.

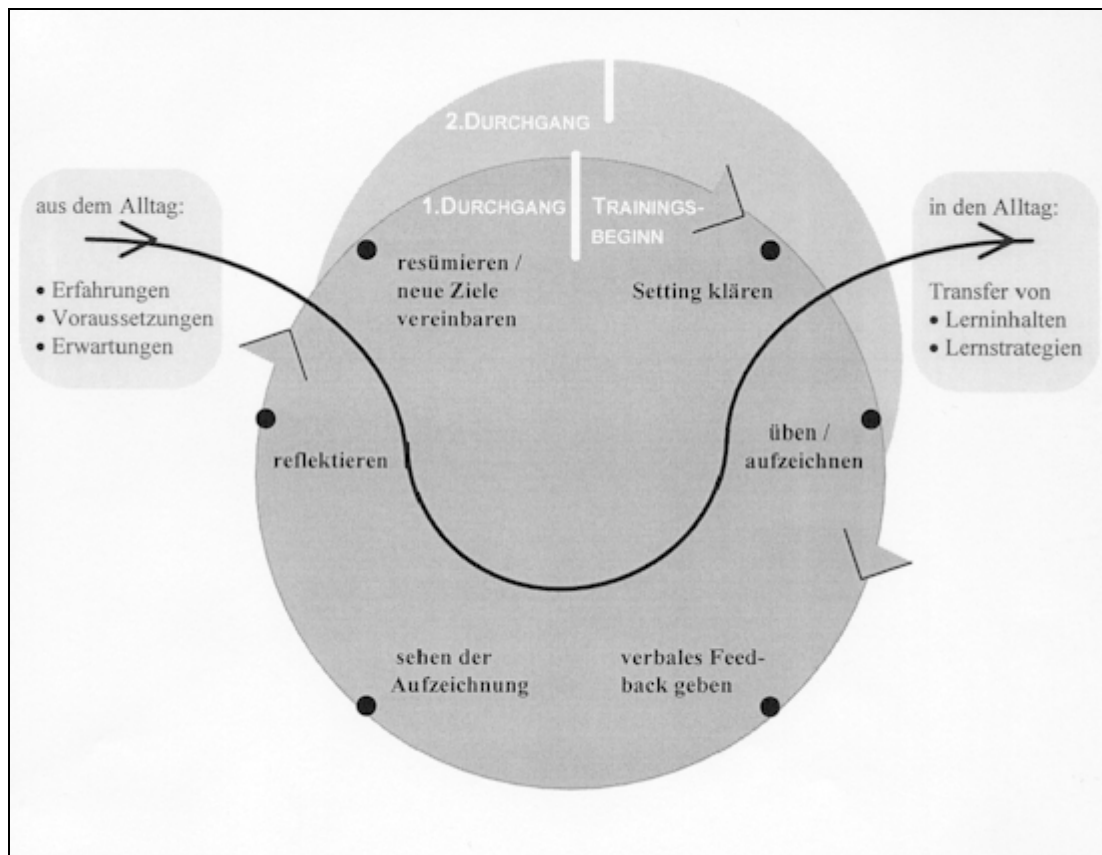


Abb. 1: Arbeitsschritte beim Video-Training

3.3 Voraussetzungen des Trainers

Video-Training ist eine anspruchsvolle Methode mit großen potentiellen Wirkungen - und auch Gefahren. Es erfordert daher ein besonderes Verantwortungsbewusstsein des Trainers. Die ersten Erfahrungen mit dieser Methode sammelt man am besten unter der Anleitung bzw. im Team-Teaching mit einem erfahrenen Kollegen. Unabhängig von der Frage des persönlichen Lernens ist Team-Teaching auch in vielen anderen Fällen sinnvoll, z. B. bei größeren Gruppen oder schwierigen Themen (z. B. Konfliktgespräche moderieren). Sie sollten selbst schon als Teilnehmer in Seminaren teilgenommen haben, in denen mit Video-Training gearbeitet wurde.

Auf die besondere Bedeutung unterstützenden und sensiblen Feedbacks und die Modellfunktion des Leiters wurde bereits hingewiesen. Der Leiter ist jedoch nicht nur Modell hinsichtlich des Feedback-Gebens, sondern in den meisten Fällen auch hinsichtlich des zu lernenden Verhaltens: Wer im Rhetorik-Training den Teilnehmern vermitteln möchte, in kurzen Sätzen zu sprechen

und am Ende des Satzes die Stimme zu senken, muss auch selbst so sprechen. Das eigene Trainer-Verhalten als Modell ist hier meistens wirkungsvoller als die verbale Botschaft!

Neben dem Bewusstsein für die unterschwellige Wirkung eigenen Modellverhaltens ist es notwendig, auch methodische Strategien des gezielten Vormachens zu beherrschen (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte "Vormachen").

Allerdings ist es hier wichtig, auf die rechte Balance zu achten: Das Lernen der Teilnehmer beschränkt sich eben nicht auf ein Nachmachen vorgeführten Verhaltens, sondern geht darüber hinaus: seinen individuellen Stil finden, die persönliche Note entwickeln, die eigenen Stärken entfalten. Hilfreiches Trainerverhalten bedeutet hier, ein offenes und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, zum Experimentieren zu ermutigen, sich ggf. auch zurückhalten zu können, aber auch Konflikten und konfrontativen Situationen nicht auszuweichen.

4. Theoretische Überlegungen

4.1 Psychologische Aspekte

Die in den obigen Abschnitten entwickelten Empfehlungen beruhen im wesentlichen auf eigenen Erfahrungen mit der Methode Video-Training sowie in der Literatur dokumentierten Erfahrungen Dritter. Dabei werden psychologische Konzepte aufgrund von Plausibilitätsannahmen zur Begründung der jeweiligen Vorgehensweise herangezogen. Leider ist jedoch die Verknüpfung zwischen psychologischen Theorien und empirischen Befunden bezüglich der Wirksamkeit von Video-Training noch alles andere als befriedigend. Im folgenden sollen dennoch einige, für Video-Training relevante psychologische Konzepte dargestellt und den einzelnen Trainingsphasen zugeordnet werden. *Selbstwahrnehmung*, *Attribution*, *Verstärkung* und *Selbst-Wirksamkeit* sind u. a. wesentliche Konstrukte, die in ihrer Bedeutung für das Video-Training nun kurz erläutert werden, um sie im Anschluss daran den Arbeitsschritten beim Video-Training zuzuordnen (Abbildung 2).

Selbstwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung des Teilnehmers im Video-Training wird beim Betrachten der ersten Videoaufzeichnung besonders bedeutsam. Natürlich nimmt sich der Teilnehmer (wie auch der Moderator) nicht nur während der unmittelbaren Beobachtung auf dem Bildschirm wahr. Gerade dann wenn Teilnehmer keinerlei Erfahrung mit sich als Akteuren auf dem Bildschirm haben, ist dieses erste Betrachten der Aufzeichnung aber ein kritischer Moment. Es kommt zur Konfrontation des Selbstkonzepts (verstanden als überdauernde „Theorie eines Individuums über sich selbst“, FRÖHLICH, 1987, S.305), mit der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Person

und des eigenen Verhaltens. Das Selbstkonzept kann dabei die Selbstwahrnehmung (BEM, 1979) beeinflussen. Wie das Selbstkonzept auf die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Verhaltens wirkt ist aber interindividuell variabel. Festzuhalten bleibt, dass die Situation der Konfrontation mit Information, auch dissonanter Information, über das Selbst („so bin ich doch gar nicht“) ein großes Maß an Veränderungspotential in sich birgt. Die emotionale und physiologische Reaktion auf die Beobachtung seiner Selbst (RAYMOND, DOWRICK & KLEINKE, 1993) trägt hier sicherlich wesentliches bei. Die Frage der Objektivität der Wahrnehmung des eigenen Verhaltens ist hier ebenfalls anzuknüpfen, da die „Fremd“-beobachtung seiner selbst (LANGTHALER, 1984, S. 390) im Vergleich zu anderen Methoden (verbale Berichte, Introspektion) Informationen über das eigene Verhalten bereitstellt, die ohne dieses audio-visuelle Medium nicht generierbar sind. Durch die veränderte Perspektive, vom Handelnden zum Beobachter, können Informationen gewonnen werden, die einer verhaltenswirksamen Verarbeitung zur Verfügung stehen. Die Selbstwahrnehmung ist somit ein der Veränderung unterliegender Prozess im Video-Training und nicht zuletzt deshalb als psychologischer Aspekt einer solchen Methode von größter Bedeutung. Das Veränderungspotential resultiert im wesentlichen aus der Differenz zwischen Selbstwahrnehmung in der Übungssituation, Fremdwahrnehmung vermittelt durch das Feedback der Teilnehmer und die „Fremdwahrnehmung“ seiner selbst bei der Einspielung des Videos.

Attribuierung

Attribuierung oder Kausalattribution meint die Ursachenzuschreibung eines Ereignisses, meist einer gezeigten Leistung. Die wahrgenommenen Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg können unterschiedlichsten Quellen zugesprochen werden. So wird häufig auf Anstrengung oder Glück bzw. Pech attribuiert. Nach WEINER (1973, 1979) sind Ursachenzuschreibungen drei Dimensionen zuzuordnen: (1) Lokalisation der Leistungsursache - internal vs. external -, (2) Konstanz der Ursache - stabil vs. variabel - und (3) Kontrollierbarkeit (kontrollierbar vs. unkontrollierbar) einer Situation. Inwieweit sind nun Attributionen für das Video-Training relevant? Ausgehend von der Annahme, dass jede Person bereichsspezifische Attributionsmuster hat (z.B. „...öffentlich reden kann ich nicht, da bin ich zu wenig schlagkräftig ...“), und diese intraindividuell sehr konsistent sind, bietet das Video-Training die Möglichkeit zur Veränderung solcher Zuschreibungsmuster und damit Einflussmöglichkeiten auf Verhalten.

Das audio-visuelle Feedback welches durch das Video-Training, genauer die Einspielung des Videos, gegeben ist, negiert in gewisser Hinsicht externe Attributionsmöglichkeiten. So kann ein Teilnehmer einen nur verbal vermittelten Kritikpunkt bei Bedarf der Interpretationsleistung des Kritisierenden zuordnen. Sieht er sich selbst aber unmittelbar auf dem Bildschirm, entfällt die Zuschreibungsmöglichkeit auf eine vermittelnde Instanz und die Beurteilung seines Verhaltens obliegt ihm selbst, gegebenenfalls auch den anderen Teilnehmern.

Gegen das Argument der Objektivität kann eingewendet werden, dass die Kamera nur einen Teil der Wirklichkeit abbildet (bei einer Präsentation eben nur den Präsentierenden und nicht die eventuell gelangweilten Gesichter des Auditoriums), trotzdem stellt der Kamera-Ausschnitt zusätzliche Aspekte des Geschehens und damit der Information bereit, die ohne Video-Aufzeichnungen nicht verfügbar sind. Wie der einzelne Teilnehmer diese Information dann nutzt, hängt nicht zuletzt von der Durchführung der Methode ab.

Verstärkung

Mit Verstärkung oder Bekräftigung im psychologischen Sinne ist die Einwirkung (extern oder intern) auf ein Verhalten in einer bestimmten Situation gemeint, die die Auftretenswahrscheinlichkeit (Intensität und/oder Häufigkeit) einer Verhaltensweise verändert. Für den Teilnehmer im Video-Training kann die verbale oder nonverbale Äußerung der anderen Teilnehmern oder die des Moderierenden, aber auch das Video selbst als Verstärker wirken. Wir können an dieser Stelle keine Darstellung der Theorien zum Verstärkungslernen einbringen (vgl. BANDURA, 1971), wollen aber explizit auf das Konstrukt Verstärkung und den damit im Zusammenhang stehenden Begriff des Modellernens hinweisen, da sie in der Übungs- und Lernsituation des Video-Trainings zum Tragen kommen.

Selbst-Wirksamkeit

Mit Selbst-Wirksamkeit oder auch Selbst-Wirksamkeitserwartung ist der persönliche Glaube an die eigene Leistungsfähigkeit in bestimmten Situationen gemeint. Aus verhaltens-therapeutischer Sicht wird die Selbst-Wirksamkeitserwartung häufig als für den Veränderungsprozess bedeutender eingestuft als Verstärkungserwartungen, die sich auf das Handlungsergebnis beziehen. Wenn sich ein Teilnehmer auf die Lernsituation mit dem Video einlässt, kann eine mögliche ungünstige Selbst-Wirksamkeitserwartung in einem abgegrenzten Bereich verändert werden. Mit dem Video-Training wird als eine Erfahrungsmöglichkeit bereitgestellt, die einer Person verdeutlichen kann „... wenn ich mich hierauf konzentriere und das übe, dann kann ich das ja“. Das Konstrukt der Selbst-Wirksamkeit kann (auf anderer theoretischer Basis) auch mit dem Begriff ‚Metakognitionen‘ belegt werden. Unabhängig von den Begrifflichkeiten scheint der Glaube an die eigene Fähigkeit etwas zu verändern, oder eben lernen zu können, für den Lernprozess enorm wichtig zu sein.

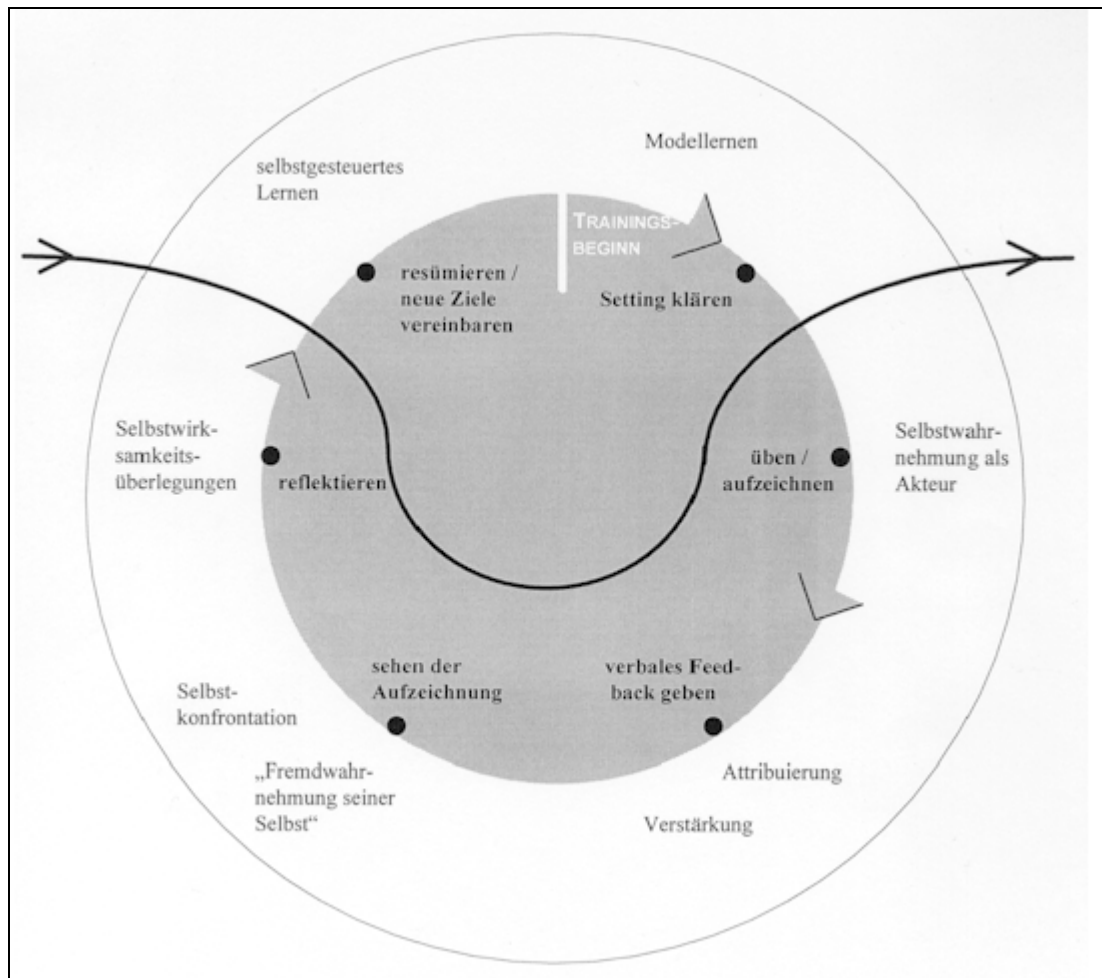


Abb. 2: Psychologische Aspekte des Video-Trainings

4.2 Zur Forschung

Wie oben bereits erwähnt scheint eine systematische Überprüfung der Bedingungsvariablen eines erfolgversprechenden Video-Trainings bislang weitgehend zu fehlen. Wir können hier kein umfassendes Programm oder gar eine Empfehlung künftiger Forschungsfelder liefern, wollen aber einige uns wichtig erscheinende Fragen aufwerfen. Das Forschungsfeld zum Video-Training lässt sich in einen formalen und einen inhaltlichen Bereich teilen.

Zum *formalen* Aspekt:

- Gibt es einen optimalen Zeitpunkt der Einspielung der Video-Aufzeichnung?
- Wie kann Video-Training organisiert werden, um der Selbststeuerung der Lernenden noch größeren Raum zu bieten?
- Welche Optionen eröffnet die Einbeziehung von Selbstinstruktionsverfahren?

- Wie lässt sich der Transfer von Lerninhalten und –strategien durch die Kombination des Video-Trainings mit Verfahren der Praxisbegleitung (z. B. Coaching, Hospitation) gewährleisten?

Zum *inhaltlichen* Aspekt:

- Bei welchen Lerninhalten und –zielen ist Video-Training überhaupt einsetzbar, wann wirklich anzuraten?
- Kann die gewünschte experimentierfreudige Übungshaltung durch eine entsprechende Gestaltung des Lerndesigns ermöglicht werden?
- Welche Persönlichkeitsvariablen von Teilnehmern sind zu beachten (Attribuierung, Motivation, Emotion) und wie kann das Lerndesign auf die unterschiedlichen Zielgruppen und Teilnehmer abgestimmt werden?

Da eine Evaluierung des Video-Trainings im Vergleich zu anderen Lern- und Rückmeldungsmethoden noch weitgehend zu fehlen scheint (vereinzelte, sehr spezifische Untersuchungen zur Effektivität dieser Methode liegen für das Erlernen motorischer Fertigkeiten vor, vgl. z. B. HAZEN/JOHNSTON/MARTIN/SRIKAMESWARAN 1990), ist eine breitere Datenbasis, gerade für den Bereich der Weiterbildung wünschenswert. Hier interessiert insbesondere ob und wie die Effektivität von Video-Training erfasst werden kann. Trotz großer zu erwartender methodischer Schwierigkeiten sollte dieser Fragestellung künftig unbedingt nachgegangen werden.

In der obigen Darstellung des Video-Training wurde mehrfach auf Aspekte selbstgesteuerten Lernens hingewiesen. Da sich die Diskussion um ‚Selbstgesteuertes oder selbstinstruiertes Lernen‘ (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1997) bislang auf einer eher allgemeinen Ebene bewegt, wäre es interessant, die konkrete Umsetzung selbstorganisierten Lernens gerade am Gegenstand einer Methode wie dem Video-Training zu untersuchen.

5. Literatur

ALSHEIMER, Martin/MÜLLER Ulrich (2000): Tagebuch schreiben. In: GdW-Ph, Systemstelle 7.40.20.12

ALSHEIMER, Martin/MÜLLER, Ulrich/PAPENKORT, Ulrich (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika

ARNOLD, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Vahlen

- BANDURA, A. (1971). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BEM, D. J. (1979). Theorie der Selbstwahrnehmung. In Filipp, S. H. & Bem, D. J. (Hrg.) Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta
- BRANDAU, J. (1977). Modifikation von Selbstattribution durch audiovisuelle Rückmeldung und ihre Abhängigkeit von Angstvermeidungs-Mechanismen. Graz: xx
- FRÖHLICH, W. D. (1987). Wörterbuch zur Psychologie. München: DTV.
- GREIF, Siegfried (1996): Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In: GREIF, S./KURTZ, H.J. (Hg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 283- 300
- HAZEN, A., JOHNSTON, C., MARTIN, G.L. & SRIKAMESWARAN, S. (1990). A videotaping feedback package for improving skills of youth competitive swimmers. *The Sport Psychologist*, 4, 213-227.
- HEIGL, Peter R. (1991): Trainer Leitfaden für Rhetorik-Seminare. Bremen: PLS
- LANGTHALER, W. (1984). Lernen mit Fernseh-Rückmeldung. *Gruppendynamik*, 15 (4), 385-399.
- MÜLLER, Ulrich/PAPENKORT, Ulrich (1997): Methoden der Weiterbildung - ein systematischer Überblick. In: GdW-Ph, Systemstelle 7.40.11
- MÜLLER, Ulrich/ PÜTZ, Wolfgang (1998): Video-Produktion. In: GdW-Ph, Systemstelle 7.40.20.xx
- RAYMOND, D. D., DOWRICK, P. W. & KLEINKE, C. L. (1993). Affective responses to seeing oneself for the first time on unedited videotape. *Counselling Psychology Quaterly*, 6 (3), 193-200.
- SIEBERT, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand
- TOELSTEDDE, Bodo, G./ GAMBER, Paul (1993): Video-Training und Feedback. Weinheim und Basel: Beltz
- WEINER, B. (1973). Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Mißerfolg: Anwendung der Attributionstheorie auf das Leistungsverhalten in der Schule. In Edelstein, W. & Hopf, D. (Hrg.), S. 79-83 (266).
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, S. 3-25 (265, 266).