Susanne Miesera & Katharina Wunram

Tablets in der Berufsschule: Stärkung der Medienkompetenz – Erstellung von Kurzvideos als sprachliches Handlungsprodukt

Die sprachsensible und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung fördert jeden Lernenden individuell. Eine berufsrelevante Handlungssituation fordert die Teilnehmer auf, ein Unterrichtsvideo zum Thema Hygiene zu erstellen. Das selbstgedrehte Video als sprachliches Handlungsprodukt stärkt fachliche, methodische sowie sprachliche Kompetenzen. Der Tableteinsatz unterstützt die Medienkompetenz der Lernenden.

Schlüsselwörter: Unterrichtsvideo, Binnendifferenzierung, Tablet, Medienkompetenz

1 Einleitung

Der Einsatz neuer Medien im Fachunterricht ist bereits weit verbreitet. Die Verwendung und die Erstellung von Unterrichtsvideos fördert gezielt den Medienkompetenzerwerb. Die Lernenden stärken durch eigenständiges Nutzen von Tablets ihre medialen Kompetenzen. Der Videodreh fördert darüber hinaus fachliche und sprachliche Kompetenzen der Schülerschaft. Das Medium: eigenes Unterrichtsvideo unterstützt insbesondere auch Lernende mit sprachlichen Defiziten in ihrem sprachlichen Kompetenzerwerb. Im Fokus des Artikels steht eine wissenschaftliche Arbeit der Technischen Universität München, die Unterrichtsmaterialien zum Videoeinsatz im Fachunterricht entwickelte und erprobte. Eine berufliche Lernsituation zum Thema Hygiene erfordert ein sprachliches Handlungsprodukt in Form eines selbsterstellten Unterrichtsvideos. Das Video wird in Kleingruppen durch den Einsatz von Tablets selbstständig aufgezeichnet und bearbeitet. Die Evaluation des Videos erfolgt durch Selbst- und Fremdreflexion anhand eines Punktesystems oder durch die Nutzung von online Feedbacksystemen.

2 Kompetenzverständnis

Die unzureichenden Ergebnisse der PISA-Tests im Jahr 2000 bewirkten eine Umgestaltung des deutschen Bildungsbereichs (Becker-Mrotzek et al., 2006, S. 17). Zu diesem Zeitpunkt standen die Lerninhalte und verwendete Methoden im Vordergrund. Seit den PISA Ergebnissen und mit der Einführung der kompetenzorientierten

Lehrpläne liegt der Fokus auf dem Output, d.h. die Kompetenzen der Lernenden. (Becker-Mrotzek et al., 2006, S. 17). Weinert (2002) definiert den Kompetenzbegriff als „[…] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und wirkungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27 f.).

2.1 Handlungs-, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz

Weinert (2002) klassifiziert Kompetenzen in fachliche Kompetenzen, fächerübergreifende Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen. Letztere sind insbesondere an beruflichen Schulen von großer Bedeutung. Die Förderung der Handlungskompetenzen ist im Bildungs- und Erziehungsauftrag in allen Fachlehrplänen sowie im Deutschlehrplan für bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen verankert.

> Zentrales Ziel der Berufs- und Berufsfachschule ist es, die Entwicklung umfassender berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz zu fördern. Damit werden die Schülerinnen und Schüler zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, qualifiziert. Auf der persönlichen Ebene sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, selbstbewusst, selbstständig, selbstkritisch, eigenverantwortlich und situationsangemessen zu handeln. (ISB, 2016, S. 5)

Die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz konstituieren die Handlungskompetenz. Die fachliche Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Fachwissen gezielt zum Lösen von Problemstellungen und Aufgaben anzuwenden sowie die Ergebnisse zu beurteilen. Die Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit, „als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen […] zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“ (KMK, 2017, S. 14). Daneben impliziert die Selbstkompetenz die Entfaltung von Wertvorstellungen. Verfügen Lernende über Sozialkompetenz sind sie fähig, „soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (KMK, 2017, S. 14). Der Erwerb von Sozialkompetenz zeigt sich in der Herausbildung sozialer Verantwortung und Solidarität. (KMK, 2017, S. 14)

Die Dimensionen Methodenkompetenz, Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz sind in den drei Kompetenzbereichen inkludiert (KMK, 2017, S. 15).

2.2 Medienkompetenz

Die kommunikative Kompetenz ist Baacke (2001) zufolge eine angeborene Fähigkeit eines jeden Menschen (Neuss 2000). Sie steht im engen Zusammenhang zu einer weiteren Kompetenzdimension: der Medienkompetenz. Die Medienkompetenz ist Teil der kommunikativen Kompetenz. (Neuss, 2000, S. 1) Groeben (2002) bezeichnet die Medienkompetenz als „Reflex" der gesellschaftlichen Entwicklung hin zur Mediengesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Groeben, 2002, S. 11). Der Erwerb der Medienkompetenz muss durch den Umgang mit Medien gefördert werden (Neuss, 2000, S. 1).

Die Medienkompetenz entfaltet sich Baacke (2001) zufolge in vier Dimensionen (Abb. 1). Er (ebd., S. 6-8) stellt die vier Dimensionen im „Bielefelder Medienkompetenzmodell" dar. Die einzelnen Aspekte lassen sich den Bereichen der Medienvermittlung oder der Zielorientierung pädagogischen Handelns zuordnen.

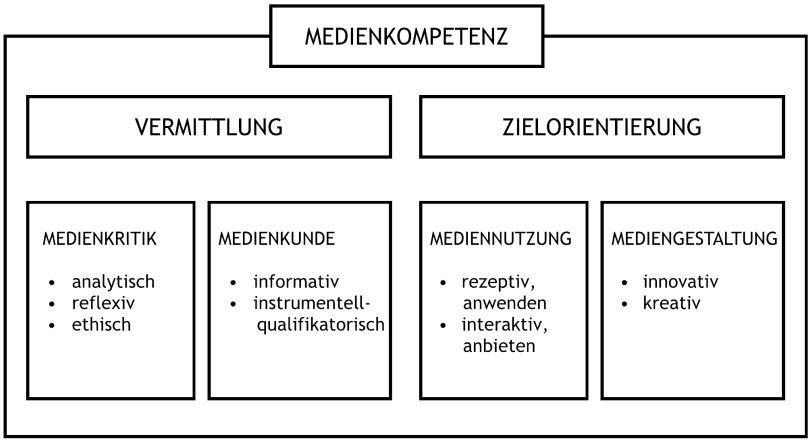


Abb. 1: Medienkompetenzmodell (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Baacke, 2001, S. 6-8)

Die Medienvermittlung bezieht die Medienkritik und die Medienkunde ein. Die Medienkritik sollte analytisch, reflexiv sowie ethisch erfolgen. Die analytische Betrachtungsweise ermöglicht das „unterscheidende", adäquate Nutzen der eigenen Medienkompetenz. Die reflexive Medienkritik hingegen impliziert die Fähigkeit, (analytisches) Wissen auf das eigene Handeln zu beziehen. Die ethische Sichtweise ermöglicht das analytische Denken und die reflexive Betrachtung ethisch aufeinander abzustimmen. Die Medienkunde erfasst einerseits informative Wissensbestände, andererseits schließt der Begriff instrumentell-qualifikatorische Kenntnisse ein. Letztere beschreiben die Fähigkeit, mediale Geräte bedienen zu können. (Baacke, 2001, S. 6-8)

Die Zielorientierung gliedert sich in die Unterdimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung. Die Mediennutzung erfolgt rezeptiv-anwendend sowie auffordernd-anbietend. Für Bilder, Videos und Filme ist die Rezeptionskompetenz erforderlich, daher erfolgt die Mediennutzung rezeptiv-anwendend. Die zweite Kategorie, die auffordernd-anbietende Mediennutzung, bietet die Möglichkeit, interaktiv tätig zu werden. Die Dimension Mediengestaltung begreift die Weiterentwicklung der Medien ein. Auf innovativer Ebene kennzeichnet die Dimension die Veränderung eines Mediensystems, auf kreativer Ebene die ästhetische Gestaltung der Medien. (Gross & Röllecke, 2017, 185f.; Baacke, 2001, S. 6-8)

Aufenanger (1999) führt als weitere Dimension die Handlungsdimension auf. Demnach beschreibt sie die Fähigkeit, „Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie sowohl selbst aktiv zu gestalten als auch überhaupt handhaben zu können“ (Aufenanger, 1999, S. 71).

2.3 Videoeinsatz im Unterricht

Miesera et al. (2017, 2018), Seidel et al. (2008) und Reusser (2005) erforschten den Videoeinsatz in der Lehrerbildung und im Unterrichteinsatz.

Videos sind eine sehr expressive Darstellungsform, da sowohl verbale als auch nonverbale Interaktion sichtbar gemacht wird. Das Aufzeichnen von Situationen bildet unmittelbar die Wirklichkeit ab, wodurch der Aspekt der Realitätsnähe gewährleistet wird. Die Präsentation, Diskussion und Auswertung kann durch Unterrichtsvideos anhand unterschiedlicher Perspektiven – auch wiederholt – erfolgen. Videos sind darüber hinaus digital dauerhaft verfügbar und können in Videobibliotheken auch für andere Lernende zugänglich gemacht werden. (Reusser, 2005, S. 10) Er erklärt, dass „Lernen dann produktiv wird, wenn dessen Inhalte problemorientiert und aus multiplen Perspektiven bearbeitet wird“ (Reusser, 2005, S. 9).

Hattie (2013) wertete Studien über die Effektstärke unterschiedlicher Faktoren auf das Lernen aus. Er griff dabei auch Mayers (1989) Forschung über Multimediadesign auf. Demzufolge ist es besonders relevant, „verbale Erklärungen mit visuellen zu verknüpfen“ (Hattie et al., 2013, S. 270). Wenn Schülerinnen und Schüler sowohl visuelle als auch verbale Materialien zur Verfügung stehen, können die Lernenden im Lernprozess visuelle und verbale mentale Modelle erschaffen, welche komplexes und nachhaltiges Lernen begünstigen (Hattie et al., 2013, S. 270). Mikos (2007) hebt den medialen Einfluss auf die Identitätsbildung hervor (Mikos et al. 2007, S. 13): „Gerade Medien versorgen uns mit symbolischen Ressourcen, Identifikationen und Geschichten, die die Basis für unser reflexives Projekt der Ich-Identität sind“ (Mikos et al., 2007, S. 13).

Auch Thiermann (2007) sieht im Medieneinsatz eine zukunftsweisende Perspektive: „Handeln *in* Medien ist ein qualitativer Sprung: Die *Vertextung* des Alltagshandelns, die Produktion von Erfahrungs- und Deutungssplittern wird hier idealerweise wieder zusammengeführt: Eine eigene Sendung, ein eigener Beitrag baut ganz we-

sentlich auf die Präsentation des im Umgang mit Medien gewonnenen Erfahrungsschatzes“ (Thiermann, 2007, 47 f.).

Die Evaluation der Unterrichtsvideos ist für Lernende ebenfalls gewinnbringend: „Die Rezeption ausgewählter medialer Inhalte fließt in Positionierungen, Abgrenzungen und Selbstfindungen ein“ (Mikos et al., 2007, S. 14). Helmke (2015**)** hebt hervor, dass im Falle von Selektionen die Gefahr der Ablehnung besteht. Ein achtsamer Umgang mit den Videos hat daher höchste Priorität (Helmke, 2015, S.357).

3 Situation an beruflichen Schulen

An beruflichen Schulen ist eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich der Vorbildung, des Alters, der Herkunft, der individuellen Leistungsfähigkeit sowie der Sprachkompetenzen zu verzeichnen (Wunram, i. V., S. 4). Fachliche und sprachliche Defizite der Lernenden münden in vermehrten Ausbildungsabbrüchen (Artelt et al., 2008, S. 9). Grundmann (2008) legt die Kohärenz der Sprachbildung und des Ausbildungserfolgs der Jugendlichen dar. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016) reagierte mit Maßnahmen zur verstärkten Deutschförderung im Fachunterricht wie der Einführung des neuen Lehrplans im Unterrichtsfach Deutsch und des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch.

3.1 Fachlehrplan

Fachlehrpläne im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft sind kompetenz- und lernfeldorientiert formuliert, um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu fördern. Die Lernfelder beinhalten im Sinne des exemplarischen Lernens ein konkretes Unterrichtsthema. Die zu vermittelnden Kompetenzen werden anhand zielgerichteter Operatoren ausformuliert. Unter dem Oberbegriff „Inhalte“ werden die zu erwerbenden Fachkompetenzen weiter definiert. Die in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtseinheit bezieht sich auf Fachklassen in der Ausbildung zum/zur Hotelfachmann/-frau bzw. zum/zur Restaurantfachmann/-frau. Diese Lernenden sollen „[...] die verschiedenen Materialien in Küche, Restaurant und Magazin fachgerecht und umweltbewusst einsetzen, reinigen und pflegen“ (ISB, 1998, S. 30). Das Thema Hygiene besitzt einen hohen Stellenwert für einwandfreies Arbeiten im Betrieb.

3.2 Lehrplan im Unterrichtsfach Deutsch

Seit dem Schuljahr 2017/18 trat an bayerischen Berufs(fach)schulen ein neuer Deutschlehrplan in Kraft. Der Lehrplan ist dreistufig aufgebaut. Der Basislehrplan fördert grundlegende Sprachkompetenzen und wurde für Lernende mit Sprachdefiziten konzipiert. Der Regellehrplan hingegen richtet sich an den Unterricht in regulären Fachklassen und zielt auf den Erwerb berufsspezifischer Sprach- und Kommunikationskompetenzen ab. Der Wahlpflichtlehrplan ist deutlich spezifischer formuliert.

Die Lehrkraft wählt ein Modul pro Jahr aus, um ausgewählte Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Schülerschaft zu unterstützen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 6-7).

Der Lehrplan basiert auf unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Prinzipien. Eines dieser Prinzipien ist die Kompetenzorientierung. Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, ist es Aufgabe der Lehrkräfte, die sprachlichen, fachlichen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern, um berufliche Handlungskompetenz zu erwerben. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7-8) Mit dem neuen Lehrplan geht das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch einher. Das pädagogisch-didaktische Prinzip intendiert die durchgängige Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz in allen Fächern. Das Fachlernen wird mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen verknüpft. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7) Dem Lehrplan im Unterrichtsfach Deutsch liegen zudem die Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses zugrunde. Die Differenzierung der Sprachkompetenzbereiche erfolgt dabei anhand der Disziplinen „Sprechen und Zuhören", „Schreiben", „Lesen – mit Texten und Medien umgehen", sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7).

Neben der Kompetenzorientierung, dem Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch und den Bildungsstandards beinhaltet der Lehrplan die pädagogisch-didaktischen Prinzipien des integrierten Grammatikunterrichts und der Handlungsorientierung in der Sprachbildung. Letzteres kann beispielsweise durch den Einsatz von Unterrichtsvideos umgesetzt werden, da reale und fiktive Situationen konstruiert und abgebildet werden können. „Sprachbildung ist dann möglich, wenn der Lernende nach Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache sowie kommunikative Abläufe sprachlich handeln und dies reflektieren kann" (Sogl, 2016, S. 11). Die Phasen der vollständigen Handlung „Orientieren", „Informieren", „Planen", „Durchführen", „Präsentieren", „Bewerten", „Reflektieren" strukturieren die Umsetzung der Handlungsorientierung im Unterricht. Eine authentische und berufsrelevante Handlungssituation zu Beginn motiviert die Lernenden und mündet in einem sprachlichen Handlungsprodukt am Ende der Unterrichtseinheit (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7-10).

Die folgende Grafik (Abb. 2) veranschaulicht die Elemente eines jeden Unterrichts, die im neuen Deutschlehrplan gefordert werden.

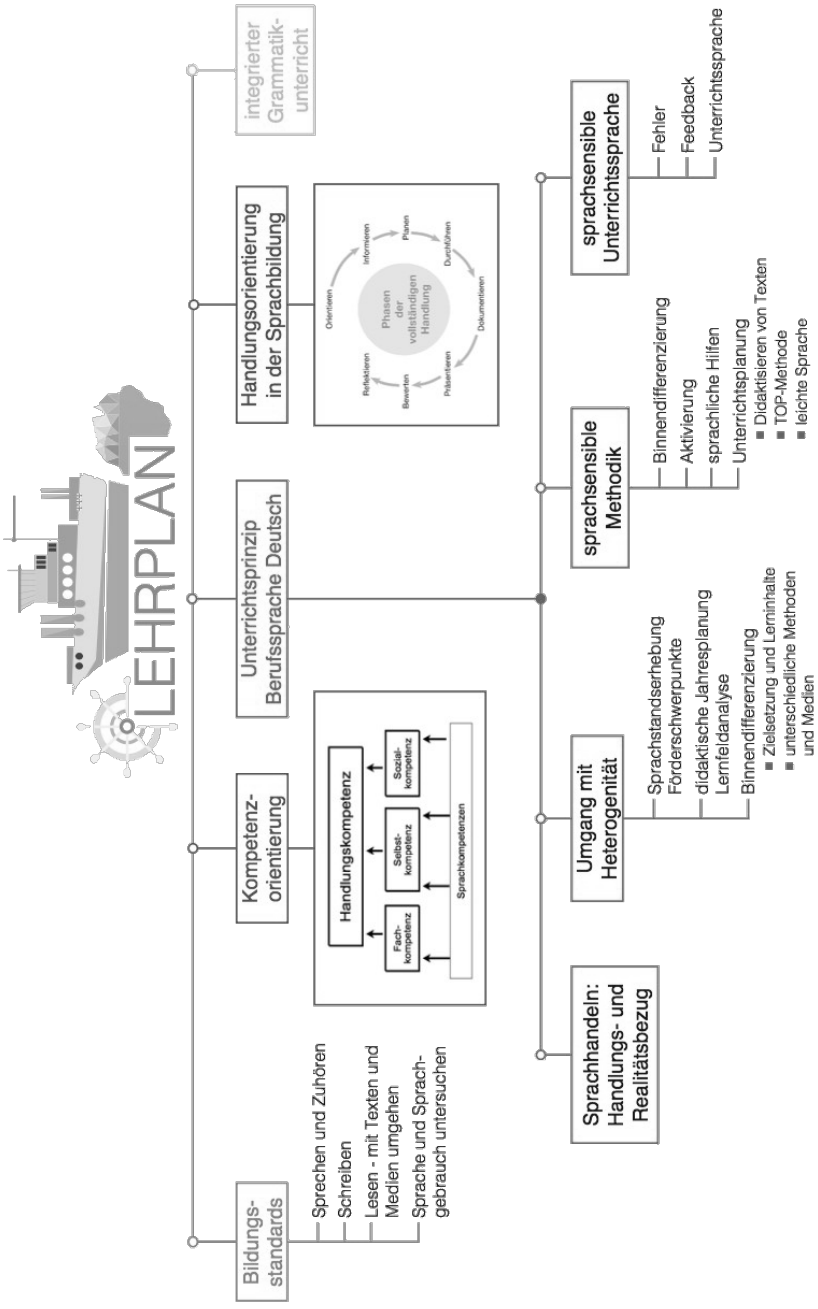


Abb. 2: Die Struktur des Deutschlehrplans (Quelle: Eigene Darstellung)

3.2.1 Sprachsensibilität

Die sprachsensible Unterrichtsgestaltung ist ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Deutschförderung im Fachunterricht. Die sprachsensible Methodik kann bei dem Erstellen von Arbeitsblättern mit Hilfe der TOP-Methode, der Textoptimierungs-Methode umgesetzt werden. Dabei werden sprachlich schwierige Strukturen aufgelöst, ohne die Inhalte zu vereinfachen. Die Texte werden durch das Gliedern, logische Strukturierung, Hinzufügen kurzer Sätze, bildlicher oder tabellarischer Veranschaulichung, Hervorheben oder Kursivdruck aufbereitet. Daneben können beispielsweise ein Glossar oder der Duden als zusätzliche Hilfestellung herangezogen werden (ISB, 2015, S. 18-19). Eine weitere Möglichkeit zur sprachsensiblen Bearbeitung von Texten kann durch die Regeln der *Leichten Sprache* erzielt werden. Im Unterrichtsgeschehen ist neben der sprachsensiblen Methodik die sprachsensible Unterrichtssprache relevant. Der Fokus liegt ähnlich wie bei der Bearbeitung der Texte auf der Formulierung von kurzen, verständlichen Sätzen in logischer Reihenfolge. Unterlaufen Schülerinnen und Schülern Fehler, sind diese entsprechend zu verbessern oder bei häufigem Auftreten durch Wiederholung oder zusätzliche Übungseinheiten entgegenzutreten. Das direkte Feedback eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum selbstständigen Verbessern sowie zu nachhaltigem Lernen. Der Einsatz von Videos im Unterricht begünstigt den bewussten Gebrauch von Sprache und die Inhalte können durch sprachsensible Unterrichtsgestaltung auch sprachschwächeren Lernenden zugänglich gemacht werden.

3.2.2 Binnendifferenzierung

Neben der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung zielt die Binnendifferenzierung auf die gezielte Förderung jedes einzelnen Lernenden ab. „Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung meint unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe, wobei sich die Unterschiede u.a. auf das Ziel, die Inhalte, die Materialien, die Arbeitsmethoden, die gegebenen Hilfen, den Grad der Selbstständigkeit und Wahlfreiheit sowie die eingeräumte Zeit beziehen können" (Kunze et al., 2010, S. 329). Im Idealfall sind Arbeitsblätter sind im Unterricht mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgestattet, um jeden Lernenden individuell auf seinem Leistungsniveau zu erreichen (ISB, 2017, S. 22). Die Lernziele gestalten sich für alle Niveaustufen gleich. Stärkere Schülerinnen und Schüler können durch zusätzliche Aufgaben gefördert werden. Lernende mit sprachlichen oder fachlichen Defiziten können die Inhalte durch eine sprachsensible Aufbereitung der Texte erleichtert zugänglich gemacht werden. Bei Gruppenarbeiten kann durch gezielte Zusammensetzung von stärkeren und schwächeren Lernenden der Heterogenität wirksam entgegengewirkt werden. (ISB, 2017, S. 7-9) Bei der Erstellung eines

Drehbuchs und der Aufzeichnung des Filmmaterials spielt insbesondere die Gruppenzusammensetzung eine große Rolle.

4 Unterrichtsbeispiel

Das Unterrichtsthema Hygiene ist u.a. im Fachprofil des Lehrplans Grundstufe Gastgewerbe verankert. Es ist festgelegt, „[…] in allen Lerngebieten Aspekte der Hygiene und des Umweltschutzes sowie Elemente der Fachsprache berücksichtigt werden“ (ISB, S. 17). Das Thema stellt die Grundlage für das Arbeiten im Betrieb dar. Das Einhalten von Hygieneregeln ist essentiell, um einen verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln zu gewährleisten. Die Unterrichtssequenz kann daher in allen Fachklassen im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft, in Klassen zur Berufsvorbereitung wie auch in Berufsintegrationsklassen eingesetzt werden. Die Erprobung der Unterrichtseinheit fand bei Auszubildenden zum Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau sowie zur Fachkraft im Gastgewerbe statt.

Den Anforderungen des Fachlehrplans und des Lehrplans für das Unterrichtsfach Deutsch folgend, orientiert sich das entwickelte Unterrichtsbeispiel an den pädagogisch-didaktischen Prinzipien. Dadurch werden die Teilnehmer- und Handlungsorientierung sowie das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler gewährleistet. Die Phasen der vollständigen Handlung werden umgesetzt. Die berufsrelevante, sprachsensible Handlungssituation zu Beginn der Unterrichtsstunde (Abb. 3) aktiviert die Lernenden und fordert sie zum sprachlichen Handeln auf. Die Lernsituation motiviert die Schülerinnen und Schüler durch den Realitätsbezug.

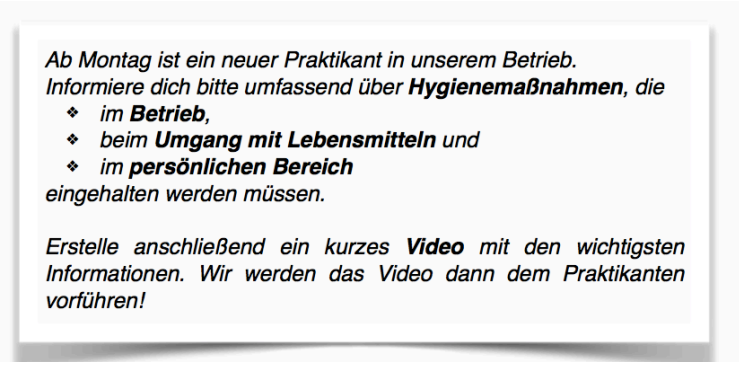


Abb. 3: Lernsituation (Quelle: Eigene Darstellung)

In der Phase des Informierens erhalten die Lernenden den fachlichen Input in Form des Stationenlernens. Dabei erlernen sie grundlegende Hygieneregeln der Personen, Lebensmittel- und Betriebshygiene. Der Lernzirkel ist sprachsensibel aufbereitet und ermöglicht durch Binnendifferenzierung jeder Schülerin und jedem Schüler die individuelle Förderung auf seinem eigenen Leistungsniveau.

Für die weiteren Phasen, insbesondere für das Planen und Durchführen, also für das Aufzeichnen der Unterrichtsvideos sind gezielte Regeln unabdingbar. So ist es besonders relevant, die maximale Gruppengröße, die maximale Dauer der Unterrichtsvideos sowie weitere Verhaltensregeln festzulegen. Das selbstständige Erstellen von Videos eröffnet auch sprachschwachen Schülerinnen und Schülern Chancen für den Kompetenzerwerb. Die Gruppeneinteilung kann gezielt vom Lehrer gesteuert werden, um beispielsweise schwächere Lernende durch Stärkere zu unterstützen. Auf diese Weise kann die Lehrkraft der Heterogenität in der Schülerschaft adäquat begegnen. Bei der Erprobung der Unterrichtsmaterialien wurden Neigungsgruppen gebildet.

In der Planungsphase strukturiert eine Drehbuchvorlage einzelne Handlungsschritte, die im Video gezeigt werden sollen. Das Drehbuch kann, abhängig von den individuellen Fähigkeiten, unterschiedlich detailliert ausformuliert werden. Das Spektrum erstreckt sich von stichpunktartigen Notizen bis hin zu ausformulierten Sätzen. Stärkere Lernende können Schülerinnen und Schülern mit fachlichen oder sprachlichen Defiziten bei der Formulierung ihrer Sprechakte behilflich sein. Die Ausarbeitungen nehmen den Lernenden mit Sprachproblemen zusätzlich die Angst, Sprache einzusetzen und können sprachliche wie auch inhaltliche Fehler vorbeugen. Lehrkräfte sollten daher den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit gewähren, um den Handlungsablauf planen zu können.

Für die Aufzeichnung der Videos in der Durchführungsphase eignet es sich, Hilfsmittel oder Fachräume zur Verfügung zu stellen. Zusätzliche Anschauungsmittel unterstützen die Redebeiträge und tragen zum erleichterten Vermitteln von Hygieneregeln und wichtigen Handlungsabläufen bei. Eine offene Aufgabenstellung lässt den Schülerinnen und Schülern die Wahl, ob sie sich selbst filmen oder Bilder und zugehörige Erklärungen verwenden wollen. Die Kamerafunktion der iPads ermöglicht das Aufzeichnen eines Unterrichtsvideos. Anschließend werden die Videos in der App iMovie bearbeitet.

Die zeitliche Begrenzung für das Erstellen der Drehbücher, für das Aufzeichnen der Videos, sowie für das Bearbeiten der Videos in der App strukturiert die Unterrichtseinheit. Die Videos werden anschließend – bei der Verwendung von Apple Geräten – über AirDrop auf das MacBook bzw. den iMac geladen und über den Beamer präsentiert. Alternativ lassen sich die Videos auf anderen Betriebssystemen auf den Tablets direkt über den Visualizer zeigen.

Die Bewertung der Gruppenvideos erfolgt anhand eines Punktesystems. Jede Schülerin und jeder Schüler bewertet sein Lieblingsvideo mit einem Klebepunkt, das Video mit den meisten Punkten gewinnt. Alternativ wäre eine Evaluation über mobile Endgeräte möglich. Hierfür eignet sich beispielsweise die Plattformen PINGO oder onlinevoten.de. In kurzer Zeit können Lehrkräfte eine Umfrage für die entsprechende Anzahl an Gruppen generieren und die Lernenden mithilfe der Tablets, Smartphones oder Laptops abstimmen. Die Abstimmung erfolgt anonym. Eine weitere Möglichkeit zur Wahl des favorisierten Videos kann über eine Um-

frage des Landesmedienzentrums mebis (www.mebis.bayern.de) stattfinden, welches an bayerischen Schulen weitverbreitet ist

Die Reflexion und Diskussion der Handlungsprodukte können sowohl während der Präsentation als auch im Anschluss bei der Evaluation erfolgen. Bewertungskriterien sowie Formulierungshilfen erleichtern das Erteilen konstruktiver Kritik.

5 Fazit

Der Einsatz von Unterrichtsvideos eignet sich für Fachklassen genauso wie für Klassen zur Berufsvorbereitung und Berufsintegration. Es sind gezielte Regeln notwendig, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Schülerinnen und Schüler können durch den Einsatz von Tablets medienkompetent agieren und durch selbstständiges Bearbeiten ihren Kompetenzerwerb stärken. Der in den Bildungsstandards verankerte Sprachkompetenzbereich „Schreiben" wird durch das Erstellen eines Drehbuchs gefördert. Der Erwerb der Kompetenz „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" wird sowohl beim Stationenlernen als auch beim Videodreh unterstützt. Das „Sprechen und Zuhören" steht beim Aufzeichnen sowie beim Auswerten der Unterrichtsvideos im Vordergrund. Daneben wird in den Durchführungs- und Reflexionsphasen auch der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" angeregt. So werden neben den medialen und sprachlichen Kompetenzen die fachlichen und methodischen Kompetenzbereiche für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterstützt. Die Reflexionsphase fördert das Urteilsvermögen der Lernenden und der Wettbewerb um das beste Video motiviert die Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln.

Dieser Beitrag stellt dar, wie der Einsatz von Tablets in einem sprachsensiblen Fachunterricht umgesetzt werden kann. Potenzial besteht zukünftig in der Evaluationsphase. Kontinuierlich werden neue Möglichkeiten in Form von Apps oder auf Internetplattformen entwickelt, die von Lehrkräften im Unterricht implementiert werden sollten, um einen zeitgemäßen Unterricht durchzuführen und auf aktuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Vor dem Hintergrund der stetig zunehmenden Digitalisierung und Technologisierung werden in Zukunft weiterhin neue Einsatzmethoden von Unterrichtsvideos erforscht und neue Handlungsstrategien zur Förderung des Medienkompetenzerwerbs der Schülerschaft eruiert werden, um jeden einzelnen Lernenden individuell in seinem Entwicklungsprozess bestmöglich zu unterstützen.

Literatur

Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 10), 35-52.

Aufenanger, S. (1999). Lernen mit neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In I. Gogolin (Hrsg.), *Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 61-76).Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93349-2_5

Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts "Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft"*.

Bayerisches Staatsministerium für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch.* München. www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf

Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (2006). *Leseförderung in der Berufsbildung.* Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Reihe A, 2).

Groeben, N. (2002). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-22).Weinheim: Juventa.

Gross, F. v. & Röllecke, R. (Hrsg.) (2017). Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis – prämierte Medienprojekte. München: kopaed.

Grundmann, H. (2008). Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Spezial 4), 1-11.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

IHK Gesellschaft für Informationsverarbeitung (Hrsg.) (2013). P*rüfungsstatistik der Industrie- und Handelskammer.* http://pes.ihk.de

Kunze, I. & Solzbacher, C. (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 329-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayer, R.E. (1989). Systematic Thinking Fostered by Illustrations in Scientific Text. *Journal of Educational Psychology* (2), 240-246. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.240

Mikos, L. Winter, R. & Hoffmann, D. (2007). Einleitung: Medien – Identität – Identifikationen. In L. Mikos, D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 7-20). Weinheim: Juventa.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS – Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Hrsg.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards.* QUA-LIS Schriftenreihe Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.

Miesera, S. & Will, S. (2017). Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung und Einsatz von Unterrichtsvideos. *Haushalt in Bildung & Forschung, 6*(3), 61-76. https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i3.05

Neuss, N. (2000). Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. *Medien Pädagogik* (1). DOI:0.21240/mpaed/01/2000.03.18.X

Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung,* (2), 8-18.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2008). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & Krüger H.-H. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* Berlin.

Sogl, P. (2016). *Der neue Lehrplan Deutsch für Berufs- und Berufsfachschulen.* Hrsg. v. Hanns Seidel Stiftung. www.hss.de/fileadmin/user_upload/HSS/Dokumente/160315_Vortrag_Deutschlehrplan_Sogl.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (1998). *Lehrpläne für die Berufsschule. Fachklassen Fachkraft im Gastgewerbe, Hotelfachmann/Hotelfachfrau, Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau, Fachmann für Systemgastronomie/Fachfrau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau.* München. www.isb.bayern.de/download/8828/lp_grundstufe_gastgewerbe.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2015). *Berufssprache Deutsch.* www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und die Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch.* München. www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017). *Innere Differenzierung an Beruflichen Schulen – konkret*. München. www.isb.bayern.de/download/19047/hr_innere_differenzierung_konkret.pdf

Thiermann, S. (2007). Produktive Identität. Mediale Aneignungstechniken zwischen Innovation und Nachahmung. In L. Mikos, D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 39-49). Weinheim: Juventa.

Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Wunram, K. (i. V.). *Sprachsensibilität und Binnendifferenzierung im Fachunterricht – Gestaltung und Umsetzung von fachspezifischem Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fach- und Deutschkompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.* München: Technische Universität München.

Wunram, K. & Miesera, S. (i. V.). Sprachsensibler Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (3).

Materialien zum Download

www.fdeh.edu.tum.de/publikationen/

Verfasserinnen

Dipl. oec. troph. Susanne Miesera
Oberstudienrätin

Katharina Wunram
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

TUM School of Education Professur für Fachdidaktik Life Sciences
Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Arcisstr. 21
D-80333 München

Internet: www.fdeh.edu.tum.de
E-Mail: susanne.miesera@tum.de; katharina.wunram@tum.de