



Fallarbeit und Videoanalysen im Logopädiestudium*

Problem based learning and video analysis with students of speech and language therapy**

Ute Schräpler

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Verlauf von zwei Lehrveranstaltungen im ersten und zweiten Semester von Logopädiestudierenden untersucht. Im Fokus steht die Arbeit mit Videos von Studierenden aus ihren Praktika. Während im ersten Semester unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen aus Sicht der Studierenden und der Dozentin an die Lehrveranstaltungen vorhanden waren, konnten sich im zweiten Semester alle Beteiligten auf eine Vorgehensweise festlegen, die den Ansprüchen der Lehrveranstaltung Rechnung trug. Es stellte sich deutlich heraus, dass sich Reflexionsprozesse und –kompetenzen erst über einen längeren Zeitraum entwickeln können. Aus diesem Grund ist es für den Studiengang Logopädie sinnvoll und notwendig, Lehrveranstaltungen mit engem Bezug zum Berufsfeld nicht punktuell, sondern über das gesamte Studium durchzuführen.

Schlüsselwörter

Videoanalyse, Hochschullehre, Didaktik, Professionsentwicklung

Abstract

This paper focuses on the work with video material from students in the first and second semester of speech and language therapy. While in the first semester students and the lecturer had very different ideas of how the lessons should be, there was more satisfaction in the second semester. Students and the lecturer developed together a model how to work with video materials from students in action. This work shows, that the development of professional reflection is only possible over a longer period of time. It concludes that there is a need of working with video sequences from students in action through the whole time of the study.

Key words

video analyses, didactics, academic teaching, professional development

1 Einleitung

Die Hochschuldirektorenkonferenz definiert einen Bachelorstudiengang durch den Fokus auf eine „wissenschaftliche Grundlage eines Faches, Methodenkompetenz und berufsbezogene bzw. praxisorientierte Schlüsselkompetenzen“ (HRK 2008, 12). An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ist traditionell die Berufspraxis unmittelbar mit wissenschaftlicher Theorie verknüpft. Diese Tatsache wird bereits durch die Aufteilung des Bachelorstudiengangs Logopädie deutlich, indem ein Drittel des gesamten Studiums aus Praktika, Reflexionsseminaren und Mentoraten besteht und als Berufspraktische Studien bezeichnet wird (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2013). Die Berufspraktischen Studien dienen der Entwicklung und Vertiefung von Handlungskompetenzen im Berufsfeld, die von Praktikumsleitenden und Dozierenden begleitet werden (Krattenbacher 2014, 25). „Die Integration von theoretischem Wissen und praktischem Handeln ist das Kerngebiet dieses Fachbereichs“ (Forneck et al. 2009, 172). An der Pädagogischen Hochschule FHNW gelten Praktikums-

* Der vorliegende Artikel hat ein peer-review-Verfahren durchlaufen.

** This article has undergone a peer review process.

leitende als Kooperationspartner der Hochschule, zu denen eine enge fachliche Zusammenarbeit gepflegt wird (Schräpler 2015).

Im Reflexionsseminar beleuchten Studierende Fragen aus dem Praktikum aus wissenschaftlicher Perspektive. Sie hinterfragen eigene Prozesse der logopädischen Tätigkeit und entwickeln Strategien zur kontinuierlichen Selbstreflexion (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2013, Schräpler et al. 2013). Im Manual der Berufspraktischen Studien sind die Verantwortlichkeiten von Studierenden und der Leitung des Reflexionsseminars schriftlich definiert. So obliegt es der Dozentin, einen Rahmen für die professionelle Auseinandersetzung mit Kompetenzziele des Studiengangs zu schaffen und kollektive Reflexionsprozesse zu moderieren. Die Studierenden sind verpflichtet, durch Engagement und aktive Teilnahme am Geschehen die Mitverantwortung für die Qualität der Lehrveranstaltung zu übernehmen (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2014).

15 Studierende besuchen ein Reflexionsseminar. Reflexionsseminare im Studiengang Logopädie sind nicht zwingend an die Praktika der Studierenden gekoppelt. Sie finden derzeit in sechs Semestern (Reflexionsseminar 1 bis 6) über das gesamte Bachelorstudium statt, während die Praktika jederzeit individuell organisiert und absolviert werden. Während des Reflexionsseminars befinden sich somit nicht alle Studierenden im Praktikum. Die Studierenden sind im Rahmen der Studienleistung verpflichtet, pro Studienjahr einen Fall aus ihrem Praktikum in Form einer Videosequenz mitzubringen und vorzustellen. Für die Aufnahme einer Videosequenz ist die schriftliche Zustimmung der Patienten bzw. deren Angehörige notwendig. Technische Hilfsmittel werden von der Hochschule zur Verfügung gestellt. Meist nutzen die Studierenden jedoch ihre privaten Geräte; wie z. B. Smartphones oder Tablets. Für die Filmaufnahmen ist keine Unterstützung oder Zustimmung der Praktikumsleitung erforderlich. Dennoch sind Praktikumsleitende in der Regel bei der Auswahl des Falls und der Aufnahme behilflich.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Für die Hochschullehre hat sich die Arbeit am Fall, das Problem-based Learning (PBL), etabliert und findet vielfach Anwendung (Wilkerson 1999, Weber 2012). Während in anderen Lehrveranstaltungen Fälle von den Dozierenden konstruiert werden, ist das in den Berufspraktischen Studien nicht zwingend notwendig. Vielmehr können die Studierenden ihre eigenen Fälle aus dem Praktikum mitbringen und zur Diskussion stellen. Real existierende Fälle bieten den Vorteil, dass sie stärker mit dem eigenen Erleben verknüpft sind und Studierende ihre Reflexivität entwickeln können. Sie sind dabei hoch motiviert und emotional involviert. Studierende können sich in diesem Lernprozess darüber hinaus Kompetenzen für das lebenslange Lernen aneignen (Bate et al. 2013). Nach der Erarbeitung eines Falls können die Studierenden die gemeinsam entwickelten Ergebnisse, Lösungsvorschläge und Handlungsoptionen ins Praktikum nehmen und direkt anwenden. Zur Arbeit an den Fällen bieten sich Videoaufnahmen an, die im Praktikum erstellt werden (Steinbach 2013). Während im Bereich der Pädagogik die Arbeit mit Videos in der Hochschullehre vielfach erforscht wird (Lenhard 2013, Steinbach 2013), liegen für die Logopädie bislang keine Modelle vor. Für berufstätige Logopädinnen und Logopäden bieten sich Formen der kollegialen Beratung an (Subellok & Katz-Bernstein 1998, Koch 2014). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die kollegiale Beratung auch auf die Lehre anwenden lässt (Culp & Berding 2014). Da eine kollegiale Beratung jedoch ein entsprechendes Fachwissen der beteiligten Personen zur Bearbeitung des Falls erfordert, scheint sie für Studierende zu Beginn des Logopädiestudiums eine große Herausforderung darzustellen. Hier müssen entsprechende methodisch-didaktische Anpassungen vorgenommen werden, um den Lernprozess zu erleichtern und Teilnehmende im ersten Semester gezielt zu unterstützen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher folgende Fragestellung beantwortet werden: *Wie lässt sich die Methode der Videoanalyse im Studiengang Logopädie als Arbeit am Fall methodisch-didaktisch in der Hochschullehre implementieren?* Ziel soll es sein, ein konkretes Vorgehen für die Arbeit mit Videosequenzen von Logopädiestudierenden im Praktikum zu entwickeln, mit dem professionelles Handeln und Reflexivität gefördert werden kann.

3 Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wird die Durchführung des Reflexionsseminars über einen Zeitraum von zwei Semestern beschrieben. Zentraler Untersuchungsgegenstand ist die Videoanalyse mit Logopädiestudierenden im ersten Studienjahr. Für das erste Semester wird aus bestehenden Modellen der Pädagogik ein Vorgehen zur Arbeit mit Videos speziell für das Berufsfeld Logopädie mit medizinischer und pädagogischer Perspektive über die gesamte Lebensspanne entwickelt. Dieses Modell wird innerhalb eines Semesters mehrfach in der Lehre umgesetzt. Nach der Durchführung des ersten Semesters erfolgt eine Auswertung und Interpretation der Lehrveranstaltung. In die Überlegungen werden Rückmeldungen von Studierenden in Form eines Studierendenfeedbacks einbezogen. Anhand der Rückmeldungen der Studierenden und einer prozessbegleitenden Evaluation im zweiten Semester wird das Vorgehen angepasst und fortlaufend optimiert.

3.1 Durchführung Seminar 1

Im ersten Semester können die meisten der Studierenden noch nicht auf eigene Erfahrungen im logopädischen Setting zurückgreifen. Sie haben bereits ein Vorpraktikum absolviert, waren jedoch noch nicht selbst in logopädische Tätigkeiten involviert. Aus diesem Grund erfolgt in den ersten Lehrveranstaltungen des Seminars eine allgemeine theoretische Einführung in die Professionalisierung von Logopädinnen und Logopäden. Folgende Aspekte werden thematisiert:

- Was macht eine gute Logopädin/einen guten Logopäden aus (Pahn & Balogh 2009)?
- Über welche Kompetenzen sollte sie/er verfügen (von Knebel 2014)?
- Was sind Grundlagen logopädischen Handelns (Beushausen & Grötzbach 2011, Wildegger-Lack 2011)?
- Wie werden Anfängerinnen zu Expertinnen (Beushausen & Grötzbach 2011)?

Im zweiten Teil wird das Reflexionsmodell nach Wyss (2013) eingeführt. Sie unterscheidet zwischen offener Reflexion nach selbst gewählten Kriterien und einer geschlossenen Reflexion nach vorgegebenen Kriterien. Die Studierenden werden befähigt, unterschiedliche Formen der Reflexion voneinander zu unterscheiden und jeweils Vor- und Nachteile herauszustellen. Gleichzeitig sind sie in der Lage, ein für ihre Falldarstellungen geeignetes Reflexionsmodell auszuwählen und anzuwenden. Es nehmen 14 Studierende an der Lehrveranstaltung teil. Diese erstreckt sich über 14 Wochen für zwei Semesterwochenstunden dozierendengeleitet mit freiem Selbststudium.

Als Ausgangspunkt für eine Videoanalyse wird die Vorgehensweise von Kosinar (2008) verwendet. Die Vorgehensweise hat sich für Lehramtsstudierende bewährt und bietet den Vorteil, dass mit der Gruppe kleinschrittig gearbeitet werden kann. Gleichzeitig werden Formen der genauen Beobachtung am Beispiel einer Videosequenz geübt. Die Videoanalyse erfolgt von der Rückmeldung erster Eindrücke, über die genaue Beobachtung einzelner Sequenzen bis zur Erarbeitung von Handlungsoptionen. Hinsichtlich der Beobachtung von Videosequenzen stellt sich heraus, dass die von Kosinar (2008) erstellten Kriterien für den Studiengang Logopädie nicht übernommen werden können, da spezifische therapeutische Aspekte der logopädischen Arbeit fehlen. Zu den von Kosinar erstellten Kriterien gehören beispielsweise transparente Leistungserwartungen, Einsatz von Methoden/Sozialform oder intensive Lernzeit durch wenig Störungen und Ablenkungen untereinander. Aus diesem Grund erhalten die Studierenden zunächst den Arbeitsauftrag, für die Logopädie geeignete Kriterien zur Beobachtung einer Videosequenz aufzustellen. Entsprechende Literatur wird ihnen auf der Lernplattform Moodle als Grundlage zur Verfügung gestellt. Es werden in Kleingruppen vier verschiedene Kriterienbögen entwickelt und von den Studierenden diskutiert. Aus den vier Optionen wählen die Studierenden für ihre Videoanalysen ein Beobachtungsraster aus, welches verwendet werden soll. Zu den erstellten Kriterien gehören beispielsweise der Einsatz von Fragetechniken, Anpassung des Wortschatzes auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes oder Merkmale der therapeutischen Grundhaltung nach Rogers (2007).

Den Studierenden wird jeweils freigestellt, ob sie offen (Was sehe ich? Was fällt mir auf?) oder nach bestimmten Beobachtungskriterien das Video analysieren möchten. In der Lehrveranstaltung setzen sich die Studierenden zum ersten Mal anhand einer Videosequenz mit ihrem eigenen logopädischen Handeln auseinander. Hinsichtlich des Ablaufs werden einige Anpassungen im Bezug zum Modell von Kosinar (2008) vorgenommen (vgl. Tabelle 1). Die wichtigsten Ar-

beitsschritte im Rahmen einer Falldarstellung mithilfe einer Videosequenz können wie folgt zusammengefasst werden.

Tab. 1: Überblick einer Falldarstellung mithilfe einer Videosequenz im Reflexionsseminar 1

Nr.	Arbeitsschritt
1	Die/der Studierende filmt eine Videosequenz von 5-10 Minuten im Praktikum und reicht sie zusammen mit der Fragestellung bis spätestens zwei Tage vor der Lehrveranstaltung bei der Leiterin des Reflexionsseminars ein.
2	Die Leiterin des Reflexionsseminars verfasst einen Brief mit positiven Rückmeldungen an die Studierenden.
3	Die Leiterin des Reflexionsseminars erfragt zu Beginn der Lehrveranstaltung das Ziel der Falldarstellerin, des Falldarstellers „Was muss geschehen, damit die heutige Lehrveranstaltung aus Ihrer Sicht erfolgreich war?“
4	Die Studierenden sehen sich ohne vorherige Kommentare oder Informationen die Videosequenz an.
5	Die Studierenden schreiben einen Brief an Falldarstellende. Die Leiterin des Reflexionsseminars liest ihren eigenen Brief im Plenum vor. Im Brief werden ausschließlich positive Aspekte hervorgehoben.
6	Die/der Falldarstellende formuliert ihre/seine Fragestellung, unter der das Video analysiert werden soll. Die/der Falldarstellende gibt Informationen zum Fall und beantwortet mögliche Fragen der Mitstudierenden.
7	Das Video wird ein zweites Mal unter dem Fokus der Fragestellung angesehen.
8	Die Studierenden entwickeln in Kleingruppen Lösungen/Handlungsvorschläge im Hinblick auf die Fragestellung. Die Leiterin des Reflexionsseminars moderiert den Prozess und nimmt Theorie-Praxis-Transfer vor. Sie gibt inhaltlich-fachliche Informationen, die den Lösungsprozess unterstützen.
9	Die Studierenden stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor.
10	Die/der Falldarstellende entscheidet, welche der Lösungsvorschläge für sie/ihn hilfreich sind und fasst zusammen, welche Erkenntnisse sie/er gewonnen hat.

Im Laufe des Reflexionsseminars 1 entscheiden sich die Studierenden für einen leicht veränderten Ablauf. Die sequenzielle Analyse der Videosequenz nach den erarbeiteten Beobachtungskriterien findet nicht mehr statt, und die Beobachtungsbögen werden nicht verwendet. Stattdessen werden die Videos ausschließlich nach der Fragestellung der Falldarstellerin, des Falldarstellers analysiert und diskutiert.

3.2 Auswertung Seminar 1

Über die Lehrveranstaltung wird am Ende des Semesters zweifach ein Studierendenfeedback (Alberternst 2007) eingeholt, zum einen in Form eines Gruppengesprächs und zum anderen durch einen Online-Fragebogen. Grundsätzlich wird von den Studierenden das Reflexionsseminar als wertvolle Lehrveranstaltung erlebt. Von 14 befragten Studierenden gibt eine Studentin an, dass sie ihre eigenen Überlegungen und Argumente einbringen konnte, sechs beantworten die Aussage mit eher ja, drei mit eher nein und vier mit nein (Abb. 1). Fünf Studierende sind eher der Ansicht, dass das Reflexionsseminar ihre logopädischen Handlungskompetenzen unterstützt hat. Vier Studierende stimmen dieser Aussage nicht, fünf eher nicht zu (Abb. 2). Fünf Studierende sind eher der Meinung, dass sie durch vertiefte Reflexion von Praxiserfahrungen wichtige Erkenntnisse gewinnen konnten. Fünf befragte Personen stimmen dieser Aussage eher nicht und vier nicht zu (Abb. 3). Auf die Aussage, dass sie durch das fallbasierte Arbeiten wichtige Erkenntnisse für ihr eigenes logopädisches Handeln entwickeln konnte, antwortet eine Person mit ja, neun mit eher ja, drei mit eher nein und eine Studierende mit nein (Abb. 4).

Abb. 1:

Ich konnte das Reflexionsseminar durch meine Beiträge aktiv mitgestalten.

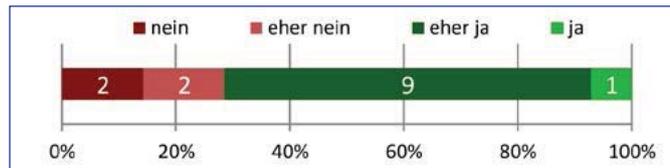


Abb. 2:

Das Reflexionsseminar hat die Entwicklung meiner logopädischen Handlungskompetenz unterstützt.

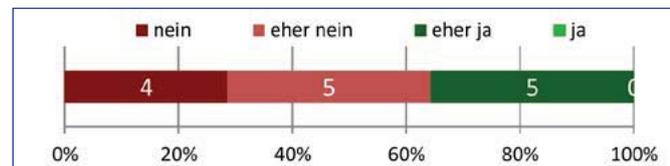


Abb. 3:

Ich konnte im Reflexionsseminar durch die vertiefte Reflexion von Praxiserfahrungen wertvolle Erkenntnisse gewinnen.

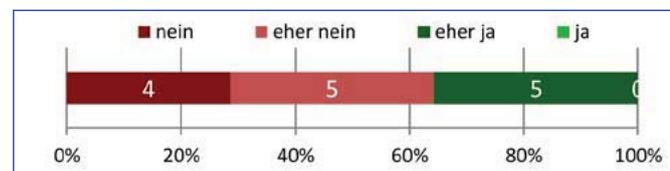
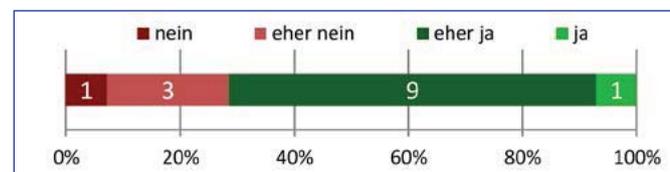


Abb. 4:

Im Reflexionsseminar konnte ich durch fallbasiertes Arbeiten wichtige Erkenntnisse für mein eigenes logopädisches Handeln gewinnen.



Im Fragebogen äußert sich eine Studentin wie folgt: „Ich finde die Idee eines Reflexionsseminars grundsätzlich super. Für mich kam jedoch die Verknüpfung von Theorie und Praxis eindeutig zu kurz. Durch die Falldarstellungen von Mitstudierenden konnte ich jedoch einige Erkenntnisse gewinnen. Doch auch da hätte ich mir gewünscht, dass die anschließenden Diskussionen mehr in die Tiefe gehen.“

Im Gruppengespräch mit den Studierenden werden folgende Rückmeldungen gegeben: Die Arbeit mit konkreten Falldarstellungen in Form von Videosequenzen wird geschätzt und positiv bewertet. Die Studierenden können sich über ihre Erfahrungen im Praktikum austauschen und sich gegenseitig in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen. Dagegen wurde die sequenzielle Beobachtung einer Videosequenz nach bestimmten Beobachtungskriterien nicht als sinnvoll und hilfreich empfunden (Rückmeldung: „Das Abhaken von Beurteilungspunkten bringt uns nichts.“). Die Videoanalysen gingen nach Ansicht der Studierenden nicht in die Tiefe, sondern blieben nur an der Oberfläche. Das Briefeschreiben, vor allem aber das Vorlesen der Briefe, wurde von den Studierenden abgelehnt (Rückmeldung: „Ist immer dasselbe, nützt uns nichts.“). Es wird von den Studierenden erwartet, dass die Dozentin konkrete Tipps zur Umsetzung logopädischer Therapiesequenzen gibt (Rückmeldung: „Sie müssen uns sagen, was richtig und was falsch ist.“).

Zu jeder Falldarstellung stand den Studierenden entsprechende Fachliteratur auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung. Der Dozentin war ein transparentes Vorgehen wichtig, sodass die Arbeitsweise bzw. die Arbeit mit den Fällen aus dem Praktikum begründet wurde. Dennoch schien das Vorgehen für die Studierenden nicht immer nachvollziehbar. Als besonders anspruchsvoll erwies sich das Erarbeiten neuer Handlungsoptionen und Lösungen. Immer wieder forderten die Studierenden konkrete Vorschläge und Handlungsanweisungen von der Dozentin ein („Wie würden Sie das machen?“). Es wurde von den Studierenden erwartet, dass die Dozentin eine klare Rückmeldung gibt, was aus ihrer Sicht in der Therapiesequenz „richtig“ und was „falsch“ gemacht wurde und wie eine logopädische Therapie- bzw. Förderstunde auszusehen hat. Stattdessen verwendete die Dozentin konkrete Fragen zur Beobachtung und lösungsorien-

tierte Fragen (vgl. Tab. 2). Setzte beispielsweise die Studentin in der dargestellten Videosequenz nicht genügend Hilfestellungen ein und überforderte dadurch das Kind, wurde dies nicht von der Dozentin als direkte Kritik rückgemeldet, sondern stattdessen die Frage formuliert: „Welche Form von Hilfestellungen kennen Sie schon? Welche davon könnten Sie in dieser Situation einsetzen, um das Kind zu unterstützen?“ Vermutlich sorgte die Arbeit mit dieser Art von Fragen für Irritationen bei den Studierenden. Die Dozentin hielt sich bei der Erarbeitung von Handlungsoptionen weitgehend zurück, übernahm die Rolle der Moderatorin und griff nur ein, wenn die Vorschläge aus fachlicher Sicht nicht tragbar waren. Die Studierenden erhielten durch das selbstständige Erarbeiten von Handlungsoptionen das Gefühl, dass ihnen logopädisches Wissen vorenthalten wurde. Vermutlich war diese Vorgehensweise im ersten Semester zu anspruchsvoll.

Tab. 2: Beispiele von Fragen bei Falldarstellungen aus dem Praktikum

Fragen zur Situationsbeschreibung	Lösungsorientierte Fragen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was macht das Kind? ▪ Was kann das Kind? ▪ Was antwortet das Kind? ▪ Wie reagiert das Kind auf ...? ▪ Woran machen Sie fest, dass das Kind aufmerksam/nicht aufmerksam ist? ▪ Was macht die Logopädin? ▪ Welche Hilfestellungen gibt die Logopädin? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist Ihnen gut gelungen? ▪ Was müsste passieren, damit Sie von der Falldarstellung profitieren? ▪ Was könnten Sie tun, damit Ihnen die Umsetzung des Therapieziels noch besser gelingt? ▪ Welche der genannten Vorschläge Ihrer Mitstudierenden passt für Sie?

Auch die Formulierung von eigenen Fragestellungen zur präsentierten Videosequenz erwies sich im ersten Semester als schwierig. Den Studierenden fiel es nicht leicht, eine Frage zum Fall zu formulieren, die sich als Diskussionsgrundlage für eine Lehrveranstaltung und für einen gemeinsamen Lernprozess in der Gruppe eignet. Dies hatte zur Folge, dass sich die Frage nicht immer als zielführend erwies und von der Dozentin im Laufe der Lehrveranstaltung Anpassungen bzw. Ergänzungen vorgenommen werden mussten. Häufig hatten die Studierenden keine konkrete Fragestellung, sondern wollten vielmehr eine allgemeine Rückmeldung von der Dozentin zu ihrem logopädischen Handeln.

Der Dozentin ist es nicht ausreichend gelungen, den Mehrwert einer gemeinsamen Erarbeitung von verschiedenen Lösungsoptionen durch Fragen transparent zu machen. Für die Studierenden im ersten Semester ist es ein großes Bedürfnis, dass eine deutliche Wertung durch die Dozentin erfolgt und konkrete Handlungsanweisungen gegeben werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich im ersten Semester die Studierenden in der Lehrveranstaltung Reflexionsseminar 1 zu einem großen Teil überfordert fühlten. Für das Reflexionsseminar 2 gilt es, den Studierenden mehr Unterstützung anzubieten und sie in der Entwicklung einer Reflexivität stärker zu unterstützen. Dazu zählen vor allem die Klärung der Ziele von Reflexionsseminaren und die Rollenklärung von Studierenden und Dozierender.

3.3 Durchführung Seminar 2

Zu Beginn des Reflexionsseminars 2 wird das Studierendenfeedback des vorangegangenen Reflexionsseminars zum Anlass genommen, um zunächst noch einmal den Rahmen und das Konzept eines Reflexionsseminars zu verdeutlichen. Weiterhin werden die Verantwortlichkeiten der Akteure Studierende und Leitende des Reflexionsseminars definiert (Richiger-Näf 2011). Darüber hinaus wird besprochen, wodurch ein guter Fall gekennzeichnet ist, und welche Bedeutung dabei die mitgebrachte Fragestellung hat (Kiel et al. 2014). Im Anschluss wird mit den Studierenden erarbeitet, wie ihrer Ansicht nach die Arbeit mit Videos aus dem Praktikum erfolgen sollte. In Kleingruppen entwickeln sie Vorschläge, wie mit Videos umgegangen werden soll. Die Studierenden legen sich gemeinsam mit der Leiterin des Reflexionsseminars auf folgende Kriterien fest:

Es werden keine Beobachtungsbögen verwendet. Die Videoanalyse erfolgt nicht sequenziell nach vorgegebenen Kriterien. An die jeweilige Studentin/den Studenten wird kein Brief mit einem allgemeinen Feedback geschrieben. Die Formulierung einer Fragestellung erfolgt durch die Falldarstellerin/den Falldarsteller und die Dozentin. Die Dozierende positioniert sich fachlich stärker in Bezug zum Fall.

Im zweiten Semester nehmen 12 Studierende an der Lehrveranstaltung teil. Dadurch, dass eine Wahlfreiheit zwischen zwei Lehrveranstaltungen besteht, entsteht eine neue Gruppendurchmischung von Teilnehmenden.

Im Laufe des Semesters entwickelt sich folgendes Vorgehen bei der Videoanalyse:

Es wird eine Videosequenz einer ganzen Therapiestunde von ca. 45 Minuten bis spätestens zwei Tage vor der Lehrveranstaltung eingereicht. Die/der Studierende legt fest, welche Teilsequenz analysiert werden soll. Vorinformationen zum Kind (Anamnese, Diagnose, aktueller Stand, Therapieziel) werden gemeinsam mit einer Fragestellung bei der Dozentin abgegeben. Optional wird die Therapie- bzw. Förderplanung der gesamten Stunde abgegeben. Die Arbeit mit Fällen anhand der von den Studierenden mitgebrachten Videos aus dem Praktikum erfolgt wie in Tabelle 3 dargestellt.

Tab. 3: Überblick einer Falldarstellung mithilfe einer Videosequenz im Reflexionsseminar 2

Nr.	Arbeitsschritt
1	Die/der Studierende filmt eine Videosequenz einer gesamten Therapiestunde von ca. 45 Minuten im Praktikum und reicht sie zusammen mit der Fragestellung bis spätestens zwei Tage vor der Lehrveranstaltung bei der Leiterin des Reflexionsseminars ein. Die/der Studierende entscheidet, welche Sequenz von ca. 3 Minuten in der Lehrveranstaltung gezeigt und thematisiert werden soll.
2	Die Leiterin des Reflexionsseminars schaut sich vorab das gesamte Video an und notiert sich Sequenzen, die ihrer Meinung nach zusätzlich von Relevanz sind. Sie formuliert aus ihrer Sicht Fragestellungen, die sich für das Video eignen.
3	Die Leiterin des Reflexionsseminars erfragt das Ziel der Falldarstellerin/des Falldarstellers „Was muss geschehen, damit die heutige Lehrveranstaltung aus Ihrer Sicht erfolgreich war?“.
4	Die Studierenden sehen sich ohne vorherige Kommentare oder Informationen die Videosequenz an.
5	Die Studierenden formulieren Fragestellungen, die sich aus ihrer Sicht für die Bearbeitung des Videos eignen. Zur selben Zeit besprechen Falldarstellende und Leiterin des Reflexionsseminars in der Einzelsituation, welcher Schwerpunkt auf die Falldarstellung gelegt werden soll. Vorbereitete Fragen und Themen der/des Falldarstellenden und der Leiterin des Reflexionsseminars werden miteinander abgeglichen. Gemeinsam wird festgelegt, welche Frage den Mitstudierenden präsentiert werden soll. Die Leiterin des Reflexionsseminars gibt kurzes Feedback, z. T. auch mit kritischen Anmerkungen im Einzelgespräch, und holt sich die Erlaubnis, bestimmte Aspekte in der Lehrveranstaltung thematisieren zu dürfen.
6	Der/die Falldarstellende präsentiert ihre/seine Fragestellung, unter der das Video analysiert werden soll. Die Studierenden präsentieren im Plenum weitere Fragen, die ihnen in Bezug auf die Videosequenz wichtig erscheinen und entscheiden gemeinsam, welche weiteren Fragestellungen aus der Gruppe zusätzlich bearbeitet werden sollen. Die Fragestellung der/des Falldarstellenden steht nach wie vor im Vordergrund und wird zuerst thematisiert. Die/der Falldarstellende gibt Informationen zum Fall und beantwortet mögliche Fragen der Mitstudierenden.
7	Das Video von ca. drei Minuten wird ein zweites Mal unter dem Fokus der Fragestellung der/des Falldarstellenden angesehen. An dieser Stelle werden genaue Beobachtungskriterien der Leiterin Reflexionsseminar vorgegeben.
8	Die Studierenden entwickeln im Plenum Lösungen/Handlungsvorschläge im Hinblick auf die Fragestellung. Die Leiterin des Reflexionsseminars moderiert den Lösungsprozess und gibt bei Bedarf einen kurzen fachlichen Input. Sie stellt einen Bezug zu theoretischen Modellen her.
9	Die Leiterin des Reflexionsseminars unterstützt den Lösungsprozess, in dem weitere relevante Videosequenzen aus der gesamten Therapiestunde präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Ggf. wird ein kurzer fachlicher Input gegeben.
10	Weitere relevante Fragen der Mitstudierenden werden thematisiert und Lösungen entwickelt.
11	Die Leiterin des Reflexionsseminars fasst die aus ihrer Sicht wesentlichen Aspekte des Falls zusammen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist der/dem Falldarstellenden besonders gut gelungen (positives Feedback)? ▪ Was wären die nächsten Schritte? Wo besteht Handlungsbedarf (Kritikpunkte)?
12	Die/der Falldarstellende entscheidet, welche der Lösungsvorschläge für sie/ihn hilfreich sind und fasst zusammen, welche Erkenntnisse sie/er gewonnen hat.

3.4 Auswertung Seminar 2

Am Ende des Semesters erfolgt wiederholt ein Studierendenfeedback durch einen Online-Fragebogen. An der Befragung nehmen neun Studierende teil. Die Studierenden bewerten die Lehrveranstaltung deutlich besser als im ersten Semester. Acht befragte Studierende geben an, dass sie eher das Reflexionsseminar aktiv mitgestalten und eigene Überlegungen und Argumente einbringen konnten. Eine Person stimmt der Aussage zu (Abb. 5). Sechs von neun Befragten sind der Meinung, dass sie durch das fallbasierte Arbeiten wertvolle neue Erkenntnisse gewinnen konnten. Zwei Studierende stimmen dieser Aussage mit eher ja zu, eine Person mit nein (Abb. 6). Fünf Studierende sind der Ansicht, dass das Reflexionsseminar die Entwicklung ihrer berufspraktischer Kompetenzen gefördert hat. Zwei Studierende stimmen dem eher zu, eine nicht (Abb. 7). Weiterhin beurteilen vier Studierende das Reflexionsseminar insgesamt als Gewinn, und vier Studierende sind eher dieser Ansicht (Abb. 8). So schreibt eine Studentin: „Das Reflexionsseminar hat sich meiner Meinung nach im Vergleich zum letzten Semester extrem verbessert. So konnten nun vertiefte Diskussionen über Fälle stattfinden, was sehr wertvoll war.“

Abb. 5:

Ich habe das Reflexionsseminar durch meine Beiträge aktiv mitgestaltet und konnte meine Überlegungen und Argumente formulieren und in die Gruppe einbringen.

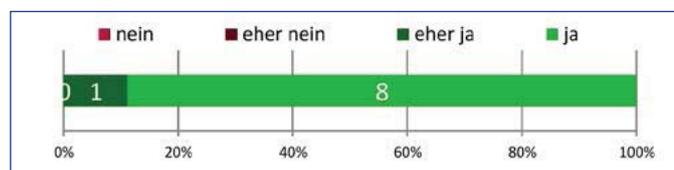


Abb. 6:

Ich konnte im Reflexionsseminar durch das fallbasierte Arbeiten und durch die gemeinsame Reflexion und Diskussion von Praxiserfahrungen wertvolle neue Erkenntnisse gewinnen.

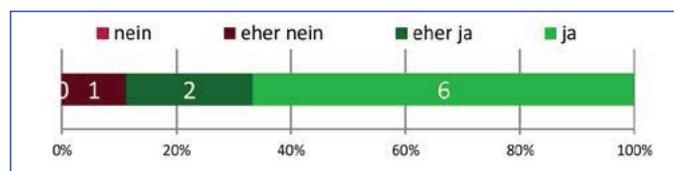


Abb. 7:

Das Reflexionsseminar hat die Entwicklung meiner berufspraktischen Kompetenzen gefördert.

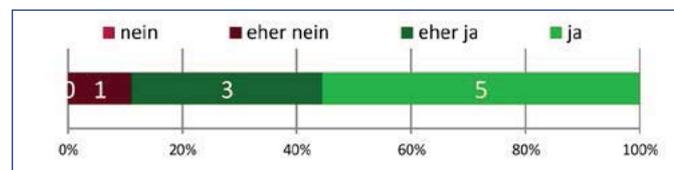
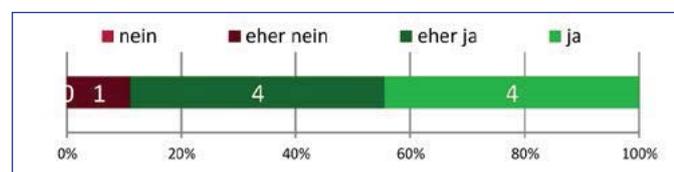


Abb. 8:

Das Reflexionsseminar war insgesamt für mich ein Gewinn.



Das Vorgehen bei der Arbeit mit Videos wurde von den Studierenden im zweiten Semester besser bewertet. Folgende Faktoren trugen zum Erfolg bei:

Zum Semesterbeginn werden der Ablauf von Falldarstellungen sowie die Verantwortlichkeiten aller beteiligten Akteure gemeinsam diskutiert und definiert (Bachmann 2011, Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2014). Es liegt in der Zuständigkeit der Studierenden, die Arbeit mit Fällen aus dem Praktikum selbst zu definieren.

Die Studierenden erwarten grundsätzlich eine kritische Rückmeldung zur präsentierten Therapie- bzw. Fördersequenz von der Dozentin, die deutlich formuliert wird. Während die Studierenden im ersten Semester vor allem eine durchweg positive, wertschätzende und motivierende Rückmeldung erhalten haben, werden nun im zweiten Semester jeweils zweimal im Laufe einer Lehrveranstaltung auch problematische Punkte zum jeweiligen Fallbeispiel geäußert: Zum einen

beschreibt die Dozentin in der Einzelsituation mit der Falldarstellerin/des Falldarstellers ihre Beobachtungen von Situationen, die optimierungsbedürftig sind. Zum anderen fasst sie am Ende der Lehrveranstaltung im Plenum positive Aspekte zusammen, die der/dem Studierenden besonders gut gelungen sind und benennt gleichzeitig Probleme. Dabei formuliert sie ergänzend eigene Lösungsvorschläge. Diese Rückmeldungen werden bewusst erst nach den Diskussionen der Studierenden präsentiert, die zunächst eigene Handlungsoptionen vorschlagen.

Im Verlauf des Semesters wird die zu Beginn vereinbarte Vorgehensweise mehrfach kritisch hinterfragt, sodass jederzeit Anpassungen vorgenommen werden können. Die prozessbegleitende Evaluation unterstützt die Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen (Hawelka 2007). Im Laufe des Semesters kann so das Reflexionsseminar stetig optimiert werden.

Die Studierenden nutzen vermehrt die Möglichkeit, das Reflexionsseminar nach ihren Fähigkeiten im ersten Studienjahr auszurichten. So reicht beispielsweise ein Student mit dem Video seine Therapieplanung ein, die in der Lehrveranstaltung detailliert besprochen wurde. Eine andere Studentin bittet um eine schriftliche Rückmeldung von der Dozentin, so wie es im vorangegangenen Semester der Fall war. So kann auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden besser eingegangen werden.

Im Laufe des Reflexionsseminars 2 können mittlerweile alle Studierende auf eigene Erfahrungen im Praktikum zurückgreifen und sich dadurch aktiver in die Lehrveranstaltung einbringen. Erarbeitete Handlungsoptionen fließen nun direkt ins Praktikum ein und werden dort umgesetzt. Der Bezug zum eigenen Handeln, in diesem Fall die Verknüpfung zu eigenen Erfahrungen im Praktikum, scheinen ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Lehrveranstaltung zu sein.

Nicht nur die Falldarstellerin/der Falldarsteller und die Dozentin, sondern alle anderen Studierenden der Lehrveranstaltung formulieren Fragen zur präsentierten Videosequenz. Die Vielfalt der Perspektiven, unter welcher die jeweiligen Videosequenzen beobachtet werden, bereichert maßgebend die Arbeit mit dem Fallbeispiel. Gleichzeitig schafft die Formulierung möglichst vieler Fragen die Möglichkeit, die Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Studierenden zu stärken.

Die Studierenden reichen ein Video einer gesamten Therapie- bzw. Förderstunde von ca. 45 Minuten bei der Dozentin ein. Das umfangreiche Filmmaterial hat den Vorteil, dass sie die von den Studierenden ausgewählte Sequenz besser in den gesamten Kontext einordnen kann. Die Fragestellung kann somit durch weitere Sequenzen ergänzt werden.

4 Diskussion und Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Arbeit werden unterschiedliche Herausforderungen in der Hochschullehre deutlich. Einen Beitrag zur Professionsentwicklung leisten Lüttke und Blechschmidt (2015), indem sie ein Modell zur reflexiven Professionalität nutzen und für die Sprachtherapie und Logopädie weiterentwickeln. Fragen zur logopädischen Professionalisierung und zur Qualitätsentwicklung im deutschsprachigen Raum sind bis heute noch nicht genügend in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt. So finden sich beispielsweise über Forschungs Kooperationen zwischen dem Berufsfeld und Hochschulen im deutschsprachigen Raum kaum Veröffentlichungen (Rogg 2015). Aus diesem Grund steht die Hochschullehre im Studiengang Logopädie allgemein und speziell in Bezug auf die Berufspraxis vor einer enormen Herausforderung. Solange die Verknüpfung von Berufsfeld und Hochschule noch unzureichend erforscht ist, können nur ansatzweise Standards für die Lehre abgeleitet und definiert werden.

Modelle zur Beobachtung und Analyse einer Videosequenz können aus der Pädagogik und Lehrerbildung nur begrenzt für die Sprachtherapie übernommen werden, da die therapeutischen Aspekte und die spezifischen Kompetenzen der Logopädie nicht abgebildet sind. Vielmehr müssen entsprechende Anpassungen an das Berufsfeld für die Videoanalyse in Reflexionsseminaren vorgenommen werden. Auch hier fehlen wiederum empirische Studien über professionelles Handeln und das Berufsfeld Logopädie zur Entwicklung entsprechender Modelle.

Die Arbeit mit Fällen in Form von Videoanalysen erwies sich für alle Beteiligten als wertvoll. Sie ermöglicht den Studierenden eine starke Identifikation mit dem Fall. Zugleich wird eine mögliche Hemmschwelle bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionsentwicklung schneller abgebaut, wenn diese vom ersten Semester an als obligatorisch gilt und fester Bestandteil der Lehrveranstaltung ist. Es stellt sich jedoch grundlegend die Frage, welche methodisch-didaktische Umsetzung sich als zielführend erweist. Eine Herausforderung besteht insbesondere

in der Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Studierenden und der Dozentin, was eine im Allgemeinen gute Hochschullehre und im Speziellen ein gutes Reflexionsseminar ausmacht (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule 2014). Während die Dozentin das Ziel verfolgt, bei den Studierenden eine reflexive Haltung zu entwickeln und sie in dem Prozess unterstützt, eigene Handlungsoptionen zu erarbeiten (vgl. Krattenbacher 2014, 25f.), besteht von Seiten der Studierenden der Wunsch nach klaren Rückmeldungen, Vorgaben und Handlungshinweisen, bis hin zur Forderung nach rezeptartigen Lösungen (Büschner 2014). Durch die Neuausrichtung in der Hochschullehre in den vergangenen Jahren wird erwartet, dass Dozierende an relevanten Beispielinhalten vermehrt reflexive Lernprozesse aufzeigen und unterstützen, die die Studierenden auf andere Inhalte übertragen und dadurch ihre Kompetenzentwicklung fördern. Anstatt der Vermittlung von Lerninhalten sollen sie vermehrt Lernprozesse fördern und unterstützen. Dabei wird von Studierenden eingefordert, dass sie sich aktiver in den Lehrveranstaltungen einbringen und mehr Eigenverantwortung übernehmen (Bachmann 2011). Es hat sich gezeigt, dass zu Beginn des Studiums mehr konkrete Hilfestellungen notwendig sind, um reflexive Prozesse anzuregen und zu begleiten. Die Einführung von Reflexionsmodellen hat sich dabei nicht als hilfreich erwiesen, solange der Bezug zum konkreten Fall bzw. der Zugriff auf eigene Erfahrungen im Praktikum fehlt. Möglich wäre, diese Modelle erst zu einem späteren Zeitpunkt oder nach der Einführung von konkreten Fällen zu thematisieren.

Um Unsicherheiten im ersten Semester abzubauen, ist es notwendig, dass Studierende bei der Erarbeitung von Handlungsoptionen gezielter unterstützt werden. Dies könnte umgesetzt werden, indem z. B. die Leiterin einige Lösungsvorschläge zu Beginn der Diskussion unterbreitet und im Anschluss die Studierenden ergänzen lässt. Es zeigt sich aber auch, dass Studierende im Laufe des ersten Studienjahres Logopädie zunehmend ihre Eigenverantwortung wahrnehmen und sich aktiver auf reflexive Prozesse einlassen. Die eigenen Erfahrungen im logopädischen Arbeitsfeld spielen dabei eine besondere Rolle, denn dadurch können Studierende an selbsterlebte Situationen anknüpfen und entsprechende Fragen formulieren, die im Reflexionsseminar thematisiert werden sollen. Dieser Effekt kann durch konstruierte Fälle oder Filme einer Problemsituation, die nicht von den Studierenden stammen, im ersten Semester noch nicht im gleichen Maße erzielt werden.

Die Arbeit mit Videos ist ein unerlässlicher Bestandteil von Reflexionsseminaren, weil sie einen direkten Bezug zu logopädischen Praktika und die Reflexion des eigenen Handelns ermöglichen. Innerhalb eines Studienjahres Logopädie präsentieren alle Studierenden ein Video aus ihrer Arbeit im Praktikum. Es konnte beobachtet werden, dass sich die Studierenden nicht vor der Konfrontation mit ihrem eigenen logopädischen Handeln scheuen. Vielmehr formulieren sie den Wunsch, auch in Zukunft mit ihren Videos im Reflexionsseminar arbeiten zu können.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass eine Abstufung der Anforderungen an die Studierenden zwischen dem ersten und zweiten Semester notwendig ist. Eine Rollenklärung zu Beginn des Studiums ist zwingend notwendig, um Irritationen und Frustrationen bei den Studierenden entgegenzuwirken. Hierbei gilt es vor allem, die anfänglichen Widerstände im ersten Semester ernst zu nehmen und gemeinsam mit den Studierenden nach Lösungen zu suchen. Dabei sollten den Studierenden Gestaltungsfreiräume im Reflexionsseminar ermöglicht, ihnen aber auch gleichzeitig die Mitverantwortung zum Gelingen der Lehrveranstaltung übertragen werden (Richiger-Näf 2011).

Insbesondere, wenn Studierende über keine eigenen Erfahrungen aus logopädischen Praktika verfügen, bedarf es einer stärkeren Steuerung durch die Dozentin bei der Durchführung von Videoanalysen. Eine Strukturierung kann erfolgen, indem die Dozentin den Fokus, unter dem das Video analysiert wird, selbst vorgibt und die Erarbeitung neuer Handlungsoptionen im Plenum anstatt in Kleingruppenarbeit unterstützt. Im Plenum können die Studierenden möglichst viele unterschiedliche Lösungsvorschläge kennenlernen. Gleichzeitig kann die Dozentin jederzeit einen theoretischen Bezug herstellen oder durch Nachfragen den Lösungsprozess unterstützen. Im zweiten Semester, wenn die Studierenden bereits über eigene Praxiserfahrungen verfügen, kann ihnen mehr Eigenverantwortung übertragen werden.

Die Entwicklung einer reflexiven Haltung für eine logopädische Tätigkeit ist ein Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Es konnte beobachtet werden, dass innerhalb von zwei Semestern die Studierenden ihre Kompetenzen im Hinblick auf eine professionelle Reflexivität erweitern. Dies zeigte sich darin, dass sie genauer beobachteten und beispielsweise in einer Videosequenz die Interaktion zwischen einer Logopädin und einem Kind differenzierter beschreiben konnten. Dabei unterscheiden sie zwischen Wahrnehmung, Beobachtung und Inter-

pretation. Darüber hinaus berücksichtigen die Studierenden stärker Kriterien zur Aufnahme eines Videos (Was möchte ich von meiner Arbeit zeigen und warum? Welche Frage verbinde ich mit der Videoaufnahme? Was ist mein persönliches Ziel, wenn ich einen Fall ins Reflexionsseminar mitbringe und zur Diskussion stelle? Wie können meine Mitstudierenden vom vorgestellten Fall profitieren?). Die Entwicklungen zeigen, dass es sinnvoll und notwendig ist, Reflexionsseminare über das gesamte Logopädiestudium anzubieten und durchzuführen, denn nur über einen längeren Zeitraum können nachhaltige Veränderungen herbeigeführt werden, die für das professionelle Handeln von Bedeutung sind. Die aufgezeigten Entwicklungen können sich dadurch im zweiten und dritten Studienjahr fortsetzen. Am Ende des Studiums wären die Absolventinnen und Absolventen in der Lage, in Supervisionsgruppen mitzuarbeiten und längerfristig Intervisionsgruppen zu gründen.

Literaturverzeichnis

- Alberternst, C. (2007): Feedback geben – Feedback holen. In: Hawelka, B.; Hammerl, M.; Gruber, H. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning: Asanger, 165-180.
- Bachmann, H. (2011): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Bachmann, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1, Bern: hep, 12-28.
- Bate, E.; Hommes, J.; Duvivier, R.; Taylor, D. (2013): Problem-based learning (PBL): Getting the most out of your students – Their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84, In: Medical Teacher 36, 1-12.
- Beushausen, U.; Grötzbach, H. (2011): Evidenzbasierte Sprachtherapie – Grundlagen und Praxis. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Büschner, C. (2014): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung? Eine Untersuchung am Beispiel eines vierwöchigen Pflichtpraktikums in der Gymnasiallehrerbildung in Baden-Württemberg. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5179/1/00.PDF> (Zugriff: 3.08.2015).
- Culp, C.; Berding, J. (2014): Kollegiale Beratung im Kontext von Logopädie und Ergotherapie. Eine Hilfe zur Schulung von Clinical Reasoning-Kompetenzen und zum lebenslangen Lernen. In: Forum Logopädie 5(28), 16-21.
- Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (2013): Bachelor-Studiengang Logopädie. <http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studiengaenge/bachelor-logopaedie/brochure> (Zugriff: 18.08.2015).
- Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (2014): Berufspraktische Studien Bachelorstudiengang Logopädie. Manual Berufspraktische Studien Logopädie. http://web.fhnw.ch/ph/praxis/logopaedie/docs_forms/manuale/Manual%20BpSt%20LP.v5.1.1.pdf (Zugriff: 24.08.2015).
- Forneck, H. J.; Messner, H.; Vogt, F. (2009): Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In: Forneck, H. J.; Düggeli, A.; Künzli D., C.; Linneweber-Lammerskitten, H.; Messner, H.; Metz, P. (Hrsg.): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW, Bern: hep, 169-186.
- Hawelka, B. (2007): Evaluation von Lehrveranstaltungen. In: Hawelka, B.; Hammerl, M.; Gruber, H. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning: Asanger, 181- 192.
- Hochschuldirektorenkonferenz (HRK) (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. Bonn. http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2008-08_Bologna-Reader_III_FAQs.pdf (Zugriff: 20.08.2015).
- Kiel, E.; Kahlert, J.; Haag, L. (2014): Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32(1), 21- 33.
- Koch, C. (2014): Das 9-Schritte-Modell zur Organisation und Durchführung von Intervention. In: LOGOS 22(2), 133-135.
- Kosinar, J. (2008): Video(selbst)Analyse. Konzept, Methode und Instrument zur Selbstüberprüfung, Unterrichts- und Schulentwicklung. http://www.koerperkompetenzen.de/JK_Videoselbstanalyse-Leitfaden.pdf (Zugriff: 24.07.2015).
- Krattenbacher, S. (2014): Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Opladen: Budrich.
- Lenhard, H. (2013): Videogestützte Professionalisierung im Kompetenzorientierten Unterricht. In: Seminar Lehrerbildung und Schule(3), Fachdidaktische Praxis: Kompetenzen, Medien, Herausforderungen, 116-128.
- Lüdtke, U.; Blechschmidt, A. (2015): Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. Professionalisierung in weiterentwickelten Studiengängen Sprachtherapie/Logopädie in Deutschland und der Schweiz. In: Sprache – Stimme – Gehör 39, 86-92.

- Pahn, C.; Balogh, B. (2009): Gibt es ein spezifisches Persönlichkeitsprofil für Sprachtherapeuten? In: Forum Logopädie 1(24), 36-41.
- Richiger-Näf, B. (2011): Ja, ich will ... Von der Verantwortung für die professionelle Entwicklung. In: Inclusive 1, 20-25.
- Rogers, C. (2007): Der neue Mensch. 8. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Rogg, V. (2015): Forschungsk Kooperationen zwischen Praxis und Hochschule – ein Blick auf bestehende Strukturen in der Medizin und Gesundheitsfachberufen. In: Logos 23(1), 14-19.
- Schräpler, U.; Blechschmidt, A.; Bucheli, S.; Frauchiger, U.; Kannengieser, S.; Tovote, K.; Widmer, S.; Richiger, B. (2013): Kompetenzorientierte projekt- und aufgabenbezogene Hochschullehre im Studiengang Logopädie. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 11/12, 41-46.
- Schräpler, U. (2015): Sprachtherapeutische Praktika: zur Rolle von Praktikumsleitenden. In: Praxis Sprache 2, 85-88.
- Steinbach, H. (2013): Videoaufnahmen des Unterrichts in der Referendarausbildung. In: Seminar Lehrerbildung und Schule (3), Fachdidaktische Praxis: Kompetenzen, Medien, Herausforderungen, 129-134.
- Subellok, K.; Katz-Bernstein, N. (1998): Sonderpädagogische Praxisbegleitung, Fallbesprechung und Supervision in der universitären Lehre. In: VHN 67(4), 348-366.
- von Knebel, U. (2014): „Sprache kompetent fördern“: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? In: Sallat, S.; Spreer, M.; Glück, C. (Hrsg.): Sprache professionell fördern – kompetent, vernetzt, innovativ. Idstein: Schulz Kirchner. 182-188.
- Weber, A. (2012): Problemorientiertes Lernen. Was ist das, und wie geht das? In: Pädagogik 7/8, 32-35.
- Wildegger-Lack, E. (2011): Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10). München: Reinhardt.
- Wilkerson, J. (1999): Handbook on Problem-based learning. Chicago: Medical Library Association.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion – Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxman.

Zur Autorin

Ute Schräpler ist Klinische Sprechwissenschaftlerin und hat an der Ludwig-Maximilian Universität in München promoviert. Sie ist als Dozentin an der Professur für Logopädie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig.

Korrespondenzadresse

Ute.Schräpler@fhnw.ch

DOI dieses Beitrags: 10.2443/skv-s-2015-57020150203