



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lernvideos im Kontext des DaF/Z-Unterrichts

Potenziale und Grenzen von Lernvideos zur Grammatikvermittlung im
Fremdsprachenunterricht aus Sicht von DaF/Z-Lehrkräften – eine
Interviewstudie

verfasst von | submitted by

Olivia Schmid BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecky PhD

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Mgr. Dvorecký für seine persönliche und fachliche Unterstützung im Prozess bedanken, sowie für seine konstruktive Kritik und seine Geduld. Danke, dass Sie mich begleitet und motiviert haben.

Ein herzliches Danke gilt auch den Interviewteilnehmer:innen, die sich die Zeit genommen haben und ohne die meine Studie nicht möglich gewesen wäre. Danke an jene, die anonym bleiben möchten, aber auch besonders danken möchte ich Herrn Prof. Karsten D. Wolf, für seine Zeit und seine Einblicke in den aktuellen Forschungsstand.

Vielen Dank auch an das Team des CTL und das vielfältige und gut strukturierte Angebot. Der Schreibmarathon, den ich mit meiner lieben Studienkollegin Linda besucht habe, war wohl die produktivste Phase des gesamten Prozesses.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meinen liebsten Freundinnen, Anna, Feride und Teresa, welche immer ein offenes Ohr für mich haben und mich in den vergangenen Monaten mental sehr unterstützt haben.

Ebenfalls Danke an Theresia für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit und für die fachlichen Inputs und die anregenden Gespräche.

Auch meinen lieben Kolleg:innen aus dem Orchester der Universität Wien möchte ich meinen Dank aussprechen. Sie haben mich durch das gemeinsame Musizieren, was ein guter Ausgleich zum Schreiben war, in schwierigen Zeiten immer wieder auf andere Gedanken gebracht.

Zu guter Letzt gebührt meiner Familie wohl der größte Dank, denn ohne die Unterstützung meiner Eltern während des Studiums wäre ich nie so weit gekommen. Danke, dass ihr mich immer motiviert und bestärkt habt, und auch in schwierigen Zeiten an mich geglaubt habt. Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Schwester Isabella, die mich während des gesamten Studiums immer wieder aufgebaut hat und mir auch unzählige Male geholfen hat, wenn ich nicht weiterwusste.

Abstract

Spätestens seit der Corona-Pandemie wurde deutlich, wie wichtig die Digitalisierung und somit auch online verfügbare Lehr- und Lerninhalte wurden. Vorlesungen und Unterricht wurden per Videokonferenz abgehalten und immer wieder wurde auf vorab aufgenommene Videos zur Vermittlung von bestimmten Themen oder Sachverhalten zurückgegriffen. Auch im Fremdsprachenunterricht, in diesem Kontext dem DaF/Z-Unterricht, zeigte sich dies deutlich.

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Qualität und dem Einsatz von Lehr- und Lernvideos im DaF/Z-Unterricht liegt daher nahe. Diese Arbeit geht der Frage nach, wie die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Verwendung von Videos sind und inwiefern Videos in der Lehrpraxis bereits verankert sind. Aus diesem Grund wurde eine Interviewstudie mit sieben leitfadengesteuerten Interviews durchgeführt. Diese wurden anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) ausgewertet und analysiert. Anhand der Ergebnisse konnten die Forschungsfragen beantwortet werden und es zeigte sich, dass ein generelles Interesse an Lehr- und Lernvideos seitens der Lehrkräfte besteht und sie auch großes Potenzial in diesen sehen. Der Einsatz findet jedoch aus diversen Gründen, wie mangelnde Zeit und Ressourcen häufig nicht statt. Auch die inhaltliche Fülle an Videos wird sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen und es stellte sich heraus, dass die Lehrpersonen sehr hohe Ansprüche an Lernvideos stellen – insbesondere in Hinblick auf die Authentizität, dem korrekten Inhalt und verschiedenen Varietäten bzw. sprachlichen Registern in den Videos.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Lern- und Erklärvideos.....	8
2.1	Lernvideo als Begriff	8
2.2	Arten von Lernvideos.....	9
2.2.1	Screencast oder Slidescast.....	10
2.2.2	Legetechnik-Lehrvideo	11
2.2.3	Tafel- oder Whiteboardanschrift.....	11
2.2.4	Vortrag über die (Web-) Kamera	12
2.2.5	Live Digitized Lectures/Aufzeichnung von Live-Vorträgen und Web-Konferenzen	13
2.2.6	Animationen und Trickfilm.....	14
2.2.7	Interaktive Lernvideos.....	14
2.3	Erklärvideo.....	15
2.4	Qualitätskriterien von Lehr- Lern und Erklärvideos.....	18
2.5	Einsatzbereiche von Lehr- und Lernvideos.....	23
2.5.1	Anleitungen und Erklärungen im Alltag.....	24
2.5.2	Einsatz im Präsenzunterricht.....	24
2.5.3	Blended-Learning-Settings (flipped-teaching/flipped-classroom).....	25
2.5.4	Online-Kurse bzw. MOOC	26
2.5.5	Erstellung durch Lernende (Lernen durch Lehren).....	26
2.6	Mehrwert und Einschränkungen von Lehr- und Lernvideos	28
2.7	Lernvideos aus Sicht der Lehrenden	30
3	Digitales Lehr- und Lernmaterial im Kontext der Grammatikvermittlung.....	32
3.1	Begriffsdefinition Grammatik – Was ist Grammatik?	32
3.1.1	Interne vs. externe Grammatik.....	33
3.1.2	Deskriptive vs. präskriptive Grammatik	34
3.1.3	Konzeptionen der Grammatikvermittlung	35
3.1.4	Formal – funktional.....	37
3.1.5	Systematisch – situationsorientiert.....	37
3.1.6	Induktiv – deduktiv	38
3.1.7	Integrativer Grammatikunterricht	38
3.2	Digitales Lehr- und Lernmaterial – Überangebot oder gewinnbringende Unterstützung für das Fremdsprachenlernen?	38
3.3	Lernvideos und andere digitale Lernangebote zur Grammatikvermittlung	40
4	Forschungsdesign	45

4.1	Ziel und Fragestellung	45
4.2	Gütekriterien und ethische Überlegungen.....	46
4.3	Methodisches Vorgehen.....	48
4.4	Datenerhebung	50
4.4.1	Interview als Erhebungsmethode	51
4.4.2	Interviewleitfaden	52
4.4.3	Beschreibung der Stichprobe	56
4.4.4	Pilotierung.....	59
4.5	Datenaufbereitung	60
4.6	Datenauswertung.....	62
4.6.1	Qualitative Inhaltsanalyse	62
4.6.2	Kategorienbildung.....	65
4.6.3	Prototypisches Beispiel einer Codierung	67
4.7	Kritische Reflexion der gewählten Methode & Limitationen	67
5	Ergebnisse der Analyse	70
5.1	Überblicksmäßige Darstellung der Kategorien	70
5.2	Darstellung der Sicht der Lehrpersonen (Fallzusammenfassungen der Interviews)	73
5.3	Detaillierte Analyse der Kategorien.....	76
5.3.1	Arten von Lernvideos.....	77
5.3.2	Qualitätsmerkmale von LV	79
5.3.3	Einsatzgebiete von LV	81
5.3.4	Grammatikvermittlung im Zusammenhang mit LV	84
5.3.5	Chancen und Potenziale von LV	86
5.3.6	Probleme und Grenzen von LV	88
5.3.7	Weitere Ergänzungen	93
6	Conclusio	95
7	Reflexion und Ausblick	101
8	Literaturverzeichnis	104
9	Anhang	110

1 Einleitung

Also ein *Ja* zu Lern- und Lehrvideos. Und man sollte auf jeden Fall keine Angst davor haben und falls dann in dem Lernvideo, das man empfohlen hat, doch ein Fehler ist, den man selber vielleicht nicht gesehen hat, na dann ist es ja die beste Chance eigentlich, um zu zeigen wir machen alle Fehler, wir bessern das jetzt gemeinsam aus und traut nicht allem, was ihr im Internet seht. (#P2:51)

Mit diesem Zitat aus einem im Rahmen dieser Abschlussarbeit geführten Interviewsmöchte ich die Wichtigkeit der Nutzung digitaler Medien im Unterrichtsalltag aufzeigen und auf einen richtigen Umgang mit eben diesen hinweisen.

Die vergangenen Jahre, in denen die Covid-Pandemie ein wichtiger Bestandteil unseres Alltags war und sich im Zuge dessen viele Bereiche unseres Lebens verändert haben, wurde deutlich, wie wichtig digitale Medien sind. Sie sind nicht mehr wegzudenken aus unserer heutigen schnelllebigen Welt. In vielen Bereichen hat die Digitalisierung in dieser Zeit einen noch größeren Stellenwert erlangt– sei es im Homeoffice, bei Zoommeetings, an der Universität oder im Homeschooling. Die Wichtigkeit von digitalen Medien, darunter auch Videos, zeigt sich auch an der wachsenden Nachfrage dieser seitens der Schüler:innen (Ebern & Schön, 2013).

Ein weiterer Bereich, der hier nicht zu vergessen ist, ist das Fremdsprachenlernen. In Pandemiezeiten waren Lernende oft auf sich allein gestellt, da sie nicht die Möglichkeit hatten, an Präsenzkurzen teilzunehmen. Sei es aus Gründen wie *social distancing* oder auch aus finanziellen Gründen. Gerade für Lernende mit Migrationshintergrund war diese Zeit besonders schwierig, da sie die für die Prüfungen und somit letztlich für die Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis nötigen Deutschkurse nicht vor Ort besuchen konnten. In dieser Zeit mussten Deutschlernende, bzw. Lernende im Generellen, auf andere Angebote und Möglichkeiten zurückgreifen. Eine dieser Möglichkeiten stellt meiner Meinung nach das Lern- bzw. Erklärvideo dar. Es ermöglicht den Lernenden, ein Thema im Selbststudium zu erarbeiten und das auf flexible Art und Weise in Bezug auf Ort und Zeit. Da davon ausgegangen wird, dass die meisten erwachsenen Personen ein Smartphone mit Internetzugang besitzen, ist auch der Zugang zu didaktischen Inhalten in Form von Videos für viele gewährleistet und einfacher denn je. Dies ging auch durch einen neuen Forschungsbericht des ÖIF hervor, der sich mit der Mediennutzung von Migrant:innen in der Corona-Pandemie beschäftigte (ÖIF Forschungsbericht, 2021).

In Jahr 2020, das geprägt war von der Corona-Pandemie und den daraus resultierenden Folgen, wurde eine JIM-Studie veröffentlicht, welche sich mit den Veränderungen im

Alltag von Jugendlichen beschäftigte (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020 & Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019). Anhand dieser Untersuchung kann man beobachten, dass es einen Anstieg bei der Beliebtheit von Lernvideos im Laufe der Zeit gibt. So gab fast die Hälfte der befragten Jugendlichen an, sich im Internet Tutorials zum Lernen anzusehen. Darüber hinaus wurde auch als beliebtestes Tool zum Lernen die Videoplattform „YouTube“ angegeben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020). Doch die Frage, die sich mir stellt, ist, inwiefern diese Videos geeignet sind, um eine Stütze beim Fremdsprachenlernen darzustellen. Besonders in Hinblick auf die Qualität dieser Videos ist offen, welche Kriterien ein *gutes* Lernvideo ausmachen. Ich sehe es hier auch als Herausforderung für die Lernenden, die für sie geeigneten Videos zu finden, die ihnen beim Erlernen der Fremdsprache helfen können.

Durch Studien, wie die bereits genannten, wird deutlich, dass digitale Medien, Tools und Lernprogramme immer mehr an Bedeutung für den Unterricht gewinnen. Auch seitens der Praxis bekommt man den Eindruck, dass es ein Bestreben vieler Lehrkräfte gibt, diese digitalen Tools noch weiter in den Unterricht zu integrieren. Doch dies ist kein leichtes Unterfangen, denn oftmals gibt es klare Regeln bezüglich des Mediengebrauch auf Schulebene oder curriculare Vorgaben, die es den Lehrkräften erschweren mit digitalen Tools zu arbeiten. Und nicht zuletzt scheitert dieses Bestreben auch an der räumlichen Ausstattung der Schulen, da nicht alle über die nötigen Ressourcen verfügen. Doch auch wenn sie über eine ausreichende Ausstattung verfügen, wie Computer, Beamer usw., stellt sich mir die Frage, inwieweit der Unterricht bereits an diese Gegebenheiten angepasst ist. (Ebner & Schön, 2017)

Digitale Medien haben meines Erachtens das Potenzial, den Arbeitsaufwand für die Lehrperson erheblich zu verringern sowie den Unterricht spannender zu gestalten, wenn man diese sinnvoll einsetzt. Im klassischen Präsenzunterricht, der nach wie vor hauptsächlich frontal abgehalten wird, steht die Lehrkraft als erklärende Person zentral im Fokus. Dies ist für viele Lernende überaus wichtig. Aus diesen Überlegungen heraus, kommt hier auch die Frage auf, inwiefern Lernvideos (bspw. zur Grammatikvermittlung), die Lehrkraft ersetzen können.

Dennoch sehe ich hier Lernvideos als potenziellen Faktor, die Lehrkraft zu unterstützen und ihr damit in mancher Hinsicht einen gewissen Teil des Arbeitsaufwands abzunehmen. Es ist unumstritten, dass die Grammatikvermittlung eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht darstellt und viel Zeit in Anspruch nimmt. Ich sehe hier

Lernvideos als unterstützende Tools, die sowohl der Lehrkraft als auch den Lernenden zugutekommen können. Ob diese Lernvideos nun aktiv im Unterricht verwendet, für Recherchezwecke seitens der Lehrkraft benutzt werden, oder beispielsweise zur Vorentlastung der Lernenden oder als Werkzeug zur Vertiefung der gelernten Grammatik, ist noch offen. Man könnte Lernvideos also zur Auslagerung der Grammatikvermittlung nutzen (Drumm, 2022).

Wie an den obigen Ausführungen deutlich wird, sind digitale Medien im Unterricht kein neues Phänomen mehr, aber dennoch ist ihre Nutzung noch nicht ausreichend erforscht und es gilt herauszufinden, inwiefern sich Lernvideos für die Vereinfachung der Grammatikvermittlung eignen – und zwar sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrperson.

Ausgehend von diesen Überlegungen haben sich im Zuge der Recherche Fragestellungen ergeben, die sich einerseits auf die Begrifflichkeit des Lernvideos an sich beziehen und auf dessen Qualitätskriterien sowie andererseits auf die Nutzung und das Potenzial dieser in der Unterrichtspraxis.

Da durch die Auseinandersetzung mit der Thematik auch neue Fragen entstehen, geht die vorliegende Arbeit einer Hauptforschungsfrage nach, die durch unterstützende Unterfragen begleitet wird. Die Hauptforschungsfrage lautet daher:

Inwiefern sind Lehr- und Lernvideos in Bezug auf die Grammatikvermittlung in der Praxis bereits verankert und wie werden die Qualität und der Einsatz dieser für den Unterricht von DaF/Z-Lehrpersonen eingeschätzt?

Weitere Unterfragen, die einerseits durch die theoretischen Ausführungen zu Beginn der Arbeit und im weiteren Verlauf durch die empirische Forschung anhand von qualitativen Analysen der durchgeführten Expert:inneninterviews beantwortet werden sollen, lauten:

1. Welche Arten von Lernvideos (zur Grammatikvermittlung) gibt es und in welchen Kontexten werden sie von den Lehrpersonen eingesetzt?
2. Inwiefern können Lernvideos bei der Vermittlung und der Aneignung von bestimmten Grammatikphänomenen hilfreich und sinnvoll sein bzw. was sind die Einsatzbereiche dieser Videos?

3. Was ist die Meinung von DaF/Z-Lehrkräften in Bezug auf die Qualität, das Potenzial aber auch gegenüber den Grenzen dieser Videos?
4. Inwiefern können Lernvideos den regulären Unterricht unterstützen und ergänzen? Werden sie auch im Unterricht verwendet oder für das Selbststudium für Lernende empfohlen? Inwiefern könnten diese Videos die Lehrperson ersetzen?

Die vorliegende Masterarbeit besteht im Groben aus drei Teilen. Der theoretische Rahmen, in dem der aktuelle Forschungsstand beschrieben wird und das Thema in den Forschungsgegenstand eingebettet wird, stellt den ersten Teil dar. In diesem Teil werden auch wichtige Begriffe definiert, die für das Verständnis der Arbeit von Relevanz sind. Des Weiteren wird auf digitale Medien im Unterricht eingegangen, und insbesondere auf Lern- und Erklärvideos und der Unterschied der beiden erläutert. Außerdem sollen auch die Merkmale und Qualitätskriterien ebendieser dargestellt werden. Da sich diese Arbeit ebenfalls mit der Vermittlung von Grammatik in Bezug auf Lernvideos beschäftigt, soll im theoretischen Teil auch ausgeführt werden, was unter Grammatik im Allgemeinen zu verstehen ist, in welche Bereiche man Grammatik einteilen kann und welche Konzepte des Grammatikunterrichts bzw. der Grammatikvermittlung bestehen. In Bezug auf theoretische Überlegungen soll mitunter auch darauf eingegangen werden, inwiefern Lernvideos ein isoliertes Medium darstellen bzw. auf welche Art und Weise sie aber doch in den Unterricht integrierbar sind.

Darauf folgt anschließend die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Das Forschungsdesign zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen setzt sich aus leitfadenbasierten Expert:inneninterviews, den Transkripten dieser und anschließend der Auswertung bzw. Codierung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2019; 2022) zusammen. Die Datenaufbereitung geschieht mittels der Software MAXQDA.

In Kapitel 5 (Ergebnisse der Analyse) werden im Anschluss daran die gewonnenen Erkenntnisse der Interviews mit den theoretischen Aspekten verknüpft und versucht, in Hinblick auf die Forschungsfragen die Ergebnisse zu evaluieren und zu diskutieren.

Den Abschluss der Arbeit bildet die zusammenfassende Conclusio sowie eine Reflexion und ein Ausblick auf künftige Forschungsarbeiten.

Soll die vorliegende Masterarbeit einem bestimmten Forschungsfeld zugeordnet werden, würde ich sie der Lehr- und Professionsforschung. Zum einen kann sie der Lehr- und Professionsforschung zugeordnet werden, da ich durch meine Erhebungsmethode, dem Expert:inneninterview, versuche die „Innensicht“ meiner Interviewpartner:innen nachzuzeichnen (Caspari, 2022, S. 8). Das bedeutet, dass ich durch die Interviews einen gewissen Einblick in die Meinungen und Ansichten von DaF/Z-Lehrkräften in Hinblick auf die Verwendung und die Qualität von Lehr- und Lehrvideos im Fremdsprachenunterricht erlangen möchte. Man kann meine Forschung nach Caspari (2022) so gesehen auch als emischen Zugang zum Forschungsfeld betrachten (Caspari, 2022, S. 8).

Caspari (2022) zufolge beschäftigen sich Forschungsarbeiten in diesem Feld

mit dem Lehren fremder Sprachen als Beruf. Von Interesse sind nicht nur gesellschaftliche Ansprüche an Lehrpersonen oder deren berufliches Selbstverständnis, sondern in gleicher Weise Fragen ihrer Aus- und Weiterbildung. Mit Blick auf die Praxis werden zudem Bedingungen und Prozesse des Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen in diesem Feld unter besonderer Berücksichtigung der Lehrpersonen, ihres Wissens, ihrer Erfahrungen, Einstellungen und ihres Handelns in spezifischen Kontexten bearbeitet. (Caspari, 2022, S. 14).

Das Ziel der Arbeit ist es, anhand von theoretischen Überlegungen und einem Einblick in bisherige Forschungen einen Überblick über verschiedene Arten von Lernvideos und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht – insbesondere im DaF/Z-Unterricht – zu geben. Anhand von Interviews mit Lehrkräften sollen Erkenntnisse aus der Praxis gewonnen werden, welche Aufschluss darüber geben, inwiefern Lernvideos eine geeignete Form der Grammatikvermittlung darstellen. Weiters hat diese Arbeit das Ziel, die Meinung und Positionierung von Lehrkräften in Bezug auf die Qualitätskriterien dieser Lernvideos herauszufinden. Letztlich soll diese Arbeit ein Beitrag zur Forschungslandschaft im Bereich der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht sein, da dieses Feld in unserer heutigen schnelllebigen Zeit ein immer wichtigeres wird und es dieses zu erforschen gilt.

In den vergangenen Jahren konnte man beobachten, dass sich immer mehr Forschungsarbeiten im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, der Pädagogik und insbesondere des DaF/Z-Bereichs, mit dem Thema der digitalen Medien in diesem Zusammenhang auseinandersetzen. Ich sehe das als eine überaus wichtige Forschungsnische, da der digitale Wandel nicht aufzuhalten ist und es daher wichtig und interessant ist, möglichst viel über den Umgang mit eben diesen digitalen Tools herauszufinden. Aus diesem Grund soll in diesem Absatz der Forschungsstand genauer

betrachtet werden, und zwar anhand von einigen aktuellen Forschungsarbeiten und Studien. Eine davon stammt von Gila (2017). In ihrer 2017 erschienenen Diplomarbeit geht die Autorin der Frage nach, worin die Möglichkeiten und Grenzen von interaktiven Lernvideos liegen. Dazu wurden acht interaktive Lernvideos erstellt und in einer DaF-Klasse erprobt.

Eine weitere sehr interessante Arbeit im Bereich der Grammatikvermittlung mit digitalen Medien stammt von Drumm (2022). Sie beschäftigt sich mit der Analyse von Grammatik-Erklärvideos (GEV) im Internet und stellt sich hier Fragen zur Charakterisierung der filmischen Gestaltung von GEV und wie Grammatik in diesen Erklärvideos präsentiert wird. Außerdem geht sie der Einstellung der Lernenden gegenüber dieser Form der Lernvideos nach. (Drumm, 2022, S. 256).

Als weitere wichtige Vertreterin des Forschungsfeldes von digitalen Medien im Kontext der Fremdsprachenpädagogik ist Tamara Zeyer zu nennen. Sie beschäftigte sich bereits in zahlreichen Studien und Forschungsarbeiten mit interaktivem Grammatiklernen in Zusammenhang mit digitalen Medien und Lernsoftwares (Zeyer & Rösler 2021, 2022; Zeyer 2016, 2017, 2018). Ein aktueller Beitrag von Zeyer ist hier besonders hervorzuheben (Zeyer, 2023). In diesem beschäftigt sie sich mit der Digitalisierung der Grammatikvermittlung im DaF-Bereich.

Als ein ebenfalls sehr aktueller Beitrag ist der Sammelband von Dvorecký, Reitbrecht, Schweiger & Sorger (2023) zu nennen, welcher sich mit unterschiedlichen Ansätzen von Digitalisierung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt (Dvorecký, Reitbrecht, Schweiger & Sorger, 2023). Hier werden verschiedene Beiträge präsentiert, die sich unter anderem mit dem Sprachenlernen anhand von Spielen oder der App Instagram auseinandersetzen und ganz allgemein auch der Frage nachgehen, welche digitalen Ressourcen nach der Corona-Pandemie weiterhin genutzt werden. Es besteht auch eine Reihe an Forschungsarbeiten, die sich mit der Verwendung von Social-Media, hier insbesondere Instagram, zum Fremdsprachenlernen beschäftigen (Leier, 2018; Louis, 2023; Pegrum, 2011).

Zur Einteilung und Beschreibung unterschiedlicher Lernvideos sind vor allem die Arbeiten von Ebner & Schön (2013, 2017), Persike (2019) und Zander et al. (2018) zu nennen.

Wenn man sich mit der Frage nach der Bewertung und Charakterisierung von Lernvideos in Bezug auf deren Qualität beschäftigen möchte, sind hier vor allem die Arbeiten von Kulgemeyer (2018) und Findeisen (2017) zu nennen.

Auch die Arbeiten von Wolf sind im Kontext des Lernens mit digitalen Medien zu nennen, da der Autor sich in zahlreichen Beiträgen wie Zeitschriftenartikeln und Sammelbänden mit dem Lehren und Lernen mit Videos beschäftigt (Wolf, 2015; Dorgerloh & Wolf, 2020).

Darüber hinaus gibt es auch einige Forschungsarbeiten zum Einsatz von Videos für die Lehrkräfteausbildung und als Tool zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit. Diese wären unter anderem Krammer et al. (2012), Junker et al. (2022) und Schulze-Vorberg et al. (2018).

Wie aus den hier dargestellten Forschungsarbeiten hervorgeht, besteht bereits eine rege Beschäftigung mit dem Umgang von digitalen Medien im Kontext des Fremdsprachenunterrichts und auch mit dem Einsatz von Lernvideos zur Vermittlung von bestimmten Bildungsinhalten. Meines Erachtens öffnet sich hier aber eine Forschungslücke, da es bislang eher weniger Arbeiten gibt, die sich mit der Einstellung zu Lernvideos seitens der Lehrkräfte und der tatsächlichen Nutzung von eben diesen beschäftigt. Anhand meiner eigenen Forschung möchte ich mittels Expert:inneninterviews genau diese Forschungslücke bis zu einem gewissen Grad schließen.

2 Lern- und Erklärvideos

In folgendem Kapitel werden wichtige Begriffe wie *Lernvideo* und *Erklärvideo* erläutert, sowie auf den Unterschied zwischen Lehr- und Lernvideo eingegangen, um ein besseres Verständnis davon zu bekommen, wovon die Rede ist, wenn man diese Begriffe benutzt. Oftmals werden diese Termini synonym verwendet und es ist nicht ganz klar was gemeint ist, da es eine Vielzahl an unterschiedlichen Videos im pädagogischen Kontext gibt. Aus diesem Grund soll im Folgenden auch auf die unterschiedlichen Arten von Videos eingegangen werden und Merkmale und Qualitätskriterien in Bezug auf diese festgelegt werden.

2.1 Lernvideo als Begriff

Den Begriff des Lernvideos zu definieren, erweist sich als eine nicht ganz einfache Aufgabe. Dennoch möchte ich anhand von Ebner & Schön (2017) versuchen eine Definition zu geben, die dazu folgendes feststellen:

Als Lern- und Lehrvideos werden asynchrone audiovisuelle Formate bezeichnet, die das Ziel verfolgen, einen Lehr- und Lerninhalt zu transportieren, der in didaktisch geeigneter Weise aufbereitet oder in einem didaktisch aufbereiteten Kontext eingebettet ist bzw. zur Anwendung kommen kann. (Ebner & Schön, 2017, S. 2)

Ebner & Schön führen weiters aus, dass ein Lernvideo eine Länge von drei bis 20 Minuten hat. Es ist jedoch schwierig die genaue Dauer eines Lernvideos festzulegen, da man in der Literatur unterschiedliche Angaben findet und auch in der Praxis die verschiedenen Arten der Videos teilweise sehr unterschiedlich lang dauern.

Laut Persike (2019) lassen sich diese online bzw. digital verfügbaren Videos in zwei Kategorien einteilen: einerseits in Erklärvideos und andererseits in Demonstrationsvideos (engl. *digital lectures*) (Persike, 2019). Besitzt das Video keinen Erzählcharakter, dann spricht man von einem Demonstrationsvideo. Der Übergang dieser zwei Kategorien ist allerdings fließend und beide Kategorien können sich in einem einzigen Lernvideo wiederfinden (Persike, 2019).

Wie man anhand des vorangegangenen Unterkapitels deutlich erkennen kann, wird bei Ebner & Schön (2017) keine trennscharfe Unterscheidung zwischen Lehrvideo und Lernvideo vorgenommen. Auch in der Literatur zu diesem Themenbereich werden diese beiden Begriffe synonym verwendet und es ist durchaus nicht einfach,

eine klar eingeschränkte Definition dieser beiden Begriffe zu finden. Aus meinen Recherchen konnte ich jedoch den Eindruck gewinnen, dass es sich bei Lernvideos, ähnlich wie bei Erklärvideos, um Videos handelt, die für die Lernenden selbst intendiert sind und vor allem im Unterricht oder zum Selbststudium verwendet werden. Im Gegensatz dazu könnte man meines Erachtens meinen, dass Lehrvideos beispielsweise als Mittel zur Selbstreflexion von angehenden Lehrkräften genutzt werden. In diesem Kontext könnte man wiederum auch von Unterrichtsvideos sprechen, wie es auch Krammer et al. in ihrem Beitrag von 2012 machen. In diesem Beitrag erforschen Krammer et al. (2012) die Möglichkeiten, die eigene Lehrkompetenz von angehenden Lehrkräften zu analysieren und zu reflektieren, welche sich durch den Einsatz von Unterrichtsvideos ergeben. Man kann also feststellen, dass Lehrvideos hier auf einer Metaebene zum Einsatz kommen, und zwar nicht um konkrete Lehrinhalte zu erklären bzw. an die Lernenden zu vermitteln, sondern als Tool zur Weiterbildung und Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz angehender Lehrpersonen.

2.2 Arten von Lernvideos

In diesem Unterkapitel soll nun auf die unterschiedlichen Arten von Lernvideos genauer eingegangen werden. So gibt es beispielsweise Screencasts, Legetechnik-Lehrvideos, Tafel- oder Whiteboardanschrift, Vortrag über die Kamera oder Animationen und Trickfilme (Ebner & Schön, 2017, S. 3-6). Anhand einer Grafik und Ausführungen zu dieser möchte ich eine Unterfrage, der eingangs gestellten Forschungsfrage beantworten. Diese lautet „Welche Arten von Lernvideos (zur Grammatikvermittlung) gibt es und in welchen Kontexten werden sie eingesetzt?“ Ebner & Schön (2017, S. 4-6) unterscheiden grundsätzlich zwischen einer Reihe von Lernvideos. Ich beziehe mich in diesem Absatz vorrangig auf die Ausführungen von Ebner & Schön (2017), werde jedoch auch andere Quellen, insbesondere Online-Quellen (da es diverse Online-Plattformen gibt, die sich mit diesem Thema beschäftigen) in Betracht ziehen. Bei Persike (2019, S. 3-5) lassen sich ebenfalls Erläuterungen zu den einzelnen Arten der Videoformate finden. Auch bei Zander et al. (2018) kann man Erläuterungen zu verschiedenen Arten von Lernvideos nachlesen.

Ich sehe davon ab, alle der genannten Arten von Lehr- und Lernvideos genau zu beschreiben, da einige dieser meines Erachtens im Kontext der Grammatikvermittlung im DaF/Z-Kontext nicht von Relevanz sind. Vor allem die Reportage, die Studioaufzeichnung, das Interview und der Blockbuster sind meiner Meinung nach aufgrund des hohen technischen Aufwandes sowie ihrer Länge eher weniger geeignet in diesem Zusammenhang.

2.2.1 Screencast oder Slidescast

Als Screencast versteht man eine Aufnahme des Bildschirms inkl. Ton, der über ein internes oder externes Mikrofon aufgenommen wird (Ebner & Schön, 2017, S. 4). Der Begriff Screen- oder Slidescast setzt sich aus den englischen Wörtern „screen“ (auf Deutsch Bild oder Bildschirm) und „cast“ (von „broadcast“, auf Deutsch senden/Radio/Rundfunk) zusammen (Sofatutor, 2024). Der Einsatz von Screen- und Slidescasts reicht von Erklärungen zur Handhabung einer Software bis hin zur Veranschaulichung anderer didaktischer Themen, wie z.B. mathematischen Problemen oder auch grammatikalischen Phänomenen. Laut Ebner & Schön (2017) wird bei einem Screencast aufgenommen, was man auf ein leeres Dokument am Bildschirm tippt oder wie man durch eine Power-Point-Präsentation blättert und zeitgleich dazu spricht. Außerdem kann durch einen Screencast auch eine Live-Unterrichtseinheit aufgezeichnet werden. Dadurch ist diese Form des Lehr- und Lernvideos einfach und effektiv (Ebner & Schön, 2017, S. 4).

Ein typisches Beispiel für einen Screencast zum Thema Grammatik zeigt unter anderem dieses Video (ScreenCast Wechselpräpositionen, 2018). Ebner & Schön (2017) weisen auch darauf hin, dass mit Tablets die Aufnahme von Screencasts noch vereinfacht wird und man mit den entsprechenden Apps auch handschriftliche Punkte ergänzen kann sowie den Inhalt anhand von Zeichnungen und Ton verdeutlichen kann (Ebner & Schön, 2017, S. 4).

Ebner & Schön (2017) sehen Screencasts als eine gute Möglichkeit für die Beschreibung von Software oder die Erklärung von einfachen Anschauungsbeispielen, sowie dem Vortrag von Inhalten anhand einer Power-Point-Präsentation. Sie weisen jedoch darauf hin, dass durch zu langsames Malen oder Schreiben, das Video ermüdend auf die Zuschauer:innen wirken kann. Da in den meisten Fällen bei einem Screencast der:die Sprecher:in nicht zu sehen ist,

muss besonderer Wert auf eine ansprechende und interessante Gestaltung des Videos gelegt werden.

2.2.2 Legetechnik-Lehrvideo

Ebner & Schön (2017) nehmen in Zusammenhang mit dem Legetechnik-Lehrvideo Bezug auf die Videos von „Common Craft“, welche vor nun über zwanzig Jahren ein ganz neues Videoformat darstellten. Mithilfe von ausgeschnittenen Figuren und Abbildungen, die im Video per Hand (echte Hände oder auch digital erstellte Hände) gelegt und verschoben werden, können unterschiedliche Sachverhalte erklärt werden (Ebner & Schön 2017, S. 4; Common Craft, 2024).

Bei Legetechnik-Videos werden visuelle Elemente, wie Grafiken, Icons oder Zeichnungen schrittweise aufgebaut, während die Erklärung stattfindet. Die Elemente (z.B. Kärtchen in unterschiedlichen Farben, Wörter oder Texte, Abbildungen oder Icons) werden hierbei auf einer leeren Fläche oder einem Hintergrund platziert und schrittweise ergänzt, wodurch der Erklärungsprozess unterstützt wird (Explain It Simple, 2024; unterrichten.digital, 2020). Ergänzt wird die Legetechnik von Ton, also der Beschreibung dessen, was im Video passiert bzw. der Erklärung von bestimmten Sachverhalten oder Themen.

Die Legetechnik stellt eine abwechslungsreiche und kreative Methode des Lernvideos dar und hat viele Vorteile, wie zum Beispiel die schrittweise Erklärung von Problemstellungen anhand von Bildern. Jedoch birgt sie auch die Gefahr, sehr aufwendig zu werden, da die Erstellung der Grafiken recht zeitintensiv sein kann und auch ein Stativ für die Aufnahme notwendig ist (Ebner & Schön, 2017, S. 4; Explain It Simple, 2024). Des Weiteren muss darauf geachtet werden, dass diese Art des Lernvideos nicht zu überladen wirkt, durch zu viele verschiedene Grafiken und Abbildungen und einer inkonsistenten Verwendung dieser (Explain It Simple, 2024).

2.2.3 Tafel- oder Whiteboardanschrift

Eine weitere sehr beliebte und einfache Art der Erstellung eines Lern- bzw. Erklärvideos ist die Tafel- oder Whiteboardanschrift. Wie der Name schon sagt, handelt es sich hierbei um die digitale Nutzung einer Tafel bzw. eines Whiteboards.

Diese eignet sich vor allem für die virtuelle und interaktive Zusammenarbeit, da hier ortsunabhängig alle Teilnehmer:innen eines Meetings oder Workshops gemeinsam online an einer Idee oder einem Konzept arbeiten können (Erwachsenenbildung, 2021). Man kann sich diese Form des Erklärvideos so vorstellen, dass entweder ein reales Whiteboard bzw. eine Tafel oder eine digitale Version davon im Video zu sehen sind und gleichzeitig eine Hand im Video den Inhalt schriftlich oder malerisch illustriert sowie eine Stimme den Inhalt akustisch wiedergibt. Bestandteile des Inhalts können Figuren, Schlüsselbegriffe, Konzepte, Diagramme und Übersichtsabbildungen sein. Es gibt zahlreiche Online-Anbieter zur Erstellung von Whiteboard-Videos, wie beispielsweise *simple show video maker*, oder man nimmt das Video direkt auf dem Tablet oder PC mithilfe von Apps wie *Notability* oder *Paper* und der Bildschirmaufnahmefunktion auf – auch mittels der Whiteboard-Funktion auf Zoom lässt sich diese Art des Lernvideos realisieren (Unterrichtsgestaltung mit Medien, 2024). Laut Ebner & Schön (2017) ist das Lernvideo im Whiteboard-Stil nichts anderes als Frontalunterricht in einem Video, da hier aufgenommen wird, was man zeigt und illustriert.

Ein Vorteil dieses Videoformates ist laut Ebner & Schön (2017) ist mit Sicherheit die einfache Handhabung. Jedoch muss hier auf alle Fälle für gute Beleuchtung gesorgt werden und darauf geachtet werden, „dass Hand und Körper nichts verdecken“ (Ebner & Schön, 2017, S. 4-5). Es empfiehlt sich ein Stativ zu verwenden oder die Kameraführung durch eine weitere Person erfolgen zu lassen. Das Tafelbild sollte aussagekräftig, übersichtlich und gut lesbar sein. Meines Erachtens ist das Whiteboard-Lernvideo eine gute Möglichkeit, Inhalte übersichtlich und einfach darzustellen. Wenn man ein solches Video jedoch mit einem *online-video-maker* erstellen möchte, kann dies durchaus einige Zeit in Anspruch nehmen, wenn man nicht sehr geübt ist im Umgang mit Softwares dieser Art. Dennoch lässt sich festhalten, dass gerade durch das kostenlose Angebot dieser Tools eine einfache und schnelle Möglichkeit geschaffen wird, Lernvideos zu produzieren.

2.2.4 Vortrag über die (Web-) Kamera

Ein Vortrag oder ein kurzes Video über ein bestimmtes Thema (z.B. ein spezifisches Grammatikphänomen) kann ganz einfach über die im Laptop verbaute

Webcam von der Lehrkraft oder einer anderen Person, welche Inhalte produziert, aufgenommen und veröffentlicht werden. So kann laut Ebner & Schön (2017) ein Gedanke, ein wesentlicher Hinweis oder ein Thema ganz schnell vermittelt werden. „Hier ist das Video jedoch mehr als Kommunikationsmittel zwischen Lehrenden und Lernenden gedacht, welches dann einen flüchtigen Charakter aufweist“ (Ebner & Schön, 2017, S. 5). Dieses Phänomen der Flüchtigkeit und der Schnelligkeit zeigt sich meines Erachtens auch ganz aktuell bei z.B. Reels auf Instagram oder Tiktoks. Diese kurzen Videos gewinnen immer mehr an Beliebtheit, da dafür nur eine geringe Aufmerksamkeitsspanne notwendig ist und man in kurzer Zeit bestimmte Inhalte vermitteln kann.

Der eben genannte Punkt der Schnelligkeit und Flüchtigkeit könnte im Umkehrschluss jedoch auch als etwas Negatives gesehen werden, da durch die Geschwindigkeit der Videos eventuell wichtige Informationen oder Erklärungen zu kurz kommen, die für die Lernenden für das Verständnis relevant wären. Ebner & Schön (2017) sprechen auch die Schwierigkeit dieses Videoformats an, nicht eintönig und langweilig zu werden, da hier keine Animationen o.Ä. vorkommen, sondern rein der gesprochene Text sowie die Person im Vordergrund stehen. Hier spielen auch das Aussehen und die Sympathie des:r Sprecher:in eine wesentliche Rolle, welche individuell anders bewertet werden (Ebner & Schön, 2017, S. 5).

2.2.5 Live Digitized Lectures/Aufzeichnung von Live-Vorträgen und Web-Konferenzen

Ähnlich wie die bei Ebner & Schön (2017) beschriebenen „Aufzeichnungen von Live-Vorträgen und Web-Konferenzen“, sind die bei Persike (2019) dargestellten „Live Digitized Lectures“. Darunter versteht man im Grunde einen Mitschnitt einer Vorlesung bzw. eines Vortrags in einem Hörsaal. Diese könne entweder direkt live gestreamt werden, oder die häufigere Variante, im Nachhinein den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Oftmals werden diese Videos zur Vertiefung des Stoffes genutzt und zur Ergänzung werden beispielsweise Power-Point-Folien hochgeladen. (Ebner & Schön, 2017, S. 6; Persike, 2019, S. 4-5)

2.2.6 Animationen und Trickfilm

Animationen in Erklärvideos einzubauen ist vergleichsweise mit viel Aufwand verbunden. Die häufigste Form hierzu ist die Lege- und Stopmotion-Trick-Technik (Zander et al., 2018, S. 9). Bei dieser Form des Videos sind der Kreativität des:r Ersteller:in keine Grenzen gesetzt und „durch die Verwendung von Grafiken, Icons oder auch Piktogrammen können inhaltliche Sachverhalte optisch ansprechend und einfach dem Zuschauer erklärt werden“ (Zander et al., 2018, S. 9).

2.2.7 Interaktive Lernvideos

Vor allem durch die bereits erwähnte Diplomarbeit von Gila (2017) wird deutlich, wie wichtig eine Beschäftigung mit interaktiven Lernvideos für den Unterricht ist. Denn bei den bisher beschriebenen Videoformaten fällt eine Gemeinsamkeit auf: sie sind in sich geschlossen und lassen wenig Raum für Interaktion zwischen dem:der Ersteller:in des Videos und der Zielgruppe bzw. dem:r Zuschauer:in. Sie sind also ein sehr isoliertes Medium. Durch die Interaktivität in Videos wird den Lernenden ermöglicht, aus einer eher passiven Rolle des Zuschauenden herauszugehen und auch selbst aktiv zu werden (Lehner & Siegel, o.J., S. 45). Lehner & Siegel machen auch deutlich, dass man die sonst eher lineare Struktur eines Videos durch die im Video eingebetteten und aktivierbaren Elementen aufbrechen kann (Lehner & Siegel, o.J., S. 45). Die Autoren stellen außerdem fest, dass sich im Grunde drei Anwendungsfelder für interaktive Videos darstellen lassen. Diese sind zum einen Videos, welche verschiedene Handlungsstränge verfolgen, Videos, die durch bereitgestelltes Zusatzmaterial interaktiv werden und Videos, die über integrierte Zusatzfunktionen verfügen (Lehner & Siegel, o.J., S. 44). Als Übersicht zur bildlichen Darstellung haben Ebner & Schön (2017) zu den wichtigsten Formen der Lernvideos je ein Bild ausgewählt, wie es in der folgenden Grafik (Abb. 1) zu sehen ist.

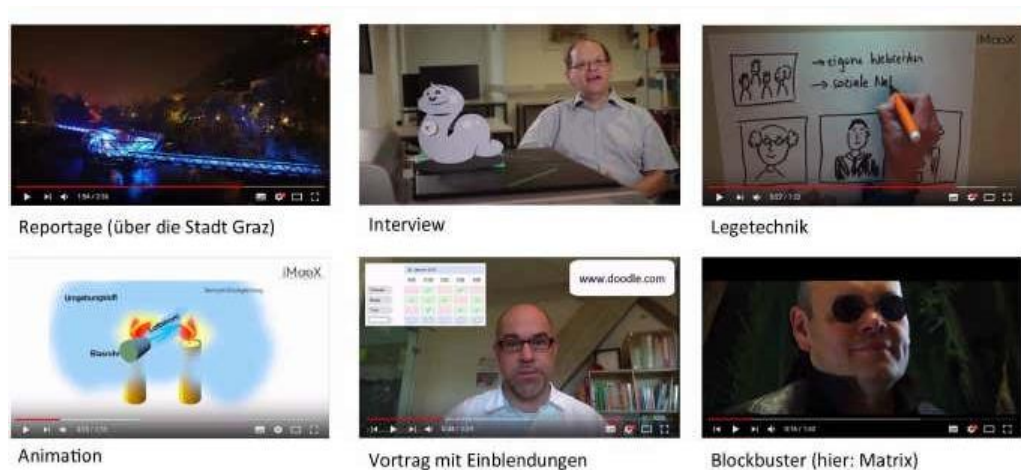


Abbildung 1: Exemplarische Übersicht über Lernvideo-Formate (Quelle: Screenshots aus unterschiedlichen Videos der MOOC-Plattform iMooX.at – CC BY imoox.at; Ebner & Schön, 2017, S. 3)

Persike (2019) hat die unterschiedlichen Arten von Videos in der Lehre ebenfalls visuell zusammengefasst (Abb. 2). Man kann hier durchaus einen Unterschied in der Einteilung im Vergleich zu Ebner & Schön (2017) feststellen. Meines Erachtens ist die Einteilung bei Persike eine etwas allgemeinere, während die in Ebner & Schön (2017) präsentierte, detaillierter ist. Es lässt sich jedoch im Wesentlichen festhalten, dass „allen Videoformaten für die Lehre [...] gemeinsam [ist], dass sie audiovisuell aufbereitete Lerninhalte transportieren“ (Persike, 2019, S. 273).

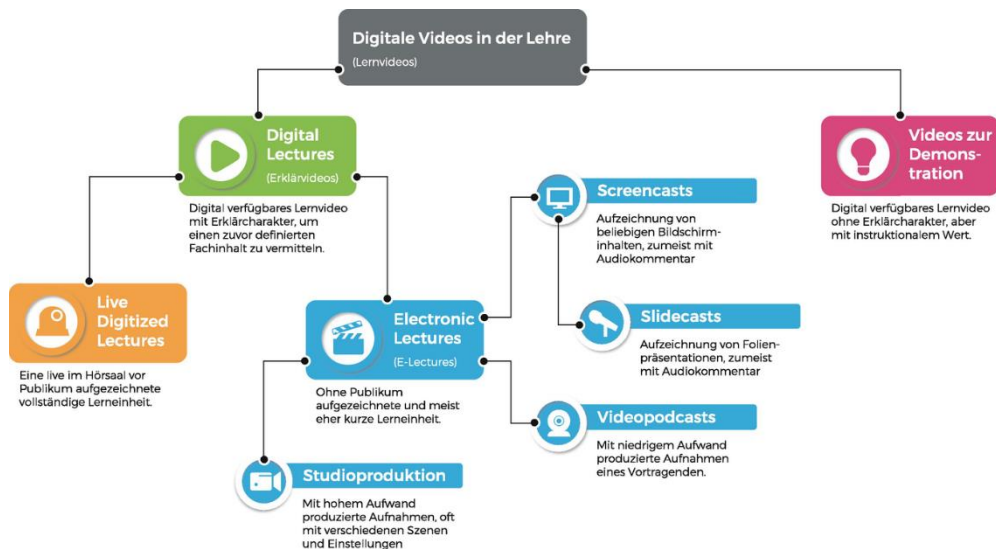


Abbildung 2: Benennungskonvention für Videos in der Hochschullehre (Persike, 2019, S. 273)

2.3 Erklärvideo

Neben Lehr- und Lernvideos ist auch oft die Rede von Erklärvideos. Im Folgenden soll nun auf die Charakteristika eben dieser eingegangen werden und somit der

Unterschied zwischen Lehr- Lern- und Erklärvideos noch einmal verdeutlicht werden.

Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert, gibt es unterschiedliche Arten von Videos im Internet, um Inhalte und Wissen zu vermitteln. Da wie erwähnt eine unendliche Anzahl an verschiedenen Videos zur freien Verfügung stehen, gibt es dementsprechend sehr viele unterschiedliche Einordnungen, um diese zu kategorisieren. Um noch einmal eine weitere Klassifizierung zu nennen, lassen sich nach Tu (2015) sechs verschiedene Videotypen unterscheiden. Diese sind „traditional broadcast-style videos“, „raw video“, „explainer video“, „interactive media“, „short feature video“ und „documentary and long-term narratives“ (Tu, 2015, S. 17-19).

Unter *Erklärvideos* versteht man nach Wolf (2015) „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf, 2015, S. 30). Zu unterscheiden sind hier *Performanzvideos*, *Erklärvideos* und *Lehrfilme*, wobei erstere und letztere als Endpunkte einer Skala verstanden werden können (Wolf, 2015).

Laut Tu (2015) sind von den genannten sechs verschiedenen Videoformen, die Erklärvideos jene, die am häufigsten verwendet werden, um schwierige Themen wie bspw. komplexe Prozesse oder gesellschaftskritische Themen usw. zu behandeln. Typischerweise sind diese Videos nur wenige Minuten lang und erzählen meist keine neuen Narrative, sondern geben wichtige Informationen weiter (Tu, 2015, S. 18).

Doch was macht nun ein Erklärvideo aus? Dazu findet man in der Literatur verschiedene Charakteristika, doch lassen sich im Wesentlichen die folgenden zusammenfassen, wie sie auch bei Wolf (2015), Drumm, (2022) und Krämer & Böhrs (2017) nachzulesen sind.

1. Skript: Laut (Drumm, 2022) sind Erklärvideos „ein geplanter Vermittlungsakt, mit vorher festgelegter Abfolge“ (Drumm, 2022, S. 251). Auch Krämer & Böhrs (2017) stellen fest, dass ein gut geschriebenes Skript enorm wichtig ist, für ein erfolgreiches Erklärvideo. Die Hauptbotschaft muss bekannt, sowie eine klare Struktur des Drehbuchs vorhanden sein (Krämer & Böhrs, 2017, S. 57).

2. In der Regel weisen Erklärvideos einen klaren Fokus auf und der Inhalt sollte so kurz und einfach wie möglich kommuniziert werden (Drumm, 2022, S. 251; Krämer & Böhrs, 2017, S. 57; Schmelzle, 2014).
3. Länge: Was die Länge von Erklärvideos betrifft, ist man sich größtenteils einig. So sollten Erklärvideos eher kurz sein, in der Regel dauern sie zwischen einer und vier Minuten. Außerdem wird auf eine klare und verständliche Sprache Acht gegeben (Drumm, 2022, S. 251; Krämer & Böhrs, 2017).
4. Storytelling: Das Erzählen einer Geschichte ist ein wesentliches Merkmal von Erklärvideos. So soll es laut Drumm (2022) einen klaren Bezug zur realen Lebenswelt geben und die Darstellung des Lerngegenstandes erfolgt meist aus der Perspektive der Zielgruppe (Drumm, 2022, S. 251).
5. Bilder und Visualisierungen: Sowohl als metaphorisch gemeinte Bilder und Elemente, als auch durch grafische Visualisierungen „können die wichtigsten Punkte einer Erklärung kontextualisiert werden“ (Krämer & Böhrs, 2017, S. 57). Laut Drumm (2022) kommen Visualisierungen „in Form von Illustrationen, Graphiken und Fotos zum Einsatz, um die Erklärung zu unterstützen“ (Drumm, 2022, S. 251).
6. Kommunikationsstil: Dieser ist meist eher informell. Das Publikum wird häufig geduzt und auch Humor wird als Stilmittel verwendet (Drumm, 2022, S. 251). Laut Wolf (2015) kann „so eine nicht-bedrohliche, fehlertolerante, positive Lernatmosphäre in den Videos“ entstehen (Wolf, 2015, S. 2).
7. Diversität der Autor:innenschaft: Laut Drumm (2022) ist ein Merkmal von Erklärvideos die hohe Diversität der Autor:innen, wobei ein „Teil der Videos zur Selbstinszenierung als Lehrer*in bzw. Autorität verwendet“ wird (Drumm, 2022, S. 251). Auch Wolf (2015) stellt fest, dass die Bandbreite an Produzent:innen von Erklärvideos groß ist und von „Inhaltslaien bis zu Inhaltsexperten“ reicht (Wolf, 2015, S. 2).

Auch Ebner & Schön (2020) erläutern, dass „Erklärvideos eine spezielle Variante von Lehr- bzw. Lernvideos dar[stellen]“ (Ebner & Schön, 2020, S. 74). Sie begründen dies mit der Annahme, dass „neuartige und komplexe Zusammenhänge oder Konzepte so anschaulich und ggf. auch vereinfacht“ dargestellt werden, dass

sie von den Zuschauer:innen meist auch ohne Vorkenntnisse verstanden werden können (Ebner & Schön, 2020, S. 75). Erklärvideos können ebenfalls im Stil bzw. den Macharten der Lehr- und Lernvideos erstellt werden, die bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurden (Ebner & Schön, 2020, S. 77).

2.4 Qualitätskriterien von Lehr- Lern und Erklärvideos

In diesem Absatz soll nun auf Qualitätskriterien von Lern- und Erklärvideos eingegangen werden, und somit der Frage nachgegangen, was ein *gutes* Lernvideo ausmacht. Dies ist jedoch eine höchst komplexe Frage, da die individuelle Wahrnehmung sehr subjektiv ist. Auch in der Literatur ist es schwierig eine klare Definition zu finden, woran man ein *gutes* Lernvideo erkennen kann. Dennoch lassen sich durch verschiedene Fragen, die man sich im Vorfeld bei der Erstellung eines Videos stellen kann, einige Punkte festhalten, welche wichtig sind für ein gelungenes Lernvideo. Diese Fragen haben sich Zorn et al. (2013) in Bezug auf die Erstellung eines Drehbuchs für einen Educast gestellt. Sie sind meines Erachtens ebenfalls auf die Erstellung eines Lernvideos übertragbar. Die Fragen lauten (Zorn et al., 2013, S. 6):

- Welche Zielgruppe möchte ich erreichen?
- Welche Lernziele sollen erreicht werden?
- Welches technische Format soll zum Einsatz kommen?
- Welche Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Wie kann das Informationsmaterial auf das Wesentliche reduziert und strukturiert werden?
- Wie können die Lerninhalte gestaltet werden?
- Wie kann die Motivation gesichert und gefördert werden?

Kulgemeyer (2020) weist darauf hin, dass zwei Forschungsfelder bei der Frage nach Kriterien für ein gutes Lernvideo hilfreich sein könnten – und zwar zum einen die Forschung zum Lernen mit Multimedia und zum anderen wie das Ziel, eine gute Erklärung anzubieten, erreicht werden kann (Kulgemeyer, 2020, S. 71). Auf die Prinzipien zum Lernen mit Multimedia wird später in diesem Kapitel noch genauer eingegangen. Kulgemeyer (2020) macht auch deutlich, dass auch die vermeintlich beste Erklärung nicht automatisch dazu führt, dass Inhalte von allen Lernenden verstanden

werden (Kulgemeyer, 2020, S. 71). Er bezieht sich hier auf einen Beitrag von Wittwer & Renkl (2008) und postuliert, dass eine Erklärung die Wahrscheinlichkeit erhöhen kann, dass Inhalte verstanden werden, und diese Wahrscheinlichkeit lässt sich durch die Art und Weise, wie die Erklärung konzipiert ist und „durch ihre Einbettung in einen didaktischen Prozess“, erhöhen (Kulgemeyer 2020, S. 71; Wittwer & Renkl, 2008).

In einem Beitrag aus 2018 geht Kulgemeyer außerdem auf den Aspekt der Interaktion zwischen der erklärenden Person und den Adressaten der Erklärung ein. Laut dem Autor ist diese in der Regel notwendig für eine gelungene Erklärung. Die erklärende Person, bspw. eine Lehrkraft, kann direkt überprüfen, ob die Lernenden die wesentlichen Punkte verstehen und kann gegebenenfalls die Erklärung anpassen und auf die Vorstellungen und das Vorwissen der Lernenden eingehen (Kulgemeyer, 2018, S. 8-9). Bei Lern- bzw. Erklärvideos fällt der Punkt der Interaktion weitestgehend weg, dennoch lassen sich einige Punkte festhalten, „die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass möglichst viele Personen ein Video verstehen - jedenfalls in dem Sinne, dass sie präsentierte Information für spätere Vertiefung behalten“ (Kulgemeyer, 2018, S. 8-9). Kulgemeyer geht in seinem Beitrag aus 2018 weiters der Frage nach, wie man nun die Erklärqualität bewerten kann. Er stellt fest, dass eine Reihe von Ergebnissen darauf hindeutet, dass das Erklären im Unterricht große Schwierigkeiten mit sich bringen könnte. Kulgemeyer (2018) sieht ein mögliches Problem darin, dass Erklären automatisch mit einem frontalen Unterrichtsstil gleichgesetzt wird und deutet unterdessen daraufhin, dass gerade der Frontalunterricht kein gutes Erklären sei. Für Kulgemeyer (2018) kann Erklären nur dann erfolgreich sein, „wenn die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten aufgegriffen werden; das betrifft insbesondere ihren Wissensstand sowie ihre Interessensbereiche“ (Kulgemeyer, 2018, S. 9).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwei Aspekte nach Kulgemeyer (2018) hier von besonderer Wichtigkeit sind. Zum einen sollen Erklärvideos im Unterricht auf jeden Fall durch vertiefende Aufgaben aufgegriffen werden, die dafür sorgen, dass die im Video dargestellten Inhalte selbstständig angewendet werden können. Weiters soll es nützlich sein, bereits während eines Videos regelmäßige Reflexionsaufgaben einzuarbeiten (Kulgemeyer, 2018, S. 9).

Zum anderen ist der Umgang mit Erklärvideos „medienpädagogisch hochkomplex und muss trainiert werden“ (Kulgemeyer, 2018, S. 9). Es sei deshalb wichtig, dass Lehrkräfte zu Beginn klare Vorgaben machen, welche Videos gesehen werden sollen und zudem muss das Reflektieren über Videos geübt werden (Kulgemeyer, 2018, S. 9).

Kulgemeyer (2018) zeigt, dass man auf allgemeine Kernkategorien der Unterrichtsqualität zurückgreifen kann, „um weitere Kriterien zur Bewertung von Erklärsituationen zu gewinnen“ (Kulgemeyer, 2018, S. 9). Hier sind vor allem die beiden großen Felder „kognitive Aktivierung“ (was so viel bedeutet wie „zum Mitdenken bringen“) sowie „konstruktive Unterstützung“ (heißt so viel wie Unterstützung beim Konstruieren mentaler Modelle) zu nennen (Kulgemeyer, 2018, S. 9). Der Autor weist darauf hin, dass „für die Umsetzung dieser beiden Ziele, die sich auf der Ebene der Tiefenstruktur von Unterricht ansiedeln“, Veranschaulichungswerkzeuge wie Beispiele aus der Alltagswelt, „Darstellungsformen“, „Mathematisierungen“ und die geeignete „Sprachebene (Fachsprache, Bildungssprache, Alltagssprache)“ hilfreich sind (Kulgemeyer, 2018, S. 9).

Die bisher erläuterten Kriterien und Werkzeuge für ein gelungenes Lern- bzw. Erklärvideo werden auch in einer Abbildung von Kulgemeyer (2020) gesammelt veranschaulicht (Original-Abbildung zu sehen in Kulgemeyer, 2020, S. 73). Es lassen sich die drei Punkte „Kernidee“, „Kriterium“ und „Beschreibung“ erkennen. In der Kategorie der Kernidee fallen die sieben Punkte „Adaption“, „Veranschaulichungswerkzeuge nutzen“, Relevanz verdeutlichen“, „Struktur geben“, „präzise und kohärent erklären“, „Konzepte und Prinzipien erklären“ und „in Unterrichtsgang einbetten“. Die einzelnen Kategorien werden in der Abbildung noch genauer beschrieben. Im Folgenden möchte ich nun auf einige mir als relevant erscheinenden Punkte eingehen. So ist es bspw. wichtig, dass sich das Video am Vorwissen und den Interessen der jeweiligen Zielgruppe orientiert, sowie Beispiele im Video vorkommen, um das, was erklärt werden soll auch zu veranschaulichen. Ebenso als überaus wichtig (vor allem auch in Bezug auf den DaF/Z-Kontext sowie die videobasierte Grammatikvermittlung) erscheint mir, die Wahl einer geeigneten Sprachebene, die zur Adressatengruppe passt. Ebenso wichtig erscheint mir, wieder in Hinblick auf den DaF/Z-Bereich bzw. die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen, der Punkt der Involvierung der Adressat:innen. Dies kann über eine persönliche und direkte Ansprache sowie konkrete Handlungsaufforderungen passieren. Speziell in Hinblick auf die Grammatikvermittlung anhand von Videos erscheint mir der Punkt der „Regel-Beispiel oder Beispiel-Regel“ als sehr relevant. So kann festgehalten werden, dass bei der Vermittlung von Fachwissen (bspw. ein konkretes grammatisches Phänomen) eine Regel-Beispiel-Struktur bevorzugt wird und wiederum beim Lernen von Routinen (wie bspw.

in unserem Fall bezogen auf das Grammatiklernen, die Verbkonjugationen) eine Beispiel-Regel-Struktur besser geeignet ist.

Ganz allgemein ist noch wichtig, dass das Video die wesentlichen Aspekte zusammenfasst, sich auf die Kernidee fokussiert, lange Exkurse weitestgehend vermeidet und somit auch den *cognitive load* möglichst geringhält.

In Kulgemeyer (2018, S. 10) lässt sich außerdem noch eine Checkliste zur Bewertung der Qualität von Erklärvideos finden (Abb. 3). Diese Checkliste stellt meiner Meinung nach ein nützliches Tool dar. Einerseits für Lehrkräfte, wenn es darum geht, ein geeignetes Lern- bzw. Erklärvideo für den Unterricht zu finden und andererseits kann sie auch hilfreich für Lernende sein, bei der Auswahl von Lernvideos zu bestimmten Themen. Auch für das Erstellen von eigenen Lernvideos kann diese Checkliste durchaus brauchbar sein, um sich die wichtigsten gestalterischen Merkmale sowie Qualitätskriterien nochmal ins Gedächtnis zu rufen.

	Merkmal	Erläuterung	Einstufung
1	Minimalistisch	Die Erklärung ist sparsam im Einsatz von Effekten, aber auch von Veranschaulichungsmitteln und Exkursen zum Thema: Sie ist auf das Wesentliche konzentriert (geringer „Cognitive Load“).	+  -
2	Rule-Example-Strategie (deduktives Erklären)	Die Erklärung stellt zunächst das zu erklärende Prinzip vor und illustriert es danach mit Veranschaulichungswerkzeugen. Ein einleitendes Beispiel, das die Relevanz des zu erklärenden Inhalts begründet, schließt das nicht aus!	+  -
3	Adaption an den Wissensstand	Die Erklärung knüpft an Vorwissen und typische Fehlvorstellungen an.	+  -
4	Beispiele	Die Erklärung verwendet Beispiele, an denen sich ein Prinzip als leistungsfähig erweist. Diese Beispiele stammen aus einem bekannten Phänomenbereich.	+  -
5	Modelle und Analogien	In der Erklärung wird durch Analogien oder Modelle die Übertragung des Prinzips auf einen bekannten Phänomenbereich gewährleistet.	+  -
6	Darstellungsformen	In der Erklärung werden grafische Darstellungsformen, schriftliche Repräsentationen, Gegenstände, Animationen oder Experimente gezeigt, die das Gesagte illustrieren (Multimedialprinzip).	+  -
7	Sprachebene	Die Erklärung führt neue fachsprachliche Wendungen über Alltagssprache ein. Es schließt an das Sprachniveau der Zielgruppe an.	+  -
8	Mathematisierungen	Mathematisierungen (z.B. Formeln) werden verbal kommentiert und an einem Beispiel erläutert.	+  -
9	Struktur geben	Die Erklärung gibt zu Beginn einen Ausblick auf das Thema und fasst die wesentlichen Aspekte noch einmal zusammen.	+  -
10	Relevanz verdeutlichen	Die Erklärung stellt dar, warum das erklärte Prinzip wichtig ist. Dies kann an einem Problem geschehen, zu dessen Lösung das Prinzip beiträgt oder an einem Beispiel, zu dessen Verständnis das Prinzip dienlich ist.	+  -
11	Interesse wecken	Die Erklärung verwendet Kontexte, die Interesse erzeugen (z.B. bei der Auswahl der Beispiele; eher Beispiele aus dem Alltag oder zu spektakulären Naturphänomenen).	+  -
12	Anschlussaufgabe	Die Erklärung stellt am Ende eine Verständnisaufgabe, die dazu geeignet ist, selbst mit der erklärten Information zu arbeiten.	+  -
13	Direkte Ansprache	Die Erklärung spricht die Adressatengruppe direkt an, z.B. durch regelmäßige Fragen.	+  -

Abbildung 3: Checkliste zur Bewertung der Qualität von Erklärvideos (Kulgemeyer, 2018, S. 10)

Auch Findeisen (2017) beschäftigt sich ausführlich mit fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen und beschreibt ausführlich, verschiedene Arten des Erklärens

und Kriterien für die Einschätzung der Qualität dieser. In ihrem Beitrag wird als Beispiel Rechnungswesen herangezogen und nicht explizit auf das Medium Video eingegangen, jedoch bin ich der Meinung, dass sich auch die allgemeinen Kriterien zur Einschätzung der Qualität des Erklärens auf den Einsatz von Lehr- Lern- und Erklärvideos übertragen lassen. In Findeisen (2017) lassen sich demnach „fünf zentrale Qualitätsaspekte von Erklärprozessen“ finden (Findeisen, 2017, S. 89). Diese lauten „fachlicher Gehalt“, „Lernendenzentrierung“, „Prozessstruktur“, „Repräsentation“ und „Sprache“. Diese fünf Kriterien werden durch 26 Unterpunkte noch genauer erläutert und werden in Findeisen (2017) durch eine Grafik veranschaulicht (Findeisen, 2017, S. 90). Diese fünf Aspekte für die Einschätzung der Qualität von Erklärprozessen könnte man meines Erachtens sehr gut auch als Checkliste bzw. als Analyseraster für die Erstellung von Lern- und Erklärvideos heranziehen, da diese Punkte hier ebenfalls relevant sind.

Um nun noch einmal auf den Aspekt des Lernens mit Multimedia einzugehen, möchte ich festhalten, dass es bereits einige Untersuchungen aus der Kognitionspsychologie gibt, die sich mit dem Thema des statischen Texts mit parallelen Bildern beschäftigen (Ebner & Schön, 2020, S. 78). Die Autoren weisen darauf hin, dass diese beiden Aspekte zusammen zwar noch kein Video ergeben, sich dennoch aber gewisse Prinzipien auch für Videos ableiten lassen. Diese Prinzipien wurden von Mayer (1999) zusammengestellt und über die Jahre hinweg mehrmals adaptiert bzw. lassen sich beispielsweise in der neuesten Auflage von Mayer (2021) die unten genannten Prinzipien im Detail nachlesen. Im Folgenden beziehe ich mich auf die kurze Zusammenfassung der Prinzipien von Mayer (1999, S. 616): (aus dem Englischen übersetzt)

- “multimedia principle” → Lernende erhalten Wörter und dazugehörige Bilder; nicht nur Wörter alleine
- “spatial contiguity principle” → Wörter und die dazugehörigen Bilder werden auf einer Buchseite oder einem Bildschirm nahe beieinander präsentiert und nicht weit voneinander entfernt
- “temporal contiguity principle” → Text und die dazugehörigen Bilder sollten zur gleichen Zeit präsentiert werden und nicht nacheinander
- “visual split-attention principle” → Text, der gesprochen wird, ist sinnvoller als Text, der nur am Bildschirm präsentiert wird
- “auditory split-attention principle” → gleichzeitige nicht-verbale auditive Informationen (z.B. Musik) sollte sich auf ein Minimum beschränken

- “chunking principle” → die visuellen und verbalen Informationen sollten in kleinen Sequenzen dargestellt werden, um von den Lernenden besser aufgenommen werden zu können
- „coherence principle” → zusätzliches Material, welches nicht zu einer Verbesserung der Erklärung dient, sollte weggelassen werden
- “individual differences principle” → Lernende weisen unterschiedliche Bedürfnisse auf

2.5 Einsatzbereiche von Lehr- und Lernvideos

Im Allgemeinen kann man zwei Einsatzbereiche von Medien unterscheiden – die Mediendidaktik, also das Lernen *mit* Medien, und die Medienerziehung, das Lernen *über* Medien (Peschel, 2012, S. 69-74; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich, 2001). Diese Einordnung ist sehr allgemein und bezieht sich auf Medien aller Art als Überbegriff. Dennoch bin ich der Meinung, dass sich diese Annahmen genauso auf den Einsatz von Lehr- und Lernvideos bzw. Erklärvideos übertragen lassen, da diese ebenso in den Bereich der (digitalen) Medien fallen. So sehe ich es als überaus wichtig, dass Lernende einerseits den Gebrauch bzw. die Handhabung von (digitalen) Medien, wie bspw. Videos im Internet, lernen und andererseits auch anhand von Medien, in diesem Fall mithilfe von Lernvideos, lernen, sich neue Inhalte aneignen können. Doch nicht nur für die Lernenden ist das Lernen mit und durch digitale Medien wichtiger denn je, auch für die Lehrpersonen stellt der richtige Umgang mit diversen digitalen Medien und Tools einen entscheidenden Aspekt dar. Die Auswahl eines geeigneten Mediums kann ausschlaggebend für die Lernerfolge der Lernenden sein. Die Einsatzmöglichkeiten von Lehr- und Lernvideos sind sehr vielfältig und meines Erachtens kann der Einsatz sehr individuell variieren, je nachdem welche Ziele erreicht werden sollen und welche Zielgruppe angesprochen werden soll. So können Videos zum einen direkt für die Arbeit im Unterricht verwendet werden oder auch Anwendung im Selbststudium der Lernenden finden.

Aldrian (2019) betont ebenfalls, dass im Vorhinein der „Einsatz der Videos didaktisch geplant und mit den Lehr- und Lernzielen der Lehrveranstaltung abgestimmt werden“ sollte, damit Lernvideos als Medium im didaktischen Kontext zielführend und unterstützend wirken und zu den Lernerfolgen der Lernenden

beitragen können (Aldrian, 2019, S. 3). Auch Zander et al. (2018) weisen darauf hin, dass die Auswahl und der Einsatz von Lehr- und Lernvideos bzw. Erklärvideos von Faktoren abhängen, wie den zu vermittelnden Inhalten und dem Vorwissen der Lernenden, der Zielgruppe und den strukturellen Rahmenbedingungen, dem verfügbaren Know-How und Technik sowie den verfügbaren finanziellen Ressourcen (Zander et al., 2018, S. 11). Im Allgemeinen lassen sich jedoch einige Bereiche für den Einsatz von Lehr- und Lernvideos zusammenfassen, welche nun genauer erläutert werden sollen.

2.5.1 Anleitungen und Erklärungen im Alltag

Laut Ebner & Schön (2017) greifen immer mehr Menschen auf Videos im Internet zurück, wenn sie im Alltag „schnell wissen wollen, wie etwas geht“ (Ebner & Schön, 2017, S. 3). Beispiele hierfür sind Koch- oder Heimwerkervideos sowie Videos, die erklären, wie eine bestimmte Software genutzt wird. Für die Zuschauer:innen ist hier besonders attraktiv, dass Inhalte kompakt erklärt werden und eine gute, visualisierte Informationsaufbereitung zu einem bestimmten Thema bereitgestellt wird. Diese Art der Videos nennt man auch Tutorials, How-to-Anleitungen oder auch Lehrvideos (Ebner & Schön, 2017, S. 3).

2.5.2 Einsatz im Präsenzunterricht

Wenn man nun den Blick auf den Unterricht und die Didaktik wirft, kommen Lehr- und Lernvideos häufig zum Einsatz, sowohl im Präsenzunterricht als auch in Blended-Learning-Settings. Im Präsenzunterricht können Videos hilfreich sein, um Sachverhalte zeigen zu können, die nicht so einfach in Worten erklärbar sind (Ebner & Schön, 2017, S. 3). Lernvideos können als ergänzendes Tool zur Vermittlung und Veranschaulichung von Lerninhalten dienen und stellen außerdem eine Abwechslung im Unterricht dar (Aldrian, 2019, S. 5). Meines Erachtens kann der Einsatz von Lernvideos im Unterricht den klassischen Frontalunterricht bis zu einem gewissen Grad auflockern und zur Motivation der Lernenden beitragen, indem auf ein anderes Medium zurückgegriffen wird und somit auch andere kognitive Bereiche angesprochen werden. Videos eignen sich auch besonders gut, um thematisch in ein Thema einzusteigen oder am Ende eines

Unterrichtsblocks, die vorgetragenen und erarbeiteten Inhalte zusammenzufassen (Aldrian, 2019, S. 5). Ebenso könnten Lernvideos im Unterricht für Gruppenarbeiten oder Referate genutzt werden. Sailer & Figas (2015) halten außerdem fest, dass Lernvideos im Präsenzunterricht vor allem der „Festigung und Vertiefung“ von Wissen dient und nicht nur der „Wissensvermittlung“ (Sailer & Figas, 2015, S. 78).

2.5.3 Blended-Learning-Settings (flipped-teaching/flipped-classroom)

Lernvideos können nicht nur im Präsenzunterricht sondern auch in „E-Learning oder Blended-Learning Konzepte integriert sein“ (Sailer & Figas, 2015, S. 78; Rey, 2009). Beispielsweise können vor dem eigentlichen Unterricht in Präsenzmodus Videos von den Lernenden angesehen werden, die ein Thema bzw. die wichtigsten Lerninhalte vermitteln sollen, um somit die Zeit im Unterricht dafür zu nutzen, gezielt Fragen zu beantworten, Übungen zu machen oder über das gezeigte zu diskutieren (Ebner & Schön, 2017, S. 3). Diese neueren didaktischen Konzepte werden auch flipped-teaching oder flipped-classroom genannt. Sie können bessere Lernergebnisse erzielen bzw. tieferes Lernen generieren (Sailer & Figas 2015, S. 78, Goerres, Kärger & Lambach, 2015). Flipped-teaching-Modelle drehen „die Arbeits- und Rezeptionsphase einer Lehr-Lerneinheit um“, sodass die Lernenden auf die Lerninhalte (digital) zugreifen können und sich diese dann in ihrem eigenen individuellen Lerntempo aneignen können (Sailer & Figas, 2015, S. 78). Diese Form der digitalen Lehre besteht zwar schon seit geraumer Zeit, nichtsdestotrotz denke ich hier unweigerlich an die Corona-Pandemie zurück, in der Blended-Learning-Settings zu einem fixen Bestandteil vieler Lehrender und Lernender wurde. Aus gegebenem Anlass waren beide Seiten gezwungen den Unterricht auf den virtuellen Raum zu verlagern und gerade hier waren Lernvideos (in unterschiedlichster Form, wie bspw. die Aufnahme einer Vorlesung bzw. Mitschnitte von Vorträgen usw.) von großer Bedeutung.

2.5.4 Online-Kurse bzw. MOOC

Wie bereits erwähnt, spielen Lehr- und Lernvideos in blended-learning-settings eine wichtige Rolle, wobei sie hier eher als ergänzendes Tool angesehen werden können (Aldrian, 2019, S. 5; Hansch et al., 2015). Auch reine Online-Kurse, besonders sogenannte MOOCs (massive open online course) fallen unter den Einsatzbereich von Lehr- und Lernvideos. Diese offenen Kurse, die oftmals kostenlos sind, für die keine formalen Aufnahmeverfahren nötig sind und somit einer breiten Teilnehmer:innenschaft zugutekommen, bedienen sich der Lehr- und Lernvideos als zentrales Unterrichtsmittel (Ebner & Schön, 2017, S. 3; Kopp & Ebner, 2015). Aldrian (2019) weist darauf hin, dass in diesem Setting auch die Unterscheidung zwischen „linearen und nichtlinearen Lehrvideos“ wichtig ist (Aldrian, 2019, S. 6). Während lineare Videos keine interaktiven Elemente beinhalten, bauen nichtlineare Videos darauf auf, dass sie interaktive Sequenzen enthalten. Laut Sailer & Figas (2015) können interaktive Komponenten die Motivation der Lernenden erhöhen (Sailer & Figas, 2015, S. 79).

2.5.5 Erstellung durch Lernende (Lernen durch Lehren)

Nicht nur Lehr- und Lernvideos, welche von Lehrkräften oder Laien bzw. Institutionen wie Lehrbuchverlage oder Nachhilfeinstitute erstellt wurden, kommen im Unterricht zum Einsatz. Die Produktion von Lehr- und Lernvideos durch die Lernenden selbst stellt laut Ebner & Schön (2017) einen Sonderfall dar. Sie beschreiben diesen Prozess ähnlich wie ein Referat, bei dem sich die Lernenden selbstständig intensiv mit einem Thema auseinandersetzen sollen. So kann die Erstellung eines eigenen Lernvideos für die Lernenden eine „reizvolle Alternative“ darstellen (Ebner & Schön, 2017, S. 3).

Obermoser (2018) fasst die genannten Einsatzmöglichkeiten zusammen – mediengestütztes Lernen durch Videoproduktion, kooperatives Lernen über eine Lernplattform, virtuelle Lernumgebungen mit Fokus auf selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen (flipped-classroom) und blended-learning – und macht deutlich, dass durch die Verzahnung des mediengestützten Lernens mit traditionellen Lehransätzen, die jeweiligen Vorteile verstärkt und Nachteile minimiert werden können (Obermoser, 2018, S. 59-62). Auf die möglichen Vor-

und Nachteile von Lernvideos wird in einem späteren Absatz noch genauer eingegangen.

In Hansch et al. (2015) lassen sich außerdem neun „Angebote von Videos („affordances of videos“) erkennen, die zeigen, wie Videos das Erreichen der pädagogischen Ziele von Lehrpersonen unterstützen können (Hansch et al., 2015, S. 11-12; aus dem Englischen übersetzt).

- eine emotionale Bindung aufbauen,
- virtuelle Ausflüge machen, um Personen und Orte zu erreichen, zu denen man normalerweise keinen Zugang hat,
- Zeit und Raum „manipulieren“, indem mit Makro-/Mikroaufnahmen gearbeitet wird (bspw. Slow-Motion),
- Geschichten erzählen und die Lernenden dadurch mit auf eine gedankliche Reise nehmen,
- Motivation der Lernenden steigern,
- eine Tätigkeit, einen Vorgang oder ein Konzept vorzeigen,
- Zugang zu historischem Archivmaterial ermöglichen,
- die Bedeutung von Themen anhand von kontrastierenden Konzepten aufzeigen,
- Multimedia-Präsentation durch die Kombination aus visuellen und auditiven Elementen

Abschließend möchte ich betonen, dass laut Schwan (2014) das Ziel von Lernvideos jedoch nicht sein sollte, den traditionellen Unterricht oder die Lehrperson zu ersetzen, vielmehr sollen diese Videos als Ergänzung und Unterstützung dienen (Schwan 2014, o.S.) Auch Aldrian (2019) stellt fest, dass Lernvideos von der Lehrperson im Präsenzunterricht als erweitertes Tool für die bessere Vermittlung oder zur Veranschaulichung vom Unterrichtsstoff verwendet werden kann (Aldrian, 2019, S. 4-5).

2.6 Mehrwert und Einschränkungen von Lehr- und Lernvideos

Wie bereits besprochen, können Lernvideos den Unterricht auf sinnvolle Art und Weise bereichern, da sie, im Gegensatz zu Printmedien, verschiedene Sinne ansprechen (kognitiv-anregende Funktion von audiovisuellen Darstellungen) und sich daher auch an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lerntypen richten (Obermoser, 2018, S. 62-63). Im Folgenden sollen nun die möglichen Vor- und Nachteile von Lehr- und Lernvideos zusammengefasst dargestellt werden. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf verschiedene Quellen wie unter anderem Fey (2002), Schwan (2014) und Obermoser (2018) und ergänze diese auch durch meine eigenen Überlegungen, die ich anhand der Verwendung von Lernvideos in der Praxis sowie durch Gespräche mit Kolleg:innen und die umfangreiche Recherche im Zuge der Masterarbeit gewinnen konnte.

Als möglicher Vorteil von Lehr- und Lernvideos ist unter anderem die „kognitive Aktivierung“ zu nennen. Dadurch soll im Grunde „ein tiefergehendes Verstehen erreicht werden, dass auch zu einer besseren Wiedergabe von Sachverhalten beiträgt und somit „lernfördernd“ wirkt (Fey, 2002, S. 332). Videos haben neben kognitiven, auch „motivationale und emotionale Funktionen“ (Fey, 2002, S. 333). Zudem können Lernende, durch mehrmaliges Anhören und Ansehen der videobasierten Inhalte, sowie durch die Möglichkeit des Vor- und Zurückspulens und Stoppens des Videos, ihr eigenes Lerntempo wählen (Schwan, 2014, o.S.). Außerdem stellt Schwan (2014) fest, dass Lehr- und Lernvideos eine sehr ökonomische Form der Speicherung von Lerninhalten darstellen und dass durch Videos sukzessive Erläuterungen wesentlich einfacher darzustellen sind als in textbasierten Medien wie bspw. klassischen Lehrbüchern (Schwan, 2014, o.S.).

Bestimmte Videoformen haben den Vorteil, dass sie besonders authentisch und anschaulich sind (Krammer, 2012, S. 69). „Durch den Alltagsbezug (besonders bei Unterrichtsvideos) und die Visualisierung wird die Theorie mit Praxis verbunden“ (Obermoser, 2018, S. 63). Ein ebenso wichtiger Punkt, der für die Nutzung von Lernvideos im Unterricht und zum Selbststudium bzw. als Vorbereitung und Ergänzung des Unterrichts spricht, ist die „Förderung der Medienkompetenz“ der Lernenden (Buchner, 2015, S. 54). Wie bereits im Kapitel 2.5 erläutert, ist der Umgang mit digitalen Medien ebenso ein Lernfeld für die Lehrenden sowie die Lernenden und muss geübt werden. Meines Erachtens sind Videos ein relativ

einfach zugängliches Medium (z.B. Lernvideos auf Plattformen wie YouTube, Instagram, Sofatutor, ...), da mittlerweile so gut wie jede Person ein Smartphone oder einen Laptop mit Internetzugang besitzt und somit die digitalen Lerninhalte in Form von Videos jederzeit verfügbar sind. Außerdem sehe ich Lernvideos als sehr niederschwelliges Lernangebot vor allem für Personen, denen es nicht möglich ist an kostenpflichtigen Kursen teilzunehmen und die nicht an fixen Zeiten bzw. Orten gebunden lernen können oder möchten.

Wie anhand der oben genannten Punkte zu sehen ist, weisen Lehr- und Lernvideos eine Vielzahl an Vorteilen auf. Dennoch kann das videobasierte Lehren und Lernen auch einige potenzielle Nachteile mit sich bringen. Obermoser (2018) stellt dahingehend fest, dass die Gestaltung von Videos und virtuellen Lernumgebungen sehr „zeit- und arbeitsaufwändig“ sein können (Obermoser, 2018, S. 63).

Lern- und Erklärvideos bergen auch die Gefahr durch „[...] vielfältige Informationspräsentationen und -darstellungen eine Reizüberflutung“ zu begünstigen (Fey, 2002, S. 332-333). Diese könnte die Lernenden „von einer tieferen Informationsverarbeitung abhalten“ und somit auch zu einer „Lernhemmung“ führen (Fey, 2002, S. 332-333). Diesen Effekt kann man auch als „cognitive overload“ bezeichnen – also eine kognitive Überlastung. Die *cognitive overload theory* wurde von Sweller begründet (Sweller, 1998).

Wie bereits erwähnt, können Videos die traditionelle, textbasierte Eigeninformationsvermittlung nicht völlig ersetzen, sondern sollten eher als Ergänzung gesehen werden (Schwan, 2014, o.S.). Das bedeutet auch, dass ein Nachteil von Videos darin besteht, als Lehrkraft die richtige Auswahl für den eigenen Unterricht zu treffen, was wiederum mit einem hohen Zeit- und Ressourcenaufwand verbunden ist.

Eine weitere mögliche Gefahr von Lehr- und Lernvideos liegt darin, dass eine rein kognitive Online-Wissensvermittlung nicht nur ermüdend wirkt, sondern auch schnelleres Vergessen begünstigt (Fey, 2002, S. 337).

Besonders wichtig ist es bei Lernvideos auch, auf eine hohe Bild- und Tonqualität zu achten. Dies könnte jedoch durch die technischen Möglichkeiten und die Umgebung nicht immer einfach umzusetzen sein, was wiederum mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden sein kann (Schwan, 2014, o.S.).

Einer der größten Nachteile von Lernvideos ist meiner Auffassung nach, der fehlende direkte Austausch, was bedeutet, dass keine direkte Interaktion mit einer

Lehrperson möglich ist. Dennoch, vor allem bei Videos, die auf digitalen Plattformen wie YouTube erscheinen, könnte man die Kommentarsektion als eine Art Ort des Austauschs sehen, wo sich die Zuschauer:innen untereinander, aber auch mit dem:r Ersteller:in des Videos austauschen könnten und eventuelle Nachfragen stellen können. Jedoch ist diese Art des Austauschs meines Erachtens auch mit Vorsicht zu genießen, denn hier können auch Laien, ohne fundiertes grammatikalisches Wissen, Antworten auf Fragen geben, welche eventuell fehlerhaft sind. Somit ist die Gefahr hoch, dass sich die Lernenden nicht korrekte grammatische Strukturen aneignen.

2.7 Lernvideos aus Sicht der Lehrenden

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ausführlich über die verschiedenen Arten von Lehr- und Lehrvideos, deren Einsatz sowie über potenzielle Vor- und Nachteile berichtet. Im folgenden Absatz möchte ich nun noch darauf eingehen, wie Lernvideos aus Sicht der Lehrkräfte beurteilt werden und inwiefern diese Art des digitalen Mediums bereits im Unterricht zur Anwendung kommt. Leider gibt es zur Einstellung von Lehrkräften zur Nutzung und der Qualität von Lernvideos nur recht wenig Literatur und Studien, was auch ein Grund für die Durchführung der Interviewbefragung im Rahmen dieser Masterarbeit ist. Im Laufe der Recherchen bin ich jedoch auf Studien gestoßen, die sich mit dem Einsatz von Unterrichtsvideos zur Lehrkräfteausbildung beschäftigen (Junker et al., 2022; Blomberg et al., 2014). Man könnte also sagen, dass es sich hierbei um eine Art Metaebene der Verwendung von Lernvideos handelt. So stellt Blomberg (2014) fest, dass „Unterrichtsvideos mittlerweile als ein wesentliches Medium“ dienen, „um die Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen in der Unterrichtswahrnehmung und im Unterrichtshandeln zu erfassen und zu fördern“ (Blomberg et al., 2014; zit. nach Junker et al. 2022, S. 1).

Auch Schulze-Vorberg et al. (2018) setzen sich in ihrem Beitrag, in dem sie zwei durchgeführte Studien präsentieren, mit der Frage der Mediennutzung seitens der Lehrkräfte im Unterricht auseinander. Sie beziehen sich hier zwar nicht primär auf die Nutzung von Lernvideos, sondern auf das digitale Mediennutzungsverhalten von Lehrkräften im Allgemeinen (die Nutzung von PCs, Tablets, usw.) – dennoch bin ich der Meinung, dass die Ergebnisse dieser Studien auch relevant sein können,

für die Thematik der vorliegenden Masterarbeit. Schulze-Vorberg et al. (2018) plädieren dafür, dass Lehrkräfte neben der „Professionalisierung im Umgang auch Schulungen zur didaktisch sinnvollen Nutzung digitaler Medien im Unterricht erfahren sollten, um den Einsatz von digitalen Medien und die Öffnung virtueller Lernräume zu befördern“ (Schulze-Vorberg et al, 2018, S. 215). Diese Aussage beinhaltet meines Erachtens auch den Umgang mit Lehr- und Lernvideos im Unterricht. Auf die Qualitätskriterien und die potenziellen Vor- und Nachteile von besagten Videos wurde bereits ausführlich eingegangen und so macht es für mich überaus Sinn, dass Lehrkräfte dahingehend geschult werden. Denn die Auswahl der geeigneten Videos kann mitunter auch seine Schwierigkeiten mitbringen.

3 Digitales Lehr- und Lernmaterial im Kontext der Grammatikvermittlung

It is argued that we need to have some understanding of what is involved in effective language learning, before we can aspire to understand what is involved in effective teaching. (Edmondson, 2002, S. 51)

Mit diesem Zitat möchte ich das folgende Kapitel beginnen, weil es meines Erachtens sehr gut offenlegt, was wichtig ist, um das Lernen bzw. Lehren einer Fremdsprache erfolgreich zu machen – und zwar das Verstehen, welche Bereiche darin involviert sind und diese dann auch in den Lehrprozess zu integrieren.

Dieses Kapitel widmet sich nun der Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht und geht zuerst auf die Frage ein, was unter dem sehr breit gefassten Begriff „Grammatik“ verstanden werden kann. Es soll außerdem auf den Einsatz von Lernvideos im Unterricht oder im Selbststudium zur Erarbeitung von grammatischen Phänomenen eingegangen werden und welche Anforderungen an digitales Lernangebot gestellt wird, um es sinnvoll und erfolgreich zu gestalten.

Der Grammatik eilt oft der Ruf voraus, schwierig und unbeliebt bei Lernenden zu sein und mit viel Aufwand verbunden zu sein. Aus diesem Grund hat sich mir auch die Frage gestellt, inwiefern neuere Medien, wie beispielsweise online verfügbare Grammatikübungen oder Lernvideos, dazu beitragen können, die Grammatikvermittlung für die Lernenden (und auch die Lehrenden?) zu vereinfachen und möglicherweise motivationssteigernd zu wirken.

3.1 Begriffsdefinition Grammatik – Was ist Grammatik?

Wenn der Begriff „Grammatik“ fällt, löst das bei Lernenden sowie Lehrenden mitunter vermutlich sehr unterschiedliche Assoziationen aus. Auch in der wissenschaftlichen Literatur lassen sich dazu sehr breit gefächerte Ausführungen finden, was darunter zu verstehen ist. Im Folgenden möchte ich nun einen kleinen Überblick darüber geben, in welche Bereiche man Grammatik einteilen kann.

Grammatik lässt sich in unterschiedliche Bereiche einteilen, was durch die folgende Abbildung von Wild & Wildfeuer (2019) veranschaulicht werden soll (Abb. 4).

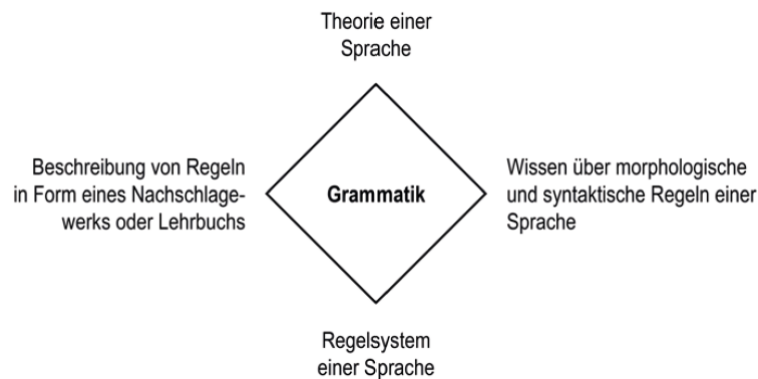


Abbildung 4: Was ist Grammatik? (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 48; nach Bußmann, 2008, S. 241)

Grammatik hat somit unterschiedliche Dimensionen. So beschreibt sie die „Theorie einer Sprache“, das „Wissen über morphologische und syntaktische Regeln einer Sprache“, das „Regelsystem einer Sprache“ und Grammatik wird auch als Bezeichnung für Nachschlagewerke oder Lehrbücher herangezogen (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 48). Inwiefern die Kenntnis all dieser Bereiche für einen Fremdsprachenlernenden von Bedeutung ist, hängt vermutlich von der eigenen Motivation und Bereitwilligkeit, die Sprache zu lernen sowie der Art der Vermittlung der Sprache im Unterricht ab.

Zusammenfassend lässt sich jedoch folgendes festhalten:

Sprache ist das Medium der Verständigung zwischen Menschen. Die Verständigung beruht auf der Funktionalität sprachlicher Formen, die in der Grammatik beschrieben werden. Nur insofern wir uns in diesen Formen bewegen können, können wir uns sprachlich verständigen. (Hoffmann, 2021, S. 27)

3.1.1 Interne vs. externe Grammatik

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich den Unterschied zwischen der internen und externen Grammatik darstellen. Unter interner Grammatik lässt sich im Wesentlichen eine „kognitive Ausstattung“ verstehen, „auf deren Grundlage eine Person eine Sprache, konform mit bestimmten Normen, verwenden kann“ (Edmondson, 2002, S. 53). Edmondson (2002) stellt somit fest, dass die interne Grammatik ein „psychologisches, neurologisches, psycholinguistisches oder kognitives Konstrukt“ ist (Edmondson, 2002, S. 53).

Inwiefern sich die interne Grammatik von Mensch zu Mensch ähnelt oder unterscheidet, wird laut Edmondson (2002) selten diskutiert. Dennoch lässt sich festhalten, dass die sprachlichen Äußerungen von zwei kompetenten Sprecher:innen einer Sprache sich zumindest auf jene Art und Weise ähneln, dass die dahinterliegenden grammatischen Strukturen für die Praxis als gleichwertig betrachtet werden kann (Edmondson, 2002, S. 53). Als externe Grammatik bezeichnet Edmondson (2002) einen „Datenträger, der eine explizite, festgelegte Beschreibung einiger systematischer Aspekte der betroffenen Sprache beinhaltet“ (Edmondson, 2002, S. 54). Damit könnte unter anderem ein Buch, ein Heft oder ein Lehrwerk gemeint sein.

3.1.2 Deskriptive vs. präskriptive Grammatik

Dieses Begriffspaar beschreibt im Grunde, ob eine Grammatik fest vorgeschriebene Regeln hat oder nicht. Dieser Auffassung nach hat eine präskriptive, also beschreibende Grammatik feste Regeln und somit auch „richtige“ und „falsche Sätze“. Ein Nichtbeachten dieser Regeln führt laut diesem Ansatz zu einer fehlerhaften Grammatik. Vor allem in der Schule und im Fremdsprachenunterricht wird dieser Ansatz verfolgt und danach gelehrt. Nicht so in der Linguistik, wo eine andere Sichtweise zur Grammatik herrscht - und zwar der deskriptive Ansatz. Dieser bedeutet, dass eine Grammatik nur als „eine Sammlung von Regularitäten (nicht Regeln!)“ gesehen wird und diese sich im Laufe der Zeit entwickelt haben. Darüber hinaus besagt eine deskriptive, also beschreibende Grammatik nicht, inwiefern Strukturen gut oder schlecht sind, sondern geben nur Auskunft darüber, wie verbreitet sie sind (Imo, 2016, S. 10). Laut Imo (2016) kann man eine strikte Trennung zwischen deskriptiver und präskriptiver Grammatik nicht wirklich vornehmen, denn „jede deskriptive Grammatik kann als präskriptive Grammatik verwendet werden“ (Imo, 2016, S. 10). Außerdem stellt Imo (2016) dar, dass eine echte deskriptive Grammatik nicht wirklich existieren kann, weil dafür eine sehr große Menge an Daten gesammelt werden müsste, wie z.B. „gesprochene Alltagssprache, Vorträge, politische Reden, medial vermittelte gesprochene Sprache, geschriebene Sprache in Zeitungen, Büchern, Gesetzestexten, in E-Mails, im Instant Messaging, in Weblogs etc.“ (Imo, 2016, S. 10). Aus diesen Daten müsste man herausfinden

welche grammatischen Muster, in welchen Situationen und mit welcher Häufigkeit diese vorkommen. Aus diesem Grund hält Imo (2016) fest, dass die Bezeichnung einer „eher deskriptiven“ Grammatik besser geeignet wäre und diese sich dadurch auszeichnet, eine gewisse Offenheit gegenüber sprachlicher Variation zu haben. (Imo, 2016, S. 10).

Neben diesen Einteilungen der Grammatik gibt es noch die Einteilung der Grammatik in unterschiedliche Beschreibungsmodelle. Diese bilden die Grundlage für die „universitäre Deutschlehrerausbildung“ (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 30).

Diese Beschreibungsmodelle umfassen die traditionelle Schulgrammatik, die Valenz- und Dependenzgrammatik (VDG), das Feldermodell (FM) sowie die Konstruktionsgrammatik (KG) (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 31-45).

3.1.3 Konzeptionen der Grammatikvermittlung

Das folgende Kapitel widmet sich der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzeptionen der Grammatikvermittlung. Wild & Wildfeuer (2019) haben diese anhand einer Grafik (Abb. 5) veranschaulicht. Wie hier zu erkennen ist, gliedern sich die Konzeptionen in drei Begriffspaare – formal & funktional, induktiv & deduktiv, systematisch & situationsorientiert.

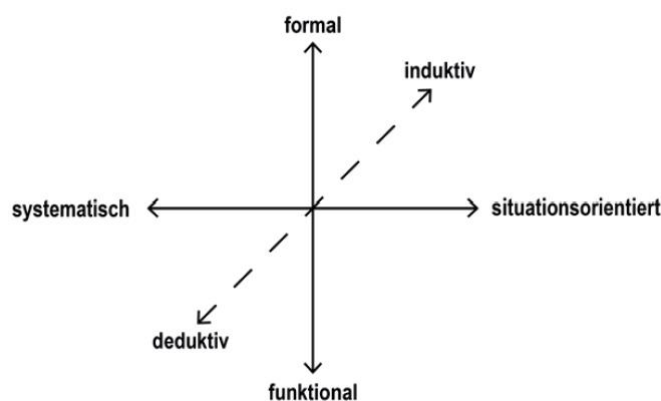


Abbildung 5: Konzepte des Grammatikunterrichts (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 58)

Vorab sollte auch darauf hingewiesen werden, dass Grammatikunterricht zum einen förderlich für die Ausbildung von „Sprachbewusstsein und

metasprachlichen Fähigkeiten“ ist (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 57). Darüber hinaus ist Grammatikwissen aber auch hilfreich, wenn es um die Anwendung von Rechtschreibregeln geht. Wild & Wildfeuer (2019) halten im Allgemeinen einige Punkte fest, weshalb Grammatikunterricht sinnvoll ist. In welcher Form dieser Grammatikunterricht stattfindet, also im Präsenzmodus oder online, als Frontalunterricht oder mit Hilfe von digitalen Medien, ist meines Erachtens in diesem Zusammenhang nicht ausschlaggebend – die Gründe, weshalb Grammatikunterricht von Vorteil ist, können hier übergreifend angewendet werden. Wild & Wildfeuer (2019) machen deutlich, dass „sprachliche Verständigung auf der Anwendung (korrekter) grammatischer Strukturen beruht und durch den Grammatikunterricht ein gewisses Sprachbewusstsein gefördert werden kann (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 57). Außerdem erklären die Autor:innen, dass Grammatikwissen die Grundlage für weitere Lernbereiche darstellen kann und dadurch auch Sprachvergleiche hergestellt werden können (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 57).

Darüber hinaus kommt es beim Grammatikunterricht aber auch darauf an, dass die Lehrperson „über fundiertes Grammatikwissen verfügt“, denn nur wenn diese den Sachverhalt selbst verstanden hat, kann sie diesen auch vermitteln (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 57).

Dem gegenübergestellt sei aber auch die Kritik, die an den vorherrschenden Grammatikkonzeptionen herrscht und die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Grammatikunterricht (Hochstadt, 2022, S. 307). Der traditionelle Grammatikunterricht hält sich seit Jahrzehnten vehement im Schulalltag und hat sich seither kaum geändert und ruft nach wie vor bei vielen Schüler:innen sogar Angst hervor (Hochstadt, 2022, S. 310). Dazu postuliert Hochstadt auch dass „die Grammatikdidaktik [zukünftig] eine Reihe von Aufgaben zu bewältigen haben [wird]“ (Hochstadt, S. 2022, 310).

Laut Hochstadt (2022) unterscheiden sich die einzelnen Konzeptionen „zum Teil nicht nur in ihrem grundlegenden Verständnis von Grammatik, sondern vor allem auch im Hinblick auf die unterrichtlichen Ziele, die Prinzipien, an die sie grammatisches Lernen knüpfen, und die methodische Ausrichtung“ (Hochstadt, 2022, S. 310).

3.1.4 Formal – funktional

Der formal-systematische bzw. traditionelle Grammatikunterricht geht weit in die Vergangenheit zurück und stellt bis heute einen wesentlichen Teil der Unterrichtspädagogik dar. Diese Form des Grammatikvermittlung geht auf die Sprachtheorie von Karl Ferdinand Becker zurück (Hochstadt, 2022, S. 333).

Laut Hochstadt (2022) sind die Methoden dieses Ansatzes „kleinschrittig, frontal und deduktiv“ (Hochstadt, 2022, S. 333). Im Mittelpunkt dieser Konzeption steht ein „lehrkraftzentrierter Frageunterricht“ in Verbindung mit einer Formanalyse, welcher stark an einem lateinisch-orientierten Erstsprachenunterrichts festhält (Hochstadt, 2022, S. 333).

Dem gegenübergestellt ist ein funktionaler Grammatikunterricht. Hochstadt (2022) hält fest, „wie sinnvoll die Verknüpfung einer formalen mit einer funktionalen Perspektive auf sprachliche Elemente sei“ (Hochstadt, 2022, S. 333). Bredel (2013) bezieht sich hier auf die Ausführungen von Köller (1983) und macht deutlich, dass der funktionale Ansatz vier Ziele verfolgt. Die Ziele lauten wie folgt: (Bredel, 2013, 233-234; zit. nach Köller, 1983):

- Identifizierung von sprachlichen Strukturen
- Perspektivierung: Erkennen, dass sprachliche Zeichen Interpretation der Wirklichkeit sind.
- Funktionalität: Erkennen der instruktiven und kognitiven Funktionen sprachlicher Zeichen in verschiedenen Äußerungssituationen.
- Sprachkritikfähigkeit: Kennenlernen missbräuchlicher Verwendungsformen von sprachlichen Zeichen.

3.1.5 Systematisch – situationsorientiert

Beim systematischen Grammatikunterricht steht am Anfang das „konkrete sprachliche Handeln des Schülers/der Schülerin im Zentrum“, während anschließend „sprachliche Auffälligkeiten“ aufgedeckt werden. Anschließend werden „Kategorien bzw. Begriffe“ benannt, welche als „Arbeitssprache im Unterricht“ verwendet werden (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 59-60).

Der situationsorientierte oder auch situative Grammatikunterricht geht zurück auf eine Publikation von Boettcher und Sitta (1978) und stellt einen Gegenentwurf zum traditionellen Grammatikunterricht dar (Hochstadt, 2022, S. 343).

Der situative Ansatz möchte daher sprachgebrauchsorientiert, integrativ und induktiv vorgehen. „Nicht systematisch aufgebautes Wissen über Sprache, sondern Sprachreflexion und die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Schüler:innen bilden den programmatischen Kern“ (Hochstadt, 2022, S. 343).

3.1.6 Induktiv – deduktiv

Dieses Begriffspaar stellt grundsätzlich die Art und Weise dar, wie ein bestimmtes Grammatikphänomen eingeführt wird. So ist die deduktive Vorgehensweise so konzipiert, dass sie von vorab formulierten Regeln ausgeht und daran anschließend Beispiele zeigt (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 60).

Im Gegensatz dazu wird bei der induktiven Grammatikvermittlung prinzipiell umgekehrt vorgegangen. So werden hier die Regeln anhand von Beispielen erarbeitet (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 60).

3.1.7 Integrativer Grammatikunterricht

Als Ergänzung zu den oben beschriebenen didaktischen Konzepten der Grammatikvermittlung kann der integrative Grammatikunterricht gesehen werden. Hier werden grammatische Phänomene nicht isoliert, sondern immer in Verbindung mit anderen Lernbereichen vermittelt. Laut Wild & Wildfeuer (2019) ist dieser Ansatz besonders für DaZ-Lernende gewinnbringend, da ein besseres Verständnis der Funktionen sprachlicher Formen gegeben ist, wenn diese mit situativen, alltagsnahen Beispielen verknüpft werden (Wild & Wildfeuer, 2019, S. 62).

3.2 Digitales Lehr- und Lernmaterial – Überangebot oder gewinnbringende Unterstützung für das Fremdsprachenlernen?

Wie bereits erwähnt, hat die Digitalisierung auch Einzug in den Fremdsprachenunterricht und somit auch in die Grammatikvermittlung gehalten.

Obwohl ein gewisses Überangebot an digital verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien besteht, kann dennoch der Eindruck gewonnen werden, dass die Digitalisierung nicht so einfach in die Konzeption von eben diesen Materialien zu integrieren ist (Zeyer, 2023, S. 104). Auch Rösler macht dies deutlich, indem er der Meinung ist, die Grammatikpräsentation würde am stärksten vernachlässigt werden in der Online-Fremdsprachendidaktik (Rösler, 2004, S. 133).

In Bezug auf das eben genannte Überangebot von digitalen Medien, sei darauf hingewiesen, dass sich dies einerseits auf Webseiten, welche Materialien wie Arbeitsblätter oder Spiele zur Verfügung stellen, sowie auf Seiten mit Grammatikübungen und auch Plattformen wie YouTube, auf denen man unzählige Videos zum Sprachenlernen finden kann, bezieht. Zu letzterem hat Chowchong (2022) eine ausführliche und groß angelegte Studie durchgeführt. Er beschäftigt sich einerseits mit der Begriffsdefinition der Lernvideos, welche sich, wie aus Kapitel 2 herausgegangen ist, als überaus schwierig erweist (Chowchong, 2022, S. 22-34). Darüber hinaus analysiert er einige der YouTube-Kanäle, die sich auf das Deutschlernen spezialisiert haben, geht auf die Kommentare unter den Videos ein und führte ebenfalls eine Interviewstudie mit den Autor:innen der Videos durch.

In Hinblick auf die Autorenschaft dieser Kanäle sei gesagt, dass es sich hier vorrangig um Laien und/oder Nicht-Muttersprachler handelt, welche aus diversen Gründen begonnen haben, Videos zu veröffentlichen. In diesem Zusammenhang erläutert Chowchong (2022), dass ein wesentlicher Punkt bei der Erstellung dieser Videos die Selbstdarstellung der Autor:innen sei und bezieht sich hier auf eine Studie von Mitschian (2010). Das Fazit von Mitschian (2010) gegenüber online verfügbaren Lernvideos fällt eher negativ aus, was der fehlenden Qualitätssicherung und der persönlichen Inszenierung der Autor:innen geschuldet ist. So sieht er Lernvideos als eher unseriöse Form der Wissensvermittlung. Chowchong (2022) erläutert dazu folgendes:

Der Spielraum zur Selbstdarstellung fällt demnach groß aus. Aufgefundene und potenzielle inhaltliche Mängel zusammen mit der Möglichkeit, sich selbst frei darzustellen, könnten also der Grund sein, warum Mitschian bei seiner kursorischen Sichtung von einem narzisstischen Motiv für derartige Sprachlernvideos spricht. (Chowchong, 2022, S. 32).

Die oben genannten Argumente könnten mitunter Grund sein, weshalb Lehrpersonen der Verwendung von Lernvideos eher kritisch gegenüberstehen.

Zeyer (2023) nennt noch weitere Gründe, weshalb Lehrende das Potenzial „digitaler Medien und Materialien für das Fremdsprachenlehren und -lernen nicht immer erkennen (wollen)“ (Zeyer, 2023, S. 104-105). So sieht sie ebenfalls ein Problem in der fehlenden Qualitätskontrolle und im hohen zeitlichen und arbeitstechnischen Aufwand, welcher sehr ressourcenaufwändig für die Lehrpersonen ist. Des Weiteren nennt sie als wichtigen Faktor für die Verwendung von digitalen Lernmaterialien (worunter auch Videos fallen) die Wichtigkeit des Vorhandensein einer „ausgeprägten Reflexionskompetenz“ seitens der Lehrpersonen, anhand welcher sie Aussagen über die Qualität und die Angemessenheit der Materialien treffen können und diese dann beispielsweise auch an ihre Schüler:innen weiter empfehlen können (Zeyer, 2023, S. 105).

Bereits vor 25 Jahren wurden die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber digitalen Lehrmaterialien mithilfe einer Umfrage von Krumm (1999) erhoben. Aus dieser ergaben sich wesentliche Punkte in Bezug auf das digitale Angebot, welche als positiv eingeschätzt wurden. Darunter fallen beispielsweise ein gewisser Materialreichtum, die Aktualität von Materialien, eine „hohe inhaltliche Flexibilität“, Adaptivität und Recherchemöglichkeit (Krumm, 1999, S. 122; zit. nach Zeyer, 2023, S. 105). Meines Erachtens sprechen diese Punkte nach wie vor für die Verwendung von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht und lassen sich nicht nur auf digitales Material wie Grammatiklernübungen auf verschiedenen Webseiten anwenden, sondern auch auf den Einsatz von Lernvideos übertragen. Besonders der Aspekt der Aktualität und der Recherchemöglichkeit erscheint mir ein überaus wichtiger Punkt, besonders in Hinblick auf die Möglichkeit des Selbststudiums der Lernenden.

3.3 Lernvideos und andere digitale Lernangebote zur Grammatikvermittlung

In Zusammenhang mit der Präsentation von Grammatikphänomenen in digitalen Lernangeboten ist zunächst vorrangig der Beitrag von Tamara Zeyer (2023) in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung zu nennen. In diesem Artikel geht sie der Frage nach, welche Anforderungen an digitale Lernangebote gestellt werden müssen, damit sie gewinnbringend für Lehrende als auch für Lernende sind. Außerdem beschäftigt sie sich mit der Kontextualisierung von grammatischen

Phänomenen in Lernvideos. Hierzu hat sie eine Analyse von ausgewählten digitalen Lernangeboten von diversen Verlagen wie Hueber, Klett und dem Goethe Institut durchgeführt. Haupterkenntnisse ihres Beitrags waren Folgende:

Es werden unterschiedliche Ansätze für die visuelle Grammatikpräsentation genutzt: von einfachen Animationen und farbeigen Hervorhebungen bis hin zu Erklärvideos mit einer Sprecherin oder abgefilmten Situationen, die eine grammatische Struktur in einen realitätsnahen Kontext einbinden. [...] Die Dauer der Lernvideos variiert, jedoch sind sie alle eher kurz. Die Interaktivität der Beispiele beschränkt sich auf die Steuerung der Lernvideos: [...] abspielen, pausieren und wiederholen, [...] Änderung der Abspielgeschwindigkeit sowie die Aktivierung von Untertiteln [...].“ (Zeyer, 2023, S. 119).

Was die Anforderungen an digitales Lehr- und Lernmaterial angeht, insbesondere in Hinblick auf die Grammatikvermittlung, besteht seitens der Forschung und auch aus Sicht der Praxis nach wie vor Handlungsbedarf. Wie bereits erwähnt, kann das herrschende Überangebot an unkontrolliert hochgeladenem Material zu einer gewissen Überforderung für die Lehrkräfte führen. Die Konsequenz davon ist wiederum, dass das Potenzial dieser Materialien nicht voll ausgeschöpft wird. Zwar besteht schon seit längerer Zeit ein Bestreben in der Digitalisierung von Lehr- und Lehrmaterial (z.B. früher in Form von Grammatikübungen auf CD als Ergänzung zum Lehrwerk), doch scheint es, als würde diese Entwicklung stagnieren und keine revolutionären Veränderungen zu beobachten sein (Zeyer, 2023, S. 112). Laut Zeyer (2023) würde jegliche Kontextualisierung fehlen, das heißt, dass Sachverhalte isoliert und ohne thematischen Bezug präsentiert werden. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, was digitales Lehrmaterial, worunter auch Lernvideos fallen, bieten muss.

Auch Lachmund (2022) ist der Meinung, dass das Potenzial von Erklärvideos bisweilen noch nicht ausgeschöpft wird. Einen potenziellen Lösungsansatz sieht sie in der Balance zwischen visuellen und thematischen Aspekten und weist darauf hin, dass „Storytelling-Elemente [...] die dienende Funktion von Grammatik als der Kommunikationssituation untergeordnet betonen könnten und auf altersangemessene, ästhetisch-ansprechende, humorvolle Weise besonders den motivationalen Aspekt des Fremdsprachenlernens bedienen“ (Lachmund, 2022, S. 101).

Auch Scheller hat hierzu einen Verbesserungsvorschlag und macht deutlich, dass es nicht zielführend sei, statische Grafiken in ein animiertes Format zu übertragen, sondern vielmehr neue, qualitativ hochwertige Vermittlungswege zu erstellen,

welche auf der Koordination von visuellen und verbalen Verarbeitungsprozessen beruhen (Scheller, 2012, S. 2-3).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist laut Zeyer die Frage nach der Kontextualisierung von grammatischen Phänomenen in Lernvideos. Dies kann direkt im Video geschehen oder beispielsweise auf das Lehrwerk ausgelagert werden. (Zeyer, 2023, S. 111). Im Zusammenhang mit Lehrwerken steht man vor einem weiteren Problem, denn oftmals bieten Lernvideos, welche als Zusatz zum Lehrwerk konzipiert wurden, keinen echten Mehrwert. Häufig sind die deckungsgleich mit den Inhalten aus den Lehrwerken, sozusagen eine digitalisierte bzw. animierte Version der ohnehin vorhandenen Lehrbuchseiten, welche keine neuen Informationen oder Vermittlungsansätze bieten (Zeyer, 2023, S. 118).

Hinsichtlich der weiter oben gestellten Frage danach, was digitales Lernangebot bieten muss, steht vor allem auch die Interaktivität und das Feedback bzw. das Fehlen dieser im Fokus. Was statische, online verfügbare Grammatikübungen betrifft, so lässt sich hier die Möglichkeit von Feedback relativ gut umsetzen, indem beispielsweise richtige oder falsche Antworten dementsprechend farblich oder mit Symbolen markiert werden. Bei Videos hingegen gestaltet sich das Feedback und die Interaktivität etwas schwieriger. Die Interaktivitätsmöglichkeiten beschränken sich zumeist auf Steuerungselemente wie abspielen, pausieren, vor- oder zurückspulen oder das Video in unterschiedlichen Geschwindigkeiten ansehen. Zeyer (2023) stellt in diesem Zusammenhang einen Lösungsvorschlag dar. Sie plädiert für den „Einbau von Fragen oder Auswahlmöglichkeiten in Videos, die nur dann weiter abgespielt werden, wenn Lernende die Frage beantworten bzw. die Auswahl tätigen. So können Lernende in den Entdeckungsprozess von Grammatikstrukturen aktiv einbezogen und durch das Lernprogramm kleinschrittig begleitet werden“ (Zeyer, 2023, S. 121).

Diesen Vorschlag heiße ich willkommen und bin hinsichtlich der rasanten Entwicklung von KI der Meinung, dass es durchaus möglich wäre, diese ebenfalls in die Lernvideos zu integrieren. Beispielsweise könnte man einen Chatbot konzipieren, der wie eine digitale Lehrperson fungiert und mithilfe dessen die Schüler:innen eventuelle Nachfragen klären könnten oder sich bestimmte Inhalte noch einmal erklären lassen könnten. Durch gezielte Übungen vor, während oder nach dem Video könnte die Interaktivität ebenfalls gesteigert werden.

In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle auch auf einen Artikel von Strasser (2023) zu verweisen, der sich mit dem Einsatz von KI-gestützten Erklärvideos zur Grammatikvermittlung (im Englischunterricht) beschäftigt. Aus dem Artikel geht hervor, dass Lernvideos, im Gegensatz zu traditionellen Methoden, eine Möglichkeit darstellen, individuell auf die Lernbedürfnisse von Schüler:innen einzugehen. Somit könnten auch Lernpfade, welche sich an die Lernenden orientieren, erstellt werden. Dennoch weist auch Strasser (2023) daraufhin, dass „bestimmte lernerfolgsspezifische Effekte und Auswirkungen diverser Tools im Kontext des kommunikativen Sprachunterrichts [...] wenig bis kaum empirisch belegt [sind]“ (Strasser, 2023, S. 76).

Strasser (2023) geht in seiner Forschung der Frage nach, „welche Form und Wirkung KI-gestützte Visualisierungstools (animierte Erklärvideos, wie Mysimpleshow) zur Steigerung der Grammatikperformanz“ bezogen auf ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen des Englischen haben können; vor allem im Vergleich zu traditionellen Grammatikvermittlungsmethoden (Strasser, 2023, S. 87).

Strasser (2023) konstatiert auch, dass sich nicht jedes beliebige Grammatikphänomen dafür eignet, anhand eines Videos vermittelt zu werden und dass manche solcher grammatikalischen Themen vor allem für das vorbereitende Üben bzw. für die Festigung des Erlernten eignet (Strasser, 2023, S. 82-83).

Abschließend betont Strasser (2023) jedoch, dass besagte Lern- bzw. Erklärvideos nicht den Anspruch haben, die Lehrkraft zu ersetzen, sondern lediglich als Assistenz dienen. Er plädiert ebenfalls dafür, dass Videos vordergründig für den Einsatz zuhause bzw. für die Prüfungsvorbereitung Verwendung finden sollen und Lehrkräfte die Unterrichtszeit dann dafür nutzen können, die behandelten Themen noch einmal „in einem interpersonalen Lernraum“ zu behandeln (Strasser, 2023, S. 99).

Genau wie Strasser (2023) hält auch Lachmund (2022) noch einmal fest, dass Videos keinesfalls als Ersatz für den Lehrer:innenvortrag gesehen werden soll. Vielmehr „kann die Medienkompetenz trainiert werden, wenn beispielsweise Lernvideos (mit dem Ziel des Wissenserwerbs) miteinander verglichen und kritisch überprüft werden“ (Lachmund, 2022, S. 83).

Doch nicht nur Lernvideos und Erklärvideos stellen mittlerweile eine digitale Alternative zur Vermittlung von Lerninhalten sowie zum Üben und Festigen diverser Themen dar – auch andere digitale Lernangebote wie interaktive Lernplattformen und Lern-Apps (z.B. Duolingo) haben Einzug in das Fremdsprachenlernen bzw. in die Unterrichtspraxis im Allgemeinen, gehalten. Hier fällt besonders oft der Begriff der Gamification. Mit dieser beschäftigen sich beispielsweise Tolks & Sailer (2021) und gehen auf die Wirkung der „einzelnen Spielelemente wie Punkte, Leaderboards, Badges, Performance Graphs, Level-ups, Storytelling und Avatare“ ein (Tolks & Sailer, 2021, S. 515). Ebenso wird in dem Beitrag darauf eingegangen, welche positiven Effekte, wie beispielsweise eine erhöhte Motivation, spielerische Elemente beim Lernen haben können.

Auch sogenannte WebQuests haben das Potenzial, Unterricht interessanter und interaktiver zu gestalten. Frenzke-Shim & Schilling (2022) bietet einen umfassenden Einblick in die Thematik der WebQuests, anhand welcher Schüler:innen sich eigenständig in Form von projektbasierter Arbeit und Recherchen Wissen aneignen sollen (Frenzke-Shim & Schilling, 2022, S. 3).

Eine weitere digitale Alternative zu traditionellen Unterrichtsmethoden ist die, der interaktiven Lernumgebungen, welche durch Plattformen wie Moodle oder Padlet geschaffen werden können.

Wie aus diesem Kapitel hervorgeht, gibt es durchaus eine Vielzahl an digitalen Lehr- und Lernangeboten und Möglichkeiten, Unterricht auf eine ansprechende und motivierende Art und Weise zu gestalten, die den digitalen Aspekt berücksichtigt und zielführend einbaut. An dieser Stelle ist erneut darauf hinzuweisen, dass digitale Lernangebote eine weitere Ressource für die Lehrkraft darstellt und als Ergänzung zu dieser agieren soll – zielbringend wäre hier ein synergetisches Zusammenspiel aus beiden Faktoren.

4 Forschungsdesign

4.1 Ziel und Fragestellung

Es ist allgemein bekannt, dass digitale Medien aus unserer Welt nicht mehr wegzudenken sind und somit mittlerweile auch Teil des Sprachunterrichts sind. Vor allem seit der Corona-Pandemie wurde die Arbeit mit Online-Tools immer wichtiger, da der Unterricht nicht vor Ort stattfinden konnte. Viele Lernende mussten deshalb auf bereits vorhandene Lernvideos im Internet auf Plattformen wie z.B. YouTube zurückgreifen, um Lerninhalte im Selbststudium zu erarbeiten. Es besteht die Annahme, dass Lehr- und Lernvideos einen immer größeren und wichtigeren Stellenwert in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen einnehmen (Ebern & Schön, 2013). Was jedoch von besonderem Interesse für diese Arbeit ist, ist die Einstellung der Lehrenden zum Einsatz und zur Qualität dieser Videos. Auch in der Forschung gibt es immer mehr Bemühungen weitere Informationen darüber zu erlangen, weshalb es bereits eine Vielzahl an Forschungsarbeiten zu den verschiedenen Arten von Lernvideos, zur Erstellung von Lernvideos sowie zur Analyse in Bezug auf Qualitätskriterien dieser gibt (Efimova, 2019; Aldrian, 2019). Es lässt sich jedoch erkennen, dass dem Einsatz in der Praxis und der Meinung der Lehrkräfte dazu noch eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, weshalb in der Befragung von eben diesen eine Forschungslücke zu sehen ist, die es zu schließen gilt.

Um mehr über das Themenfeld der Lernvideos, vor allem in Hinblick auf die Grammatikvermittlung in der DaF/Z-Berufspraxis, zu erfahren, werden Interviews mit DaF/Z-Lehrpersonen geführt. Anhand dieser Gespräche soll untersucht werden, inwiefern Lernvideos den Befragten bekannt sind und ob bzw. wie sie diese im Unterrichtsalltag einsetzen. Außerdem soll erfragt werden, welche Potenziale und Grenzen die Befragten in der Verwendung von Lernvideos im DaF/Z-Kontext sehen. Aus diesen Überlegungen heraus hat sich die folgende Forschungsfrage gebildet, die lautet:

Inwiefern sind Lehr- und Lernvideos in Bezug auf die Grammatikvermittlung in der Praxis bereits verankert und wie werden die Qualität und der Einsatz dieser für den Unterricht von DaF/Z-Lehrpersonen eingeschätzt?

Ergänzend dazu wurden noch weitere Unterfragen formuliert.

1. Welche Arten von Lernvideos (zur Grammatikvermittlung) gibt es und in welchen Kontexten werden sie von den Lehrpersonen eingesetzt?
2. Inwiefern können Lernvideos bei der Vermittlung und der Aneignung von bestimmten Grammatikphänomenen hilfreich und sinnvoll sein bzw. was sind die Einsatzbereiche dieser Videos?
3. Was ist die Meinung von DaF/Z-Lehrkräften in Bezug auf die Qualität, das Potenzial aber auch gegenüber den Grenzen dieser Videos?
4. Inwiefern können Lernvideos den regulären Unterricht unterstützen und ergänzen? Werden sie auch im Unterricht verwendet oder für das Selbststudium für Lernende empfohlen? Inwiefern könnten diese Videos die Lehrperson ersetzen?

4.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Die Arbeit mit personenbezogenen Daten, persönlichen Informationen und Aussagen bestimmter Personen müssen mit äußerster Vorsicht behandelt werden. Im Sinne des Datenschutzes und einer ethischen Arbeitsweise werden im Vorhinein unterschriebene Einverständniserklärungen der befragten Expert:innen eingeholt. Die Namen der Interviewpartner:innen werden anonymisiert (außer die Personen geben an, sie möchten ihren vollen Namen angeben). Die Interviews werden entweder vor Ort geführt und mit dem Smartphone aufgezeichnet oder über Zoom geführt und mit der integrierten Aufzeichnungsfunktion aufgezeichnet.

Hinsichtlich der Gütekriterien, die zu erfüllen sind, um als wissenschaftlich zu gelten, ist sich die Literatur einig, was die der quantitativen Forschung betrifft. Die klassischen Gütekriterien wären demnach Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) (Mayring, 2022, S. 118-120). Kuckartz & Rädiker (2022) fügen hier noch die Objektivität hinzu und unterscheiden auch zwischen interner und externer Validität (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235).

Was nun die spezifischen Gütekriterien für die qualitative Forschung betrifft, ist kritisch zu sehen, inwiefern diese von den klassischen Gütekriterien übertragbar sind und in welchem Ausmaß spezielle Gütekriterien für die Arbeit mit qualitativen Daten erstellt

werden müssen. Besonders was die Reliabilität betrifft, sind einige Tests problematisch, da es bei sprachlichem Material selten vorkommt, dass zwei Instrumente äquivalent sind (Mayring, 2022, S. 119). Ein spezielles Gütekriterium für die Inhaltsanalyse wäre die InterCoderreliabilität. Hierbei wird die gesamte Analyse bzw. wichtige Ausschnitte von mehreren Personen ausgeführt, sodass die Ergebnisse miteinander verglichen werden können.

Mayring (2022) ergänzt, dass hiermit eigentlich die Objektivität gemessen wird, also die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person (Mayring, 2022, S. 119). Des Weiteren macht Mayring (2022) darauf aufmerksam, „dass nicht nur die Anwendung der Kategorien auf das Material (die Kodierung) zuverlässig vor sich gehen muss, sondern auch die Konstruktion der Kategorien selbst“ (Mayring, 2022, S. 121).

Mayring stützt sich hier auf die Ausführungen von Holsti (1969), Rust (1981) und Krippendorff (1980). Krippendorff (1980) unterscheidet hier acht Punkte, die miteinander zusammenhängen, wie man in folgender Abbildung erkennen kann (Abb. 6).

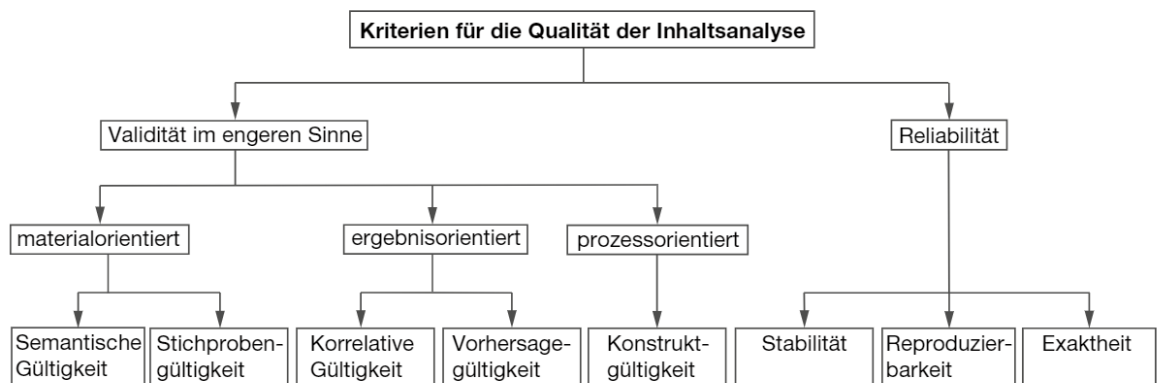


Abbildung 6: Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff, 1980, S. 158

Krippendorff (1980) unterscheidet einerseits zwischen der Validität und andererseits der Reliabilität. Diese beiden Faktoren beinhalten darüber hinaus noch weitere, explizitere Punkte. Diese beziehen sich auf das Material, das Ergebnis und den Prozess.

Was nun die speziellen Gütekriterien in Hinblick auf Interviews angeht, muss sich die Frage gestellt werden „inwieweit sich die klassischen Testgütekriterien, also Objektivität, Reliabilität und Validität, überhaupt auf die Interview-Methode übertragen lassen“ (Renner & Jacob, 2020, S. 85). Zur Objektivität lässt sich feststellen, dass Interviews dann objektiv sind, wenn „eine Unabhängigkeit der Interviewergebnisse von der Person der Interviewerin/des Interviewers besteht“ (Renner & Jacob, 2020, S. 86). Renner &

Jacob (2020) machen deutlich, dass dieses Gütekriterium dann gewährleistet werden kann, wenn bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Interviews eine gewisse Standardisierung vorliegt. Im besten Fall sollten unterschiedliche Interviewende zum selben oder einem sehr ähnlichen Ergebnis kommen (Renner & Jacob 2020, 86).

Ein weiteres Gütekriterium ist die Reliabilität, welche Aussagen zur Genauigkeit, mit der ein Verfahren unabhängig von der Messintention ein Merkmal erfasst (Renner & Jacob, 2020, S. 87).

Die Validität sagt in einfachen Worten aus, ob der Test das misst, was er messen soll. Laut Renner & Jacob (2020) werden in der klassischen Testtheorie verschiedene Arten der Validität unterschieden. Zum einen die Augenscheinvalidität, die angibt, wie transparent eine Frage formuliert ist. Die Inhaltsvalidität gibt Aufschluss darüber, „inwiefern ein Testinstrument interessierende Konstrukt vollständig erfasst“ (Renner & Jacob, 2020, S. 88). Die dritte Art der Validität ist die Kriteriumsvalidität, welche die Korrelation zwischen dem Testwert und einem Kriterium beschreibt (Renner & Jacob, 2020, S. 88).

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass mit erhöhter Standardisierung und Strukturierung von Interviews auch die Qualität in Bezug auf die Gütekriterien verbessert wird (Renner & Jacob, 2020, S. 91).

4.3 Methodisches Vorgehen

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen beantworten zu können, arbeitet diese Studie mit einer halbstandardisierten Form des Interviews, da mithilfe eines Leitfadens gearbeitet wird. Befragt werden DaF/Z-Lehrkräfte, welche in diesem Kontext als Expert:innen in ihrem Feld fungieren. Aus diesem Grund ist im Folgenden auch die Rede von Expert:inneninterviews. Um die Begrifflichkeiten einheitlich zu halten und einer möglichen Verwirrung durch zu viele unterschiedliche Begriffe vorzubeugen, wird im Folgenden in dieser Arbeit der Begriff „Interview“ verwendet, wobei dieser sowohl ein halbstandardisiertes Interview (aufgrund des Leitfadens) als auch ein Expert:inneninterview (aufgrund der befragten Personen) meint.

Im Vorfeld wurde ein Leitfaden erstellt, in dem die wichtigsten Hauptfragen sowie ergänzende Unterfragen und Erzählimpulse zusammengetragen wurden. Dieser Leitfaden dient als Grundlage für die Interviews. Das Interview wird durch den

Leitfaden in eine bestimmte Richtung gelenkt, jedoch steht im Vordergrund das freie Erzählen der Befragten Personen. Es soll zu einer Art Gespräch kommen, in dem die Interviewten das Gefühl haben sollen, dass sie offen über ihre Erfahrungen und Einstellungen berichten können. Ergänzend zum Interview, erhalten die Proband:innen im Vorfeld einen kurzen Fragebogen, in dem sie Angaben zu ihrer Person treffen sollen. Diese beinhalten unter anderem Informationen zu ihrem beruflichen Profil. Als Einstieg in die Interviewsituation wird den Interviewpartner:innen vorab eine Definition zum Begriff des *Lernvideos* gegeben sowie ein kurzer Ausschnitt aus einem Grammatik-Lernvideo gezeigt. Dies soll als Impuls dienen, um den Befragten das Erzählen leichter zu machen. Außerdem wird mit dem Vorlegen der Begriffsdefinition sichergestellt, dass alle Beteiligten des Interviews dasselbe Verständnis des Begriffs Lernvideo teilen. Wie im Theorieteil schon erwähnt, herrscht über den Begriff des Lernvideos eine gewisse Unklarheit und es werden hier oftmals mehrere Begriffe synonym verwendet.

Um eine ausreichende Menge an Datenmaterial zu gewinnen, sollen mindestens sieben Interviews durchgeführt werden, wobei jedoch eine höhere Anzahl noch besser wäre, um einen tiefergehenden Einblick in die Erfahrungen mit und den Einstellungen zu Lernvideos im DaF/Z-Kontext zu erhalten.

Das Interview als Erhebungsmethode in dieser Arbeit wurde gewählt, da es hierbei um eine qualitative Erhebungsmethode handelt und somit wertvolle Erkenntnisse gesammelt werden, welche für die Praxis von Relevanz sein können. Im Gegensatz zu einem standardisierten Fragebogen, der eventuell viele geschlossene Fragen enthält und somit in der Beantwortung eher restriktiv ist, lädt das Interview dazu ein, weiter auszuholen und auch spezifische Erfahrungen oder Situationen näher zu beschreiben. Fragebögen können auch das Manko haben, durch die Anzahl der Fragen und den dadurch entstehenden Zeitaufwand, nicht zu Ende gemacht zu werden. Oftmals werden Fragebögen vorzeitig abgebrochen, weshalb diese Daten dann nicht verwertbar sind. Ein weiterer Nachteil von Fragebögen ist, dass häufig mit Ja/Nein-Fragen gearbeitet wird, was zu einer sehr einseitigen Beleuchtung des behandelten Themas führen kann.

Die Interviews sollen voranging in Präsenz stattfinden, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Es ist jedoch auch möglich, die Interviews online abzuhalten. Bei beiden Varianten muss großer Wert daraufgelegt werden, dass die

Umgebung ruhig ist und das Aufnahmegerät möglichst so platziert ist, dass alles Gesagte gut hörbar ist. Bei den Interviews, die online abgehalten werden, wird das Gespräch direkt über die integrierte Aufzeichnungsfunktion von Zoom aufgenommen.

Im Anschluss an die Interviews werden diese mithilfe der Software MAXQDA transkribiert und ausgewertet. Bei der Transkription soll das Hauptaugenmerk auf den Inhalten liegen und weniger auf phonetische Besonderheiten.

Anhand folgender Abbildung (Abb. 7) soll der Ablauf des methodischen Vorgehens visuell dargestellt werden.



Abbildung 7: Grafische Darstellung des methodischen Vorgehens (eigene Darstellung)

4.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt mittels eines Leitfadeninterviews sowie eines kurzen Fragebogens. Der Fragebogen wird den Interviewpartner:innen vorab gegeben und enthält Fragen zum beruflichen Profil der Personen. Im Folgenden wird nun das Interview als Erhebungsmethode dargestellt, die Stichprobe beschrieben und auf die Inhalte sowie den Erstellungsprozess des Interviewleitfadens Bezug genommen. Außerdem wird die Pilotierungsphase erläutert. Die Interviews wurden zwischen Jänner und Mai 2024 geführt.

4.4.1 Interview als Erhebungsmethode

Diese Masterarbeit zieht als Erhebungsmethode im Allgemeinen das Leitfadeninterview und im Besonderen eine Unterkategorie dieses, dem sogenannten Expert:inneninterview, heran. Laut Misoch (2019) zählen Leitfadeninterviews zu den „semi-strukturierten Erhebungsformen zur Ermittlung verbaler Daten“ (Misoch, 2019, S. 65). Misoch (2019) stellt außerdem fest, dass „als Leitfadeninterviews bzw. leitfadengesteuerte Interviews [...] alle Formen der Erhebung qualitativer Daten bezeichnet werden [können], die anhand des Einsatzes eines vorab formulierten Leitfadens durchgeführt werden“ (Misoch, 2019, S. 65). Im Vergleich zu narrativen Formen von Interviews, bei denen die Struktur des Interviews durch die interviewte Person selbst erfolgt, passiert die Strukturierung eines Leitfadeninterviews durch die forschende Person selbst – wie der Name schon verrät, mithilfe eines vorab angefertigten Leitfadens. Das Leitfadeninterview fungiert laut Misoch (2019) als Metabegriff, der verschiedene qualitative Interviewtechniken umfasst, welche alle gemeinsam haben, dass sie auf einem Leitfaden basieren. Der Strukturierungsgrad kann sich unterscheiden. Jacob & Renner (2020) stellen fest, dass „das Ausmaß der Standardisierung und Strukturierung eines Interviews [...] graduell [ist] und [...] sich als Kontinuum zwischen zwei Extremen auffassen [lässt]“ (Renner & Jacob, 2020, S. 11-12). Die beiden Pole des Kontinuums bilden einerseits Interviews, die in Hinblick auf die Aspekte „Fragen“, „Antworten“, „Auswertung“ und „Verhalten der oder des Interviewenden“ völlig unstandardisiert sind und „das andere Extrem bilden Interviews, bei denen alle Aspekte festgelegt sind“ (Renner & Jacob, 2020, S. 11-12).

Eine Form des Leitfadeninterviews ist laut der Einteilung nach Misoch (2019) auch das Expert:inneninterview (Misoch, 2019, S. 65). Dieses wird besonders häufig durchgeführt, obwohl der Begriff des Expert:inneninterviews nicht eindeutig definiert ist, denn „Experteninterviews sind vom Begriff her nicht inhaltlich oder methodologisch bestimmt, sondern lediglich im Hinblick auf die Gruppe der zu interviewenden Personen“ (Misoch, 2019, S. 119). Diese Experten und Expertinnen sind in diesem Kontext Personen, die über ein „spezielles Sonderwissen“ verfügen, welches nicht Teil des Allgemeinwissens ist (Misoch, 2019, S. 119). Im Vergleich zu anderen Formen von qualitativen Interviews,

stehen bei Expert:inneninterviews die Befragten nicht als „individuelle Personen im Vordergrund, [...] sondern als Funktionsvertreter und somit als spezielle Wissensträger“ (Misoch, 2019, S. 120).

Das Expert:inneninterview ist jedoch auch kritisch zu betrachten, da laut Misoch (2019) der Begriff des:r Expert:in immer mehr ausgeweitet wird und von institutionellen Berufsrollen losgelöst wird. Dadurch könnte prinzipiell jeder Mensch ein Experte oder eine Expertin sein, da er oder sie über ein bestimmtes Expertenwissen verfügt. „Diese Konzeption wurde den Expertenbegriff derart aufweichen, dass im Grunde die spezielle Methode der Experteninterviews ad absurdum geführt wurde.“ (Misoch, 2019, S. 120)

Aus diesem Grund muss eine strikte Trennung zwischen Alltagswissen und Expertenwissen vorausgesetzt werden um festlegen zu können, welche Personen als Expert:innen in Frage kommen. In Hinblick auf meine eigene Interviewstudie im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bedeutet dies, dass (fast) alle Proband:innen gemeinsam haben, dass sie im DaF/Z-Bereich als Lehrkräfte tätig sind und somit fundiertes Wissen in den Bereichen der Grammatikvermittlung sowie unterschiedlichen Methoden der Unterrichtsgestaltung verfügen. Im engeren Sinne sind sie jedoch keine Expert:innen im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien (in diesem Kontext Lernvideos) bzw. wird anhand der Interviews herausgefunden, wie der Umgang von Lehrpersonen mit dem Medium Lernvideos aussieht. Eine Ausnahme stellt für mich Proband #7 dar, da er meines Erachtens ein Experte auf dem Gebiet der Medienpädagogik ist und sich sein Wissen dahingehend auch vom Alltags- bzw. Laienwissen in diesem Kontext abhebt.

4.4.2 Interviewleitfaden

Ein Interviewleitfaden sollte laut Misoch (2019) im Idealfall die vier Funktionen (1) thematische Rahmung und Fokussierung, (2) Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen, (3) bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung und (4) Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses erfüllen (Misoch, 2019, S. 66).

Der Interviewleitfaden für die vorliegende Masterarbeit wurde so konzipiert, dass er zwar sehr konkrete Fragen enthält, diese aber trotzdem eher offen gestellt sind,

um zu vermeiden, dass die Befragten nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Anhand der Fragen im Leitfaden sollen Gesprächsimpulse gegeben werden, die die Befragten dazu bringen möglichst viel und detailliert über Ihre Einstellungen und Erfahrungen zu sprechen. Der Leitfaden besteht aus drei Teilen – dem Einstieg, dem Hauptteil und dem Abschluss. Vor dem eigentlichen Interview wird den Proband:innen wie bereits erwähnt, eine kurze Definition zum Begriff des Lernvideos vorgelegt (siehe Kapitel 1; Ebner & Schön, 2017, S. 2). Dies soll dazu beitragen, dass alle Beteiligten des Interviews das gleiche Verständnis des Konzepts von Lernvideos teilen, um möglichen Missverständnissen vorzubeugen. Die Einstiegsfrage lautet wie folgt: „In der Literatur werden verschiedene Definitionen über Lernvideos dargestellt, eine davon habe ich Ihnen nun vorgestellt. Inwiefern war Ihnen das Konzept der Lernvideos vor diesem Interview bekannt und kennen Sie unterschiedliche Arten von Lernvideos? Wenn ja, welche?“. Mit diesen Fragen erhoffe ich mir einen Einblick in das Vorwissen der Befragten zum Themenfeld der Lernvideos zu bekommen und zu sehen, welche Vorstellungen und Konzepte die Befragten von dem Begriff des Lernvideos haben. Außerdem ist für mich spannend zu erfahren, welche Arten von Lernvideos den Proband:innen bereits bekannt sind, und ob sich diese Arten von Lernvideos auch mit denen überschneiden, die in der Literatur beschrieben werden. Damit lassen sich meines Erachtens Rückschlüsse darüber ziehen, inwiefern das allgemeine Wissen bzw. die Auffassung zu Lernvideos, mit denen der Literatur übereinstimmt.

Der Hauptteil setzt sich aus fünf Themenblöcken zusammen. Diese beschäftigen sich mit den (1) Qualitätsmerkmalen von Lernvideos, mit dem (2) Einsatz dieser, dem (3) Zusammenhang von LV mit der Grammatikvermittlung, den (4) Chancen und Potenzialen sowie den (5) möglichen Problemen und Grenzen von Lernvideos.

Die zweite konkrete Frage, die den Beginn des Hauptteils darstellt, dreht sich um die Qualitätsmerkmale von Lernvideos und was für die Befragten ein „gutes“ Lernvideo ausmacht. Die Frage lautet demnach „Wie würden Sie die Qualität von LV im Internet einschätzen und welche Merkmale machen für Sie ein „gutes“ LV aus?“ Das Wort „gut“ ist hier unter Anführungszeichen gestellt, da die Bewertung eines Lernvideos etwas sehr Subjektives ist. Dennoch, oder gerade deshalb, erwarte ich mir mit dieser Frage mehr darüber zu erfahren, welche Punkte den

Befragten wichtig sind, in Bezug auf ein gelungenes Lernvideo. Hier interessiert mich auch wieder besonders die möglichen Überschneidungen zwischen den Antworten der Befragten und den Qualitätsmerkmalen von Lernvideos, welche in der Literatur beschrieben werden. Die dritte Frage bezieht sich auf den Einsatz von Lernvideos im DaF/Z-Bereich und lautet „Welche Einsatzmöglichkeiten von Lernvideos sind Ihnen bekannt und in welchen Bereichen haben Sie LV selbst schon verwendet?“. Diese Frage ist meiner Meinung nach eine der zentralsten des Interviews, da ich mir hier erwarte, mehr über den tatsächlichen Gebrauch und Einsatz der Videos im Unterricht oder zur Vorbereitung des Unterrichts zu erfahren. Diese Frage hat somit das Potenzial, durch sie einen Einblick in die Praxis von DaF/Z-Lehrkräften zu erlangen. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse könnten wiederum einen Mehrwert für andere DaF/Z-Lehrkräfte bieten, wenn herausgearbeitet werden kann, inwiefern Lernvideos für den Unterricht relevant sind. Mit der vierten Frage möchte ich nun konkret auf die Verwendung von Lernvideos zur Vermittlung von Grammatikphänomenen eingehen. Daher wurde sie wie folgt formuliert: „Inwiefern sehen Sie LV in Zusammenhang mit der Vermittlung von bestimmten Grammatikphänomenen als hilfreich?“ Diese Frage ist für mein Forschungsvorhaben ebenfalls sehr zentral, da sie die beiden Themen der Arbeit, Lernvideos und Grammatikvermittlung, miteinander verbindet. An diese Frage stelle ich die Erwartung, mehr darüber zu erfahren, inwiefern Lehrkräfte eine Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen herstellen und ob sie Lernvideos für die Grammatikvermittlung als hilfreich erachten oder nicht.

Mit der fünften Frage des Hauptteils, die folgendermaßen lautet „Wo sehen Sie die Chancen und Potenziale von Lernvideos im Bereich DaF/Z allgemein und speziell in Zusammenhang mit Grammatikvermittlung?“, möchte ich mehr über die Meinung von DaF/Z-Lehrkräften in Bezug auf Chancen und Potenziale von Lernvideos im Unterricht erfahren. Hier interessiert mich einerseits die allgemeinen Potenziale und Chancen im DaF/Z-Bereich aber auch ob die Lehrkräfte hier besonders in Hinblick auf die Grammatikvermittlung weitere bzw. andere Potenziale erkennen. Die letzte Frage des Hauptteils beschäftigt sich mit den möglichen Grenzen und Problemen von Lernvideos für den Unterricht und lautet „Wo sehen Sie mögliche Probleme und Grenzen von Lernvideos im Bereich DaF/Z allgemein und speziell in Zusammenhang mit Grammatikvermittlung?“.

Genau wie bei der Frage zuvor, möchte ich auch hier einerseits eine eher allgemeine Meinung der Befragten erhalten aber auch dazu anregen, an mögliche Grenzen oder Probleme in Bezug auf die Grammatikvermittlung anhand von LV zu denken.

Den Schluss bildet eine Zusammenfassung des Gesagten seitens der Interviewleitung und es bleibt noch Raum für Nachfragen bzw. die Möglichkeit etwas zu ergänzen, was bisher noch nicht gesagt wurde.

Die Erstellung des Interviewleitfadens hat einige Zeit in Anspruch genommen, da man sich im Vorfeld sehr genau überlegen muss welche Fragen sinnvoll sind und möglichst gesprächsanregend sind. Zu Beginn des Prozesses habe ich mir einige andere Leitfäden von verschiedenen Masterarbeiten und auch Beispielleitfäden aus der Literatur angesehen. Einer davon stammt beispielsweise von Lamnek (2010). Des Weiteren waren die drei Prinzipien zur Erstellung eines Leitfadens (Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation) nach Misoch (2019, S. 66-67) eine große Hilfestellung. Ebenfalls habe ich versucht mich an den vier Phasen eines Leitfadens, welche bei Misoch (2019, S. 68-71) dargestellt werden, zu orientieren. Diese Phasen lauten „(1) Informationsphase, (2) Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up), (3) Hauptphase und (4) Ausklang- und Abschlussphase“ (Misoch, 2019, S. 68).

Außerdem hat mir der Austausch mit meinen Kolleg:innen sehr geholfen. Zu Beginn gab es eine Brainstorming-Phase, in der ich alle möglichen Fragen notiert habe. Diese habe ich in einem weiteren Schritt in Kategorien bzw. Themenblöcke zusammengefasst und versucht die wichtigsten Fragen herauszuarbeiten. Anschließend habe ich überlegt, in welcher Reihenfolge ich die Fragen stellen werde, damit ein möglichst kohärenter Ablauf zustande kommt. Der Leitfaden sollte strukturiert und nachvollziehbar sein, jedoch auch einen gewissen Spielraum für die Antworten der Befragten lassen.

Abschließend lässt sich laut Misoch (2019) festhalten, dass „bei qualitativen Interviews [...] das zentrale Element der Leitfaden [ist], der eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion erfüllt und dem beim hypothesengenerierenden Vorgehen zentrale Bedeutung zukommt.“ (Misoch, 2019, S. 65).

4.4.3 Beschreibung der Stichprobe

Bei den Befragten handelt es sich vorrangig um Lehrpersonen aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache sowie Deutsch als Zweitsprache. Diese Personen betrachte ich als Expert:innen in diesem Bereich, da sie über eine gewisse Lehrerfahrung verfügen sowie einschlägige Ausbildungen bzw. Studien im Bereich Sprache absolviert haben. Der Grund, warum sich nicht auf einen Bereich (DaF oder DaZ) festgelegt wurde, liegt darin, dass es schwierig ist, genügend Personen zu finden, die sich bereit erklären ein Interview zu führen und deshalb eine Trennung weniger sinnvoll wäre. Des Weiteren ist es interessant Einblicke in beide Bereiche zu erlangen und eventuell lassen sich aus den Antworten auch Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den beiden Bereichen feststellen. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde kein Augenmerk auf die Dauer der Berufserfahrung oder das Alter der Personen gelegt. Um mehr über das berufliche Profil der Befragten zu erfahren, wurde wie bereits erwähnt, ein kurzer Fragebogen erstellt. Die Proband:innen sind teilweise Kolleg:innen aus der Sprachschule in der ich selbst unterrichtet habe und zum Teil auch Studienkolleg:innen, welche sich bereiterklärt haben, an der Studie teilzunehmen. Einen Sonderfall in der Auswahl der Proband:innen stellt Proband #7 dar. Dabei handelt es sich um den Universitätsprofessor Dr. Karsten D. Wolf, welcher sich dankenswerterweise bereit erklärt hat an dieser Studie teilzunehmen. Da #P7 nicht wie die anderen Proband:innen als DaF/Z-Lehrperson tätig ist, sondern sich allgemein mit dem Lernen mit Medien und insbesondere mit Lehr- und Erklärvideos wissenschaftlich beschäftigt, möchte ich ihn sozusagen als Experte aus der Forschungspraxis betrachten. Durch sein Wissen und seine Erfahrung erhoffe ich mir einige spannende neue Einblicke in das in dieser Masterarbeit untersuchte Themengebiet zu erlangen. Im Folgenden Abschnitt werden die Interviewpartner:innen nun genauer beschrieben.

Probandin #1:

Probandin #1 hat den Bachelor Germanistik und allgemeine Sprachwissenschaft abgeschlossen und befindet sich derzeit im Masterstudium DaF/Z and der Universität Wien. Die Probandin gibt an, vor allem an privaten und auch öffentlichen Sprachschulen im DaZ Kontext zu arbeiten. Außerdem ist sie

Prüferin für den ÖIF. Die Zielgruppe, die die Probandin hauptsächlich unterrichtet sind Erwachsene im Alter zwischen 20 und 55 Jahren. Sie unterrichtet in Gruppenkursen, aber macht auch Einzelkurse. In Bezug auf Lehrwerke benutzt Probandin #1 die Bücher *Menschen*, *Schritte*, *Pluspunkt Deutsch* und *Aspekte* (für die Niveaustufe C1). Die digitalen Angebote der Lehrwerke und Verlage benutzt die Probandin aus zeitlichen Gründen eher selten, jedoch aber schon, wenn es der Unterricht oder das Lehrwerk erfordern.

Probandin #2:

Probandin #2 hat den Bachelor Sprachwissenschaft an der Universität Wien abgeschlossen und den Diplomlehrgang DaF/Z am BFI Wien absolviert. Die Probandin ist derzeit als DaF/Z-Lehrkraft in Wien tätig und unterrichtet in kleinen Gruppen (max. 16 Personen) Jugendliche und Erwachsene ab 16 Jahren. Die Probandin gibt an, vorrangig mit den Büchern *Menschen* und *Schritte* aus dem Hueber Verlag zu arbeiten und hin und wieder auch die digitalisierte Version der Grammatik aktiv Buchreihe als Unterstützung zu verwenden.

Probandin #3:

Probandin #3 hat 2018 den Master in Language and Linguistics abgeschlossen und macht derzeit noch den Master in Phonetics. Sie arbeitet an einer privaten Sprachschule in Wien im DaF-Bereich und gibt an, hauptsächlich Erwachsenen in Kleingruppen zu unterrichten. Die Probandin gibt an, die Lehrwerke *Schritte*, *Menschen* und *Mittelpunkt* zu verwenden.

Probandin #4:

Die vierte Probandin hat den Master Translationswissenschaft Deutsch, Englisch, Polnisch und Französisch mit Schwerpunkt Konferenzdolmetschen an der Universität Wien abgeschlossen und arbeitet derzeit als DaF/Z-Lehrkraft an einer privaten Sprachschule. Sie unterrichtet überwiegend Erwachsene (16+) in Präsenzunterricht, sowie Personen auf Sprechreisen, Erasmus-Student:innen, aber auch Menschen, die freiwillig eine Sprache lernen wollen oder in Österreich leben möchten und zum Teil auch ukrainische Flüchtlinge. Die Niveaus reichen von A1 bis B2. Die Probandin gibt an, die Lehrwerke *Menschen* und *Schritte (plus)* aus dem Hueber Verlag zu verwenden und davon auch hin und wieder die Audios, die

online verfügbar sind in den Unterricht zu integrieren. Des Weiteren nutzt die Probandin die Grammatik aktiv Buchreihe und eigens angefertigte Materialien.

Proband #5:

Proband #5 hat die Bachelorstudiengänge Transkulturelle Kommunikation, Skandinavistik und Sinologie an der Universität Wien abgeschlossen sowie den Master in Konferenzdolmetschen. Der Proband arbeitet als DaF/Z-Lehrkraft an einer privaten Sprachschule in Wien sowie als selbstständiger Sprachdienstleister und Tourguide. Der Proband gibt an, vorrangig in Präsenzunterricht in Kleingruppen bis zu 15 Personen zu unterrichten, wobei die Lernenden meistens zwischen 15 und 35 Jahre alt sind. Er verwendet die Lehrwerke *Schritte*, *Menschen* und *Mittelpunkt* sowie die digital verfügbaren Zusatzinhalte dieser (jedoch nicht die digitalen Versionen der Lehrwerke).

Proband #6:

Proband #6 hat die Ausbildung zum Volksschullehrer begonnen, danach jedoch einen Berufswechsel vollzogen und hat jahrelang in einer Sprachschule als DaF/Z-Trainer gearbeitet. Vorrangig hat Proband #5 Jugendliche und Erwachsene unterrichtet und dabei die Lehrwerke *Menschen* und *Schritte* aus dem Hueber-Verlag verwendet. Der Proband gibt an, diese jedoch hauptsächlich in der Printversion zu verwenden und weniger in der digitalen Version. Hauptsächlich verwendet der Proband sein eigens angefertigtes Material.

Proband #7:

Proband #7 ist diplomierter Industriekaufmann und sein höchster akademischer Titel ist Dr. phil. Er arbeitet als Professor an der Universität Bremen und beschäftigt sich vorrangig mit der didaktischen Gestaltung multimedialer Lernumgebungen. Er arbeitet hauptsächlich mit Studierenden, Doktorand:innen und Post-Docs zusammen. Außerdem ist er Autor zahlreicher Fachartikel und wissenschaftlicher Studien. Proband #7 übernimmt durch seine Tätigkeit als Professor und Forscher eine spezielle Rolle in den Interviews, da er durch sein Wissen aus dem Themenfeld die im Rahmen dieser Masterarbeit entstandene Studie unterstützen kann.

4.4.4 Pilotierung

Bei vielen Forschungsarbeiten empfiehlt es sich vor der eigentlichen Datenerhebung eine Pilotierung durchzuführen. Das heißt in diesem konkreten Fall, dass bevor die Interviews durchgeführt werden, eine Art Probeinterview geführt wurde. In diesem Prozess wurde mit dieser Person vorab über den Ablauf des Interviews gesprochen und etwaige Unklarheiten im Ablauf geklärt, welche später bei den anderen Interviews geändert bzw. angepasst werden können. Für mich als Forschende war es wichtig den Interviewleitfaden einmal auszuprobieren, um zu sehen, ob die Fragen einerseits klar verständlich sind, aber auch ob die gewünschte Menge und der gewünschte Inhalt an Daten erzielt wird, der wichtig ist, um die Forschungsfrage zu beantworten.

In dieser Pilotierungsphase wurde mir klar, dass ich den Proband:innen, nicht wie eingangs beschrieben, einen Ausschnitt aus einem Lernvideo vorspielen werde – sondern nur die Begriffsdefinition von Ebner & Schön (2017), was ein Lernvideo ist, vorlese. Ich habe gemerkt, dass dies als Input und Einstieg in das Interview ausreichend ist und die Proband:innen eventuell durch den Ausschnitt aus einem Lernvideo zu sehr vorab beeinflusst werden könnten. Mir war es zudem wichtiger, dass alle Beteiligten des Interviews das gleiche Verständnis davon teilen, was unter einem Lehr- bzw. Lernvideo verstanden wird. Bei der Pilotierung wurde mir unterdessen klar, dass teilweise sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen, was ein Lernvideo ist. Deswegen war es mir wichtig, die Proband:innen auch darauf hinzuweisen, dass in der Literatur diverse Begriffsdefinitionen zu finden sind, und ich nur eine mögliche ausgewählt habe, um den Begriff zu erklären. Des Weiteren habe ich gemerkt, dass es wichtig ist, zu geeigneten Zeitpunkten Nachfragen zu stellen, wenn ich gemerkt habe, dass die Person zu einer Frage eventuell nicht so viel zu sagen hat oder ins Stocken gekommen ist. Check-Ups sind in dem Sinne wichtig, um sicherzustellen, dass die Person alles gesagt hat, was sie sagen wollte. Selbst wenn dieser Punkt manchmal nicht so einfach ist, ist es dennoch wichtig Geduld zu haben und den Proband:innen auch die nötige Zeit zu geben um über die Frage und ihre Antwort darauf nachzudenken und die Sätze auszuformulieren.

Besonders wichtig erschien mir auch eine angenehme Atmosphäre und eine ruhige Umgebung für das Interview zu schaffen, sodass eine ungestörte Audio-

Aufnahme gewährleistet wird. Abschließend lässt sich sagen, dass die Pilotierungsphase sehr essenziell ist, da dadurch einige wichtige Punkte aufkommen, die man in den weiteren Verlauf der Datengewinnung miteinbeziehen kann bzw. Aspekte aufkommen, auf die man besonders achten sollte.

4.5 Datenaufbereitung

Nachdem alle sieben Interviews geführt wurden, werden diese in einem nächsten Schritt transkribiert. Ich habe mich dazu entschlossen, hierfür die Transkriptionsfunktion des Programms MAXQDA zu verwenden, da dieses eine benutzerfreundliche Oberfläche hat und den Text visuell sehr übersichtlich darstellt sowie automatisch Zeitmarken einfügt.

Es besteht zwar auch die Möglichkeit auf diverse andere Transkriptionssoftwares zurückzugreifen, um den teils sehr aufwändigen und zeitintensiven Prozess des Transkribierens zu erleichtern. Jedoch habe ich mich gegen diese Angebote entschieden, da sie einerseits kostenintensiv sind und andererseits empfiehlt es sich auch, die erhobenen Daten „von Hand“ zu transkribieren, um sich tiefergehend mit dem eigenen Datenmaterial vertraut zu machen. Dies ist für die weitere Auswertung durchaus von Vorteil. Des Weiteren habe ich davon abgesehen, mit derartigen Programmen zu arbeiten, da es oftmals mühsam ist, sich in die Benutzeroberfläche eines neuen Programmes einzuarbeiten und man genau darauf achten muss, dass die Dateiformate mit MAXQDA kompatibel sind.

Der Ablauf des Transkribierens geschieht so, dass zuerst die Audiodatei in das Programm MAXQDA importiert werden muss um anschließend mit der Transkription zu beginnen. Ein Vorteil vom Transkribieren mittels MAXDA ist für mich vorrangig die Tatsache, dass der transkribierte Text nun schon direkt in der Software ist und anschließend sofort mit der Kategorienerstellung und dem Codieren begonnen werden kann. Weitere Vorteile sind meiner Meinung nach die Funktionen der Geschwindigkeitsanpassung und selbstverständlich des Pausierens und wie bereits erwähnt, die automatisch eingefügten Zeitmarken.

Kuckartz & Rädiker (2022) erläutern in Bezug auf die Datenaufbereitung einen Prozess, der in sieben Schritte gegliedert werden kann. Den ersten Schritt bildet

hier die Entscheidung für ein Transkriptionssystem, welches die, für die Analyse passenden und relevanten Transkriptionsregeln abdeckt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 197). Als nächstes werden die Texte transkribiert. Dies kann anhand eines Tools auch automatisch geschehen. Anschließend werden die transkribierten Texte korrekturgelesen und eventuell verbessert. In Schritt vier werden alle Namen anonymisiert bzw. pseudonymisiert. Im darauffolgenden Schritt soll die Transkription formatiert werden, sodass sie im QDA-Programm optimal genutzt werden kann. In Schritt sechs werden die Daten gespeichert und archiviert bevor sie anschließend in Schritt sieben in die QDA-Software importiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 197). Schritt eins bis drei sind nur dann von Relevanz, wenn neues Material erhoben wurde, so wie es beispielsweise im Rahmen dieser Masterarbeit in Form von Interviews geschehen ist. Schritt sieben ist ebenfalls nur dann nötig, wenn die Daten in einem anderen Programm transkribiert wurden, andernfalls befinden sich die Daten ohnehin bereits in MAXQDA.

In Bezug auf die Transkriptionsregeln, werden in der Literatur eine Vielfalt an unterschiedlichen Vorgaben präsentiert. Auch Kuckartz & Rädiker (2022) erläutern diese ausführlich in ihrem Buch (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199-201). Für die Zwecke meiner eigenen Forschung, ist es vor allem wichtig den Fokus auf den Inhalt des Gesprochenen zu legen und weniger auf metasprachliche Merkmale einzugehen wie „Betonungen, Lautstärke, gedehntes Sprechen, Sprechpausen, Überlappungen zwischen den Äußerungen verschiedener Sprecher bzw. Sprecherinnen, Dialektfärbungen, Gestik, Mimik und paraverbale Äußerungen wie Lachen, Husteln, Stöhnen etc.“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199). Das bedeutet, dass die Sprechbeiträge der befragten Personen im Zuge der Transkription geglättet wurden und Füllwörter größtenteils nicht berücksichtigt wurden.

Die folgende Tabelle zeigt, welche Zeichenverwendungen für meine Studie von Relevanz sind.

Zeichensetzung	Bedeutung
(...)	Pause (Punkte geben Länge der Pause in Sekunden an)
<u>unterstrichen</u>	besonders hervorgehoben
(lacht)	paraverbale Äußerungen (sofern relevant)
((Störung:...))	Störungen wie Tür klingeln oder andere Unterbrechungen
...	Satzunterbrechung; abgebrochene Sätze

Tabelle 1: Zeichenverwendung bei der Transkription (eigene Darstellung)

4.6 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022), welche im Folgenden genauer beschrieben wird. Außerdem wird auf die Kategorienbildung eingegangen und ein prototypisches Beispiel eines Interviewausschnittes präsentiert.

4.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse

„Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier, 2014, S. 147). Schreier (2014) macht mit dieser Aussage deutlich, wie schwierig es ist eine klare Definition über die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) zu geben. Dennoch gibt es einige Punkte, die zu beachten sind, wenn man die QIA als Auswertungsmethode heranzieht.

In der deutschsprachigen Methodendiskussion wurde die QIA hauptsächlich von Philipp Mayring entwickelt (Aguado, 2013, S. 120). Mayring (2022) weist ebenfalls darauf hin, dass der Versuch einer Begriffsdefinition äußerst schwierig ist, da sich diverse sehr stark variierende Beschreibungen, was man unter qualitativer Inhaltsanalyse versteht, in der Literatur finden lassen (Mayring, 2022, S. 11-13). Dennoch lässt sich festhalten, dass das Ziel der Inhaltsanalyse darin besteht, Material zu analysieren, „das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2022, S. 11). Mayring (2022) versucht nicht noch eine weitere eigene Definition der Inhaltsanalyse an die bisher bestehenden anzufügen,

sondern möchte anhand von sechs Spezifika einen Überblick über die wichtigsten Aspekte der QIA geben (Mayring, 2022, S. 12-13).

1. Bei der Inhaltsanalyse wird die Kommunikation, bzw. die Übertragung von Symbolen, zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Dazu zählen nicht nur Sprache an sich, sondern auch Musik, Bilder u.Ä.
2. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit symbolischem Material (Texte, Bilder, Noten), welches in fixierter Form vorliegt bzw. protokolliert wird.
3. Die Inhaltsanalyse grenzt sich vom Großteil der hermeneutischen Verfahren ab, indem sie systematisch vorgehen möchte.
4. Ein Ziel der Inhaltsanalyse ist, dass sie nach Regeln vorgehen will. Dadurch soll die Verständlichkeit und die Nachvollziehbarkeit für andere gewährleistet werden und die Ergebnisse werden für andere überprüfbar. Erst dann kann die Inhaltsanalyse sozialwissenschaftlichen Methodenstandards entsprechen.
5. Eine gute Inhaltsanalyse geht theoriegeleitet vor. Das bedeutet, dass sie einerseits auf den Text referiert, ihn aber auch analysiert, und zwar in Hinblick auf einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung. Theoriegeleitet meint das Anknüpfen an Erfahrungen anderer.
6. Die Inhaltsanalyse hat das Ziel nicht nur Material für sich zu analysieren, sondern Teil des Kommunikationsprozesses zu sein. Die Inhaltsanalyse schlussfolgert, sie möchte Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen.

Mayring (2022) weist in Hinblick auf diese sechs Aspekte darauf hin, dass der Begriff Inhaltsanalyse immer noch problematisch sei, und eher die Rede von einer kategoriengeleiteten Textanalyse sein sollte (Mayring, 2022, S. 13).

Es gibt verschiedene Typen der QIA. Allein Mayring stellt acht verschiedene qualitativ-inhaltsanalytische Techniken auf. Diese sind die „(1) Zusammenfassung, (2) Induktive Kategorienbildung, (3) enge und (4) weite Kontextanalyse, (5) formale Strukturierung, (6) inhaltliche Strukturierung, (7) typisierende Strukturierung und (8) skalierende Strukturierung“ (Mayring, 2015). Laut Kuckartz & Rädiker (2022) gibt es jedoch drei grundlegende Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse – die inhaltlich strukturierende QIA, die evaluative QIA und die typenbildende QIA (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104-105). Diese drei Methoden werden in der Forschungspraxis am häufigsten angewandt und weisen recht unterschiedliche Herangehensweisen auf (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.

105). Dennoch lässt sich für alle Methoden der QIA ein allgemeiner Ablauf feststellen, welcher durch die folgende Abbildung verdeutlicht wird.

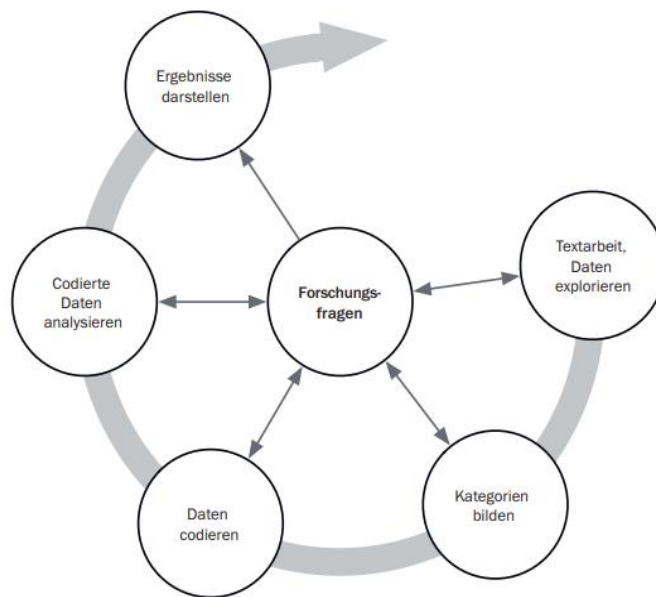


Abbildung 8: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106)

Zentral ist bei jeder Forschungsarbeit die Forschungsfrage. Von dieser ausgehend lassen sich die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses ableiten. Die Abbildung zeigt einerseits den klassischen, sequenziellen Ablauf der Phasen. Andererseits lässt sich anhand der Pfeile jedoch erkennen, dass auch ein zirkularer Ablauf möglich ist und die Phasen nicht strikt voneinander getrennt sind. Das bedeutet, dass die Forschungsfrage bei allen Phasen eine entscheidende Rolle spielt und diese sich auch während des Prozesses dynamisch verändern und angepasst werden kann. Die fünf Phasen rund um die Forschungsfrage stellen prinzipiell den Kern jeder qualitativen Arbeit dar. Somit werden im ersten Schritt die Daten erhoben, danach Kategorien gebildet, Codes erstellt, anschließend die codierten Daten analysiert und zum Schluss werden die Ergebnisse dargestellt. Das Bilden von Kategorien und das Codieren kann, wie bereits erwähnt, in Zyklen stattfinden. So kann beispielsweise noch Material erhoben werden, obwohl das Kategoriensystem bereits besteht. Die Phasen der Kategorienbildung und des Codierens sind von großer Bedeutung für jede qualitative Inhaltsanalyse, da hier eine intensive Beschäftigung mit dem Material stattfindet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106-107).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse stehen die Begriffe Kategorien und Codes im Mittelpunkt, denn bevor die eigentliche Analyse des erhobenen Materials erfolgen kann, müssen diese zuerst erstellt werden.

4.6.2 Kategorienbildung

Die Kategorienbildung ist einer der bedeutendsten Punkte bei der QIA. Kuckartz & Rädiker (2022) machen deutlich, dass die Kategorienbildung stark von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschungsarbeit und dem Vorwissen abhängt. Sie gehen davon aus, dass je größer das Vorwissen und die Auseinandersetzung mit der Theorie ist, desto einfacher lassen sich bereits vor der Datenauswertung bestimmte Kategorien festlegen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 70).

Es lässt sich eine Polarität von theoretischer und empirischer Kategorienbildung feststellen. Kuckartz & Rädiker (2022) ziehen jedoch vor, nicht von einer ausschließlich theorieorientierten und einer ausschließlich empirieorientierten Kategorienbildung als Endpunkte der beiden Pole zu sprechen, sondern verschiedene Arten der Kategorienbildung zu unterscheiden. Diese bezieht sich darauf, welche Rolle das empirische Material bei der Bildung des Kategoriensystems spielt. Somit lässt sich auf der linken Seite des Kontinuums die deduktive Kategorienbildung darstellen, welche unabhängig vom erhobenen Material Kategorien bilden kann (beispielsweise eine Theorie oder Hypothese oder das Arbeiten mit einem Interviewleitfaden). Auf der rechten Seite des Kontinuums steht die induktive Kategorienbildung, bei welcher die Kategorien direkt auf Basis der empirischen Daten gebildet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71). Neben diesen zwei Arten der Kategorienbildung lässt sich jedoch auch noch eine Mischform aus diesen beiden feststellen, die sowohl deduktiv als auch induktiv vorgeht. Eine solche Mischform lässt sich beispielsweise dann beobachten, wenn bei der Datenerhebung strukturierende Mittel verwendet werden, wie bereits erwähnt zum Beispiel ein Interviewleitfaden. Hier werden bereits vor der Datenerhebung und der Auswertung dieser, Kategorien gebildet, anhand derer später die QIA durchgeführt wird. Es wird also mit deduktiven Kategorien begonnen, die sich aus den Fragen und Themenblöcken des Leitfadens ableiten lassen. Die Weiterentwicklung dieser Kategorien erfolgt dann direkt am erhobenen Material, wie beispielsweise den Transkripten der Interviews. Hier werden dann Subkategorien gebildet (Kuckartz & Rädiker, 202, S. 71-72).

In Bezug auf das Forschungsvorhaben im Rahmen dieser Masterarbeit, lässt sich festhalten, dass hier mit der oben beschriebenen Mischform gearbeitet wird. Einerseits können vorab bereits Kategorien aus den Themenblöcken des Interviewleitfaden abgeleitet werden, andererseits können aber auch noch weitere Kategorien hinzugefügt

werden, wenn anschließend mit dem erhobenen Material gearbeitet wird und daraus neue Themen ersichtlich werden.

In der Praxis bedeutet dies, dass nachdem alle Interviews transkribiert wurden, diese mit einem Kategoriensystem und verschiedenen Unterkategorien bzw. Codes im Programm MAXQDA versehen werden. Die Kategorien sind im Grunde deckungsgleich mit den sechs zentralen, im Interviewleitfaden vorkommenden Fragen. Außerdem wurde eine weitere Kategorie eröffnet für ergänzende Äußerungen der befragten Personen, welche nicht eindeutig einer der sechs großen Kategorien zuzuordnen sind. Jede Kategorie hat eine eigene Farbe, was die visuelle Erfassung der einzelnen Textpassagen vereinfacht. Die Kategorien teilen sich wiederum in Unterkategorien bzw. Codes. Es war mir besonders wichtig, nicht mehr als zwei Ebenen an Codes (Subcodes) zu eröffnen, da ansonsten die Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Codierung abhandenkommen würde. Mehrfachcodierungen sind jedoch möglich, da manche Textpassagen mehrere Themen gleichzeitig aufgreifen und man diese daher nicht eindeutig nur einem Code zuordnen kann.

Bei der detaillierten Analyse und Beschreibung der Ergebnisse wird systematisch vorgegangen und es besteht hier kein Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität, da die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Studie eine qualitative Arbeit ist. Durch die Größe der Stichprobe von sieben Interviewpartner:innen kann nur ein kleiner Teil der Gesamtheit abgebildet werden und es können keine Aussagen über Meinungen außerhalb dieser Stichprobe getätigt werden. Dennoch möchte ich versuchen, sofern es möglich ist, Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe herzustellen und mögliche Überschneidungen von Aussagen darzustellen und zu erläutern und diese durch entsprechende Beispiele und Zitate zu veranschaulichen. In der Darstellung der Ergebnisse der Analyse werden die Proband:innen mit ihrem Kürzel genannt, so steht #P1 beispielsweise für Probandin 1. Wenn wörtliche Zitate aus den Interviews dargestellt werden, wird nach dem Kürzel der Absatz genannt, in welchem die Aussage vorkommt und durch einen Doppelpunkt getrennt (z.B. #P3:14).

Bevor nun die genaue Analyse und Interpretation der codierten Interviews in Kapitel 5 erfolgt, möchte ich vorab noch anhand eines Beispiels zeigen, wie die prototypische Codierung der betreffenden Textstellen abläuft.

4.6.3 Prototypisches Beispiel einer Codierung

An dieser Stelle möchte ich anhand eines prototypischen Beispiels zeigen, wie der Prozess des Codierens erfolgt. Als prototypisches Beispiel kann eine Textstelle aus einem Interview dann bezeichnet werden, wenn sie eindeutig einer Kategorie bzw. einem Code zugeordnet werden kann.

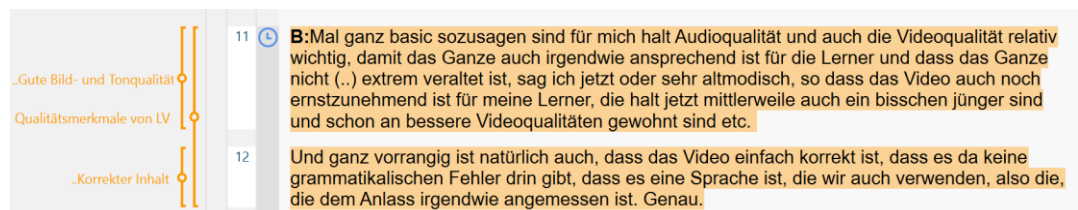
In folgendem Beispiel erläutert Probandin #3, welche Merkmale für sie in Bezug auf die Qualität von Lernvideos wichtig sind.

Mal ganz basic sozusagen sind für mich halt Audioqualität und auch die Videoqualität relativ wichtig, damit das Ganze auch irgendwie ansprechend ist für die Lerner und dass das Ganze nicht (..) extrem veraltet ist, sag ich jetzt oder sehr altmodisch, so dass das Video auch noch ernstzunehmend ist für meine Lerner, die halt jetzt mittlerweile auch ein bisschen jünger sind und schon an bessere Videoqualitäten gewohnt sind etc.

Und ganz vorrangig ist natürlich auch, dass das Video einfach korrekt ist, dass die, dass es da keine grammatikalischen Fehler drin gibt. Dass es eine Sprache ist, die wir auch verwenden, also die, die dem Anlass irgendwie angemessen ist. Genau.“ (#P3:11-12)

Diese Textstelle konnte eindeutig der Kategorie „Qualitätsmerkmale von LV“ zugeordnet werden und erhält bei der Codierung einen orangefarbenen Punkt im Programm MAXQDA. Die Aussage kann jedoch noch in zwei Codes unterteilt werden, einerseits bezieht #P3 sich auf eine gute Bild- und Tonqualität und andererseits im zweiten Absatz auf die Wichtigkeit eines korrekten Inhalts.

In der Benutzeroberfläche von MAXQDA würde diese Textstelle wie folgt aussehen:



4.7 Kritische Reflexion der gewählten Methode & Limitationen

Die gewählte Methode zur Datengewinnung ist das leitfadengestützte Interview, welches weiter oben ausführlich besprochen wurde. Das Interview hat viele Vorteile, dennoch muss auch diese Methode kritisch hinterfragt werden. Ein Punkt wäre diesbezüglich die Größe der Stichprobe. Die Arbeit mit qualitativen Interviews erlaubt es meist nicht, eine sehr große Anzahl an Personen zu befragen, im Gegensatz zur Arbeit mit einem

Fragebogen. Somit hat man eine kleinere Datenmenge zur Auswertung. Auch werden für die Interviews nur Personen aus einem bestimmten Bereich befragt, was somit auch die Antworten in gewisser Weise einschränken kann, da sich die Informationen nur auf einen bestimmten Bereich fokussieren.

Der Zeitfaktor ist auch ein Kriterium, welches nicht außer Acht gelassen darf bei der Arbeit mit Interviews. Die Vorbereitung, sowie das Führen der Interviews an sich und die Aufbereitung sowie die Auswertung und Interpretation der Daten können sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Da man bei Interviews, im Gegensatz zu einem Fragebogen, mit den Proband:innen persönlich in Kontakt treten muss, ist man hier immer auch abhängig von anderen Personen hinsichtlich der zeitlichen Verfügbarkeit dieser. Ebenfalls könnten die Interviewpartner:innen durch die vorgegeben Fragen und Gesprächsimpulse in ihren Antworten beeinflusst werden, was wiederum das Ergebnis verfälschen könnte. In Hinblick auf die Datenauswertung könnte es mitunter schwierig werden, die zum Teil sehr monologischen Passagen zu codieren und in Kategorien einzuordnen, falls es nicht viele Überschneidungen in den Antworten der Befragten gibt. Vergleiche aus den Daten zu gewinnen und daraus aussagekräftige Ergebnisse zu filtern, könnte somit eine mögliche Schwierigkeit darstellen. Eine weitere Limitation von Interviews könnte sein, dass die befragte Person nicht viel oder nicht die gewünschten Inhalte zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern kann. Deshalb empfiehlt es sich immer vorab einen Pretest bzw. eine Pilotierung durchzuführen, um zu erkennen, wo die Schwachstellen des Interviewleitfadens liegen. Diesen kann man anschließend noch modifizieren und gegebenenfalls auch die Auswahl der Interviewpartner:innen anpassen.

Abschließend möchte ich nun auch noch den Prozess der Durchführung der Interviews reflektieren und darstellen was gut gelungen ist und an welchen Stellen Schwierigkeiten aufgetreten sind.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die Interviews sehr gut verlaufen sind und ich das Gefühl hatte, sehr viele interessante Informationen von den Proband:innen zu erhalten. Ich war durch den vorab ausgearbeiteten Interviewleitfaden sehr gut auf die Interviews vorbereitet und habe versucht mich an den Leitfragen zu orientieren. Mir ist rasch aufgefallen, dass sich die Interviews oftmals in eine Art Gespräch entwickelten, was ich durchaus als positiv empfunden habe. Das hat jedoch dazu geführt, dass ich mit den Fragen flexibel sein musste und mich meinen Gesprächspartner:innen angepasst habe. Ich habe bemerkt, dass es mir beim ersten Interview noch sehr schwer gefallen ist präzisere Nachfragen zu stellen um mehr Informationen von den Proband:innen zu erhalten, was

vermutlich auch meiner zu Beginn noch eher vorhandenen Nervosität und Unsicherheit in Bezug auf das Führen von Interviews geschuldet war. Das hat sich jedoch mit der Zeit und mit jedem weiteren Interview gebessert und ich konnte eher abschätzen, wann eine gezielte Nachfrage zu einem Punkt angebracht war. Ich habe den Fragebogen somit nicht wirklich verändert nach der Pilotierung, sondern die Fragestellungen situationsabhängig und flexibel leicht angepasst oder ergänzt. Zu dem Interview mit Dr. Wolf muss erwähnt werden, dass ich hier den Fragebogen und den Ablauf des Interviews leicht verändert habe. Das liegt daran, dass Dr. Wolf nicht aus dem DaF/Z-Bereich kommt, sondern sich allgemein mit dem Lehren und Lernen mit Medien (insbesondere mit Lern- und Erklärvideos) beschäftigt. Somit sind die Fragen zur Grammatikvermittlung in Verbindung mit Lernvideos nicht zielführend, weshalb ich diese ausgelassen habe. Auch die erste Frage habe ich angepasst und vorab keine Definition zum Begriff des Lernvideos vorgelesen, sondern Herrn Dr. Wolf direkt gefragt, wie er als Experte aus der Forschung diesen Begriff definieren würde. Das Interview mit ihm war sehr aufschlussreich und hat sich auch etwas unterschieden von den übrigen Interviews, da es sich noch viel mehr in Richtung eines Gesprächs entwickelt hat.

Im Nachhinein kann ich sagen, dass beide Varianten, das Führen der Interviews via Zoom sowie in Person, gut funktioniert haben und es auch zu keinen technischen Problemen gekommen ist. In allen Fällen waren eine ruhige Umgebung und eine entspannte Atmosphäre gegeben und es gab keine größeren Störungen. Das Führen der Interviews über Zoom hat natürlich den Vorteil der Ortsunabhängigkeit, was vor allem bei dem Interview mit Herrn Prof. Dr. Wolf von Vorteil war. Dennoch hatte ich bei den Interviews über Zoom sehr oft die Sorge, dass es zu technischen Schwierigkeiten kommen könnte, was bei den Interviews vor Ort nicht der Fall war.

Insgesamt bin ich mit dem Ablauf der Interviews zufrieden, denke aber, dass ich gerade zu Beginn durch gezieltes Nachfragen noch mehr Informationen von den Proband:innen bekommen hätte können. Man muss jedoch auch berücksichtigen, dass dies meine erste Interviewstudie war und man mit der Zeit auch mehr an Erfahrung dazu gewinnt und sicherer im Führen von Interviews wird. Was mich jedoch sehr gefreut hat, ist das große Interesse der Proband:innen an dem Masterarbeitsthema und die Nachfrage, ihnen die fertige Arbeit im Anschluss zum Lesen zu schicken.

5 Ergebnisse der Analyse

In der Einleitung und auch im theoretischen Teil der Arbeit habe ich anhand der Forschungsliteratur gezeigt, welche unterschiedlichen Arten von Lernvideos es gibt und wo die Einsatzbereiche dieser liegen. Auf die unterschiedlichen Ansätze der Grammatikvermittlung und wie diese nun in den heutigen Kontext der Digitalisierung und in das riesige Angebot an online verfügbaren Lernmethoden eingebettet ist, wurde ebenfalls eingegangen.

Bezugnehmend auf die eingangs gestellten Forschungsfragen (Kapitel 1) möchte ich nun in diesem Kapitel zum einen die einzelnen Kategorien kurz überblicksmäßig vorstellen und anschließend anhand einer kurzen zusammenfassenden Falldarstellung jedes einzelnen Interviews, die Sicht der Lehrpersonen aus der Praxis darstellen.

In einem nächsten Schritt werden die bereits vorgestellten Kategorien detailliert beschrieben und durch entsprechende Ankerbeispiele in Form von Zitaten der Interviewpartner:innen nachvollziehbar gemacht. Wie bei der Auswertung der transkribierten Interviews vorgegangen wird, wurde bereits in Kapitel 4 (Forschungsdesign) ausführlich erläutert.

5.1 Überblicksmäßige Darstellung der Kategorien

- (1) In der ersten Kategorie finden sich die Ausführungen und Erläuterungen der Proband:innen zu den verschiedenen Arten von LV (Lern- und Lehrvideos) und welche ihnen selbst bekannt sind. Es lassen sich teilweise sehr ausführliche Aufzählungen der verschiedenen Arten von LV finden (bspw. Erklärvideos, Videos zu bestimmten thematischen Anlässen und kulturellen Kontexten) und auf welchen Kanälen diese gepostet werden (Instagram, Tiktok, YouTube). Ebenfalls kann man hier schon Erzählungen über die eigenen Erfahrungen mit LV erkennen.
- (2) Zur zweiten Kategorie, den Qualitätsmerkmalen von LV, lässt sich sagen, dass den befragten Personen die visuelle Aufbereitung der Videos sowie eine gute Bild- und Tonqualität wichtig ist. Weitere relevante Punkte waren die Authentizität der Videos und die darin vorkommenden Personen sowie die Korrektheit des Inhalts.

- (3) In der Kategorie „Einsatzgebiete von LV“ werden alle Items zusammengetragen, welche die Einsatzgebiete von Lernvideos betreffen. Hier lässt sich erkennen, dass der Einsatz von Lernvideos im Unterricht relativ häufig genannt wurde, im Vergleich zu den anderen Codes. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Proband:innen alle den Einsatz von LV im Unterricht per se empfehlen oder diese auch selbst verwenden. Eher das Gegenteil ist der Fall. Es kam auffallend oft die Meldung, dass sie die Videos eher nicht direkt im Unterricht einsetzen und wenn dann nur in Ausnahmefällen bzw. eine andere Form von Videos bevorzugen und keine Erklärvideos im klassischen Sinne (bspw. Filme). So gaben einige befragte Personen an, auf die Verwendung von Videos zurückzugreifen, um in ein neues Thema einzusteigen oder um bestimmte kulturelle Themen anzusprechen. Ein oft genannter Punkt war auch die Verwendung von Videos für die Lernenden als Vertiefung von bestimmten Themen zuhause.
- (4) In der vierten Kategorie wurden alle Äußerungen der Proband:innen in Zusammenhang mit der Grammatikvermittlung anhand von Videos erfasst und codiert. Es zeigt sich deutlich, dass hier eine Vielzahl an unterschiedlichen Punkten aufgegriffen wurden und nur wenige Codes öfter vorkamen. Im Grunde lässt sich aber festhalten, dass die Proband:innen im Allgemeinen Videos zur Vermittlung von Grammatik vor allem am Beginn des Erwerbs einer neuen Sprache als sinnvoll erachten, dies jedoch auch immer im Verhältnis zu den unterschiedlichen Niveaustufen stehen muss. Eine Vielzahl der befragten Personen sieht es als eine sehr individuelle Angelegenheit und bezieht sich auf die verschiedenen Lerntypen sowie Unterrichtsstile. Videos zur konkreten Erklärung und Zusammenfassung von bestimmten Grammatikphänomenen wurden von den Proband:innen ebenfalls als positiver Punkt genannt. Als negativer Aspekt wurden hier die fehlende Interaktion und der Austausch sowie das Nichtvorhandensein der Möglichkeit des Nachfragens.
- (5) Die folgende Kategorie fasst alle Aussagen, welche die Chancen und Potenziale von Lehr- und Lernvideos betreffen zusammen. Anhand der codierten Aussagen kann man erkennen, dass das große und vielfältige Angebot an Videos ein Vorteil ist. Ebenso sehen viele Proband:innen die Medienvielfalt, welche man durch den Einsatz von Videos im Unterricht erzielen kann, als

positiven Aspekt. Die Zeit- und Ortsunabhängigkeit, die man durch das Lernen mit Videos hat, sowie die geringen, bis nicht vorhandenen finanziellen Kosten, werden ebenfalls als durchwegs positiv wahrgenommen. Einige Lehrkräfte haben auch erwähnt, dass der Einsatz von Lernvideos und wie die Resonanz auf diese ausfällt, stark von den jeweiligen Lerntypen der Lernenden abhängt und auch vom Unterrichtsstil der Lehrperson.

- (6) In der Kategorie Probleme & Grenzen von LV werden alle Aussagen zusammengefasst, die mit den negativen Aspekten von Lernvideos zusammenhängen. Der mitunter wohl am häufigsten genannte negative Punkt bei der Verwendung von Lernvideos aus dem Internet, ist die zum Teil fehlende Qualitätssicherung. Im Grunde kann man festhalten, dass es den Proband:innen wichtig war, dass die Videos inhaltlich korrekt sind und keine Fehler bzw. inkorrekte Sätze oder Grammatikformen vorkommen. Ebenso wird der große zeitliche Aufwand für die Lehrkräfte, der mit der Auswahl und der didaktischen Aufbereitung von Videos einhergeht, als eher negativ gesehen.
- (7) Die Kategorie „Weitere Ergänzungen“ soll eine neue Ebene eröffnen um allen Aussagen der Proband:innen einen Raum zu geben, welche nicht eindeutig einer der sechs großen Kategorien zugeordnet werden kann. Hier finden sich unter anderem Äußerungen zum Thema Austausch mit Kolleg:innen und der Rolle von Lehrkräften im Internet und wie damit umgegangen wird. Ebenso wurde das Thema der *Diversity* in Videos im Internet angesprochen, das heißt welche Personen in den Videos vorkommen und wer sozusagen eine Stimme bekommt und wer nicht.

5.2 Darstellung der Sicht der Lehrpersonen (Fallzusammenfassungen der Interviews)

Die erste Probandin, #P1 genannt, steht der Verwendung von Videos grundsätzlich positiv gegenüber und hat auch schon selbst Erfahrungen gemacht mit dem Einsatz von Videos, sowohl aus Sicht ihrer Tätigkeit als Lehrerin aber auch als lernende Person. „Das heißt, da wurde mir das selbst vorgestellt, aber ich habe sie auch schon angewendet sowohl selbst als Lehrkraft als auch aus der Sicht eines Lernenden.“ (#P1:8)

In Bezug auf die Vor- und Nachteile von Lernvideos weist #P1 auf die Wichtigkeit der Korrektheit des Inhalts hin und sieht es durchaus positiv, durch die Vielfalt an Videos verschiedene Varietäten zu hören und sich Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven erklären zu lassen. In Bezug auf die Einsatzgebiete von Lernvideos weist #P1 auf die Verknüpfung mit bekannten DaF/Z-Buchreihen hin und erläutert, dass sie die darin vorkommenden Zusatzmaterialien, die häufig Videos umfassen, gerne nutzt.

Im Allgemeinen sieht #P1, obwohl sie das Angebot an Videos im Internet gutheißt, dieses auch kritisch und empfindet es teilweise sogar als Konkurrenz, wie man anhand des folgenden Zitats erkennen kann.

Und ja, auch aus der Sicht einer Lehrperson, sich dauerhaft mit dem Internet messen zu müssen, aus Flexibilitätsgründen, aus, aus Zeitgründen und auch aus Qualitätsgründen. Es wird zunehmend schwerer, kann man sagen. (#P1:22)

Die zweite Interviewpartnerin #P2 sieht Lernvideos vor allem in Zusammenhang mit Social-Media-Apps wie Instagram oder Tiktok als relevant und weist auf die Authentizität der Personen im Video und ihrer Sprache hin. So ist es ihr besonders wichtig, keine übermäßig „gestellten“ Videos zu präsentieren, sondern „eine gute Mischung aus Standard und Alltagssprache“ (#P2:10) zu geben. #P2 findet es auch denkbar, durch Videos gewisse kulturelle oder landeskundliche Aspekte zu vermitteln. #P2 hat selbst Lernvideos noch eher selten im Unterricht oder zur Unterrichtsvorbereitung verwendet, empfiehlt ihren Schüler:innen jedoch (je nach Niveaustufe) gewisse Kanäle oder Videos für das Selbststudium und für die Wiederholung von bestimmten Grammatikphänomenen. Insgesamt ist #P2 eine Lehrkraft, die gerne multimedial unterrichtet und die Lernvideos als Unterstützung

für den Unterricht positiv entgegenblickt, vor allem, um beispielsweise in ein neues Thema einzusteigen.

#P3 gab an, dass ihr das Konzept von Lernvideos grundsätzlich bekannt ist und sie auch einige YouTube-Kanäle kennt, welche Videos zum Deutschlernen veröffentlichen bzw. erwähnte sie auch die in den Lehrwerken integrierten Videos. #P3 steht Lernvideos jedoch insgesamt eher kritisch gegenüber und hat wenig bis keine Erfahrung damit in ihrer eigenen Lehrtätigkeit. Vor allem, was die Qualität, die Authentizität und die Verwendung von Humor in den Videos betrifft ist sie sehr anspruchsvoll.

In Bezug auf verschiedene sprachliche Varietäten und kulturelle Aspekte sieht #P3 jedoch durchaus Potenzial in Lernvideos.

Ich denke, Lernvideos haben Potenzial in dem Sinn, dass wir unseren Lerner:innen echte Sprache zeigen können, also Sprache im Kontext mit originalen Ausschnitten, Interviews und Themen, die einfach, also relevant sind in dem Moment. Und ich glaube, dass da wirklich die große Chance liegt, den Unterricht irgendwie interessanter und auch relevanter für den Alltag von unseren Lerner:innen zu gestalten. (#P3:30)

Probandin #4 hat in ihren Ausführungen mehrmals anklingen lassen, dass die Entscheidung für oder gegen Lernvideos und auch welche Art von Lernvideos verwendet werden, eine stark individuelle Angelegenheit ist und von den jeweiligen Lerntypen und Unterrichtsstilen der Lehrpersonen abhängt. „Ja, also ich glaub es kommt einfach darauf an, was für ein Lehrtyp man selbst ist. Genauso wie es verschiedene Lerntypen gibt, also Schüler:innen auch unterschiedlich lernen, manche sind auditive Typen, manche sind visuelle Typen, und da fällt einem das Lernen mit bestimmten Materialien leichter.“ (#P4:13) Ebenso hängt die Entscheidung für sie von den Themen und vom Zweck der vermittelnden Inhalte ab. „Also da kommt es eben einfach voll darauf an, was jetzt wirklich vermittelt werden soll.“ (#P4:11)

#P4 gab an selbst noch nicht sehr viel Erfahrung mit dem Einsatz von Lernvideos im Unterricht oder zur Unterrichtsvorbereitung zu haben, da es nicht zu ihrem Lerntyp passt. „Aber das liegt jetzt nicht daran, dass die Videos irgendwie schlecht sind, sondern dass das einfach nicht zu meinem Lerntyp passt, glaube ich.“ (#P4:17) Der große zeitliche Aufwand, welcher mit der Auswahl des richtigen Videos und der Didaktisierung dieses einhergeht, ist für #P4 mitunter auch ein Grund, weshalb sie Videos nicht so gerne und häufig verwendet.

Proband #5 steht der Verwendung von Lernvideos prinzipiell auch offen gegenüber und hat auch schon Erfahrungen mit der Verwendung dieser im Unterricht. Vor allem wenn es um die Vermittlung von landeskundlichen und kulturellen Aspekten geht, sieht #P5 die Verwendung von Videos im Unterricht als Bereicherung. In diesem Zusammenhang ist ihm auch die Alltagsrelevanz und die Authentizität wichtig. Wenn es konkret um Videos zur Grammatikvermittlung geht, findet #P5 es wichtig, dass nicht nur die gleichen Inhalte und visuellen Komponente verwendet werden wie beispielsweise die im Lehrwerk vorkommenden, sondern das Grammatikphänomen sozusagen aus einer neuen, anderen Perspektive erklärt wird. #P4 weist hier auch auf die aktive Verwendung der Grammatik im Alltag hin und findet es wichtig, dass den Lernenden bewusst gemacht wird, wozu sie die Grammatik lernen.

Also wenn, dann muss es schon eine Geschichte zum Beispiel sein, in der diese Grammatik auch aktiv angewendet wird, entweder mit Personen, die in einer Geschichte spielen, oder auch mit Figuren, die irgendwie zeigen, wie man das in verschiedenen Sätzen oder in verschiedenen Situationen eben praktisch auch anwenden kann, damit die Teilnehmenden auch sehen, so verwende ich diese Grammatik und so kann ich sie dann auch einsetzen im Alltag. (#P5:23)

#P6 hat nach seinen Angaben noch nicht so viel Erfahrung mit der Arbeit mit Videos für den DaF/Z-Unterricht, empfiehlt jedoch seinen Schüler:innen hin und wieder Plattformen oder YouTube-Kanäle für die vertiefende Arbeit im Selbststudium oder um gewisse grammatische Themen noch einmal zu wiederholen. In Bezug auf die Qualität von Videos ist ihm vor allem die Korrektheit und die Alltagsrelevanz wichtig. Er weist auch besonders nochmal auf die fehlende Interaktionsmöglichkeit bei Videos im Internet hin bzw. die fehlende Möglichkeit auf Fragen zu reagieren.

Also ich finde generell das bei Konsumformen wie digitale Medien einfach die Aufmerksamkeit eine andere ist als face-to-face mit einer echten Person. Man kann das viel persönlicher, man kann viel mehr reagieren auf zum Beispiel, jemand hat ein fragendes Gesicht, und dann kann man darauf eingehen, das kann das Video nicht. (#P6:14)

Daran anschließend empfindet #P6 es als Defizit von Videos, dass man als Konsument:in weitestgehend auf einer informativen und empfangenden Ebene bleibt und nicht aktiv in der Sprachproduktion werden kann. Videos sind für ihn sozusagen eine Einbahnstraße.

Ja, einerseits ist es so, dass, dass es, wie haben Sie gesagt? So One-Way-Veranstaltungen sind. Also man wird selber eigentlich nicht zum Sprechen animiert, man bleibt eigentlich immer Konsument, also die eigene Sprachproduktion bleibt meistens auf der Strecke und ich finde auch die Motivation lässt dann oft relativ schnell nach, also dass man alle Lektionen dann konsequent durcharbeitet, ist oft nicht so. Weil halt viele dann diese Disziplin nicht haben oder weil eben die Motivation fehlt, die Sprache dann anwenden zu können. Also es bleibt halt meistens so auf so einer informativen Ebene. (#P6:26-27)

Bei Proband #7 handelt es sich um den Universitätsprofessor und Forscher Karsten D. Wolf. Durch seine Erfahrung im Feld der Mediendidaktik und insbesondere dem Lehren und Lernen mit Videos, nimmt er für mich den Status eines Experten ein und aufgrund dessen, weicht der Interviewverlauf auch etwas von den übrigen Interviews ab.

#P7 sieht ebenfalls ein großes Problem in der fehlenden Interaktivität von Videos wohingegen die breite Vielfalt an Videos und die diverse Autor:innenschaft für ihn einen positiven Aspekt darstellt. In Bezug auf den Einsatz von Videos in der Lehre weist #P7 auf die Selbstlernkompetenz der Lernenden hin und macht deutlich, dass die Verwendung von Videos stark von der Unterrichtskonzeption der Lehrenden abhängt. Laut #P7 gibt es noch zu wenig evidenzbasierte Studien in Bezug auf den adäquaten Einsatz von Videos. #P7 sieht Videos vor allem in Flipped-Classroom-Konzepten als zielführend, steht dem gemeinsamen Anschauen von Videos im Unterricht jedoch eher kritisch gegenüber. Proband #7 bringt auch einen überaus spannenden Punkt auf, indem er auf die „Diversity“ in Videos im Internet hinweist. Er erklärt, dass die Frage nach der Heteronormativität in der Autorenschaft eine aktuelle Forschungsfrage aufwirft und inwieweit unterschiedlichen Personen ein Raum bzw. eine Stimme gegeben wird.

Im Zusammenhang von Videos und Sprachenlernen sieht #P7 vor allem Potenzial in authentischem Material wie beispielsweise dem Ansehen von Fernsehserien oder Filmen in der Zielsprache.

5.3 Detaillierte Analyse der Kategorien

Nachdem die einzelnen Kategorien bereits kurz eingeführt wurden und die Sicht der Lehrpersonen anhand der Fallzusammenfassungen dargestellt wurden erfolgt in diesem Unterkapitel nun die detaillierte Beschreibung aller Kategorien, welche wie bereits im Forschungsdesign erläutert, durch besonders relevante Zitate ergänzt und untermauert werden.

Es wird systematisch vorgegangen, das heißt die chronologische Ordnung der sechs Hauptkategorien wird eingehalten. Besonders interessante und für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Items werden näher erläutert. Insgesamt wird aber Wert darauf gelegt, die Positionen aller Interviewpartner:innen zu berücksichtigen und versucht, die Aussagen der einzelnen Kategorien in Beziehung zueinander zu setzen.

5.3.1 Arten von Lernvideos

Bei der Beschreibung der ersten Kategorie möchte ich damit beginnen, die Ausführungen von #P7 (Prof. Karsten D. Wolf) in Bezug auf die Definition von Lern- und Erklärvideos darzustellen, da diese einen sehr guten Überblick über die Arten von LV geben:

Ich zieh so eine Bandbreite auf von Performanzvideos über Tutorials, so Erklärvideos und die Unterscheidung ist halt, dass man bei Performanzvideos da keine didaktische Gestaltung irgendwie dort mitgenommen wird, sondern dass dort einfach nur Sachen präsentiert werden. Es geht eher um die Selbstdarstellung. Bei den Tutorials werden dann mit einem didaktischen Ziel, Handlungen vorgestellt, die man dann auch nachmachen kann und wo man dann im Endeffekt Fähigkeiten, Fertigkeiten dort, die man aber beobachten kann, vermittelt und das geht dann bis dahin, dass man irgendwelche Computer-Tutorials oder so hat. Und dann gibt es so eine Phase, wo das dann übergeht, wenn dann abstrakte Inhalte dann mit hineinspielen, dann geht es eigentlich zum Erklärvideo. Wenn ich dort Dinge, die ich halt nicht mehr einfach nur durch das Zeigen oder Vormachen, nicht mehr das Lernen am Modell, sondern ich muss dort abstrakte Konzepte dort erläutern und erklären. Das mache ich dann entweder über Sprache oder dass ich das dann visualisiere etc. Und das sind dann die Erklärvideos. (#P7:2)

Die Aussagen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Frage, ob die Proband:innen das Konzept von Lernvideos kennen, welche Arten von Lernvideos ihnen einfallen und ob sie diese vielleicht auch selbst schon einmal benutzt haben. Die Antworten auf diese Einstiegsfrage waren sehr unterschiedlich, so haben die Proband:innen sehr viele verschiedene Arten bzw. Konzepte von Lernvideos eingebracht. Häufig wurden Unterscheidungen gemacht zwischen Videos, die eine bestimmte Problematik wie beispielsweise ein konkretes Grammatikphänomen erklären und Videos, die sich einem bestimmten thematischen Feld widmen, wie zum Beispiel kulturellen oder landeskundlichen Themen. Besonders eindrücklich zeigen dies die folgenden drei Aussagen:

Also so grob würde ich mal sagen, weiß ich, dass es Videos gibt, die eher auf Grammatik fokussieren, also wirklich die Grammatik der verschiedenen, ja, Niveaus einfach aufbereitet präsentieren und vielleicht auch erklären, Definitionen geben. Aber ja, es gibt sicher auch Videos, die sich eher auf, also eher auf Themen, also bestimmte Themenbereiche abdecken und eher in Richtung Kommunikation, Wortfelderarbeitung und ja, eher in diese Richtung gehen, das könnte ich mir jetzt mal so vorstellen. (#P4:5)

Und es gibt bestimmt Lernvideos, die zum Beispiel einen Inhalt präsentieren, ein bestimmtes Thema also. Möglicherweise etwas, was mit dem Essen zu tun hat in einem bestimmten Land, die dann Bilder zeigen zu dem Essen und erklären, was dieses Gericht beispielsweise ist in einem bestimmten Land. Aber es könnte natürlich auch ein Lernvideo zur Grammatik sein, oder ich könnte mir auch vorstellen, es gibt auch ziemlich viele Lernvideos zum Wortschatz generell, also Videos, in denen einfach Wortschatz mit Bildern präsentiert wird. Und ganz viele landeskundliche Videos. Also wenn wir jetzt auf den Sprachlernunterricht uns beziehen vor allem. (#P5:6-7)

Ja, also ich, ich kenne das Konzept von Lernvideos, ich habe mehrere selbst gesehen. Ich kenne das klassische Konzept, eine vortragende Person vielleicht mit ein wenig grafischer Unterstützung oder mit ein bisschen Textunterstützung, erklärt eine Grammatikfrage oder ein bestimmtes Thema. Ich habe aber auch schon vielleicht kreativere Ansätze gesehen in Form von kurzen Cartoons oder in Form von Bilderreihen, die bisschen weniger textlastig sind und wo es mir um Alltagsanwendung in der Sprache geht zum Beispiel, und ein paar witzige kenne ich zum Thema österreichischer Dialekt, die dann eher so in die humoristische Richtung gehen. (#P6:3-4)

Was auffallend war, ist die Tatsache, dass die Proband:innen hier sehr allgemeine Arten von Lernvideos nannten, was vermutlich damit zusammenhängt, dass sie sich nicht eingehend mit dem Thema der Lernvideos beschäftigt haben, zumindest nicht auf einer wissenschaftlichen Ebene. Außerdem ist die Einteilung der verschiedenen Lern- und Lernvideos sehr breit gefächert und wie man im Theorieteil dieser Arbeit erkennen kann, auch oftmals sehr unterschiedlich aufgefasst, was ebenfalls dazu führen kann, dass den Lehrkräften nur ein Teil der Bandbreite an Lernvideos bekannt ist.

In dieser Kategorie wurde auch bereits Bezug genommen auf die unterschiedlichen Plattformen, auf denen Videos veröffentlicht werden. So wurde unter anderem YouTube, Instagram und Tiktok als die häufigsten Vertreter genannt. Von #P3 und #P5 wurde der YouTube-Kanal „Easy German“ als Quelle für Videos für den Unterricht oder für das Selbststudium genannt.

Also da gibt es ja auch unter anderem Easy German, zum Beispiel den Kanal, der ist extra für Lernende (#P5:5)

Ich meine, mit easy German habe ich, habe ich hie und da immer wieder mal gearbeitet, die glaube ich machen so kurze Begriffserklärungen beziehungsweise kurze Interviews mit deutschsprachigen Leuten auf der Straße, um kleine Grammatiken zu besprechen und solche Dinge (#P3:9)

Diese Aussagen zeigen, dass die Lehrkräfte sich bereits mit dem Angebot an Kanälen auf verschiedenen Plattformen auseinandergesetzt haben, wobei hier häufig ein sehr großer Kanal (viele Videos und eine große Abonnentenzahl) genannt wurde.

#P1 und #P3 haben ebenfalls Bezug genommen auf Videos, die als Ergänzung zu DaF/Z-Lehrwerken, zur Bearbeitung von bestimmten Themen in den Kapiteln, veröffentlicht werden.

5.3.2 Qualitätsmerkmale von LV

Diese Kategorie bündelt alle Antworten, auf die Frage welche Qualitätsmerkmale für die Proband:innen von Wichtigkeit sind und welche Merkmale für sie ein „gutes“ Lernvideo ausmachen.

Ganz allgemein gesprochen ist für die Mehrheit der befragten Personen eine gute Audio- und Videoqualität wichtig, sowie ein korrekter Inhalt. Bei der Auswertung der Interviews konnte ich jedoch den Eindruck gewinnen, dass dies für die meisten Proband:innen ohnehin selbstredend ist und sie deshalb darauf nicht näher eingegangen sind.

Also ich glaube, ein gutes Lernvideo (.) also muss auf jeden Fall mal zuerst mal die Qualitätsmerkmale von guten Videos einfach generell erfüllen. (#P4:7)

Mal ganz basic sozusagen sind für mich halt Audioqualität und auch die Videoqualität relativ wichtig, damit das Ganze auch irgendwie ansprechend ist für die Lerner (#P3:11)
Und ganz vorrangig ist natürlich auch, dass das Video einfach korrekt ist, dass es da keine grammatikalischen Fehler drin gibt, dass es eine Sprache ist, die wir auch verwenden, also die, die dem Anlass irgendwie angemessen ist. Genau. (#P3:12)

Auffallend oft wurde die visuelle Aufbereitung und eine nachvollziehbare Struktur angesprochen, wenn es um die Qualität von Videos geht. Für mich können diese beiden Codes zusammen ausgewertet werden, da sie sehr häufig zusammen vorkommen. Deutlich machen das die folgenden Textpassagen von #P1, #P4 und #P5:

Und, qualitativ, denke ich, ist auf jeden Fall noch ein wichtiges Merkmal, dass das Video auch anschaulich aufgebaut ist. Muss nicht heißen, dass es besonders bunt sein muss, aber strukturiert sowohl visuell als auch inhaltlich. (#P1:11)

Also ich finde, bei manchen Grammatikthemen muss wirklich gut aufbauend erklärt werden. Ja, es muss einfach gut präsentiert werden, damit es auch Sinn macht. Und da muss das Video einfach eine gute Struktur auch aufweisen von dem, was jetzt wie präsentiert wird. (#P4:8)

Also bei Grammatikvideos würde ich sagen, muss einfach das Neue, was für die Lernstufe einfach neu ist, dass man es einfach gut aufbereitet werden und auch in einer sinnvollen Art und Weise herangeführt werden. (#P4:9)

Aber da sollte auf jeden Fall viel mehr Text sein, vielmehr einfach zu sehen sein, also Verschriftlichtes zu sehen sein, also zum Beispiel, eine Formel wie bilde ich jetzt das Partizip Perfekt oder eine Tabelle mit ein paar Beispielen. (#P4:11)

Mhm, also im Fremdsprachenunterricht, vor allem da denk ich, ist es eine gute Idee, wenn visuelle und ja auditive Kanäle verbunden werden, also wenn es zum Beispiel Untertitel gibt sehr hilfreich. Wenn sie also sehen können, worum es gerade geht, was gerade gesprochen wird (...) (#P5:9)

Und was für mich aber zum Beispiel nicht so wichtig ist, ist, dass jetzt unbedingt echte Personen zum Beispiel vorkommen. Das kann auch hilfreich sein, aber es könnte auch sein, dass das ein animiertes oder gezeichnetes Lernvideo ist. (#P5:10)

Die Länge eines Lernvideos als Qualitätsmerkmal wurde in dieser Kategorie ebenfalls mehrfach genannt und hier wurden überraschenderweise viele sehr unterschiedliche Aussagen darüber getätigt, wie lange ein gutes Lernvideo höchstens sein soll – zwischen einer Minute und 20 Minuten liegt die angemessene Dauer. Einig waren sich jedoch alle Proband:innen in Bezug darauf, dass Lernvideos nicht zu lange sein sollten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht überzustrapazieren. Die folgenden Aussagen fassen dies zusammen:

Und das ist vielleicht noch ein guter Punkt im Unterricht jetzt, dass Videos relativ kurz sein müssen. Ich habe auch schon mal einen ganzen Film angesehen im Kurs, aber das ist dann eben kein Lernvideo und hat dann eben nicht einen solchen Lerneffekt. Kann natürlich auch helfen. Aber ich würde sagen, so eine gute Länge für Videos im Unterricht ist eine bis 3 Minuten. Wenn das Video länger ist, dann kann es natürlich sein, dass die Aufmerksamkeit von den Teilnehmenden sinkt und wenn es ein komplexes Thema ist, zum Beispiel ein neuer Grammatikpunkt, dann kann es auch sein, dass es zu komplex wird oder zu viele neue Informationen gibt. Aber wenn es eine interessante Geschichte ist, zum Beispiel, dann könnte das Video auch länger sein, kann ich mir vorstellen. (#P5:39)

Aber jetzt, bezogen auf den Grammatikkontext, würde ich sagen, nicht länger als 15, vielleicht 20 Minuten, weil ich denke alles darüber, da sinkt die Konzentration und Aufnahmefähigkeit der Zuschauer. (#P1:11)

Ich glaube, am meisten macht es wahrscheinlich auch Sinn, wenn man sich wirklich längere YouTube Videos anschaut, aber die Instagram Videos im Alltag oder Tiktoks vielleicht sind für mich auf jeden Fall Wege wie man im Deutschen drinnen bleiben kann. (#P2:14)

Die Authentizität und Alltagsrelevanz von Videos sind ebenfalls sehr oft genannte Punkte. Dies hängt meines Erachtens auch mit dem Code „Personen im Video“ zusammen, da sich hier einige der befragten Personen auf die Art und Weise wie im Video gesprochen wird beziehen. So ist #P2 beispielsweise „eine gute Mischung aus Standard und Alltagssprache“ (#P2:10) wichtig und ist eher kritisch eingestellt gegenüber Personen „die sehr künstlich sprechen“ (#P2:12).

Auch #P6 und #P7 führen in Bezug auf das Sprachenlernen aus, dass nicht unbedingt Lernvideos zum Einsatz kommen müssen, sondern vor allem authentisches und alltagsnahes Material:

Ja, auf alle Fälle Beispiele aus der Praxis, also möglichst alltagsnah sollte es sein. (#P6:6)

Genau. Also insofern ist es vielleicht gar nicht so sehr das Lernvideo, das Erklärvideo, sondern eher überhaupt also, dann es ist doch das Erklärvideo, aber nicht die Sprache über die Sprache zu lernen, sondern eigentlich eher in der Sprache, die man lernen will. Aber über etwas, was einen selbst interessiert. (#P7:42)

#P4 und #P5 bringen noch den sehr wichtigen Punkt der Untertitel in Videos auf, der laut ihnen wesentlich zum Verständnis des Inhalts beitragen kann:

Generell, also sobald einfach Untertitel möglich sind oder auch automatisch generiert werden können, glaube ich, bringt das auf jeden Fall schon sehr viel. (#P4:10)

Mhm, also im Fremdsprachenunterricht, vor allem da denk ich, ist es eine gute Idee, wenn visuelle und ja auditive Kanäle verbunden werden, also wenn es zum Beispiel Untertitel gibt sehr hilfreich. Wenn sie also sehen können, worum es gerade geht, was gerade gesprochen wird, weil es wahrscheinlich schwierig ist, und ich kann mir das auch gut vorstellen, wenn man nur etwas zu hören bekommt und die neuen Wörter nicht kennt. Also sind Untertitel glaube ich sehr hilfreich. (#P5:9)

Die Unterschiede in Bezug auf die Plattformen auf welchen Videos veröffentlicht werden und zwischen den Autor:innen von Videos (private Personen oder Videos von Instituten bzw. Verlagen in Zusammenhang mit Lehrwerken) wurden ebenfalls als Qualitätsmerkmal genannt.

Ein besonders interessanter Code ist der des Humors in Videos. Dieser Punkt wurde überraschend selten in den Interviews genannt (nur von drei Personen aus insgesamt sieben Interviews) und die Meinungen dazu gehen relativ weit auseinander. Einige waren sich jedoch #P3 und #P7, da beide der Meinung sind, Humor muss gut umgesetzt werden, um wirksam zu sein. Die folgenden Ausschnitte zeigen dies:

Und ja, am besten lernt man glaube ich sowieso, wenn da auch sein kleiner Witz dabei ist. So, und dann merkt man sich das und dann denkt man sich vielleicht, oh, das kann ich meiner Klasse erzählen, so, und das zeige ich denen. (#P2:13)

Ich glaub ja. Wenn also, wenn die Videos sehr gut gemacht sind, vor allem mit Humor, bin ich eher anspruchsvoll würde ich sagen. Einfach weil ich glaub, dass das Ganze sehr schnell, auch ein bisschen ins Lächerliche abdriften kann, wenn es nicht wirklich sehr, sehr gut gemacht ist. (#P3:14)

Und also genau der Humor und so eine Art Authentizität, die sind auch Elemente davon. Aber es muss nicht unbedingt humorvoll sein, aber es ist, es schreckt niemanden ab, sondern es wird sogar, wenn es gut gemacht ist findet man es gut. (#P7:11)

5.3.3 Einsatzgebiete von LV

In Bezug auf die Frage nach den Einsatzgebieten von Lernvideos hatten die Proband:innen hier die Möglichkeit über verschiedene Einsatzgebiete im Allgemeinen aber auch ihre persönlichen Erfahrungen mit Lernvideos in ihrer eigenen Lehrpraxis zu berichten.

Mit Abstand am häufigsten wurden die Codes „Vertiefung für zuhause“ und „im Unterricht (Ergänzung zur Lehrkraft)“ genannt. Diese beiden Codes hängen meines Erachtens auch zusammen, da viele der Proband:innen erwähnten, dass sie eher Videos empfehlen für das Selbststudium oder um bestimmte Themen zuhause noch einmal zu

vertiefen als dass sie aktiv Videos im Unterricht ansehen. Das hat mit der begrenzten Unterrichtszeit zu tun, wie folgendes Beispiel zeigt:

Ja, also ich denke, ich habe schon öfter Videos empfohlen fürs Selbststudium als Videos im Unterricht angesehen, weil oft einfach die Zeit dazu fehlt. (#P5:39)

Auch #P6 macht das mit folgender Aussage deutlich und fasst damit auch die generelle Meinung aller Interviewpartner:innen zusammen:

Und ich verwende es eher nicht im Unterricht selber, weil das für mich so ein bisschen Zeitverschwendung ist, weil man sich das Video einfach zu Hause anschauen kann. Und sie brauchen dafür mich dann eigentlich nicht außer in ganz speziellen Fällen, aber dann so, dass man dann dazwischen immer wieder pausiert und dann noch was dazu sagt und nur damit man vielleicht ein paar Beispiele sich schnell in den Unterricht reinholen kann mit so einem Video. Und ich habe es Schülern manchmal auch weiterempfohlen oder auf Nachfrage weiterempfohlen für ja, vertiefenden Unterricht zu Hause, für vertiefendes Lernen zu Hause. Damit sie vielleicht die Grammatik noch mal von einer anderen Person erklärt bekommen. (#P6:8)

Die beiden Codes „Alltagsrelevanz“ und „verschiedene Varietäten/Personen hören“ können meiner Auffassung nach auch zusammen ausgewertet werden, da ein hoher Zusammenhang zwischen diesen beiden festzustellen ist. Hier wurde mehrmals erzählt, dass die Lehrkräfte es wichtig finden, dass die Videos alltagsnahe sind und verwiesen auf bekannte Fernsehsendungen wie „Galileo“. #P2 erwähnte auch, dass sie ihren Schüler:innen deutsche YouTuber empfiehlt, die sie selbst auch ansieht und welche aktuelle gesellschaftliche Themen behandeln.

Für #P4 ist es auch besonders wichtig, dass sie Videos verwendet oder empfiehlt in denen „Personen [vorkommen] mit denen sich die Schüler:innen auch gut identifizieren“ können (#P4:23).

#P5 und #P7 ergänzen dies, indem sie einerseits vom Einsatz von Filmen bzw. Trailern von einem Film im Unterricht sprechen (#P5:15) sowie von der positiven Wirkung, die das Anschauen von Serien oder Filmen in der Zielsprache haben kann (#P7:41-42).

In dieser Kategorie wurde auch mehrmals über die verschiedenen Kanäle auf denen Videos veröffentlicht werden gesprochen. Hier wurde beispielsweise durch die Verwendung von kurzen Instagram-Reels oder Tiktoks der Bezug zur Alltagsrelevanz und ebenso zur Verwendung von verschiedenen Varietäten hergestellt. Diese Aussagen zeigen auch nochmals den Zusammenhang, den diese beiden Codes meines Erachtens, bilden. Beispielsweise sagt #P1, dass

einfach die Teilnehmer die Möglichkeit haben, mal mit mittels eines anderen Mediums ein wenig die Sprache zu hören, denn es ist immer ganz gut, wenn man so viel Input bekommt wie möglich.

Das bedeutet auch, dass man nicht nur den einen Lehrer hört, sondern eben auch noch mehr Menschen sprechen hört, und das ist auf jeden Fall ein großer Mehrwert. (#P1:13).

Unterstrichen wird das durch folgende Aussagen:

Was ich vor allem mag, ist eine gute Mischung aus Standard und Alltagssprache. Also ich finde es ganz cool, wenn man durch zum Beispiel einen Wiener Dialekt und durch so einen Instagram Menschen, ja so einer Instagram Person vielleicht auch ein bisschen die Kultur kennenlernt und eben so ein bisschen hört, OK, was ist jetzt besonders in Wien? (#P2:10)

Ja, das kommt natürlich sehr auf das Niveau an. Also mit einer C1 Gruppe fände ich es toll, wenn verschiedene Dialekte im Lernvideo enthalten sind oder wenn da verschiedene Register verwendet werden, die verschiedene Sprachsituationen auch darstellen, glaube ich, dass das ein sehr wertvoller Beitrag zum Unterricht ist. Aber auf einem A2 Niveau kann ich natürlich mit so etwas nicht arbeiten, weil das dann einfach zu schwierig zu verstehen wäre. (#P3:17).

#P2 und #P3 gehen hier auch schon auf den Aspekt der unterschiedlichen Varietäten, also die Verwendung von Dialekten und Standardsprache, was meiner Meinung nach auch wieder einen Bezug herstellt zwischen den Codes „Alltagsrelevanz“, „verschiedene Varietäten/Personen hören“ sowie einem dritten Code „Kultur/Landeskunde“, wie das folgende Beispiel deutlich zeigt:

Also ich verwende sehr gerne Videos für landeskundliche Aspekte, also zum Beispiel, wenn es in der Unterrichtseinheit um Dialekte geht. Da gibt es einige Videos, die auch für DaF/Z-Lernende aufbereitet sind und das finden die Teilnehmenden immer recht spannend. Habe ich zumindest das Gefühl, dass sie es spannend finden.

Und das zeigt dann auch ganz gut so die Landeskunde, oder ich habe auch zum Beispiel über Krampusse Videos gezeigt, wie so ein Krampuslauf aussieht, damit man sich das vorstellen kann. Ich denke, das ist sonst relativ schwierig, das Lernenden zu erklären. (#P5:17-18).

Eine hohe Übereinstimmung zwischen den einzelnen Proband:innen konnte sich bei dem Code „Vor- und Nachbereitung von Unterricht“ finden. Hier waren sich diejenigen Personen, die sich zu diesem Thema geäußert haben, einig und berichteten, dass sie Videos eher selten zur Vor- oder Nachbereitung des eigenen Unterrichts verwenden. Gründe dafür sind, dass es einen zu großen Zeitaufwand darstellt, sie lieber Inhalte als Texte lesen oder auch schon so geübt sind in ihrer Unterrichtspraxis, dass sie ihre bestehenden Methoden haben und es nicht für nötig halten, sich bspw. Grammatikinhalt durch ein Video anzueignen.

Was besonders auffällig in dieser Kategorie war, ist die Einstellung der Lehrpersonen zur Verwendung von Videos zur Vermittlung eines konkreten Grammatikphänomens. Hier konnten wieder Überschneidungen bei den Aussagen der Proband:innen festgestellt werden. Die Kernaussage war, dass sie Videos eher für den Einstieg in ein neues Thema

oder zur Aktivierung von Wortschatz bzw. als Anregung zu einem Kommunikationsthema verwenden würden, als zur Vermittlung eines Grammatikthemas. Ein Zitat von #P3 fasst dies äußert gut zusammen:

Ich verwende Lernvideos nicht extrem häufig im Unterricht muss ich sagen, es ist nicht das Erste, wozu ich greifen würde, aber ich denke vor, also vor allem für den Einstieg in ein Konversationsthema oder auch als induktive Grammatikvermittlung finde ich Lernvideos ganz interessant. Einfach, dass man einen Anfangsinput hat, von dem man weiter gehen kann, den man dann diskutieren kann beziehungsweise ein bisschen aufdröseln kann das finde ich spannend und so würde ich sie auch einsetzen. (#P3:19)

Abschließend zu dieser Kategorie wäre auch noch auf den Code „Selbstlernkompetenz (Lernen in der Freizeit)“ hinzuweisen. Besonders #P5 und #P7 betonten diesen Punkt und wiesen darauf hin, dass das Ansehen von Lernvideos oder Videos in Allgemeinen mit einer hohen Eigenverantwortung der Lernenden und einem Interesse für das Thema zusammenhängt. Folgendes Beispiel bestätigt dies:

Wenn man jetzt ein Video zu Hause ansieht als Lernender, wie gesagt, also dann gilt einerseits die Eigenverantwortung und ich denke mir, das zeigt natürlich auch, dass man Interesse dafür hat und wenn man sich mehr selbst damit beschäftigt, dann kommt man auch von alleine weiter und es gibt ja unter anderem das Internet, also ich denke, es ist jedem auch zuzutrauen, dass man auch selbst recherchiert. (#P5:39)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Lehrpersonen bei der Verwendung von Lernvideos besonders wichtig ist, dass sie authentisch sind und einen Alltagsbezug haben und somit gut in die Lebensrealitäten der Schüler:innen einzubauen sind. Durch die Gespräche mit den Lehrpersonen konnte der Eindruck gewonnen werden, dass oftmals vom Einsatz von Lernvideos im Unterricht abgesehen wird, aufgrund des hohen Zeitfaktors, der damit einhergeht.

5.3.4 Grammatikvermittlung im Zusammenhang mit LV

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen betreffend den Zusammenhang von Grammatikvermittlung und der Verwendung von Videos. Was man anhand der Antworten der Proband:innen erkennen kann, ist, dass das generelle Interesse an Grammatiklernvideos eher gering ist.

Die Gründe dafür sind meines Erachtens hauptsächlich die fehlende Möglichkeit von Austausch und Interaktion mit Lehrkräften aber auch mit anderen Lernenden, sowie die

fehlende Möglichkeit die Grammatik selbst anzuwenden, vor allem in niedrigeren Niveaus, wie #P2 erklärt:

Also ich glaube auf jeden Fall in Kombination mit einem persönlichen Austausch. Ich denke nicht, dass ein Video reicht, um wirklich eine Grammatik von vorne bis hinten zu verstehe. Natürlich., wenn man jetzt sagt, okay, ich bin schon C1 oder am Ende der B2 und ich mache jetzt Modalpartikel, dann kann ich mir vielleicht vorstellen, ich habe einen Eindruck, aber bis ich das dann nicht selber verwendet habe, kann ich mir nicht sicher sein, ob ich es richtig verstanden habe und wenn ich jetzt aber vielleicht in der A1 bin und eher noch Artikel lerne oder Konjugationen lerne, dann kann ich mir vorstellen, dass ein Video auch alleinstehend sehr viel bringen kann. Aber ohne die Möglichkeit, wirklich Fragen zu stellen, muss man sehr viel Glück haben, ein Video zu finden das genau auf die Art und Weise erklärt, wie man es selbst braucht. (#P2:28-29)

Also als Unterstützung auf jeden Fall. Ich glaub alleinstehend ist es auch ein bisschen, wie so Duolingo, dir fehlt einfach der Austausch, dir fehlt das Ausprobieren. (#P2:29)

Aber ich kann mir schon vorstellen, dass das ein großer Teil ist, dem dann einfach die Sicherheit fehlt, dass dann wirklich noch auszuprobieren. (#P2:32)

Wie bereits erwähnt, hängt die Entscheidung für oder gegen Lernvideos – generell oder speziell für die Grammatikvermittlung – oftmals von der Niveaustufe der Lernenden ab. Darauf bezieht sich auch #P3 indem sie sagt:

Aber es ist doch ein sehr schwieriger Einstieg, würde ich sagen, in eine Grammatik, wenn das hauptsächlich auditiv stattfindet, also wenn das Lernvideo nicht auch wirklich schöne visuelle Hilfestellungen dabei hat. Dann denke ich, ist das eher für fortgeschrittene Lerner:innen zu empfehlen. Für Anfänger:innen halte ich das für schwierig, einfach weil nur mit auditivem Input natürlich verschiedene Strukturen schwerer herauszuhören sind und das dann einfach ein bisschen zu einer Überforderung führen kann. (#P3:28)

Weitere Aspekte, die im Zusammenhang von Lernvideos und der Vermittlung von Grammatik genannt wurden, überschneiden sich teilweise mit den Codes, die auch in den vorherigen Kategorien gebildet wurden. So nannten einige der Proband:innen als wichtige Aspekte in diesem Kontext, die visuelle Aufbereitung der Videos, die praktische Anwendung von Grammatikproblemen anhand von alltagsnahen Beispielen, die Erklärung von Grammatikthemen von einer anderen Lehrkraft (Bezug zu verschiedenen Varietäten bzw. Herangehensweisen), die Vertiefung von bestimmten Themen für zuhause sowie die Abhängigkeit des jeweiligen Lerntyps der Schüler:innen bei der Entscheidung für oder gegen ein Video. Dazu merkt #P4 folgendes an:

Ja, ich glaube schon, dass es sinnvoll ist. Oder sinnvoll sein kann. Oder auch hilfreich sein kann. Es muss einfach für die Person passen. Also es muss etwas sein was zum Lernstil der Person passt. Also wenn jemand jetzt eher mit klassischen Grammatikübungen arbeiten kann oder jemand eher ja vielleicht liest und in Texten selbst diese Grammatik dann vielleicht im Kontext besser verstehen kann. Dann sind vielleicht Videos nicht ideal, aber es ist auch schwer zu sagen, weil ja auch die Videos sehr unterschiedlich sein können. (#P4:32)

Als Grund für den Einsatz von Lernvideos für die Grammatikvermittlung wurde von zwei Proband:innen die Möglichkeit selbstständig eine neue Sprache zu erwerben, genannt. Vor allem wenn die Lernenden keine Möglichkeit haben einen Kurs vor Ort zu besuchen.

Ich kann mir vorstellen, dass Grammatikvideos auf jeden Fall hilfreich sind für den Erwerb einer neuen Sprache. (#P1:17)

Ich sehe sie schon als hilfreich bei bestimmten Dingen, für einen Fremdsprachenlerner jetzt vielleicht der nicht die Chance hat ins andere Land zu fahren und die sich auch nicht aus dem Buch erschließen kann, wo man einfach einen Muttersprachler braucht, der einen kurz das erklären kann, in welchen Situationen bestimmte Grammatik benutzt wird oder wann man das sagt, wann man das nicht sagt. (#P6:17)

Ja, also eben wie Sie jetzt eh gesagt haben, es hat nicht jeder die Möglichkeit einen Kurs zu besuchen oder in das Land zu reisen und man kann eigentlich dann in Sprachen reinschnuppern erstmal. Man kann die ersten 10 Lektionen konsumieren und mal schauen, wie mir das gefällt, die Sprache, bevor man vielleicht einen Kurs besucht. Oder man kann einfach so neugierig werden oder wenn man wirklich keine andere Möglichkeit hat, das eben fürs Selbststudium irgendwie nutzen. (#P6:20)

Diese Aussagen sehe ich als überaus wichtig und zutreffend, da sie noch einmal die positiven Aspekte von Videos hervorheben, und zwar die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit sowie den geringen bis nicht vorhandenen finanziellen Aufwand. Gerade während der Corona-Pandemie zeigte sich, wie praktisch online verfügbare Inhalte sind.

5.3.5 Chancen und Potenziale von LV

Im Folgenden werden alle relevanten Aussagen, die die Chancen und Potenziale von Lernvideos betreffen zusammengefasst und erläutert.

Am häufigsten wurde als positiver Aspekt von Lernvideos die Medien- und Methodenvielfalt und die damit zusammenhängende Abwechslung im Unterricht genannt. Folgende Beispiele belegen diese Annahme:

Also ich sehe auf jeden Fall, dass man den Unterricht bisschen dynamischer gestalten kann. (#P2:34)

Und ich glaube, dass da wirklich die große Chance liegt, den Unterricht irgendwie interessanter und auch relevanter für den Alltag von unseren Lerner:innen zu gestalten. (#P3:30)

Ja, wir wollen natürlich die, also wir wollen natürlich die Aufmerksamkeit unserer Lerner:innen nicht überstrapazieren und deswegen, denke ich, ist einfach eine Varietät an verschiedenen Inputs sehr, sehr wichtig und da zählen natürlich auch Lernvideos dazu. (#P3:32)

Und ich glaube auch, dass es vielleicht mehr Spaß macht, Grammatik vielleicht mit Videos zu lernen und zu sehen, wie das verwendet wird, anstatt es nur im Buch sich anzusehen und dann stur auswendig Formen zu üben oder eben Übungen zu machen. Und das kann natürlich den Unterricht etwas auflockern und ja, eine andere Perspektive vielleicht auf die Grammatik geben. Und ich glaube auch, dass es vielleicht einigen Teilnehmenden dann mehr Spaß macht, wenn sie Videos ansehen dürfen im Unterricht, weil das oft auch mit Spaß, Freizeit verknüpft wird und wenig damit lernen. Also ich glaube, das sind so die starken Punkte von den Videos. (#P5:26)

Die oben gezeigten Beispiele zeigen deutlich, dass der Einsatz von Videos eine gute alternative Möglichkeit für die Lehrpersonen darstellen, ihren Unterricht abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten. Es besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass eine gewisse Methodenvielfalt nötig ist, um Unterricht gewinnbringend zu planen, wobei hier Lernvideos durchaus von Nutzen sein können.

Der Code „Vielfältiges Angebot (verschiedene Lehrkräfte und Videos)“ hängt meines Erachtens stark mit den vorherigen Aspekten zusammen, da einige der befragten Personen auch einbrachten, dass sie es als Potenzial von Videos sehen, dass die Lerner:innen dadurch die Möglichkeit haben, sich bestimmte Sachverhalte noch einmal von einer anderen Person mit einer anderen Varietät oder einer anderen Herangehensweise erklären zu lassen. Dies zeigen auch die folgenden Aussagen der Interviewpartner:innen:

Mhm, ich denke gerade durch die Videovielfalt, die ja im Internet herrscht, hat man die Möglichkeit, wenn man zuvor etwas nicht verstanden hat, sei es selbst beigebracht oder durch Lehrkräfte, dass man die Möglichkeit hat, online auf diverse andere Lehrkräfte zurückzugreifen und dadurch eine Vielfalt an Informationen zu generieren, was natürlich pro und contra haben kann. Aber jetzt gehen wir mal von der von der positiven Seite aus, das ist auf jeden Fall eine Chance. (#P1:19)

[...] oder um es nochmal von einer anderen Person eben zusammenfassen zu lassen, einfach als Unterstützung für die Lehrkraft. (#P2:34)

Wo ich eben die große Chance sehe, weil ja unsere Lerner:innen tendenziell nur eine Sprachvarietät hören, nämlich meine, denke ich, ist es sehr, sehr toll, wenn ein Lernvideo dazu beitragen kann, dass das ein bisschen diversifiziert wird. (#P3:33)

Auch in dieser Kategorie lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem vorherigen Code und dem Code „authentisches Material“ erkennen, da durch die Verwendung von verschiedenen sprachlichen Registern und alltagsnahen Beispielen auch gezeigt werden kann, wie Sprache praktisch angewendet wird.

Ich denke, Lernvideos haben Potenzial in dem Sinn, dass wir unseren Lerner:innen echte Sprache zeigen können, also Sprache im Kontext mit originalen Ausschnitten, Interviews und Themen, die einfach, also relevant sind in dem Moment. (#P3:30)

Ich glaube, das ist auf jeden Fall was, was ein positiver Punkt ist, dass man eben verschiedene Sinne anspricht und dann auch sieht, wie Sachen aktiv oder im Alltag angewendet werden können. (#P5:25)

Dieser Aspekt ist für viele Lernende ein sehr entscheidender, was ich auch in meiner eigenen Unterrichtspraxis beobachten konnte. Vielen Schüler:innen ist es besonders wichtig, alltagsnahe Beispiele mit unterschiedlichen Varietäten zu sehen bzw. zu hören. Damit kann gewährleistet werden, dass die Schüler:innen im echten Leben, die Inhalte anwenden können, die sie bereits im Unterricht kennengelernt haben und somit kann auch

dem typischen „Unterrichts- oder Kursdeutsch“ vorgebeugt werden, welches oftmals eher unauthentisch oder aufgesetzt wirkt.

Ebenfalls als positiv werden die Aspekte der Orts- und Zeitunabhängigkeit im Zusammenhang mit dem Konsum von Videos gesehen, sowie der geringe finanzielle Aufwand für die Lernenden. Dies spiegelt sich vor allem darin wider, dass die befragten Lehrkräfte, Videos vor allem für das Selbststudium bzw. für die Vertiefung von bestimmten Themen zuhause empfehlen und es auch als Chance sehen, dass Lernende, welche keine Möglichkeit haben einen Kurs vor Ort zu besuchen, erste Einblicke in eine Sprache bekommen können.

Im Grunde lässt sich noch ergänzen, dass Lernvideos für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte eine Unterstützung für den eigenen Unterricht darstellen, sie jedoch keinesfalls das Gefühl haben, durch das Angebot an Videos im Internet ersetzt werden zu können. Dies zeigt sich auch deutlich in den Ausführungen von #P2:

Ich glaub aber nicht, dass diese Videos einen richtigen Unterricht ersetzen können, also als Unterstützung auf jeden Fall, aber ich habe keine Angst davor meinen Klassen die Youtuber:innen oder Instagramer:innen zu empfehlen, weil ich weiß, am nächsten Tag kommen sie und sagen aber was bedeutet das, was bedeutet das? Und dann sagst du, das haben wir vor zwei Wochen gemacht. (lacht) Aber ja, also großes Potenzial in der Unterstützung. Aber ich habe jetzt keine Angst, dass dadurch irgendwie mein Job obsolet wird oder so. (#P2:35-36)

#P7 hebt auch hervor, dass der wohl größte Vorteil von Lernvideos im Internet die „inhaltliche Breite und Tiefe“ (#P7:36) ist. Er erklärt hier weiter, dass die Möglichkeit, sich neue Skills anhand von Lernvideos anzueignen, ein positiver Aspekt ist – vor allem, im Vergleich zu früher, wo es noch nicht möglich war, alles jederzeit im Internet zu recherchieren. Heutzutage gibt es zu jedem beliebigen Thema eine unendliche Menge an Videos, anhand derer man sich neues Wissen aneignen kann und bestimmte Themen vertiefen kann.

5.3.6 Probleme und Grenzen von LV

Diese Kategorie basiert auf der Frage nach den möglichen Problemen und Grenzen von Lernvideos und wo die befragten Personen Nachteile dieser sehen. Der wohl am häufigsten genannte negative Aspekt von Lernvideos im Internet ist die fehlende Qualitätssicherung. Wie auch bereits bei der Kategorie „Einsatzgebiete von LV“ (5.3.3) angesprochen, ist den befragten Personen eine hohe Qualität und damit einhergehend ein

korrekter Inhalt der Videos besonders wichtig, sowie die Aussprache der Personen, die im Video sprechen.

Da es sich bei meiner Studie um eine qualitative Arbeit handelt wird zumeist nicht mit Zahlen und Häufigkeiten gearbeitet, da dies eher üblich ist für eine quantitative Herangehensweise. Dennoch möchte ich an dieser Stelle hervorheben, dass fünf von sieben Proband:innen explizit die Gefahr der Vermittlung von falschen Inhalten und Fehlern durch Lernvideos einbrachten und ich insgesamt zwölf Textpassagen mit dem Code „fehlende Qualitätssicherung (Fehler, inkorrekte Formen/Sätze)“ markieren konnte. Die folgenden Beispiele sind nur ein Auszug und sollen einen Einblick in die Einstellungen der befragten Lehrpersonen geben:

Ja, jetzt hatte ich die Qualität gerade schon angesprochen. Das ist natürlich etwas, was sich nur sehr schwer kontrollieren lässt im Internet, wenn es keine offiziellen Seiten sind, weiß nicht von großen Schulbuchverlagen oder Goethe Institut oder so etwas. Das ist natürlich ganz leicht, dass dort falsche Informationen geteilt werden und Teilnehmer falsches lernen. Das ist unvermeidlich, denke ich. Mit der mit der Masse, die herrscht im Internet. (#P1:21-22)

Also ich meine, kompliziert könnte es auf jeden Fall werden, wenn jemand einen Fehler drinnen hat. Ich mein, wir alle können ein Video von uns machen und es posten. (#P2:38)

Also erstens eben Fehler, also wer kontrolliert das? (#P2:40)

Und ich habe nicht das Gefühl, dass es eine Art von Priorität im Internet ist, Deutsch-Videos zu kontrollieren und zu schauen, was die Leute da eigentlich sagen. (#P2:44)

Aber trotzdem finde ich, dass man eben nicht vergessen darf, dass es immer noch nur eine Person, die das sagt und jemand anderer sagt, vielleicht was anderes. Das heißt aber nicht, dass das unbedingt falsch ist, sondern einfach, dass es anders ist. Und da sehe ich eben die Grenzen von diesen Videos, wo man eben sagt, erstens wenn das jemand falsch versteht, dann versteht die Person das falsch und du kannst nichts dagegen machen. Du kannst es nicht merken, du kannst nicht sagen ja richtige Intention aber. Sondern das ist einfach draußen. (#P2:47)

Also muss so jetzt an sich nichts Schlechtes sein, aber weil Sie eben gefragt haben, was so Grenzen sein können, ja, es kann ja vielleicht sein, dass Sachen dann doch nicht ganz richtig sind oder eben doch sich auch Fehler einschleichen oder die die Erklärung für eine bestimmte Endung oder für eine bestimmte Form dann nicht richtig ist. Auch wenn die Form vielleicht richtig ist und ich glaub das könnte ein Problem einfach sein, dass Schüler:innen ja nicht selber in der Lage sind zu entscheiden, ist das jetzt ein gutes Video oder nicht? (#P4:39)

Und dass halt, wenn man jetzt nicht Bescheid weiß, welches Video man sieht, dass man halt an wirklich schlechte Erklärungen geraten kann. Nicht unbedingt jetzt, dass man was ganz Falsches lernt, aber das halt einfach die Vortragenden oder dass es einfach didaktisch schlecht aufbereitet ist und man dann eher vielleicht sogar die Lust verliert, Sprache zu lernen, als dass man Lust bekommt und ja, dass Sprache eben so ein riesengroßes Gebiet ist, dass man dann einfach nicht mit 50 Videos abdecken kann, auch wenn jetzt da die ganze Grammatik behandelt wird. (#P6:27)

Wie man an den hier dargestellten Beispielen erkennen kann, stellt die Auswahl eines geeigneten Videos seitens der Lernenden selbst, eine Herausforderung in den Augen der Lehrpersonen dar. Wie #P4 (#P4:39) auch deutlich macht indem er feststellt, dass es für Schüler:innen schwer ist, sich in der Fülle an Videos zurechtzufinden und darin das für

sie passende zu finden und dann auch den darin vorkommenden Inhalt auf seine Richtigkeit zu überprüfen.

Meines Erachtens steht der Code „fehlende Qualitätssicherung“ auch stark in Verbindung mit dem Code „fehlende Interaktion mit Lehrer:innen/Creator:innen“, da gerade wenn es um den korrekten Inhalt in den Videos geht, es notwendig wäre, die Möglichkeit zu haben, noch einmal nachzufragen oder sich über das Gesehene auszutauschen. Das erläutert auch #P4 in den folgenden beiden Aussage:

Ja, es könnte auch ein Problem sein, dass wenn man dann eben nicht nachfragen kann, also nicht so wie im Unterricht, dass man nachfragen kann, wenn man etwas nicht versteht oder auch wenn man denkt, man hat alles verstanden, wenn man es dann doch im Unterricht selber anwendet. Dann kann die Lehrperson ja auch noch mal verifizieren. OK, hat das jetzt gestimmt, war das jetzt korrekt, hat die Person das jetzt wirklich verstanden und dann vielleicht noch mal mehr Beispiele geben oder es aus einem anderen Blickwinkel betrachten, um der Person noch mal zu zeigen, schau so geht es auch oder da hast du noch das vergessen. Das kann man halt mit Videos natürlich nicht machen. (#P4:40)

Das ist ja im Unterricht anders, wenn ich sehe meinen Schüler, meine Schülerin kann mit dem Beispiel mit der Erklärung nichts anfangen, kann ich ja noch mal umformulieren oder ich kann die Mitschüler:innen fragen, ob sie ein anderes Beispiel kennen oder ich kann noch mal komplett von vorne anfangen und sagen, OK, vergiss das mal. Wir schauen das aus einer anderen Perspektive mal an oder ich gebe dir ein Beispiel, vielleicht macht es dann mehr Sinn und das kann ich immer im Unterricht machen, das kann ein Video natürlich nicht machen, ein Video ist dann natürlich auch nur eine Möglichkeit, eine Sache zu erklären, so wie die Person, die das Video erstellt hat es eben für sinnvoll erachtet. Und das kann dann vielleicht schon auch dazu führen, dass die lernende Person, die sich das Video anschaut, einfach komplett frustriert wird, weil sie sich denkt, ich habe keine Ahnung, was die Person gerade erklärt hat. Ich verstehe das nicht, ich werde das nie lernen und ja, es hat eh keinen Sinn und dass man dann vielleicht einfach demotiviert wird und einfach denkt, okay, das hätte ich jetzt verstehen müssen, ist ja mein Niveau oder ist ja jetzt das Grammatik Thema, was als nächstes drankommt. (#P4:45)

Auch #P5 erläutert die Wichtigkeit des Austauschs und der Möglichkeit der Nachfrage bei dem:der Kursleiter:in und weist in dieser Thematik auch wieder auf die Eigenverantwortung und die Selbstlernkompetenz der Lernenden hin.

Aber ich denke, wenn ich jetzt Videos empfehle außerhalb des Kurses, dann denke ich, kann jeder selbst danach auch recherchieren und wenn es dann noch Fragen gibt, auch dann zum Kursleiter, zur Kursleiterin kommen danach, und das ist wahrscheinlich auch in der Eigenverantwortung der Lernenden, also wenn ich etwas empfehle. Wenn ich etwas im Kurs zeige, dann dürfen die Teilnehmenden natürlich schon erwarten, dass wir darüber auch sprechen und dass wir darauf eingehen, was wir da gesehen haben. (#P5:34)

Als weiterer wichtiger und häufig genannter Punkt wurde die unterschiedliche Aussprache bzw. Formulierungen der Vortragenden Personen im Video eingebracht. Hier wurde oftmals Bezug genommen auf die verschiedenen Niveaustufen. Es wurde deutlich, dass den Proband:innen wichtig ist, dass die verwendeten Videos passend auf die jeweilige Gruppe und das Niveau abgestimmt sein sollten, wie folgende Aussagen von #P4 und #P5 aufzeigen.

Aber wenn man jetzt Videos ansieht, wo sehr schnell gesprochen wird, Umgangssprache verwendet wird, die die Teilnehmenden noch nicht auf ihrem Niveau verstehen oder auch sogar Dialekt und man halt eben den Teilnehmern irgendetwas Bestimmtes zeigen möchte. Ich glaube, das ist so die Grenze von Lernvideos, wo man dann nicht mehr produktiv damit arbeiten kann. Man muss auf jeden Fall darauf achten, dass die Teilnehmenden einen Großteil von diesem Video auch verstehen, worum es geht, wer was macht und warum und welchen Sinn das hat auf dem Lernweg. Und wenn das nicht gegeben ist? Ich glaub, dann wird es schwierig und deswegen eben ist die Qualität wahrscheinlich von Videos generell sehr unterschiedlich. (#P5:28)

Aber ja, die Gefahr ist, glaube ich, schon immer da, dass man Fehler mit Lernsachen nicht richtig vermittelt bekommt. Ja, vielleicht dann einfach auch frustriert ist, wenn man Sachen bekommt oder Videos präsentiert bekommt, die nicht gut aufbereitet sind oder zu kompliziert sind für das Niveau oder für diese Lernstufe oder einfach nicht den richtigen Wortlaut finden, die diese spezielle lernende Person brauchen würde. (#P4:45)

Ein weiterer Grund, welcher Lehrpersonen vom Einsatz von Lernvideos im Unterricht direkt, aber auch als Empfehlung für vertiefendes Lernen zuhause abhält, ist der hohe zeitliche und arbeitstechnische Aufwand, der damit verbunden ist. Mittlerweile gibt es eine unzählige Menge an mehr oder weniger guten Videos im Internet und sich durch diese Fülle an Material durchzuwaten, stellt für viele Lehrpersonen einen großen Mehraufwand dar. Die folgenden Beispiele untermauern diese Annahme:

Und was auch noch dazu kommt, ich glaube, dass es einfach sehr viel Aufwand ist, ein passendes Lehrvideo zu finden und in der Realität sieht es einfach so aus, dass wir außerhalb unserer bezahlten Unterrichtsstunden unsere Vorbereitung auch machen und da ist es einfach effizienter Lehrwerke zu nehmen und auch mit Grammatik Übungen hier etwas vorzubereiten, was einfach gut strukturiert ist und den Inhalt einfach gut vermittelt und eine logische Struktur darstellt, als jetzt einfach stundenlang im Internet Videos anzuschauen. Weil ein Video muss man sich ja von vorn bis hinten einmal komplett durchschauen, um zu entscheiden, ob das überhaupt passt oder nicht und ob ich damit arbeiten kann. Da kann ich nicht einfach die ersten 5 Sekunden anschauen und es dann im Unterricht vorstellen. (#P4:19)

Aber ich bin jetzt dem nicht abgeneigt, dass ich mehr Grammatiklernvideos verwende, aber es ist oft schwierig, Videos zu finden, die dann eben noch einen Mehrwert liefern und nicht nur das wiedergeben, was ich eigentlich eh schon unterrichtet habe. Und deswegen habe ich sie wahrscheinlich bis jetzt nicht so verwendet und vielleicht auch aus Zeitmangel jetzt im Unterricht. (#P5:39)

Ein, meines Erachtens, besonders hervorhebenswerter Ausschnitt kommt von #P4. Sie sieht, wie bereits beschrieben, einen sehr hohen Mehraufwand in der Durchsicht und Auswahl von Lernvideos für den Unterricht und geht in diesem Zusammenhang auf den Austausch mit anderen Lehrpersonen ein. Sie ist der Meinung, dass es hilfreich ist, sich Videos oder Material im Allgemeinen von Kolleg:innen empfehlen zu lassen, die damit schon Erfahrung haben.

Es ist einfach sehr viel Aufwand und es hilft natürlich, wenn man vielleicht eine gute Plattform hat, wo Videos schon aufgelistet sind oder wenn Kollegen etwas weitergeben oder etwas teilen und vielleicht Tipps geben, das geht dann natürlich schneller. Das hilft, aber sonst ist es einfach extrem viel Aufwand und man muss die Zeit dafür haben. Man muss sich die Zeit auch dafür nehmen. (#P4:22)

Besonders spannend finde ich den Aspekt von dezidierten Plattformen, welche eine Vorauswahl an geeigneten Videos auflisten, an denen man sich als Lehrperson orientieren kann. Diese Idee sehe ich als durchaus interessant und könnte auch eine neue Forschungsnische eröffnen. Dennoch sehe ich auch hier einige Schwachstellen. Beispielsweise fließt hier auch wieder das individuelle Empfinden der Personen, welche die Videos auswählen, gegenüber den Personen die im Video vorkommen bzw., wie das Video aufbereitet ist, mit ein. Es ist also überaus schwierig generelle Aussagen darüber zu treffen, welche Videos geeignet sind und welche nicht. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die im Theorieteil vorgestellten Bewertungsraster zur Qualität von Videos verweisen, da sich gerade in diesem Punkt, solche Tools bewährt machen könnten. Hier stellt sich jedoch auch wieder die Frage, wer für die Erstellung solcher Plattformen zur Orientierung verantwortlich wäre – Privatpersonen oder staatliche bzw. institutionelle Einrichtungen?

Weitere Codes, welche bei der Auswertung der Aussagen in dieser Kategorie festgestellt werden konnten, umfassten die Aspekte der fehlenden eigenen Sprachproduktion der Lernenden in Verbindung mit der Verwendung von Lernvideos, sowie die Repetitivität der behandelten Themen bzw. Inhalte. Als ebenfalls negative Punkte wurden seitens der befragten Personen die Verwendung von unauthentischem Material genannt und damit einhergehend auch die Verbreitung von kulturellen Stereotypen. Ein besonders spannender, potenziell negativer Aspekt wurde von #P2 und #P4 genannt. Sie bringen noch den Punkt der Rolle der Lehrkraft im Internet auf und das mögliche negative Feedback, das man als Ersteller:in eines Lernvideos bekommen könnte. Der Code „negatives Feedback (für Creator:innen)“ hängt somit auch mit dem Code „Rolle der Lehrkräfte im Internet“, welcher erst in der nächsten Kategorie „Weitere Ergänzungen“ vorkommt, zusammen. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Könnte ich auch mit sehr vielen negativen Feedback konfrontiert werden und so wie das Internet auch heute funktioniert, kann es auch sein, dass mein derzeitiger Arbeitgeber, meine Arbeitgeberin das sieht und dann vielleicht sagt sie, hey, was erzählst du da, erzählst du das auch bei uns im Unterricht? Nö, so das kannst du nicht sagen. Und ich glaube, es ist einfach auch sehr risikobehaftet, sich als Lehrkraft im Internet zu zeigen. (#P2:45-46)

[...] zweitens auch als Person, die die Videos macht, stehst du vielleicht dann irgendwo auch im Spotlight und musst schauen wie du was handhabt und ja. Deswegen cool, aber kann auch komplex werden. (#P2:47)

#P4 erläutert in ihrem Interview auch eine Situation, in der sie sich zu einem Posting in einer Deutschlerngruppe auf Facebook, welches fehlerhaft war, geäußert hat und führte

weiter aus, dass dies zu einer Diskussion ausgeartet ist. Aus diesem Grund wies sie darauf hin, dass sie es schwierig findet, sich als Lehrkraft im Internet öffentlich zu präsentieren und man immer auch mit Gegenwind rechnen muss. (#P4:42-44)

5.3.7 Weitere Ergänzungen

Diese Kategorie sollte den Proband:innen Raum geben für etwaige Ergänzungen, welche nicht eindeutig den bisherigen Kategorien bzw. Codes zugeordnet werden können. Hier wurde beispielsweise darauf eingegangen, in welchen Fächern Lernvideos bisher am meisten Resonanz erfahren. #P7 erläutert hier folgendes:

Also insofern wäre das tatsächlich da auch noch mal interessant. Also was, was wir, also, wir haben ja Schüler befragt, in welchen Fächern sie auch tatsächlich die Videos nutzen und also die am meisten genutzt wurden, das ist halt in Mathematik, Naturwissenschaft und Geschichte und währenddessen die sprachlichen Fächer viel weniger genutzt werden, Englisch und auch Deutsch. Wir haben uns das damals immer so ein bisschen damit erklärt, dass also gut, das war natürlich auch Sekundar 1 und 2 wo wir Schüler und Schülerinnen befragt haben. Dass dort einfach das Thema, da geht es ja eher um Erörterung oder sowas und keine Ahnung, eine Gedichtsanalyse oder was weiß ich halt. Und dass da vielleicht auch der Content nicht genug da ist, oder das ist, das ist irgendwie auch nicht notwendig genug ist oder dass die Leute einfach sagen, ich schreib die Arbeit einfach so., ich bereite mich nicht darauf vor und das ist nicht so evident ist wie wenig man weiß, wie bei Mathe oder so was weiß ich. Also insofern gibt es da wirklich weniger Nachfrage, irgendwie erstmal. Das führt vielleicht auch dazu, dass das Angebot einfach nicht so irgendwie nicht so professionalisiert ist. (#P7:34)

Weitere Ergänzungen bezogen sich auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und ihre Lerntypen und dass die Auswahl der passenden Videos sehr stark damit zusammenhängt.

Aber ich glaub, das muss man einfach auch bedenken, wenn man vielleicht Lehrvideos empfiehlt oder generell Material empfiehlt, dass man da vielleicht auch schaut, können die Personen damit überhaupt irgendetwas anfangen? Können Sie damit überhaupt arbeiten? Passt es zu ihrer Lernrealität, sage ich jetzt einfach mal. (#P4:48)

Ebenso wurde auf die Rolle der Lehrpersonen im Internet eingegangen und inwiefern diese öffentliche Präsenz auch Risiken mit sich bringt. Dieser Aspekt hängt auch mit der Diversität der Autor:innenschaft zusammen, welcher auch als ergänzender Punkt genannt wurde. Demnach eröffnet die Frage danach, wer wie viel Raum bzw. eine Stimme im Internet erhält, ein neues Forschungsgebiet. Das Aufbauen von Fachvokabular durch Lernvideos wurde noch als positiver Aspekt hervorgehoben. Als weiterer Punkt als Alternative zu Lernvideos wurde der persönliche Austausch mit Kolleg:innen genannt. Demnach erklärte #P2 dass sie sich gerne Material von ihren Kolleg:innen empfehlen

ließe anstatt sich selbst Videos zu einer bestimmten Thematik oder einem Grammatikproblem anzuschauen.

6 Conclusio

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Analyse der Daten präsentiert und die Ergebnisse diskutiert. Es folgt nun die Interpretation der Daten und die Verknüpfung mit der Theorie, anhand welcher die eingangs gestellte Forschungsfrage beantwortet werden soll. Die Forschungsfrage lautet folgendermaßen:

Inwiefern sind Lehr- und Lernvideos in Bezug auf die Grammatikvermittlung in der Praxis bereits verankert und wie werden die Qualität und der Einsatz dieser für den Unterricht von DaF/Z-Lehrpersonen eingeschätzt?

Es wird im Folgenden damit begonnen die übergeordnete Forschungsfrage allgemein zu beantworten, ehe anschließend auf die Unterfragen im Detail eingegangen wird.

Durch die Analyse der Daten konnte im Allgemeinen der Eindruck gewonnen werden, dass ein gewisses Interesse an der Verwendung von Lehr- und Lernvideos seitens der Lehrkräfte vorhanden ist, diese jedoch noch nicht wirklich im Unterrichtsalltag verankert sind. Die Mehrheit der Aussagen der Proband:innen bezog sich jedoch auf Videos im Allgemeinen und weniger auf die Verwendung von Videos explizit zur Grammatikvermittlung. Zudem gab die Mehrheit der befragten Personen an, dass Videos kein fester Bestandteil ihres Unterrichts sind und sie Videos auch selten für die Vor- oder Nachbereitung ihres Unterrichts verwenden würden. Gründe davor sind unter anderem der hohe zeitliche und arbeitstechnische Aufwand, der mit der Auswahl und der didaktischen Aufbereitung von Videos einhergeht. Viele der befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie die Unterrichtszeit ungern mit dem Schauen von Videos füllen würden, sie jedoch ihren Schüler:innen Videos durchaus für das Selbststudium bzw. zur Vertiefung von Themen für zuhause empfehlen würden.

Ein weiterer Grund, weshalb eher selten auf die Verwendung von Lehr- und Lernvideos zurückgegriffen wird, ist die individuelle Präferenz in Bezug auf die Art von Lehrmaterial. So gaben einige Proband:innen an, dass sie persönlich nicht der Typ für Videos sind, sondern, vor allem in Bezug auf die Grammatikvermittlung, eher klassische Arbeitsblätter, Tabellen oder andere visuelle Aufbereitungen verwenden.

Im Verlauf der Analyse konnte festgestellt werden, dass Videos zwar nicht sehr häufig für die Grammatikvermittlung angewendet werden, aber dennoch in anderen Bereichen

des Unterrichts Verwendung finden und eine beliebte Möglichkeit bei Lehrpersonen sind, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. So zeigte sich ein großes Interesse daran, mittels Videos bestimmte landeskundliche und kulturelle Aspekte darzustellen sowie alltagsnahe Themen zu besprechen. Hier wurde überwiegend über den Einsatz von kurzen Videos auf Instagram und Tiktok berichtet und erläutert, dass längere Videos eher zur Wiederholung von bestimmten Grammatikthemen für zuhause empfohlen werden. Auch hinsichtlich der verschiedenen Varietäten, die in den Videos vorkommen, ließ sich ein Mehrwert von Videos aus Sicht der Lehrkräfte erkennen. So war es vielen der befragten Personen wichtig, dass die Lernenden nicht nur eine Varietät – nämlich die der Lehrperson – hören, sondern eine Vielfalt an unterschiedlichen Registern präsentiert bekommen.

In Bezug auf die Qualität der Videos war die Meinung der befragten Personen relativ klar und einstimmig. So wurde generell eine gute Bild- und Tonqualität der Videos vorausgesetzt und auf den Aspekt der Länge der Videos eingegangen. Hier wurden zwar verschiedene Angaben gemacht, was die ideale Länge eines Videos betrifft, von einer bis zu 20 Minuten. Im Grunde war die Kernaussage jedoch, dass die Videos nicht zu lang sein sollten und den Inhalt kurz und prägnant präsentieren und zusammenfassen sollen. Als ebenfalls sehr wichtigen Punkt in Bezug auf die Qualität von Videos wurde mehrmals auf die Wichtigkeit eines korrekten Inhalts hingewiesen. Aufgrund der fehlenden Qualitätssicherung von Videos bzw. von Lernmaterial generell im Internet, ist es den Proband:innen besonders wichtig, darauf zu achten, dass keine Fehler in den verwendeten Videos vorkommen. Eine ansprechende visuelle Aufbereitung und eine klare, nachvollziehbare Struktur sind den Lehrpersonen bei den Videos, welche sie verwenden, auch sehr wichtig.

Da nun die Forschungsfrage allgemein beantwortet wurde, wird nun detailliert auf die Unterfragen Bezug genommen.

1. Welche Arten von Lernvideos (zur Grammatikvermittlung) gibt es und in welchen Kontexten werden sie von den Lehrpersonen eingesetzt?

Auf die unterschiedlichen Arten von Lehr- und Lernvideos wurde ausführlich in Kapitel 2.2 eingegangen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die Beiträge von Persike (2019), Ebner & Schön (2017) sowie Zander et al. (2018) verweisen, in denen die verschiedenen Arten von Lehr- und Lernvideos erläutert werden. Anhand der Ergebnisse der Datenanalyse zeigt sich, dass Lehrkräfte zwar eine ungefähre Vorstellung von der

Bandbreite an Videos im Internet haben, sie sie jedoch nicht eindeutig in verschiedene Kategorien zuordnen können bzw. nur ein Teil der vielfältigen Arten von Videos genannt wurde. Auffallend war die Unterscheidung von Videos nach Plattform, so wurde mehrmals Bezug genommen auf kurze Videos wie bspw. Reels auf Instagram oder Tiktoks. Eine Unterscheidungsmöglichkeit war auch die nach Inhalt, so war bei einigen Lehrpersonen die Rede von Videos zum Einstieg in ein neues Thema oder zur Veranschaulichung von kulturellen Aspekten oder Videos zur Vermittlung von Grammatikphänomenen. Ebenfalls als Unterscheidungsmerkmal diente die visuelle Aufbereitung der Videos. So wurden beispielweise Videos in Form von Tafel- oder Whiteboardanschrift oder animierte Videos wie Cartoons oder Bilderreihen genannt.

In Bezug auf den Einsatz der Videos zeigte die Auswertung des Datenmaterials deutlich, dass die befragten Lehrkräfte Videos zwar im Unterricht einsetzen, dies jedoch sparsam betreiben. Die häufigsten Situationen in denen Videos im Unterricht verwendet werden, sind zum Einstieg in ein neues Thema, zur Eröffnung von Kommunikationsanlässen, zur Vermittlung von kulturellen und landeskundlichen Aspekten sowie zur Erarbeitung von Wortschatz.

2. Inwiefern können Lernvideos bei der Vermittlung und der Aneignung von bestimmten Grammatikphänomenen hilfreich und sinnvoll sein bzw. was sind die Einsatzbereiche dieser Videos?

Darüber, ob Grammatiklernvideos hilfreich und sinnvoll sind, konnte anhand der erhobenen Daten festgestellt werden, dass die Proband:innen hier durchaus Potenzial sehen. Ein mitunter wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist jedoch der individuelle Lehrstil der Lehrperson und auch die verschiedenen Lerntypen der Lernenden. Demnach stellte sich heraus, dass der Einsatz von Grammatiklernvideos im Präsenzunterricht als eher nicht hilfreich gesehen wird. Dies hängt damit zusammen, dass die befragten Personen dies als überflüssig wahrnehmen, da sie selbst als Lehrperson im Klassenraum anwesend sind und somit die Grammatik selbst erklären können. Wohingegen ein Mehrwert in den Videos gesehen wird, ist in der Unterstützung der Lehrkraft. Falls die Lernenden sich das im Unterricht behandelte Grammatikthema zuhause noch einmal anschauen wollen, würden die befragten Lehrpersonen ihren Schüler:innen bestimmte Videos bzw. YouTube-Kanäle dafür empfehlen. Ein Vorteil wird hier besonders darin gesehen, dass die Lernenden somit nicht nur einen Erklärstil und eine Varietät präsentiert

bekommen, sondern aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Herangehensweisen und Stilen, den für sie persönlich passendsten auswählen können. Ein Manko von Lernvideos, welches aus Sicht der Lehrpersonen genannt wurde, ist der fehlende Austausch bei der Verwendung von Videos. Vor allem bei niedrigeren Niveaustufen könnte das zu Schwierigkeiten führen, da die Lernenden keine Möglichkeit haben Nachfragen zu stellen oder sich zu vergewissern, den Inhalt richtig verstanden zu haben. Ebenso wurde auf die Isoliertheit der Videos hingewiesen und dass durch die Einweg-Kommunikation die eigene Sprachproduktion der Lernenden nicht gefördert werden kann. Die befragten Lehrkräfte erachten Lernvideos jedoch vor allem dann als sinnvoll, wenn Personen beginnen wollen eine neue Sprache zu lernen und sich erst einmal mit dem Basiswissen vertraut machen wollen, bevor sie einen Kurs besuchen.

3. Was ist die Meinung von DaF/Z-Lehrkräften in Bezug auf die Qualität, das Potenzial aber auch gegenüber den Grenzen dieser Videos?

Im Zuge dieser Interviewstudie wurde besonderer Fokus auf die Meinung und Einstellung der befragten Lehrpersonen gelegt, sowie durch das Interview mit Herrn Dr. Wolf eine zusätzliche Stimme aus der Forschung herangezogen. In Bezug auf die Qualität konnte festgestellt werden, dass die im theoretischen Teil der Arbeit erläuterten Merkmale und Prinzipien (siehe Kapitel 2.4) auch mit jenen von den Proband:innen genannten übereinstimmen. Vor allem die von Zorn et al. (2013) formulierten Ziele zum Erstellen eines Lernvideos decken sich weitestgehend mit den Aussagen der Lehrkräfte. So war der Mehrheit der befragten Personen wichtig, dass die Videos auf die Zielgruppe, also auf die Niveaustufe der Lernenden, abgestimmt sind. Ebenfalls die Frage nach den Lernzielen, die erreicht werden sollen, war für die befragten Lehrpersonen wichtig. So kann festgehalten werden, dass sich die Lehrpersonen im Vorfeld Gedanken darüber machen, bei welchen Themen und in welchen Kontexten der Einsatz von Videos sinnvoll ist. Auch in Bezug auf das technische Format und die Art und Weise der Aufbereitung der Videos haben die befragten Personen sehr hohe Ansprüche. So ist ihnen eine gute visuelle Aufbereitung und eine klare, nachvollziehbare Struktur wichtig. Außerdem sollte das Video den Inhalt kurz und prägnant präsentieren und besonderer Wert wird auch auf die Authentizität der Personen und deren Aussprache gelegt.

Ein wesentlicher Punkt, welcher als positiv und somit als Potenzial von Lernvideos gesehen wird, ist die große methodische und mediale Vielfalt. Dies hängt auch stark mit

der Gestaltung des Unterrichts zusammen, welche durch den Einsatz unterschiedlicher Medien abwechslungsreicher und dynamischer gestaltet werden kann. So wie auch im Beitrag von Obermoser (2018) erläutert wird, können anhand von Videos verschiedene Sinne angesprochen werden und somit auch auf die unterschiedlichen individuellen Lerntypen eingegangen werden. Diese Aspekte überschneiden sich auch mit den Ausführungen der Lehrkräfte. Ebenfalls als positiv eingeschätzt von den Lehrpersonen werden authentische Videos, welche alltagsnahe Themen behandeln. Dies spiegelt sich auch an den Ausführungen von Krammer (2012) und Obermoser (2018) (siehe Kapitel 2.6) wider.

Als Grenze von Lernvideos wird aus Sicht der Lehrpersonen vor allem die fehlende Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden untereinander gesehen. Die befragten Lehrpersonen sehen es als Problem, dass hier keine Möglichkeit zur Nachfrage und zur Überprüfung des Verständnisses seitens der Lernenden gegeben ist. Diese Überlegungen werden auch von Kulgemeyer (2018) aufgegriffen, der feststellt, dass die Interaktion ein wesentlicher Bestandteil einer gelungenen Erklärung ist. Er plädiert weiters auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und deren individuellen Interessensgebiete. Gerade dieser Punkt wurde auch von den Proband:innen eingebracht und vehement verteidigt.

Die fehlende Qualitätssicherung des überaus großen Angebots an digitalem Lehr- und Lernmaterial stellt für die befragten Lehrkräfte ebenfalls ein Problem dar. Durch die Interviews konnte der Eindruck gewonnen werden, dass dies ein nur schwer zu bewältigende Aufgabe für die Lehrkräfte sei, da sie es als wesentlichen Mehraufwand sehen, sich mit der Auswahl an geeigneten Videos zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang sollte auf Tools für die Qualitätsüberprüfung hingewiesen werden, wie bspw. die Checkliste zur Bewertung der Qualität von Erklärvideos von Kulgemeyer (2020) oder die fünf zentralen Qualitätsaspekte von Erklärprozessen von Findeisen (2017). Diese Tools stellen meines Erachtens eine gute Hilfestellung dar und sollten angehenden Lehrkräften in der Ausbildung vorgestellt werden.

4. Inwiefern können Lernvideos den regulären Unterricht unterstützen und ergänzen? Werden sie auch im Unterricht verwendet oder für das Selbststudium für Lernende empfohlen? Inwiefern könnten diese Videos die Lehrperson ersetzen?

Seitens der Lehrkräfte wird der Einsatz von Lernvideos überwiegend in der Unterstützung im Unterricht und auch außerhalb davon gesehen. Dennoch wurde durch die Analyse der Interviews klar, dass noch eine gewisse Distanz zur Verwendung von Lehrvideos besteht. Woher diese Distanz kommt, lässt sich nur schwer sagen, jedoch sehe ich als möglichen Grund dafür, das Überangebot an digitalem Lehrmaterial. Diese Annahme steht auch in Verbindung mit dem Mehraufwand für Lehrkräfte, welche ohnehin schon unter großem Druck stehen, den vorgegeben Stoff des Curriculums in kurzer Zeit durchzubringen. Ich habe den Eindruck, dass hier häufig die Zeit und Energie fehlt, in der Vorbereitungszeit noch anderes Material, als das altbewährte, zu suchen und dieses auf die Qualität und Geeignetheit hin zu prüfen.

Vor allem in Bezug auf Lehr- und Lernvideos zur Grammatikvermittlung besteht eine größere Distanz als zu Videos, die sich beispielsweise mit Kommunikationsthemen, kulturellen Aspekten oder authentischen alltagsnahen Kontexten beschäftigen. Was sich daraus erschließen lässt ist, dass die Lehrkräfte hier die Videos als sinnvoller erachten und häufiger als Unterstützung im Unterricht verwendet werden, da sie Themen behandeln oder Varietäten beinhalten, die die Lehrperson alleine im Klassenzimmer nur schwer präsentieren kann.

Im Gegensatz zu der eher sparsamen Verwendung von Lernvideos im Unterricht an sich, werden diese jedoch häufig von den Lehrkräften für das Selbststudium der Schüler und Schülerinnen empfohlen. Hier wird insbesondere auf die Vorteile der Funktionen von Videos eingegangen, unter anderem das Stoppen und Zurückspulen des Videos. Einige der befragten Lehrpersonen wiesen hier explizit wieder auf die Eigenverantwortung der Lernenden und deren Medienkompetenz hin. Das heißt, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Lernenden die empfohlenen Inhalte auch immer noch einmal selbst prüfen und einschätzen können, inwiefern diese für sie persönlich geeignet sind.

Auf die Frage ob bzw. inwiefern Videos eine Lehrkraft ersetzen können, kann mich Klarheit gesagt werden, dass sich alle befragten Lehrpersonen einig waren und dies verneinen. Die Proband:innen sehen Videos als willkommene Abwechslung für den Unterricht, sind aber keineswegs der Meinung, dass es möglich wäre, eine Sprache völlig im Selbststudium nur mithilfe von Lernvideos zu erwerben.

7 Reflexion und Ausblick

Im letzten Teil dieser Arbeit wird nun der gesamte Forschungsprozess reflektiert und die Vorgehensweise auch kritisch betrachtet. Außerdem soll im Anschluss daran anknüpfend an die Diskussion der Ergebnisse gezeigt werden, welche weiterführenden Forschungsmöglichkeiten sich ergeben.

Die vorliegende Arbeit ist der Frage nachgegangen inwiefern Lernvideos im Allgemeinen und speziell zur Vermittlung von bestimmten Grammatikphänomenen bereits im Unterrichtsalltag von DaF/Z-Lehrpersonen verankert sind. Zur Beantwortung dieser Frage wurde mit einem leitfadengestützten Expert:inneninterview gearbeitet. Die Position und Einstellung der befragten Lehrkräfte standen hier somit im Fokus.

Im Nachhinein lässt sich festhalten, dass die gewählte Methode sehr geeignet war, um die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten und einen ersten Einblick in die Thematik zu bekommen. Meines Erachtens decken sich die Ergebnisse der Literaturrecherche größtenteils mit den Ergebnissen der Datenanalyse. Somit konnte gezeigt werden, dass Videos in der Lehre durchaus Anklang finden, jedoch niemals eine reale Lehrperson bzw. einen Kurs vor Ort ersetzen könnten, was auch durch die Ausführungen von Schwan (2014) und Aldrian (2019) bestätigt werden kann (siehe Kapitel 2.5.5).

Die Datenaufbereitung, also die Transkription und die Codierung des Materials, wurde mittels dem Programm MAXQDA durchgeführt. Dies hat sich ebenfalls als sehr sinnvoll und benutzerfreundlich herausgestellt und war eine große Unterstützung im Forschungsprozess. Ein Punkt, der jedoch nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der hohe Zeitaufwand für das Transkribieren der Interviews.

Eine weitere Herausforderung im Prozess stellte meiner Meinung nach die Suche nach passenden Interviewpartner:innen dar. An dieser Stelle sei gesagt, dass ich den Vorteil hatte, durch meine eigene Lehrtätigkeit bereits einige Kontakte zu anderen Lehrpersonen zu haben, welche sich bereit erklärt haben an der Studie teilzunehmen. Dennoch könnte ich mir vorstellen, dass eine größer angelegte Studie mit Lehrpersonen, die auch mehr Erfahrung im Umgang mit digitalem Lehrmaterial und insbesondere mit Videos haben, noch gewinnbringender wäre.

Im Laufe der Auswertung der Ergebnisse, der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten qualitativen Studie, kamen Überlegungen für weitere Fragen und Forschungsvorhaben auf. Es konnte der Eindruck gewonnen werden, dass seitens der Lehrkräfte zwar ein hohes Interesse an Lernvideos besteht, sie dennoch selten dazu greifen, wenn es um die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts geht. Ein Grund dafür ist der hohe zeitliche und arbeitstechnische Aufwand, der mit der Auswahl und der Didaktisierung von Videos zusammenhängt, sowie die Einschätzung der Qualität der Videos. Meines Erachtens eröffnet sich hier ein weiteres spannendes Forschungsfeld, welches sich mit der Qualitätssicherung von digitalem Lehrmaterial und Lernangeboten beschäftigen könnte.

So könnten beispielsweise geprüfte Webseiten eingerichtet werden, welche bereits eine geprüfte Vorauswahl an bestimmtem digitalem Lehrmaterial, unter anderem Videos, zur Verfügung stellen. Dies könnte dazu beitragen, dass die Lehrpersonen öfter Lernvideos verwenden, da der Zeit- und Arbeitsaufwand geringer ist und sie eine gewisse Sicherheit in Bezug auf die Qualität haben.

Des Weiteren plädierten die Lehrkräfte auf die Eigenverantwortung der Schüler:innen sowie auf deren Selbstlernkompetenz in Bezug auf die Auswahl von Lernvideos. Hier sehe ich besonderen Bedarf die Medienkompetenz der Lernenden zu trainieren, wie bereits in Kapitel 2.5 und 2.6 angeschnitten wurde. Meines Erachtens sollte dies schon sehr früh in der Schule und noch intensiver gefördert werden, sodass Schüler:innen eine gewisse Kompetenz dafür entwickeln, eigenständig digitales Lernmaterial auf ihre Qualität und Reliabilität hin einschätzen zu können. Das könnte in weiterer Folge einen hohen Mehrwert für das Lernen im Selbststudium in der Freizeit der Schüler und Schülerinnen haben und sich somit auch positiv auf den Unterricht auswirken.

Ein weiterer Punkt, welchen ich interessant und erforschenswert finde, dreht sich um die konkrete Verwendung von Lernvideos im Unterricht und wie diese aufbereitet sein müssen, um zielführend Inhalte zu vermitteln. Diese Frage kommt aus der Überlegung heraus, dass die befragten Lehrpersonen es als nicht gewinnbringend sehen, Grammatikerklärvideos im Unterricht einzusetzen, da dies zu einer gewissen Redundanz führt. Aus diesem Grund stellt sich mir die Frage, wie Videos zur Grammatikvermittlung konzipiert sein müssen, um sie auch zielführend im Unterricht selbst einzusetzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass durch die vorliegende Masterarbeit ein Einblick in die Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang und die Qualität von Lernvideos im DaF/Z-Bereich gegeben werden konnte. Nichtsdestotrotz weist diese Studie auch Limitationen auf, die vorrangig damit zusammenhängen, dass die Forschungsmöglichkeiten im Rahmen einer Masterarbeit begrenzt sind. So würde eine größer angelegte Studie noch tiefere und differenziertere Ergebnisse liefern. Ebenfalls geht die vorliegende Masterarbeit nur teilweise auf den Aufbau, die Inhalte und die Qualität von Lehr- und Lernvideos im Konkreten ein. Hier würde sich auch eine größer angelegte Analyse bzw. ein Vergleich von einer großen Menge an Videos von verschiedenen Autor:innen eignen. Dennoch leisten die Ergebnisse dieser Interviewstudie bereits einen Beitrag zur Forschung im Bereich der Medienpädagogik, wobei jedoch weiterhin großer Forschungsbedarf in diesem Kontext besteht.

8 Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2013). Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 48. Lang-Ed.
- Aldrian, S. (2019). Lehrvideo. Zentrum für Hochschuldidaktik. Fachhochschule der Wirtschaft, Graz.: <https://www.campus02.at/hochschuldidaktik/wp-content/uploads/sites/20/2019/09/Lehrvideo.pdf>
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443–463. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9281-6>
- Böttcher, W. & Sitta, H. (1978). Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. Urban & Schwarzenberg.
- Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. (2. Aufl.) Schöningh Utb.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (2001). Grundsatzerlass Medienerziehung. https://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/lehr_lernplaene/austria_01.shtml
- Bußmann, Hadumod (2008). Lexikon der Sprachwissenschaft (4. Aufl.). Stuttgart: Kroner.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari et al. (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 7–22). Narr Francke Attempto.
- Chowchong, A. (2022). *Sprachvermittlung in den sozialen Medien. Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen*. Erich Schmidt Verlag.
- Common Craft (2024). *Our Videos Explain So You Don't Have To*. <https://www.commoncraft.com/video-library>. (zuletzt aufgerufen, 26.7.2024)
- Dorgerloh, S., & Wolf, K. D. (Hrsg.). (2020). Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. (1. Auflage). Beltz.
- Drumm, S. (2022). Macht's klick? Eine Analyse von Grammatik-Erklärvideos im Internet. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2). Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3447/>
- Dvorecký, M., Reitbrecht, S., Schweiger, H., & Sorger, B. (Hrsg.). (2023). Sprachliche Teilhabe fördern: innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung (1. Auflage). Erich Schmidt Verlag.
- Ebner, M., & Schön, S. (2011). Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. *Handbuch E-Learning*. 71, 1-14.
- Ebner, M., & Schön, S. (2013). Gute Lernvideos:... so gelingen Web-Videos zum Lernen. BoD–Books on Demand. <https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/gute-lernvideos.pdf>
- Ebner, M., Schön, S. (2017). Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. In: K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. 71. Erg. Lieferung (Oktober 2017). 4.61. S. 1-14.

- Edmondson, Willis J. (2002). Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psychologische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 51-70.
- Eoidegranada granada. (2018, 15. August). ScreenCast Wechselpräpositionen. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=glyGVIRm0II>
- Erwachsenenbildung. (2021). *Online Whiteboards wie Draft richtig nutzen*. <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/werkzeuge/16709-whiteboards-richtig-nutzen.php>
- Explain it simple. (2024). Erklärvideo Legetechnik – Alles, was Sie wissen müssen. <https://www.explain-it-simple.com/erkl%C3%A4rvideo-legetechnik/>.
- Fey, A. (2002). Audio vs. Video: Hilft Sehen beim Lernen? Vergleich zwischen einer audiovisuellen und auditiven virtuellen Vorlesung. *Unterrichtswissenschaft*, 30(4), 331-338.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Frenzke-Shim, A. & Schilling, T. (2022). *WebQuests: Ein Handbuch für Schule und Hochschule*. wbv Media GmbH & Company KG.
- Gila, R (2017). Interaktive Lernvideos – Eine explorative Untersuchung der Chancen und Grenzen im DaF-Unterricht. Diplomarbeit. Universität Wien: Wien.
- Goerres, Achim; Kärger, Caroline; Lambach, Daniel (2015). Aktives Lernen in der Massenveranstaltung: Flipped-Classroom-Lehre als Alternative zur klassischen Vorlesung in der Politikwissenschaft. *Zpol*, 25 (1), S. 135–152.
- Hansch, A., Newman, C., Hillers, L., Shildhauer, T., McConachie, K., & Schmidt, P. (2015). Video and online learning: Critical reflections and findings from the field. HIIG Discussion Paper Series No. 2015-02. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882#paper-citations-widget
- Herzig, B. (2016). Digitale Medien in der Lehr-Lernforschung. Ergebnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Sicht. In Knopf, J. (Hrsg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider, 17-37.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Narr Francke Attempo.
- Hoffmann, L. (2021). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the social and humanities*. Reading, Mass. Addison Wesley.
- Imo, W. (2016). *Grammatik. Eine Einführung*. Metzler.
- Junker, R., Zucker, V., Oellers, M., Rauterberg, T., Konjer, S., Meschede, N., & Holodynski, M. (Hrsg). (2022). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. Waxmann Verlag.
- Köller, W. (1983). Funktionaler Grammatikunterricht. *Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* 1983 (4/1997). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Krammer, K., Lipowsky, F., Pauli, C., & Lena, C. (2012). Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen
Zusammenfassung. *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*, 69.
- Krämer, A. & Böhrs, S. (2017). Erklärvideos als effektives und effizientes Marketing-Instrument. *Marketing Review* St. Gallen. 34: 2, 54–61.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Krumm, H.J. (1999). Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In Bausch, K.R, Christ, H., Königs, F. & Krumm, H.J. (Hrsg.) *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 119-128). Narr.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03/language:de
- Kulgemeyer, C. (2018). Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. *Computer+ Unterricht*, 109, 8-11.
- Kulgemeyer, C. (2020). Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. In Dorgerloh, S., & Wolf, K. D. (Hrsg.). (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz, 70-75.
- Lachmund, A. (2022). Erklärvideos in ausgewähltem Französischlehrwerken der neuen Generation (2020). Eine kontrastive Analyse. In Franke, M. & Plötner, K. (Hrsg.). *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. (S. 77-104). Narr.
- Lamnek, H. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/29896690/mod_resource/content/0/Beispieleleitfaden.pdf
- Lehner, F. & B. Siegel (o.J.): *E-Learning mit interaktiven Videos – Prototypisches Autorensystem und Bewertung von Anwendungsszenarien*.
- Leier, V. (2018). Using Instagram as a Tool for German Language Teaching and Learning. In *New Zealand Language Teaching Journal* 44, 77-90.
- Louis, T. (2023). GDR goes Instagram. Zum Einsatz sozialer Netzwerke im Sprachunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28, 313-334.
- Mayer, R. E. (1999): Multimedia aids to problem-solving transfer. In: *International Journal of Educational Research* 31(1999), S. 611-623.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). JIM-Studie 2019 - Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIMplus 2020 - Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf
- Misoch, S. (2019). Qualitative Interviews. (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin. De Gruyter.
- Mitschian, Haymo (2010). *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel University Press.
<http://www.oapen.org/search?identifier=355293>
- Obermoser, S. (2018). Einsatz moderner Medien im Unterricht. Unterstützung von Lernprozessen durch Lehr- und Lernvideos? *Haushalt in Bildung & Forschung* 7 (2018) 4, S. 59-74
- ÖIF-Forschungsbericht. (2021).
https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210327_OTS0023/neuer-oeif-forschungsbericht-zur-mediennutzung-von-migrantinnen-in-der-corona-pandemie (zuletzt aufgerufen am 27.11.2023)
- Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied, and (re-)mixed: Social media and digital literacies. In M. Thomas (Hg.): *Digital education: opportunities for social collaboration* (9-35). Palgrave.
- Persike, M (2019). Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen. In A. Weinberger & H. M. Niegemann (Hrsg.), *Lernen mit Bildungstechnologien* (S. 1–31). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_23-1
- Peschel, M. (2012). Mediendidaktik, Medienkompetenz, Medienerziehung – Web 2.0 Aktivitäten im Sachunterricht. *GDSU-Journal*, Heft 2(67-79).
- Renner, K. & Jacob, N. (2020). *Das Interview. Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60441-0>
- Rey, Günter D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Hans Huber.
- Rösler, D. (2004). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenberg.
- Rust, H. (1981). *Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Eine Einführung*. Narr.
- Sailer, M., & Figas, P. (2015). Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. *bildungsforschung*, 1.
- Schmelzle, J. (2014). 5 Rules for explaining things simply. *Simpleshow Whitepaper*.
- Schön, S. & Ebner, M. (2020). Was macht ein gutes Erklärvideo aus? In S. Dorgerloh und K. D. Wolf (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz, S. 75-80.
- Schreier, M. (2014). Ways of doing qualitative content analysis: Disentangling terms and terminologies. *Forum, Qualitative Social Research*, 15(1), 146–155.
- Schulze-Vorberg, L., Wenzel, S. F. C., Bremer, C., & Horz, H. (2018). Die Öffnung von (Lern-) Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss von Computereinstellung,-ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften. *Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum-Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, 215-236.

- Schwan, S. (2014). Lernen mit Videos - die Perspektive der Forschung. [Podcastfolge]. In *e-teaching*.
https://www.e-teaching.org/materialien/podcasts/podcast_2014/lernen-mit-videos
- ScreenCast Wechselpräpositionen. (2018). <https://www.outube.com/watch?v=gIyGVIRm0II>. zuletzt aufgerufen am 29.08.2024.
- Sofatutor (2024). <https://magazin.sofatutor.com/lehrer/anleitung-fuer-die-erstellung-eines-screencast-videos/>, zuletzt aufgerufen am 5. Februar 2024.
- Strasser, T. (2023). Schwache KIs, starke Performanz? Form und Wirkung von KI-gestützten Erklärvideos im Englischgrammatikunterricht der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 75-102.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 251-296.
- Tolks, D. & Sailer, M. (2021). Gamification als didaktisches Mittel in der Hochschulbildung. *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*, 515-532. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_29
- Tu, D. L. (2015). Feature and narrative storytelling for multimedia journalists. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315851297>
- Unterrichten.digital. Ein Erklärvideo/Lernvideo erstellen – 4 Methoden und mögliche Vorgehensweisen für den Unterricht. (2020).
<https://unterrichten.digital/2020/04/23/erklarvideo-lernvideo-unterricht/>.
- Unterrichtsgestaltung mit Medien. (2024). *Erklärvideos für den Unterricht erstellen*.
<https://unterrichtsgestaltung-mit-medien.de/auflage-1/erklervideos-fuer-den-unterricht-erstellen/>
- Wengler, J. & Dröge C. (2021). Chancen und Grenzen von Erklärvideos im Spanischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 19 (74), S. 2-7.
- Wild, J., & Wildfeuer, A. (2019). Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen. Narr Francke Attempto Verlag.
- Wittwer, J. & Renkl, A. (2008). Why Instructional Explanations Often Do Not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist* 43(1), S. 49 – 64.
- Wolf, Karsten D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. *Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? Medien und Erziehung* 59, 30–36.
- Zander, S., Behrens, A. & Steven Mehlhorn (2018). Erklärvideos als Format des E-Learnings. In: Niegemann H., Weinberger A. (eds) *Lernen mit Bildungstechnologien*. Springer Reference Psychologie. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Zeyer, T& Rösler, D. (2021). Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum. Narr Francke Attempto Verlag. 223-246
- Zeyer, T. & Rösler, D. (2022). Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter. In Birkner, K.; Hufeisen, B. & Rosenberg, P. (Hrsg.). *Forum Angewandte Linguistik FAL Band 69*, 53. Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Peter Lang.

- Zeyer, T. (2016). „Wie interaktiv ist die Interaktive Grammatik?“. Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und-lehren mit digitalen Medien: Hit oder Hype, 191-210.
- Zeyer, T. (2017). Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(6), 666-686.
- Zeyer, T. (2018). Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware. Tübingen: Narr.
- Zeyer, T. (2023). Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 103-124.
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, & Krüger, M. (2013). Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden – In Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage. 2013. DOI: 10.25656/01:835

9 Anhang

Anhang A: Fragebogen zum beruflichen Profil:

Name (wird anonymisiert)	
Ausbildung/en	
Aktueller Berufskontext (z.B. DaF, DaZ, Mittelschule, ...)	
Welche Zielgruppe unterrichten Sie hauptsächlich? (Alter, Kursformat, ...)	
Verwenden Sie Lehrwerke? Wenn ja, welche? Und nutzen Sie auch die online bzw. digital verfügbaren Inhalte dieser Lehrwerke?	

Anhang B: Interviewleitfaden:

	Themenblock	Leitfrage	Checkliste	Konkrete Fragen	Zusatzfragen
Einstieg					
1	Wissen über Lernvideos; Arten von Lernvideos	In der Literatur werden verschiedene Definitionen über LV dargestellt, eine davon habe ich Ihnen nun vorgestellt. Inwiefern war Ihnen das Konzept der Lernvideos vor diesem Interview bekannt und kennen Sie untersch. Arten von LV/welche?	- Konzept Lernvideos - Arten von Lernvideos	Inwiefern war Ihnen das Konzept der Lernvideos vor diesem Interview bekannt?	Kennen sie verschiedene Arten von Lernvideos? Wenn ja, welche?
Hauptteil					
2	Qualitätsmerkmale von Lernvideos	Wie würden Sie die Qualität von LV im Internet einschätzen und welche Merkmale machen für Sie ein „gutes“ LV aus?	- Einschätzung von Qualität - Merkmale für ein „gutes“ Lernvideo	- Was macht für Sie ein gutes LV aus? - Welche Qualitätsmerkmale sollen/müssen erfüllt sein?	
3	Einsatz von Lernvideos	Welche Einsatzmöglichkeiten von Lernvideos sind Ihnen bekannt und in welchen	- Unterrichtsvorbereitung - Einsatz im Unterricht - Selbststudium der Lernenden	- In welchen Bereichen sehen Sie die Verwendung von LV als sinnvoll?	

		Bereichen haben Sie LV selbst schon verwendet?			
4	Lernvideos zu Grammatikvermittlung	Inwiefern sehen Sie LV in Zusammenhang mit der Vermittlung von bestimmten Grammatikphänomenen als hilfreich?	- LV zur Grammatikvermittlung		
5	Chancen/Potenziale von LV	Wo sehen Sie die Chancen und Potenziale von Lernvideos im Bereich DaF/Z allgemein und speziell in Zusammenhang mit Grammatikvermittlung?	- Chancen/Potenziale - Praxis DaF/Z - Grammatikvermittlung	- Inwiefern können LV zur Grammatikvermittlung beitragen?	
6	Mögliche Probleme/Grenzen von Lernvideos	Wo sehen Sie mögliche Probleme und Grenzen von Lernvideos im Bereich DaF/Z allgemein und speziell in Zusammenhang mit Grammatikvermittlung?	- Probleme und Grenzen - Praxis DaF/Z - Grammatikvermittlung	-	
Abschluss					
7	Zusammenfassung des Gesagten	Gibt es weitere Punkte, die Ihnen wichtig sind zu erwähnen? Möchten Sie noch etwas hinzufügen?			

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Proband/in für ein Gespräch für die Abfassung meiner Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden. Ihr Name wird im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit anonymisiert.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Olivia SCHMID (a11705782@unet.univie.ac.at) Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name