

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Erklärvideos im Geschichtsunterricht: Ergänzung oder Ersatz für Lehrpersonen?

verfasst von | submitted by

Anna Schlögl BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

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

UA 199 506 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Johannes Brzobohaty

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit wurde unter dem Titel „Erklärvideos im Geschichtsunterricht: Ergänzung oder Ersatz für Lehrpersonen?“ verfasst und setzt sich mit dem Einsatz des Mediums „Video“ im Unterricht auseinander. Zu Beginn wird in einem theoretischen Teil erläutert, wie sich „digitale Medien“ von „neuen Medien“ unterscheiden und wie diese im Unterricht genutzt werden können. Ein weiteres Kapitel widmet sich dem expliziten Einsatz von Erklärvideos im Geschichtsunterricht, während das letzte theoretische Kapitel die Plattform „YouTube“ erläutert. Ergänzt und vervollständigt wird die Arbeit durch den empirischen Teil, welcher in Form einer schriftlichen Online-Befragung von Schüler:innen und Lehrer:innen der Mitteschule Friedberg durchgeführt wurde. Mithilfe dieser quantitativ-qualitativen Befragung soll die Relevanz des Erklärvideos für den (Geschichts-)Unterricht deutlich gemacht und Praxisbezüge hergestellt werden.

Abstract

This master's thesis was written under the title “Explanatory videos in history lessons: Supplement or replacement for teachers?” and deals with the use of the medium „video“ in teaching. At the beginning, a theoretical part explains how „digital media“ differs from „new media“ and how these can be used in lessons. Another chapter is dedicated to the explicit use of explanatory videos in history lessons, while the last theoretical chapter explains the platform „YouTube“. The work is supplemented and completed by the empirical part, which was carried out in form of a written online survey by students and teachers at Friedberg Middle School. With the help of this quantitative-qualitative survey, the relevance of the explanatory video for (history) lessons is intended to be made clear and practical references should be established.

Danksagung

„Einfach machen ...“, dachte ich in den vergangenen Wochen öfters.

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich sowohl beim Erstellen dieser Arbeit als auch in den vergangenen Jahren während des Studiums begleitet, motiviert und unterstützt haben:

Ein spezieller Dank gilt Herrn Mag. Dr. Johannes Brzobohaty, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Erst dank Ihrer konstruktiven, kritischen und stets hilfreichen Anmerkungen konnte ich diese Arbeit in die nun vorliegende Form bringen. Vielen Dank, dass Sie mich auf diesem Weg so verlässlich begleitet und meine Fragen stets so rasch wie möglich beantwortet haben!

Ebenso möchte ich mich bei meiner Arbeitsstelle, der Mittelschule Friedberg, bedanken, dass ich die Befragung der Kolleginnen und Kollegen durchführen durfte. Außerdem bedanke ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen, die sich für die Befragung Zeit genommen und damit einen wertvollen Beitrag zu meiner Arbeit geleistet haben.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Freunden und meinem Partner bedanken, welche mich wenn notwendig stets motiviert, aber mich auch daran erinnert haben, nicht immer alles zu schwer zu nehmen. Ich danke Euch von ganzem Herzen!

Danke!

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Aufbau der Arbeit	7
1.2	Forschungsstand	9
1.3	Methodik und Forschungsfragen	10
2	Digitale Medien – Neue Medien	13
2.1	Medienarten digitaler Medien	16
2.1.1	Gerätebasierte digitale Medien	17
2.1.2	Internetbasierte Medien:	21
2.1.3	Unterrichtsmedien	24
2.2	Nutzung im Unterricht	25
2.3	Medien: -pädagogik, -didaktik, -erziehung, -kompetenz	31
3	Einsatz von Videofilmen im Geschichtsunterricht	35
3.1	Lehrplan, Kompetenzen und Digitale Medien im GS-Unterricht	35
3.2	Erklärvideos im Unterricht: Fokus Geschichte und Politische Bildung	41
3.2.1	Vor- und Nachteile von Erklärvideos	45
3.2.2	Arten von Erklärvideos	47
3.2.3	Exkurs: Verstärkte Nutzung von Erklärvideos während der Covid-19-Pandemie?	50
4	Die Video-Plattform YouTube	52
4.1	Geschichtlicher Hintergrund	52
4.2	Aufbau und Funktionsweise	52
5	Fragebogengestaltung	54
5.1	Rahmenbedingungen der Mittelschule	55
5.2	Theoretische Grundlagen - Fragebogenerstellung und Aufbau	58
5.2.1	Untersuchungsinstrument: Fragebogen	58
5.2.2	Konstruktion	59
5.2.3	Frage- und Antwortformate + Filterfunktion	63
5.2.4	Nominalskala	64
5.3	Beschreibung der Fragebögen - Schüler- und Lehrer:innenexemplare	65
5.3.1	Schüler:innen-Befragung	65
5.3.2	Lehrer:innen-Befragung	67
6	Ergebnisdarstellung und Auswertung	70
6.1	Auswertung Schüler:innenfragebogen	71
6.2	Auswertung Lehrer:innenfragebogen	90
6.3	Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	97

6.3.1	Fragestellung 1 – Erster Teil.....	97
6.3.2	Fragestellung 1 - Zweiter Teil	98
6.3.3	Fragestellung 2	100
7	Fazit.....	102
8	Literaturverzeichnis.....	107
9	Anhang.....	115

1 Einleitung

„Is the pandemic creating a ‚new normal‘ in education or simply accenting what has already become normal – an accelerating tendency toward technologization? This tendency presents an important challenge for education, requiring a critical vision of post-Covid-19 curriculum“¹, schließt Autor und Forscher José Augusto Pacheco in seinem Artikel „The „new normal“ in education“² und bringt damit auf den Punkt, womit sich die Bildungsgesellschaft in den letzten Jahren immer intensiver befassen musste. Besonders der Beginn der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020 machte es unumgänglich, das ohnehin Unvermeidbare endlich in die Tat umzusetzen: die umfassende Digitalisierung des Schul- und Bildungswesens sowie eine Auseinandersetzung mit den Lehrplänen.

Bereits seit dem Jahr 2018 machte es sich das österreichische Bildungsministerium zur Aufgabe, das Bildungswesen sukzessive zu digitalisieren.³ Mit dem sogenannten „Masterplan für Digitalisierung“⁴ veranlasste das Ministerium drei Teilprojekte in deren Folge das Schulwesen Schritt für Schritt qualitativ für die Arbeit mit digitalen Medien um- und ausgerüstet werden sollte. Einer der ersten Schritte davon war die Anpassung der Lehr- und Lerninhalte, wozu unter anderem die Aktualisierung und Adaption der Lehrpläne gezählt wird. In diese wurde die digitale (Grund)Bildung bereits integriert. Vor allem im Geschichtsunterricht sowie der Politischen Bildung wird immer wieder auf die fachspezifischen Kompetenzen hingewiesen (bspw. Medienkompetenz).⁵ Zusammenhängend mit dem „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ wurde ebenso der „8-Punkte-Plan“ ins Leben gerufen, wofür ein umfangreiches Budget zur Verfügung gestellt wurde. Dieses soll gewährleisten, „dass der Innovationsschub konsequent und nachhaltig fortgesetzt

¹Pacheco, José Augusto: The „new normal“ in education. In: Prospects, Vol. 51 (2021), S. 3–14, S. 4.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>

²Pacheco: The „new normal“, S. 4.

³Vgl. Tengler, Karin; Schrammel, Natalie; Brandhofer, Gerhard: Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: medienimpulse Jg. 58/2 (2020), S. 1ff.

⁴Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [Zugriff: 3.11.2023].

⁵Vervollständigt wird der „Masterplan“ mit Adaptionen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sowie dem Umsetzen einer modernen Infrastruktur und Schulverwaltung, wodurch u.a. die Schulverwaltung vereinfacht werden soll; vgl. Bundesministerium: Masterplan, o. S.

wird und innovative Lehr- und Lernformate im Bildungssystem breitflächig implementiert werden.“⁶

Um den Vorgaben des Bildungsministeriums gerecht werden zu können, ist es als Lehrperson notwendig, verschiedene technische und digitale Medien in den Unterricht zu integrieren.⁷ Möglichkeiten, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, gibt es viele: *Co-Working-Plattformen*, Online-Quizzes und Kreuzworträtsel, digitale Rundgänge und Schnitzeljagden, Online-Zeitungen und Magazine, Blogs, der Einbezug von *Social Media* (Neue Medien), nicht zu vergessen Erklärvideos und viele weitere digitale Online-Angebote können im Unterricht integriert werden. Und doch greifen Lehrerinnen und Lehrer häufig „nur“ auf das allseits bekannte und beliebte Erklärvideo auf diversen Video-Plattformen zurück. Die Gründe dafür sind beinahe so vielfältig, wie die Anzahl der digitalen Unterrichtstools selbst. Genau hier soll die vorliegende Masterarbeit anschließen.

1.1 Aufbau der Arbeit

Das zentrale Interesse dieser Masterarbeit liegt im schulischen Einsatz von Erklärvideos für den Geschichtsunterricht. Da sich Erklärvideos großer Beliebtheit erfreuen und daher häufig im Unterricht Anwendung finden, stellt sich die Frage, warum Lehrpersonen diese in ihre Unterrichtsplanung integrieren. Ziel ist es, mithilfe einer empirischen Befragung von Lehrer:innen und Schüler:innen die Beweggründe dieser beiden Personengruppen herauszufinden, weshalb sie Erklärvideos nutzen. Des Weiteren bezieht sich ein Teil der Fragebögen auf die Gestaltung von Erklärvideos und worauf die Proband:innen bei ihrer Videoauswahl Wert legen.

Um die theoretischen Rahmenbedingungen für die empirische Befragung der Lehrer- und Schüler:innen zu schaffen und um einen Einblick in die verschiedenen Möglichkeiten im Unterricht zu bekommen, die durch die Nutzung digitaler Medien entstehen, folgt in *Kapitel 2* eine Erläuterung zu den Arten und den Funktionsweisen der digitalen Medien. Im schulischen

⁶Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 8-Punkte-Plan. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html> [Zugriff: 3.11.2023]; Als umfangreich wird hier das Investitionsvolumen von 250 Millionen Euro verstanden, welches für die Umsetzung des Plans bis zum Jahr 2024 bereitgestellt wird.

⁷Nachdem die Schulen nun mit digitalen Geräten ausgestattet wurden, müssen diesen auch zielführend von den Lehrenden in den Unterricht eingebunden werden. Die Nutzung digitaler Tafeln, der Endgeräte, der Eduthek oder auch lernspezifischer Apps sind Anhaltspunkte des Bildungsministeriums; vgl. Bundesministerium: 8-Punkte-Plan, o. S.; vgl. Bundesministerium: Masterplan, o. S.

Kontext hat die Medienpädagogik und -didaktik stets einen besonderen Stellenwert, weshalb auf Faktoren eingegangen wird, die der Theorie zufolge für eine praktische Umsetzung von Bedeutung sind.

Als Historikerin und aufgrund des umfassenden Angebots geschichtespezifischer (historischer) Erklärvideos, ist es mein persönliches Anliegen, die Nutzung von Videos vor dem Hintergrund des Geschichtsunterrichts genauer zu betrachten. Daher spielen in *Kapitel 3* die Vorgaben des Lehrplanes für Mittelschulen und wie digitale Medien mit den Kompetenzen verknüpft sind sowie die Vor- und Nachteile, die durch den Einsatz von Videos im Geschichtsunterricht entstehen können, eine große Rolle. Wie schon zu Beginn der Einleitung erwähnt, kann die Covid-19-Pandemie als Zäsur gesehen werden, welche den digitalen Fortschritt im Bildungs- und Schulwesen vorangetrieben hat.⁸ Daher gibt es einen Exkurs dazu, wie sich die Pandemie auf die Nutzung und den Einsatz von Erklärvideos im Unterricht ausgewirkt hat.

In *Kapitel 4* geht es um eine kurze geschichtliche Darstellung der Video-Plattform *YouTube*, da diese unumstritten die am meisten (von Jugendlichen) genutzte Plattform ihrer Art ist und durch ihre leichte Verfügbarkeit häufig die erste Anlaufstelle ist, um Videos aller Art zu konsumieren.⁹ So beziehen beispielsweise 82 Prozent der Teilnehmer:innen der JIM-Studie 2023 konstant Videos von diversen Online-Plattformen. Dabei teilen sich YouTube und TikTok den dritten Platz der am meisten genutzten Apps von Jugendlichen. 80 Prozent der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren geben an, YouTube regelmäßig zu nutzen.¹⁰

Den inhaltlichen Abschluss der Arbeit bilden die *Kapitel 5* und *6*, welche sich der Befragung der Lehrer:innen und Schüler:innen widmen. Den Anfang machen die für die Erstellung der Fragebögen notwendigen theoretischen Grundlagen, welche bei der Erstellung der Fragebögen berücksichtigt wurden sowie die Rahmenbedingungen der praktischen

⁸Lehrer:innen gaben bei der Studie „Lernen unter Covid-19 Bedingungen“ an, zukünftig vermehrt Videos für die Unterrichtsgestaltung (z.B. Flipped Classroom) nutzen zu wollen. Vgl. Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane: Lernen unter Covid-19 Bedingungen. Studie der Universität Wien. Online unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> [Zugriff:17.02.2024].

⁹Vgl. Hartung, Tim: Geschichtsdarstellungen auf YouTube – geschichtsdidaktische Prinzipien für die Beurteilung von Erklärvideos. In: Katharina Gallner-Holzmann; Theo Hug; Günther Pallaver (Hg.): Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus. Innsbruck: Innsbruck university press 2020, S. 99-116, S. 100.

¹⁰Vgl. JIM-Studie 2023. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, S. 12, 26. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf [Zugriff: 22.02.2023].

Durchführung. *Kapitel 6* bildet den thematischen Abschluss, indem die Ergebnisse der Befragung ausgewertet und interpretiert werden.

1.2 Forschungsstand

Wie die Ergebnisse der jährlich durchgeführten Jim-Studie 2023¹¹ zeigen, steigt die Mediennutzung der Jugendlichen sukzessive an. Die stetig zunehmende Nutzung diverser Medien macht es auch im Bildungswesen notwendig neue Techniken einzubauen.

Spätestens mit dem Einsetzen der Covid-19-Pandemie wurde der Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext unverzichtbar. Mit dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 wurde das Bildungswesen, wie viele andere Bereiche des Lebens, auf *Distance Learning* umgestellt. Diese Zeit brachte Herausforderungen, aber ebenso Chancen für die Gestaltung des Unterrichts mit sich, wie eine Studie der Universität Wien gezeigt hat. *Schober/Lüftenegger/Spiel*¹² sind nur drei von vielen, die sich in ihrer Studie mit den Herausforderungen beschäftigt haben, mit denen Schüler:innen, Studierende und Lehrpersonen während der Pandemie konfrontiert waren. Bei der Befragung von 13.025 Schüler:innen wurden u.a. Fragen gestellt, die den Umgang mit der Lernsituation, die Kommunikation mit den Lehrpersonen, Veränderungen des Lernverhaltens oder auch das Wohlbefinden der Schüler:innen betreffen. Die 1759 Lehrkräfte, die an der Studie teilnahmen wurden ebenso befragt, wie ihr Wohlbefinden wäre, aber auch, wie der Unterricht von zu Hause für sie gelänge, was gut und was weniger gut funktioniere, und welche Chancen die Pandemie mit sich brachte.

Trotz der Aktualität des Themas ist die Anzahl an Publikationen dazu überschaubar. Einige setzen sich jedoch mit dem Einsatz digitaler Medien im schulischen Alltag auseinander und versuchen hilfreiche Tipps zur Arbeit mit digitalen Medien, häufig im schulischen Kontext, zu geben.

Unter anderem ist *Nele Hirsch* zu nennen, die 2020 mit „Unterricht digital“¹³ verschiedenste digitale Programme für die Nutzung von Lehrkräften mithilfe von Praxisbeispielen vorstellt.

¹¹Vgl. JIM-Studie 2023.

¹²Vgl. Schober [u.a.]: Lernen unter Covid-19 Bedingungen.

¹³Hirsch, Nele: Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2020.

2017 veröffentlichten *Sochatzky* und *Ventzke*¹⁴ den Beitrag „Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien“. Dabei gehen sie auf notwendige Anpassungen im Bildungssektor ein und thematisieren, wie Künstliche Intelligenz (KI) nicht nur als Risiko, sondern auch als Chance für die Schule gesehen werden kann.

*Bleckmann/Lankau*¹⁵ diskutieren über die Kontroverse des digitalen Unterrichts und skizzieren die Schule der Zukunft sowie potenziell eintretende Szenarien.

Im Sammelband „Geschichte auf YouTube“¹⁶, der von *Bunnenberg/Steffen* 2019 veröffentlicht wurde, wurden verschiedene Beiträge zusammengetragen, die die Herausforderungen der Geschichtsvermittlung im digitalen Zeitalter thematisieren und wie mithilfe von YouTube (Geschichts)Unterricht gestaltet werden kann.

„Bildung, Schule, Digitalisierung“ von *Kaspar/Becker-Mrotzek/Hofhues/König/Schmeink* (2020)¹⁷ vereint ebenso verschiedene empirische wie theoretische Beiträge rund um die Kombination Digitale Medien, Lehrende und Lernende und wie diese gewinnbringend komplementär in der Schule vereint werden können.

1.3 Methodik und Forschungsfragen

Zur Erstellung der Arbeit wurden zwei verschiedene Methoden herangezogen, welche diese zugleich gliedern. Der theoretische Teil der Arbeit wurde mithilfe der hermeneutischen Methode erstellt und bildet somit eine reine Literaturarbeit ab. Dadurch entstand die theoretische Basis für den zweiten Teil der Arbeit. Dieser richtet sich nach den Prinzipien der empirischen Forschung und besteht aus der Erstellung und Durchführung einer Befragung sowie deren abschließender Auswertung und Interpretation.

¹⁴Sochatzky, Florian; Ventzke, Marcus: Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien. In: Thissen, Frank (Hg.): Lernen in virtuellen Räumen. Berlin: De Gruyter 2017, S. 54-72.

¹⁵Bleckmann, Paula; Lankau, Ralf (Hg.): Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse. Weinheim: Beltz Verlag 2019.

¹⁶Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9)

¹⁷Kaspar, Kai (u.a.) (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. München/New York: Waxmann 2020.

Der empirische Teilbereich der Masterarbeit gliedert sich erneut in zwei Phasen. Zunächst geht es um die Erhebung durch die von mir erstellten Fragebögen. Zu Beginn werden die Rahmenbedingungen, unter denen die Erhebung durchgeführt wird, dargelegt sowie die theoretisch-wissenschaftlichen Richtlinien erläutert, die bei der Erstellung und Durchführung von und mit Fragebögen beachtet werden müssen. Für die Konstruktion der Fragebögen wurden als wissenschaftliche Basisliteratur die Handbücher von *Baur/Blasius*¹⁸, *Döring*¹⁹, *Kuckartz und Rädiker*²⁰ sowie *Porst*²¹ herangezogen.

Den Abschluss der Befragung und somit die Bilanz der Masterarbeit stellt die Auswertung und Interpretation der Befragungsergebnisse dar. Zur Auswertung der Ergebnisse und um die qualitative Inhaltsanalyse vornehmen zu können, wurden die bereits genannten Autoren herangezogen.

Zielgruppe

Die Befragung richtete sich an zwei Zielgruppen. Sowohl Schüler:innen, als auch Lehr:innen der Sekundarstufe 1 wurden als Proband:innen herangezogen. Durchgeführt wurde die Befragung an der Mittelschule Friedberg in der Steiermark. Die untersuchte Gruppe setzte sich aus den Schüler:innen der sechsten bis achten Schulstufe sowie der sechs Geschichtslehrer:innen der Schule zusammen.

Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit soll ermittelt werden, ob ein exzessiver Einsatz von Erklärvideos bewirkt, dass Lehrkräfte im Schulalltag überflüssig und durch die Neuen Medien abgelöst werden könnten oder ob der Einsatz von Videos im Unterricht eine weitere Methode zur Unterrichtsgestaltung darstellt, die lediglich durch die „richtige“²² Anwendung von

¹⁸Vgl. Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022.

¹⁹Vgl. Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer 2023.

²⁰Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa 2022

²¹Vgl. Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage (=Studienskripten zur Soziologie). Wiesbaden: VS Verlag 2014.

²²Stadtfeld verweist auf ein didaktisches Konzept, dass für eine Verbesserung des Lernerfolges notwendig sei und impliziert somit, dass ein bloßer additiver Unterrichtseinsatz nicht zielführend ist. Genauso pocht Herzig auf konkrete Unterrichtskonzepte beim Einsatz von digitalen Medien; vgl. Stadtfeld, Peter: Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Badheilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2004, S. 148; vgl. Herzig, Bardo: Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2014, S. 6. Online unter: <https://www.bertelsmann->

Lehrer:innen ihre Wirkung bestmöglich entfalten kann. Dabei ist es mir ebenso wichtig darauf zu verweisen, welche Kriterien ein Erklärvideo aufweisen sollte, um als qualitativ gutes betrachtet werden zu können und was Lehrkräfte beim Einsatz dieser berücksichtigen sollten. Am Ende dieser Arbeit werden die beiden folgenden Forschungsfragen beantwortet:

- 1. In welchem Kontext und warum setzen Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht ein und wie sollte dieser Einsatz erfolgen, sodass der Unterricht für Schüler:innen sinnvoll ergänzt und die Lehrkraft nicht ersetzt wird?*
- 2. Welche Kriterien sollten YouTube-Videos erfüllen, um von Lehrer:innen bzw. von Schüler:innen als qualitativ gut eingestuft zu werden?*

2 Digitale Medien – Neue Medien

Zur besseren Verständlichkeit werden im Folgenden einige Begriffe definiert und erklärt. Da manche Begriffe häufig synonym verwendet werden und dadurch schwer zu unterscheiden sind, scheint eine erste Abgrenzung als sinnvoll.

Der Begriff „Medien“ ist nicht stellvertretend für einen Typ Medium. Er ist universell einsetzbar und kann nicht auf ein einzelnes Medium begrenzt werden. Je nach Zweck der Verwendung wird der Begriff in einzelnen Fachrichtungen divergent interpretiert.²³ Beck²⁴ versteht den Begriff als Synonym für alle aktuellen Massenmedien. Der Terminus „Medien“ wird sowohl für greifbare Objekte und technische Geräte verwendet, die als Kommunikationsmittel fungieren oder digitale Inhalte verarbeiten (u.a. Tablets, diverse Formen von Computern, Smartphones) als auch für diverse Medienformate mit Onlineangeboten wie Zeitschriften und Zeitungen, Videos, Büchern oder Bildern. Des Weiteren zählt Petko „Software, Webseiten, Foren“ als Medieninhalte auf und bestimmt ebenso wie Stadtfeld Menschen und Organisationen, die digitale Inhalte erstellen, als Medium.²⁵ Dabei wird ersichtlich, dass es keine klare Abgrenzung des Begriffes gibt. Durch das rasante Wachstum der gegenwärtigen Medienentwicklung entsteht stets ein neues „Medienverständnis“²⁶. Petko macht daher den Vorschlag für eine Mediendefinition, welche den Begriff praktikabel definieren und deren „psychologischen Hintergründe“ einschließen könnte. „Medien sind Werkzeuge zur Erfassung, Speicherung, Verarbeitung und Übermittlung von Informationen“²⁷ und stimmt dadurch mit Becks Definition²⁸ überein.

Analog wird digital

Die Bedeutung der Medien hat sich drastischer verwandelt, als der Übergang von traditionellen zu digitalen Medien erfolgte. Vor allem die Funktion der Medien hat sich in diesem Zusammenhang stark verändert. Während traditionelle analoge Medien, wie Zeitungen oder Bücher lediglich als Überbringer von Informationen fungierten, haben digitale

²³Vgl. Stadtfeld: Allgemeine Didaktik und Neue Medien, S. 29.; Petko, Dominik: Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 2020, S. 12.

²⁴Vgl. Beck, Klaus: Medien. In: Günther Bentele, Hans-Bernd Brosius & Otfried Jarren (Hg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 201.

²⁵Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 12.

²⁶Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 12.

²⁷Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 12.

²⁸Vgl. Beck: Medien, S. 201 f.

Medien deutlich umfassendere Anforderungen innerhalb der Gesellschaft und deren Kommunikationsprozesse zu erfüllen.²⁹

Digitale Medien werden heute einerseits oft als Informations- und Kommunikationstechnologien bezeichnet, andererseits auch als ‚Neue Medien‘. Dabei ist ein wesentlicher Unterschied zu den analogen Medien deren Zusammensetzung. Zunächst benötigen digitale Medien eine *Hardware*³⁰, welche spezifische Computertechnologien beinhaltet. Die sogenannte *Software* ist das ausführende Programm im Inneren des Gerätes, welches auf Befehl beginnt zu arbeiten. Dadurch entsteht ein Computer, mit dem Daten und Informationen verarbeitet werden und der im Vergleich zu früher verschiedene Funktionen auf einmal haben kann. Auf diese Weise können mithilfe digitaler Medien - also informations- und datenverarbeitenden Maschinen - Ergebnisse entstehen, die sich von den eingegebenen Daten unterscheiden. Die meisten elektronischen Geräte haben im Inneren eine Art Computer.³¹ Um Verwirrungen zu vermeiden, empfiehlt es sich, die Bezeichnung ‚digitale Medien‘ zu verwenden, wenn folgende Komponenten gegeben sind und das Medium als digitales ausweisen: „Hardware, Software, Daten und Netzwerke“.³²

Reinmann und *Mandl* erweitern die Komponenten um einige Merkmale und zählen folgende Dinge auf, die digitale Medien bestimmen: Sie zeichnen sich aus, indem sie „Multimedialität, Interaktivität, Simulation, Kommunikation und Kooperation über Distanz hinweg ermöglichen“³³. Diese Definition lässt sogleich einen großen Vorteil erkennen, den diese Medien mit sich bringen. Da sie meist relativ kompakt sind, sind sie überall nutzbar, durch das Internet fast überall auf der Welt verfügb- und anwendbar und Informationen können schnell und einfach vervielfältigt werden.³⁴

²⁹Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 13

³⁰Die Hardware ist das plastische Gehäuse des technischen Gerätes, welche eine je nach Bedarf programmierte Technologie beinhaltet.

³¹Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 14 ff.

³²Vgl. ebd., S.15.

³³Zitiert nach: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia; Wiater, Werner: Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2013, S. 19.

³⁴Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 18 ff.

Digital ≠ neu

Nach der Unterscheidung zwischen ‚analog‘ und ‚digital‘ erfolgt nun eine Abgrenzung zwischen den Bezeichnungen ‚neu‘ und ‚digital‘. Spricht man von ‚Neuen Medien‘, so müssen diese nicht zwingend digital sein. *Pabst-Krueger* zufolge kam der Begriff ‚Neue Medien‘ erstmals in den 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts auf und wird ähnlich wie der Begriff ‚digitale Medien‘ nicht genau definiert. Er wird in erster Linie durch das Adverb ‚neu‘ bestimmt, jedoch gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, was genau an einem Medium ‚neu‘ sein müsste.³⁵ Wandert man in der Zeit einige Jahrzehnte zurück, noch weit bevor es zur Digitalisierung und zur Einführung des Internets kam, entstanden Telefon, Radio, Fernsehen sowie Bücher, CD's und Kassetten, welche heute vermeintlich zu den analogen Medien gezählt werden, *anno dazumal* aber als Neue Medien galten. Der Terminus ‚Neue Medien‘ ist also von der Aktualität

des jeweiligen Mediums abhängig und zeitlich begrenzt. Dementsprechend dürfte ein Computer eigentlich nicht mehr als ‚neues‘ Medium gelten, wurde er bereits von verwandten technischen Geräten, wie bspw. dem Smartphone oder auch dem Internet abgelöst. *Sesink* definiert als ‚Neue Medien‘ jene, deren technologischen

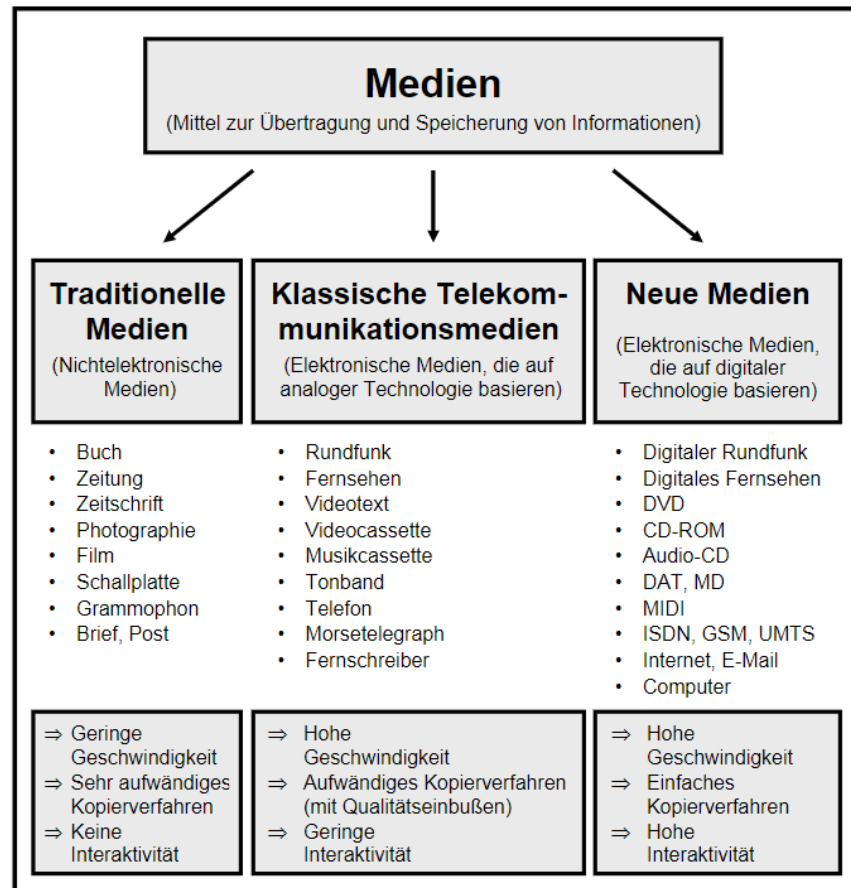


Abb. 1: Unterteilung der Medien; zitiert nach: Pabst-Krueger: Musikstunde-Online, S. 15.

³⁵Vgl. Pabst-Krueger, Michael: Musikstunde-Online. Musikpädagogische Fortbildung im digitalen Klassenraum. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag 2006, S. 15.

Grundlagen sich ständig erneuern.³⁶ Der Definition des Brockhaus zufolge ist auch der Terminus ‚Neue Medien‘ eine Sammelbezeichnung und umfasst diverse Medien, welche neuartige Techniken nutzen, um Nachrichten bzw. Informationen zu übermitteln.³⁷ *Abbildung 1* bietet eine gute Übersicht für eine Einteilung verschiedene Medien in ihre Gruppen.

Da sich der Begriff ‚digitale Medien‘ auch über die ‚Neuen Medien‘ erstreckt, wird in dieser Arbeit die Bezeichnung ‚digitale Medien‘ verwendet.

2.1 Medienarten digitaler Medien

Bofinger zählt zu *Neuen Medien* (hier stellvertretend für ‚digitale Medien‘) die gesamte Ausstattung einer Computeranlage inklusive deren vollständiges Zubehör, „Arbeits- und Präsentationsgeräte“³⁸, welche heute jedes digitale Gerät wie beispielsweise Digitalkameras, Beamer oder Smartboards umfassen würde sowie das Internet mit seinen zugehörigen Anwendungen (Software).³⁹

Die Einführung des Internets bzw. dessen zugänglich machen für die breite Gesellschaft führte zum Siegeszug für das ‚World Wide Web‘. Damit entstanden auch Anwendungsmöglichkeiten für User:innen, wodurch diese von Rezipient:innen auch zu Produzent:innen werden konnten. Sie konnten sich untereinander vernetzen, Kontakt aufnehmen, Informationen austauschen, sie beliebig oft weiterverbreiten und die Beiträge anderer kommentieren.⁴⁰ Man spricht heutzutage auch vom *Web 2.0* oder dem *Social Web*, da es mittlerweile als „Medium der sozialen Kommunikation und Interaktion“⁴¹ gesehen wird.⁴²

³⁶Vgl. Sesink, Werner: Neue Medien. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 407-414; S. 407.; Vgl. Petko: Einführung, S. 17.

³⁷Nach: Ofner, Simone: Geschichte einfach erklärt auf Youtube. Zum Einsatz von Erklär- bzw. Lernvideos im Geschichtsunterricht am Beispiel des Kanals The Simple History. Graz: Dipl.-Arb. 2017, S. 13.

³⁸Bofinger, Jürgen: Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayer. München Auer Verlag 2003, S.4.

³⁹Vgl. Bofinger: Neue Medien, S. 4.

⁴⁰Vgl. Bunnanberg, Christian; Steffen, Nils: Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: Bunnanberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 3-26; S. 4.

⁴¹Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried: Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2009, S. 169.

⁴²Vgl. Verständig, Dan: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Internet. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 527-538; S. 532.

Die dazu notwendigen Plattformen und Ressourcen stellten Anbieter wie Facebook, Twitter oder YouTube in Form von Blogs, Wikis, sozialen Netzwerken, Foren, Mikroblogs, Sharing-Plattformen, Videoportalen oder ähnlichen technischen Lösungen zur Verfügung.⁴³

Arbeitet man im Internet, dann stellt eine instabile Internetverbindung häufig ein großes Problem dar. Stabiles WLAN, also kabelloses Internet, ist ein bedeutender Faktor, um störungsfrei mit digitalen Medien arbeiten zu können.⁴⁴

Da sich die digitalen Medien - wie bereits erwähnt - auf gerätebasierte Technologien, als auch auf internetbasierte Technologien, wie beispielsweise Apps (Mobile Applikationen) beziehen, werden die digitalen Medien im Folgenden mithilfe dieser Termini unterteilt. Aufgezählt werden hier jene Medien, die unter anderem laut der *JIM-Studie 2023* am häufigsten von Jugendlichen genutzt werden⁴⁵ und die für diese Arbeit als sinnvoll erachtet werden.

2.1.1 Gerätebasierte digitale Medien

Computer, Laptops und Tablets

Der Beginn des derzeitigen Jahrhunderts stellte den Startschuss für die öffentliche Computernutzung sowie des „digitalen Zeitalters“⁴⁶ dar. Innerhalb weniger Jahre wandelten sich klobige, unhandliche und standortgebundene Geräte zu handlichen, standortungebunden Laptops und diese weiter zu Tablets.⁴⁷ Tablets wurden im privaten Kontext bisher noch weniger genutzt als Laptops und Computer, jedoch wird durch die *JIM-Studie 2023* ersichtlich, dass die Tablet-Nutzung einen Aufwärtstrend erfährt.⁴⁸

Tablets, Note- und Netbooks können gemeinsam mit dem Smartphone zu den mobilen Endgeräten gezählt werden. Die *mobile devices*⁴⁹ umfassen jene Geräte, die aufgrund ihrer Beschaffenheit einfach mitgenommen und bei sich getragen werden können. Um als ‚mobile device‘ gelten zu können, muss das Gerät ortsunabhängig, lokalisierbar sowie der/die Träger:in

⁴³Janner, Karin: Blog, Facebook, Twitter, YouTube – was soll ich nutzen? Orientierung im Dschungel der Tools. In: Janner, Karin; Holst, Christian; Kopp, Axel (Hg.): Social Media im Kulturmanagement. Grundlagen, Fallbeispiele, Geschäftsmodelle, Studien. Heidelberg (u.a.): mitp Verlag 2011, S. 25–56.

⁴⁴Vgl. Franke, Birte; Fleck, Vera: Praxiserfahrungen zur Einführung von Tablets in Schule und Unterricht. In: Tillmann, Alexander; Antony, Ingo (Hg.): Tablet-Klassen. Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Mobiles Lernen in Hessen – MOLE“. Münster/ New York: Waxmann 2018, S. 41-46, 41.

⁴⁵Vgl. *JIM-Studie 2023*.

⁴⁶Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 20.

⁴⁷Vgl. Moser: Einführung in die Medienpädagogik, S. 21.

⁴⁸Vgl. *JIM-Studie 2023*, S. 6.

⁴⁹Englische Übersetzung für ‚mobile Endgeräte‘.

dadurch erreichbar sein. Generell gilt aber, je größer das Gerät, desto unwahrscheinlicher ist es, dass der/die Besitzerin es bei sich trägt.⁵⁰

Für die Arbeit in der Klasse sollte nach Möglichkeit jede:r Schüler:in ein eigenes Gerät haben. Ist dies nicht der Fall, empfiehlt es sich, mindestens einen halben Klassensatz an Geräten zur Verfügung stellen zu können, um trotzdem effektiv mit digitalen Endgeräten arbeiten zu können. Das Tablet stellt ein vielfältig einsetzbares Medium dar, welches aufgrund seines größeren Bildschirmes in der Nutzung angenehmer sein kann als ein Smartphone.⁵¹

Smartphones

Ähnlich war es bei den Telefonen, welche bei der Entstehung ebenso unpraktisch wie die Computer waren und sich ab den 2000ern sukzessive zu Mobiltelefonen transformierten. Zunächst wurden sie kleiner und praktikabler zu transportieren und bekamen anschließend, zur primären Funktion, dem Telefonieren, noch eine weitere hinzu: das SMS schreiben. Im Laufe des ersten Jahrzehnts entwickelten sich die Mobiltelefone weiter zu Mini-Computern: dem Smartphone. In Verknüpfung mit dem Internet hat man nun das Wissen der Welt stets bei sich in der Tasche.⁵² Mittlerweile ist das Smartphone das am meisten genutzte Medium unter den zwölf- bis 19-Jährigen.⁵³

Nimmt man die Übersetzung aus dem Englischen wörtlich, dann spricht man vom Smartphone als ‚schlaues Telefon‘. *Maurauer* weist darauf hin, dass ‚Smart‘ in diesem Zusammenhang die Technologie und die ‚Multifunktionalität‘ des Gegenstandes beschreibt.⁵⁴

⁵⁰Vgl. Hugger, Kai-Uwe; Noll, Christian: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Mobile Medien. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 539-541; S. 540; Vgl. Scholz, Heike: Was ist ein mobiles Endgerät? In: Munich Digital Institute. München 2014. Online unter: <https://www.munich-digital.com/de/was-ist-ein-mobiles-endgeraet>, [Zugriff: 27.02.2024].

⁵¹Vgl. Strehlow, Sarah, Kristina: Unterricht mit iPads auf dem Prüfstand: Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena (Hg.): Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed 2015, S. 75-89, 76f.

⁵²Vgl. ebd., S. 21.

⁵³Vgl. JIM-Studie 2023, S. 8.

⁵⁴Maurauer, Robert zitiert nach: Röss, Jessica: Get Smart! Einsatzmöglichkeiten und Potentiale des Smartphones im Unterricht. Darstellung unterschiedlicher Lernszenarien basierend auf lerntheoretischen Grundlagen. Wien: Dipl.-Arb. 2017, S. 23.

Die Definition des *IT Wissen.info*-Lexikons⁵⁵ bringt die Bandbreite an Funktionalität und die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten sehr gut auf den Punkt:

Smartphones sind mit hoher Intelligenz ausgestattete mobile Telefone mit größerem Display, die eine Symbiose aus Handy, Media- Player, MP3-Player, Personal Information Manager (PIM), Digitalkamera, Smartphone-Browser, E-Mail- System, GPS-System und anderen Funktionseinheiten bilden. Smartphones bieten einen direkten Zugang zum mobilen Internet, sie unterstützen Audio und Video, haben Such-, Mail- und Organizer-Funktionen und können als persönliche Informationssysteme mit Adressverwaltung, Kalenderfunktionen und einfacher Textverarbeitung fungieren.⁵⁶

Durch eben diese umfangreichen Funktionen wird das Smartphone unterrichtstauglich. Doch auch wenn es mittlerweile sehr große Exemplare gibt, sollte aufgrund des relativ kleinen Bildschirms der Lerninhalt aufgeteilt und in mehreren Snippets (Ausschnitten) wiedergegeben werden. Dies kann mithilfe verschiedener Anwendungen, wie Apps, die Arbeit mit Mediatheken, Podcasts, u.a. realisiert werden.⁵⁷

Fernseher und Videorekorder

Die bewegten Bilder, seien es Daumenkinos oder Stummfilme im 19. Jahrhundert oder vertonte Filme, die im Kino oder ab dem 20. Jahrhundert per Fernsehgerät abgespielt werden konnten, stellen seit dem Aufkommen dieser (damals neuen) Medienform eine große Faszination für die Menschen dar. Vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, als die notwendigen Rohstoffe für die Fernseher-Produktion nicht mehr für die Rüstungsindustrie verwendet wurden, wurden Fernsehgeräte zu einem einflussreichen Informations- und Unterhaltungsmedium der Gesellschaft.⁵⁸

Ab den 1980er-Jahren fand der Fernseher⁵⁹ sukzessive Einzug in den Klassenzimmern und wurde genutzt um Themen zu zeigen, die im außerschulischen Kontext noch keine Beachtung fanden.⁶⁰ Im Vergleich zu heute war die damalige Nutzung mit großem Aufwand verbunden.

⁵⁵ IT Wissen.info: Smartphone, 2020. Online unter: <https://www.itwissen.info/Smartphone-smart-phone.html>, [Zugriff 28.02.2024]

⁵⁶ IT Wissen.info: Smartphone, 2020. Online unter: <https://www.itwissen.info/Smartphone-smart-phone.html>, [Zugriff 28.02.2024].

⁵⁷ Vgl. Röss: Get Smart, S. 24.

⁵⁸ Vgl. Achim Beißwenger: Audiovisuelle Kommunikation in der globalen Netzwerkgesellschaft. In: Beißwenger, Achim (Hg.): Youtube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web-TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren. Baden-Baden: Nomos 2010, S. 15-40; S. 17.

⁵⁹ Fernseher wurden stets in Kombination mit Filmen eingesetzt.

⁶⁰ Vgl. Mikos, Lothar: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Fernsehen und Video. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 519-526; S. 523.

Um einen Film abspielen zu können bzw. die Geräte bedienen zu dürfen, musste zunächst der ‚Filmvorführschein‘ erworben werden, ehe man den 16-mm-Projektor bedienen durfte.⁶¹

Mit dem Aufkommen der VHS-Kassette wurde es möglich, den Film an beliebigen Stellen zu pausieren und Filmausschnitte zu besprechen. Jedoch litt das Magnetband der Kassetten darunter und das Spulen dauerte sehr lange.⁶²

Der technische Fortschritt beseitigte diese Probleme und es gab mit dem Aufkommen der DVDs erstmals keine Einbußen der Qualität, eine leichtere und flexiblere Handhabung der Filme und auch die Auswahl an Filmmaterial wurde beinahe grenzenlos. Mittlerweile kann man auf Videos, Filme, Dokumentationen und Live-Streams mittels der eben genannten DVD zugreifen, aber diese auch auf USB-Sticks speichern sowie mit Online-Plattformen darauf zugreifen. Der didaktische Medieneinsatz wurde dadurch attraktiver und die Möglichkeiten vielfältiger. Möchte man bspw. Filmausschnitte aus einem ganzen Film herausschneiden, Tonspuren verändern oder Endlosschleifen einer Szene erstellen, dann ist dies heutzutage kein Problem mehr.⁶³

Für den Geschichtsunterricht ist es wichtig anzumerken, dass zwischen dem verfügbaren Filmmaterial unterschieden werden muss. Der Zugriff auf diverse Filmsammlungen oder Onlinearchive⁶⁴ bietet zugleich Zugriff auf Quellen, als auch auf historische Darstellungen. Als Quelle darf nur etwas bezeichnet werden, das in der präsentierten Zeit entstanden ist. Als historische Darstellungen müssen jene Formate betitelt werden, welche Quellenmaterial enthalten, aber in einer späteren Zeit entstanden sind.⁶⁵ Sauer⁶⁶ unterteilt die Formen des Films für den Geschichtsunterricht in zwei bzw. vier Kategorien:

⁶¹Vgl. Grosch Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 125-145; S. 140.

⁶²Vgl. Grosch: Der Einsatz digitaler Medien, S. 140 f.

⁶³Vgl. ebd. S. 140; vgl. Mikos, Medienentwicklung, S. 524.

⁶⁴YouTube könnte man als solches bezeichnen.

⁶⁵Vgl. ebd. S. 140.

⁶⁶Zitiert nach: Kellermann, David: Der Nutzen von YouTube Videos und Slideshows in der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung. Wien: Dipl.-Arb. 2016, S. 21.

	Quelle:	Darstellung:
dokumentarisch	- Filmdokument - Historischer Dokumentarfilm	- Heutiger Dokumentarfilm
fiktional	- Historischer Spielfilm	- Geschichtsfilm

Abb. 2: Filmtypen nach Michael Sauer. Zitiert nach: Kellermann, Der Nutzen von YouTube Videos, S. 21.

2.1.2 Internetbasierte Medien:

Web 2.0

Den folgenden Medien liegen die Prinzipien des Web 2.0 zugrunde. Die User:innen wurden mit dem Wechsel des Internets vom Web 1.0 zu Web 2.0 zu ‚Produser:innen‘. Sie sind also nicht mehr nur Konsument:innen der ihnen zur Verfügung gestellten Informationen und Unterhaltungsangebote, sondern sie haben, sofern sie die Möglichkeit wahrnehmen, die Chance, selbst aktiv zu werden und Inhalte (sogenannten ‚Content‘) zu erstellen und zu veröffentlichen.⁶⁷

O’ Reilly⁶⁸ ist es zu verdanken, dass man das World-Wide-Web zusammen mit den aktuell verfügbaren Angeboten an Sozialen Medien als Web 2.0 bezeichnet. Gemeint ist damit die Entwicklung des Web 1.0 dahingehend, dass es von einer einfacheren Bedienbarkeit profitiert und niemand mehr über fundierte technische Fertigkeiten verfügen muss, um die Anwendungen bedienen zu können. Technische, ökonomische und soziale Erneuerungen unterscheiden das Web 2.0 vor allem durch Konzentration auf die soziale Komponente, die flexiblere Nutzung der technischen Komponente und nutzer:innenfreundlichere Bedienung (ökonomische Komponente) von seinem Vorgänger.⁶⁹

Diese einfache Bedienung ermöglicht es den Nutzer:innen verschiedenste Medieninhalte zu generieren, sei es ein Text, Bilder, Videos oder Audios. Die Inhalte können direkt im Browser

⁶⁷Vgl. Moser: Einführung in die Medienpädagogik, S. 108.

⁶⁸O’Reilly, Tim: What is Web 2.0 Design patterns and business models for the next generation of software; zitiert nach: Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 3-23; S.5.

⁶⁹Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S. 7 f.

erstellt oder es können bereits vorhandene Produkte eingespeist werden (durch Upload von einem Server beispielsweise). Die Möglichkeiten sind hier allerdings an die jeweilige Hardware (Tablet, Smartphone, Laptop, ...) gebunden⁷⁰.

Soziale Medien

Ebenso wie das Web 2.0 zeichnen sich die sozialen Medien durch eine große Bandbreite an Nutzungsmöglichkeiten aus, welche manchmal schwer voneinander abzugrenzen sind. Die einzelnen Gattungen weisen meist Merkmale und Charakteristika anderer Gattungen bzw. Angebotstypen der sozialen Medien auf.⁷¹ Durch die rasante Entwicklungsgeschwindigkeit auf diesem Gebiet, kommt es zwangsläufig vermehrt zu Überschneidungen einzelner Arten.⁷² Zu dem Überbegriff ‚soziale Medien‘ werden verschiedene Angebotstypen gezählt:

- **Plattformen:** Sie funktionieren in der Regel so, dass User:innen zu einer Anmeldung aufgefordert werden, um miteinander in Kontakt treten zu können. Dabei nutzen alle dieselbe Software. Nach der Anmeldung kann man mit vorhanden Inhalten arbeiten, eigene Inhalte erstellen und mit anderen kommunizieren. Dabei lassen sich noch weitere Typen unterscheiden, wie die sozialen Netzwerkplattformen (z.B. *Facebook*), Diskussionsplattformen (z.B. Internetforen – häufig bei Online-Zeitungen integriert) und die UGC-Plattformen⁷³, die sich nach der Art der veröffentlichten Inhalten in Bild- und Videoplattformen gliedern und den Inhalt („content“) der User:innen in den Fokus nehmen (YouTube, Instagram, Pinterest, Soundcloud, u.a.).⁷⁴
- **Personal Publishing:** Personal Publishing richtet sich vornehmend an Lai:innen und deren Wunsch, meist textbasierte Inhalte auf einer Art Website zu veröffentlichen. Unterschieden wird dabei zwischen den regulären Weblogs (Blogs, bspw. *wordpress.com* oder *blogspot.com*) und den sogenannten Microblogging-Diensten (z.B. *X* – vormals *Twitter* oder *Threads* – der Anwendung von Instagram). Wie es der Name der Microblogging-Dienste verrät, können hier nur Kurzbeiträge mit begrenzter

⁷⁰Somit sind die internetbasierten Anwendungen ebenso gerätebasierte Anwendungen, da diese mit dem Internet die Voraussetzung für die Nutzung sind.

⁷¹Facebook gilt hier als Paradebeispiel, da es Netzwerkplattform mit Chatfunktion ist.

⁷²Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S. 9 f.

⁷³UGC: ‚user-generated-content‘

⁷⁴Vgl. Knop, Karin: Social Media. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 375-378; S. 375.; Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S. 11.

Zeichenanzahl verfasst werden. Podcasts sind das auditive Äquivalent der textbasierten Versionen. Sie funktionieren mittels Audio-Aufnahmen, welche auf verschiedenen Anbietern veröffentlicht werden (z.B. *Spotify*, *iTunes*, u.a.).⁷⁵

- **Instant Messaging und Chats:** Diese Anwendungsform hat ihren Ursprung im Web 1.0 und wurde mittlerweile eher von Kommunikationsdiensten, wie *WhatsApp* oder *Snapchat* abgelöst.⁷⁶
- **Wikis:** Wikis sind online erstellte Hypertext-Dokumente, welche mit anderen Seiten des Anbieters verknüpft werden können. Die Wikis (Kurzform für WikiWikiWebs, aus dem hawaiischen „wiki“ übersetzt steht es für „schnell“⁷⁷) können von jedem/r User:in erstellt und bearbeitet werden, was innerhalb der Plattform dokumentiert wird und zurückverfolgt werden kann. Das bekannteste Wiki weithin ist das Online-Lexikon Wikipedia.⁷⁸

Online-/ Web-Video

Das Web-Video hat sich im digitalen Zeitalter aus der Fülle an neu aufkommenden Medien herauskristallisiert. Mithilfe mobiler Endgeräte werden die User:innen zu den bereits erwähnten ‚Produser:innen‘ und können ohne professionelle Ausrüstung Videos kreieren und diese im World Wide Web veröffentlichen. *Gräßer* und *Noll* bezeichnen Web-Videos als Bewegtbilder, die zwischen den beiden Mediengrößen Fernsehen und Film sowie Social Media einzuordnen sind. Die Verortung zwischen TV, Film und Social Media begründen *Gräßer* und *Noll* damit, dass das Web-Video erst mit der Entstehung der Social Medias seinen derzeitigen Standard gefunden hat. Ein wesentliches Merkmal des Web- oder Online-Videos ist die Bandbreite an Funktionen, mit der die User:innen ganz dem Charakter digitaler Medien entsprechend, auf Inhalte reagieren können, indem sie Beiträge kommentieren, teilen oder ‚liken‘ können. Das Web-Video ist eine eigens für das Internet konzipierte audiovisuelle Bewegtbildvariante, welche vorrangig über die Sozialen Medien verbreitet wird. Auch wenn

⁷⁵Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S. 11 f.

⁷⁶Vgl. Knop, Karin: Social Media, S. 376.; Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S.12.

⁷⁷Vgl. Wiki. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> [Zugriff: 10.07.2024].

⁷⁸Vgl. Knop, Karin: Social Media, S. 376.; Vgl. Taddicken, Monika: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien, S.13.

bei Online-Videos die Option des Downloads verfügbar ist und diese dann auf Abruf und ohne Internet funktionieren, werden diese größtenteils gestreamt, anstatt offline angesehen.⁷⁹

Die große Entwicklungsdynamik dieses Mediums hat dazu geführt, dass das Video einen großen Stellenwert bei Jugendlichen, aber auch immer öfters bei Kindern hat. So hat sich die online-Videonutzung auf Plattformen wie bspw. YouTube vom Jahr 2022 (76%) zum Jahr 2023 (82%) um 6% gesteigert.⁸⁰ 33% der Kinder und Jugendlichen nutzen Videos im Internet mehrmals pro Woche.⁸¹ Ohne Zweifel wird das Medium (Web-)Video aber auch im Alltag älterer Menschengruppen eingebaut.⁸²

2.1.3 Unterrichtsmedien

Nachdem sich bei der Recherche eine weitere Möglichkeit zur Abgrenzung von Medien aufgetan hat⁸³, wird als dritte Möglichkeit Unterrichtsmedien angeführt. Diese Unterkategorie führt Sauer in seinem Beitrag *Medien im Geschichtsunterricht*⁸⁴ an und verweist auf Wikipedia als Quelle. Der aktuelle Eintrag dazu lautet wie folgt:

Das Unterrichtsmedium ist ein Kommunikationsmittel (Medium), das im Unterricht zu didaktischen Zwecken eingesetzt wird. Dazu zählen unter anderem Schulbücher, Arbeitsblätter, Kladden, Unterrichtssoftware und Unterrichtsfilme. Mit der Verwendung von Medien im Unterricht beschäftigt sich im deutschsprachigen Raum die Mediendidaktik.⁸⁵

Sauer schlägt die Unterscheidung von Unterrichtsmedien in drei Dimensionen vor⁸⁶:

1. Technische Dimension: Geräte und Produktionsmittel: Papier, Stift, Tafel, Kreide, Computer, Laptops, Beamer, Tablet, Smartphone usw.;
2. Dimension der Darstellung: Lehr- und Lernformate;
3. Dimension des Inhalts: fachspezifische Lehr- und Lernmaterialien.

Die Dimension der Darstellung erfordert einen sach- und fachgerechten Einsatz des Gerätes bzw. des Produktionsmittels, da sich „erst durch eine entsprechende Verwendung einschlägige

⁷⁹Vgl. Gräßer, Lars; Noll, Christian: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Webvideo. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 565-575; S. 565 ff., S. 567 f.

⁸⁰Vgl. JIM-Studie 2023, S. 12 ff.

⁸¹Vgl. ebd., S.14.

⁸²Vgl. Gräßer; Noll, Webvideo, S. 565 f.

⁸³Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 19.

⁸⁴Vgl. Sauer, Michael: Medien im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 85-91; S. 85 f.

⁸⁵Wikipedia: Unterrichtsmedium. Online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsmedium>, [Zugriff: 27.02.2024].

⁸⁶Vgl. Sauer: Medien im Geschichtsunterricht, S. 86.

Lehr-Lern-Formate generieren lassen“⁸⁷. Die dritte Dimension umfasst die reinen Lernformate, wozu alleine die von Schüler:innen erstellten Medien zählen, sollte das Ergebnis einen individuellen „Lern- und Aneignungsprozess“ darstellen.⁸⁸

2.2 Nutzung im Unterricht

Die zunehmende Entwicklungsdynamik der digitalen Medien im Allgemeinen legt eine Auseinandersetzung und Integration diverser Medien in den schulischen Kontext nahe. Vor allem die Bezeichnung junger Heranwachsender als ‚digital natives‘⁸⁹ lässt vermuten, dass junge Menschen ein allumfassendes Wissen zum Thema digitale Medien haben.⁹⁰ Dass der Alltag Kinder und Jugendlicher auf einer selbstverständlichen Mediennutzung gründet und der Stellenwert, den digitale Medien in der Gesellschaft haben, nicht abnimmt, zeigt, dass der Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext nicht ignoriert werden kann.⁹¹ Lehrpersonen sollten daher angemessene Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien für den Unterricht finden, mit denen ein bestimmtes (Unterrichts-)Ziel verfolgt und erreicht werden kann. Den Schüler:innen muss eine gewisse Kompetenz für den Umgang mit Medien in einer von Medien geprägten Welt beigebracht werden. Denn durch die Verfügbarkeit der digitalen Medien und des Internets lassen sich zwar einfach Informationen recherchieren, aber es gelangen ebenso einfach Falschinformationen ins Netz, die bei unreflektierter Nutzung in die Irre führen können.⁹² Da der bloße „additive Einsatz Neuer Medien im Unterricht“⁹³ keine Verbesserung

⁸⁷Ebd., S. 86.

⁸⁸Vgl. ebd., S. 86.

⁸⁹Der Begriff ‚digital natives‘ wurde erstmals 2001 von Marc Prensky eingeführt. ‚Digital natives‘ werden als jene Personen bezeichnet, die in der digitalen Welt zu Hause sind und sich darin auskennen, da sie erst nach Anbruch des digitalen Zeitalters geboren wurden und zu den Generationen Y und Z gezählt werden. Die Grenze, um als ‚digital native‘ zu gelten, ziehen Autor:innen meist ab den 1980er-Jahren.

⁹⁰Vgl. [u.a.]. Prensky, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On The Horizon. The Strategic Planning Resource For Education Professionals 2001, Vol. 9, 5; S. 1 – 6; vgl. Hurrelmann, Klaus; Albrecht, Erik: Die heimliche Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim [u.a.]: Beltz 2014, S. 15; Palfrey, John; Gasser, Urs: Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books 2008, S. 1; vgl. Dingli, Alexei; Seychell, Dylan: The New Digital Natives. Cutting the Chord. Heidelberg [u.a.]: Springer 2015; S.14.

⁹¹Vgl. Tully, Claus J.: Neue Lernkonzepte in der Informationsgesellschaft? – Eine Einführung. In: Tully, Claus J. (Hg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 11-24; S. 14 f.; vgl. Ofner: Geschichte einfach erklärt, S. 15 f.

⁹²Vgl. Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2021, S. 80, 86 f.; Vgl. Ofner: Geschichte einfach erklärt, S. 16.

⁹³Stadtfeld: Allgemeine Didaktik und Neue Medien, S. 148.

des Lernverhaltens herbeiführt, ist ein sinnvolles didaktisches Konzept für die Integration in den Unterricht notwendig.⁹⁴

Neben den kulturellen wie gesellschaftlichen Veränderungen hin zur Digitalisierung, gilt es auch den Aspekt der Heterogenität zu berücksichtigen. Klassenzimmer werden zunehmend diverser und heterogener, weshalb der Einsatz digitaler Unterrichtsmittel genutzt werden kann, um den Lernprozess individuell zu steuern.⁹⁵ Eben weil die digitalisierte Welt die Gefahr birgt, Egoismus und Narzissmus zu fördern⁹⁶, muss im schulischen Umfeld darauf geachtet werden, dass Unterricht nicht ausschließlich individualisiert abläuft, da Schule mit der steigenden Digitalisierung „eine ausgleichende Funktion im Hinblick auf Vereinzelungs- und Individualisierungstendenzen im außerschulischen Bereich hat.“⁹⁷

Tulodziecki, Herzig und Grafe machen darauf aufmerksam, dass „der Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“⁹⁸ auf gemachten Erfahrungen basiert, welche in der heutigen Zeit immer seltener durch reale Begegnungen entstehen. Stattdessen werden medienvermittelte Vorgänge mit Personen, Sachverhalten und Gegenständen (teilweise unterbewusst, teilweise bewusst) erlebt. Beim schulischen Einsatz von Medien im Unterricht stellt dieser eine eigens gestaltete Lernsituation dar, in der Schüler:innen Gegenstände und Sachverhalte kennenlernen sollen, die üblicherweise der persönlichen (medialen) Umgebung fernbleiben.⁹⁹ Die umfangreichen medialen Angebote übersteigen mit ihren Anwendungseigenschaften deutlich jene der analogen Unterrichtsmittel. Neben der Differenzierung der Medienangebote¹⁰⁰ ist auch eine Darstellung der medienunterstützten Lehr-Lern-Szenarien und wie diese durchgeführt werden können sinnvoll. So zeigen sich die räumlichen Einsatzmöglichkeiten von medialem Unterricht.

⁹⁴Vgl. ebd., S. 146 ff.

⁹⁵Vgl. Ofner: Geschichte einfach erklärt, S. 16.

⁹⁶Vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe: Medienbildung, S. 81.

⁹⁷Ebd., S. 115.

⁹⁸Ebd., S. 87.

⁹⁹Vgl. Ebd., S. 87.

¹⁰⁰Vgl. Ebd., S. 90 ff.: Unterschieden wird u.a. zwischen analogen und digitalen sowie inhaltlich und didaktisch ausgerichteten digitalen Lernangeboten.

Szenarien Kriterien					
	(Medienunterstützter) Präsenzunterricht	Blended Learning/ Flipped Classroom	Distanzunterricht	Online-Kurs/ Online-Modul	Lerngemeinschaft/ Online-Community
Lernort	Schule	Schule/ Elternhaus freie Lernorte	Elternhaus freie Lernorte	freie Lernorte	freie Lernorte
Lernkontext	formal	formal	formal	non-formal/ informell	informell
typische Lehraktivitäten	Planung des Unterrichts, Auswahl von Medienangeboten und Integration in den Präsenzverlauf	Planung des Unterrichts, Auswahl oder Erstellung von Medienangeboten für die außerunterrichtliche Nutzung	Planung des Unterrichts, Auswahl oder Erstellung von Medienangeboten für die außerschulische Nutzung; Planung synchroner und asynchroner Phasen; medial unterstützte Formen von Leistungsfeststellung, Beratung und Feedback	Planung und Gestaltung des Kurs-/Modulangebots, ggf. tutorielle Betreuung und Begleitung der Teilnehmenden	keine typischen Lehrtätigkeiten; ggf. Moderation der Gruppe durch Teilnehmende
Selbststeuerung	eher gering	mittel	hoch	hoch	hoch

Abb. 3: Medienunterstützte Lehr-Lern-Szenarien; vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe, Medienbildung, S. 95.

Herzig verweist auf die lernförderlichen Wirkungen digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen, gibt aber folgendes zu bedenken: „Es [...], allerdings lassen sich Aussagen weder im Hinblick auf einzelne Medienangebote, noch im Hinblick auf spezifische Schülergruppen, noch im Hinblick auf spezifische Fächer oder Fachkulturen pauschalisieren.“¹⁰¹ Damit wird einmal mehr deutlich, dass für eine erfolgreiche Verwendung digitaler Medien die Differenzierung der Lehr- bzw. Lernumgebung sowie der Lernenden-Gruppe erforderlich ist. Jede:r Schüler:in ist ein anderer Lerntyp und dementsprechend darf nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass alle mit demselben Medium gleich gut lernen. Um das Bestmögliche aus dem medienunterstützten Unterricht zu schöpfen, sollte der Schulstandort mit ausreichend digitalen (End-)Geräten ausgestattet sein, was allerdings seit der Umsetzung des in der Einleitung erwähnten „Masterplan für Digitalisierung“¹⁰² immer seltener ein Problem darstellen wird.

Auch wenn sich ohne Zweifel ein Mehrwert der digitalen Medien für den Unterricht ergeben kann, so können diese nicht einfach so herangezogen und eingesetzt werden. Denn erst wenn bei den Schüler:innen ein Lernerfolg bzw. Lerneffekt entsteht, der größer ist als jener ohne

¹⁰¹Herzig: Wie wirksam sind digitale Medien, S. 6.

¹⁰²Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [Zugriff: 3.03.2024].

den Einsatz digitaler Mittel, kann von didaktischem Mehrwert gesprochen werden. *Baumgartner* und *Herber* verweisen auf drei Punkte, welche bei der Umsetzung berücksichtigt werden sollten:

1. Technische Eigenschaften der Neuen Medien generieren noch keinen didaktischen Mehrwert.
2. Die didaktischen Potenziale interaktiver Medien müssen erst durch spezielles didaktisches Design, d.h. einer auf die geplante Unterrichtssituation angepassten Konzeption, sowohl vorbereitet als auch entwickelt werden.
3. Und dann muss auch diese Idee der didaktischen Gestaltung der Unterrichtssituation unter den Widrigkeiten des realen Lebens umgesetzt und verwirklicht werden.¹⁰³

Trotz zahlreicher empirischer Daten, die die positiven Auswirkungen digitaler Medien auf den Lernerfolg darlegen, so gibt es stets zwei Seiten einer Medaille. In der anschließenden Übersicht werden einige Chancen und Risiken bzw. Vor- und Nachteile angeführt, die sowohl für, als auch gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sprechen. Zu beinahe jedem Pro-Argument lässt sich ein Kontra-Argument finden und umgekehrt. Für den Einsatz im Unterricht gilt es daher, die Vor- und Nachteile abzuwägen und im Sinne der Schüler:innen eine Lehr-Lernsituation zu schaffen, von welcher sie profitieren können. Denn ganz nach *Kerres* und *de Witt* gilt: „Eine Situation bestimmt den Wert eines Mediums, und nicht das Medium selbst.“¹⁰⁴

Chancen und Risiken nach Tulodziecki, Herzig und Grafe¹⁰⁵

Wahrnehmung von Welt

+ Die Welt wird einem innerhalb der Medienlandschaft in einer Vielzahl von „Zeichensprachen“ präsentiert. Z.B: stehende und bewegte Bilder, schriftliche Texte und Hörbeiträge, im Rahmen akustischer, zwei- oder dreidimensionaler Darstellungen/Simulationen.

- Übermaß an Zeichensprachen motiviert durch ein Ringen um Aufmerksamkeit auf dem Medienmarkt; kann zu einer Überreizung der Sinneswahrnehmungen führen.

¹⁰³Baumgartner, Peter; Herber, Erich: Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? – Eine kritische Reflexion. Zitiert nach: Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 56.

¹⁰⁴Kerres, Michael; Claudia de Witt: Quo Vadis Mediendidaktik? Zur Theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 6, 2002, S. 1-22; S. 22.

¹⁰⁵Tulodziecki; Herzig; Grafe, Medienbildung, S. 25 ff.

Die Folge ist das Abstumpfen des Individuums, das nur mehr auf starke Reize reagiert.

Umgang mit Informationen

+ Enorme Fülle an Informationen aus allen Lebensbereichen abrufbar und diese gehen über die eigene Umwelt hinaus. Das Individuum kann durch Medien rezipieren und produzieren.

- Das Übermaß an Informationen kann zu geistiger Überforderung und damit zur Abwendung von wichtigen Fragen führen. Der ständige Zugang zu Wissen und Informationen könnte das Aneignen von Wissen als redundant erscheinen lassen.

Regulierung von Emotionen

+ Medieninhalte helfen beim Umgang und der Verarbeitung von Gefühlen. Unterhaltungsangebote (Musik, Videos, Texte, u.a.) helfen bei der Regulierung, können aber auch Gefühle hervorrufen. Daher können sie auch gezielt genutzt werden, um bspw. Langeweile zu reduzieren oder Spannung zu erzeugen.

- Daraus können aber ebenso negative Emotionen und Aktivitäten führen bspw. Angstzustände und Machtphantasien. Erschreckende Ereignisse werden mit der Zeit verharmlost oder es entsteht ein sogenannter Eskapismus¹⁰⁶.

Gestaltung von sozialen Beziehungen

+ Diverse digitale und soziale Medien helfen beim Kontakthalten mit anderen und dadurch die Kommunikation und den sozialen Austausch aufrecht zu erhalten.

- Die ständige Erreichbarkeit und die Auseinandersetzung mit digitalen Geräten können zu einem Gefühl der Überwachung oder Verfolgung sowie zur Vernachlässigung realer Kontakte und der reaktiven Aufmerksamkeit führen.

Lernmöglichkeiten

+ Durch Informationsfülle im Internet und verschiedenste Medien entstehen neue Formen des Lernens (diese sind z.B.: zeit- und ortsunabhängig, entdeckend und kooperativ, selbstverantwortlich und lebenslang).

¹⁰⁶Eskapismus wird als die „Flucht in Scheinwelten“ bezeichnet.

- Die Bedeutung von Lernen im sozialen Umfeld wird unterschätzt. Motivation und Eigenverantwortung gelten Bedingung, Lernchancen zu nutzen.

Entwicklung des Denkens

- + Medien präsentieren neue Denkanstöße und Perspektiven zu relevanten Fragen aus gesellschaftlichen Bereichen. Berücksichtigen verschiedener Sichtweisen in der Rezeption und Produktion eigener medialer Produkte fördert die Multiperspektivität, Toleranz und Offenheit.

- Die Gefahr besteht hier in der Überforderung durch die Komplexität der vielen verschiedenen Meinungen, was dazu führen könnte, sich auf einfache Denkmuster zu beschränken; man läuft Gefahr, Ziel von Propaganda und Manipulation zu werden oder sich in einer ‚Filter bubble‘¹⁰⁷ zu verfangen.

Erwerb von Verhaltens- und Wertorientierung

- + Man bekommt einen offenen Blick oder Inspiration für Wertvorstellungen im Freundes- und Familienkreis. Gemeint sind Inspirationen für Freizeitgestaltung, Problemlösungen, Beziehungstipps, usw.
- Vergleiche mit im Internet dargestellten Situationen werden gezogen und undifferenziert auf das eigene Leben umgemünzt.

Ausbildung von Identität

- + Alle vorangegangenen Chancen bieten die Möglichkeit, Identität auszubilden und einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Virtuelle Erfahrungsräume ermöglichen Kinder- und Jugendlichen Alternativen und Anregungen zu ihrem unmittelbaren Lebensraum und zeigen Möglichkeiten, wie ihre Entwicklung verlaufen kann.
- Stets ist eine Orientierung an problematischen ‚Vorbildern‘ zu bedenken, die Einfluss auf das Individuum nehmen können. Des Weiteren ist die Mediennutzung mit der Verarbeitung personenbezogener Daten verbunden, die die Nutzer:innen transparent erscheinen lässt.

Abb. 4. Allgemeine Chancen und Risiken der Mediennutzung; vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe, Medienbildung, S. 25 ff.

¹⁰⁷ ‚Filter bubble‘ bezeichnet die Beschränkung der vorgeschlagenen Medieninhalte durch den Algorithmus, d.h. Produzent:innen werden mit den immer gleichen Themen konfrontiert.

Die angeführten Vor- und Nachteile ließen sich scheinbar endlos ergänzen. So könnte man als weiteren Vorteil bei der Arbeit mit digitalen Medien die motivationale Ebene anführen, durch welche die Lernenden zum Mitmachen im Unterricht bewegt werden sollten, da man davon ausgeht, dass Medieneinsatz die Motivation und den Spaß am Lernen steigern.¹⁰⁸ Ebenso das Steigern der Interaktivität mit den Lernenden, deren höhere Selbstbestimmung und Vernetzung untereinander sowie die Kommunikation zwischen Lerner:in und Lehrer:in sind durchaus positive Facetten der Mediennutzung.¹⁰⁹ Wenngleich der Medieneinsatz als positiv betrachtet wird, so wird dieser wiederum zum Problem für die Lehrkräfte. *Petko* verweist darauf, dass sich Lehrpersonen selbst häufig eine mangelnde Medienkompetenz attestieren, woraus wiederum der Motivationsmangel entsteht wegen dem es vermieden wird, mit digitalen Medien zu arbeiten.¹¹⁰ Doch gerade Lehrkräfte sind ein wesentlicher Faktor, um medienpädagogische Schul-Ziele verfolgen und erreichen zu können. Um medienpädagogischen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen diese „einheitliche Aus-, Fort- und Weiterbildungen“ wahrnehmen und sich auf Vorgaben innerhalb der Lehrpläne beziehen können.¹¹¹

2.3 Medien: -pädagogik, -didaktik, -erziehung, -kompetenz

Unter dem Begriff ‚Medienpädagogik‘ lassen sich verschiedenste Ansätze zusammenfassen, die sich mit Möglichkeiten und Grenzen der Medienkompetenz befassen, die aber auch Medienangebote definieren, welche als Kinder- und Jugendgerecht gelten und sinnvoll in alle Lebensbereiche integriert werden können. Dabei wird stets das Ziel verfolgt, den Lernenden potenzielle Risiken im Umgang mit Medien aufzuzeigen und wie sie diese vermeiden können. *Kellermann* beschreibt die Medienpädagogik kurz und prägnant als Oberbegriff für sämtliche, sowohl theoretische als auch praktische Auseinandersetzungen mit Medien.¹¹² *Hartung-Griemberg und Schorb* sprechen von der Medienpädagogik als:

Reflexionsform des Pädagogischen, deren Gegenstandsbereich sich aus den lebenslangen Prozessen der Bildung und Erziehung unter den widerspruchsvollen Bedingungen mediatisierter

¹⁰⁸Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 55; vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 116.

¹⁰⁹Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 55.

¹¹⁰Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 149.

¹¹¹Vgl. Dallmann, Christine: Schule. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 367-374; S. 373 f.

¹¹²Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 49; vgl. Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag 2018, S. 83.

Lebenswirklichkeiten konstituiert und die mit dem Anspruch auf Mündigkeit und Sozialität verbunden ist.¹¹³

Von dieser Grundannahme ausgehend, dass die Medienpädagogik die Menschen zu mündigen Individuen werden lässt, zerteilt sie sich in verschiedene Teilbereiche, die alle zu diesem Vorgang beitragen. So umfasst die Medienpädagogik neben vielen anderen Teilbereichen, unter anderem die ‚Medienerziehung‘ und die ‚Mediendidaktik‘, welche wiederum für die ‚Medienkompetenz‘ und die ‚Medienbildung‘ plädiert. Jedoch kommt es immer wieder zu Überschneidungen der Teilbereiche der Medienpädagogik, weshalb ein gemeinsamer Nenner benannt werden muss, den die einzelnen Sektionen gemeinsam haben.¹¹⁴ *Hartung-Griemberg und Schorb* definieren diesen gemeinsamen Bezugspunkt als die ‚Orientierung‘, welcher in allen Sektionen ein hoher Stellenwert zukommt. Die Orientierung ist die „zentrale Denk- und Verhaltenskategorie der Subjekte in einer mediatisierten Gesellschaft“¹¹⁵.

Mithilfe bewusster, aber auch unbewusster Orientierung analysieren Individuen Vorgänge, Lebensbereiche, sowie Grenzen von Zeit und Raum (u.a.) und bewerten diese. Unter Einbezug historischer, politischer, ethischer und sozialer Kenntnisse ermöglicht die Orientierung die Bewertung der „Informations- und Kommunikationstechnologien“.¹¹⁶ Unter der Bezeichnung ‚Handlungsorientierte Medienpädagogik‘ wird der Ansatz verstanden, mithilfe aktiver Medienarbeit den Lernenden ein Methodenrepertoire näherzubringen, welches ihnen zu einem kritisch-reflexiven Erwerb medialen Wissens verhilft.¹¹⁷

¹¹³Hartung-Griemberg, Anja; Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriff Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 277-283, S. 277.

¹¹⁴Vgl. Kerres, Michael: Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Oldenburg: De Gruyter 2018, S. 62.

¹¹⁵Hartung-Griemberg; Schorb: Medienpädagogik, S. 278.

¹¹⁶Vgl. ebd., S. 278.

¹¹⁷Vgl. ebd., S. 279.

Medienerziehung und Mediendidaktik

Auch wenn Medienerziehung und -didaktik lange Zeit getrennt betrachtet wurden, ist mittlerweile klar, dass die Ziele dieser Disziplinen miteinander korrelieren. Das primäre Anliegen der Ersteren ist die Vermittlung der Handlungsorientierung, welche durch die Handlungskompetenz das Ziel verfolgt, den Umgang mit Medien zu erlernen. Zweitere ist geprägt vom Konzept der Gestaltungsorientierung, also „der Gestaltung von Lehr- und Erfahrungsräumen“.¹¹⁸

- **Handlungsorientierung = Medienerziehung:** Schüler:innen sollen einen reflektierten Umgang mit Medien erlernen. Dieser soll durch die Handlungskompetenz vermittelt werden. Innerhalb dieses Konzepts sollen die Schüler:innen lernen, selbst mediale Beiträge zu produzieren anstatt nur zu rezipieren. Mit den eigens erstellten Produkten sollen persönliche Ansichten artikuliert werden, wodurch der aktive Umgang mit Medien der Lernenden gestärkt werden soll. Auf diese Weise sollen Lernende an „gesellschaftlicher Meinungsbildung und Entwicklung“ teilnehmen.¹¹⁹
- **Gestaltungsorientierung = Mediendidaktik:** Hierbei geht es *Kerres* und *Herzig* zufolge darum, die mediale Umwelt und die digitalen Lernangebote so zu gestalten, dass Bildung ermöglicht wird. Demnach stellen Medien eine Umwelt da, die von Lehrenden, aber auch von Lernenden gestaltet werden soll. Technische und mediale Gegenstände warten darauf, sinnvoll genutzt zu werden. Ein spezifischer Einsatz der sogenannten „Artefakte“ hat Einfluss auf den Erwerb der Handlungskompetenz, da erst der erfolgreiche Einsatz eben jener zu einem Entwicklungsprozess führen kann.¹²⁰ *Dallmann* spricht vereinfacht gesagt vom Medieneinsatz.¹²¹

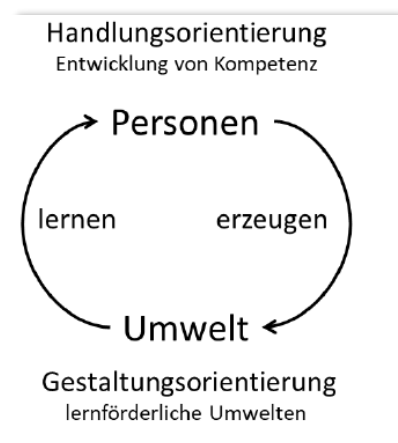


Abb. 5: Verschränkung von Handlungs- und Gestaltungsorientierung; zitiert nach Kerres, Mediendidaktik, S. 64.

¹¹⁸Vgl. Kerres: Mediendidaktik, S. 63.

¹¹⁹Ebd., S. 63.

¹²⁰Vgl. Ebd., S. 63.; vgl. Herzig, Bardo: Mediendidaktik. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S.229-233.

¹²¹Vgl. Dallmann: Schule, S. 367.

Abbildung 5 verdeutlicht, wie sich die beiden Disziplinen Medienerziehung und -didaktik bedingen. Man braucht Kompetenzen, um sich (mediales) Wissen aneignen und verwenden zu können. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass aktiver Umgang mit Medien Kompetenzen herausbildet.¹²²

Medienkompetenz

Da die Arbeit mit Medien - seien sie nun analog oder digital - gewisse Handlungskompetenzen erfordert, beschreibt die Medienkompetenz diese Fähigkeiten genauer. Die ursprünglichste Definition des Kompetenzbegriffes in der Medienpädagogik ist *Kerres* zufolge „die menschliche Fähigkeit zur Kommunikation und Verständigung“¹²³. Ähnlich wird sie auch von *Schorb* definiert, welcher die Medienkompetenz als die Fertigkeiten bezeichnet, um mit Medien umzugehen. Des Weiteren befähige sie ein Individuum dazu, sich in einer von Medien geprägten Welt orientieren und diese Medien gleichzeitig als hilfreiches Werkzeug verwenden zu können. Innerhalb der Medienkompetenz soll der aktive, reflektierte und selbstbestimmte Umgang mit Medien erlernt werden und das lernende Individuum zu einem aktiv teilhabenden an öffentlichen bzw. gesellschaftlichen Diskursen werden. Die Medienkompetenz ist mit kritischen Auseinandersetzungen und Reflexionen der Welt und ihren Ereignissen verkettet.¹²⁴

Medienkompetenz hat viele Facetten. So gilt jemand als medienkompetent, der gute Kenntnisse im Umgang mit digitalen Techniken hat, ebenso wie jemand, der/die dazu fähig ist, Medien fundiert zu kritisieren. Jedenfalls ist die Medienkompetenz in die sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen eingebettet und dementsprechend ebenso viel im Wandel wie die Gesellschaft und ihre sozialen Entwicklungen selbst. Medienkompetenz befindet sich stets im Wandel und entwickelt sich weiter.¹²⁵

¹²²Vgl. Kerres: Mediendidaktik, S. 64.

¹²³Kerres: Mediendidaktik, S. 65.

¹²⁴Vgl. Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriff Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 254-261; S. 254 ff; vgl. Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik, S. 110.

¹²⁵Vgl. Schorb: Medienkompetenz, S 254.

3 Einsatz von Videofilmen im Geschichtsunterricht

Geschichtsunterricht hat bestimmte Funktionen zu erfüllen, sodass für die Schülerinnen und Schüler historisches Lernen ermöglicht wird. Wie unter Punkt 2.2 erwähnt sollen die Lernenden im Unterricht Erfahrungen machen, die nicht in ihrer unmittelbaren Umgebung vorhanden sind. Ebenso verhält es sich beim historischen Lernen. Durch die Begegnung der Schüler:innen mit Aspekten, Themen und Bereichen der Geschichte beginnt der Lernprozess. *Gautschi* zufolge benötigen Schüler:innen dafür bestimmte Kompetenzen, wie die Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Darstellungs-, Interpretations- und Urteilskompetenz.¹²⁶

Nachdem Geschichtsunterricht als ein zeitlicher Abschnitt gesehen werden kann, in dem Schüler:innen im schulischen Setting historisches Lernen ermöglicht wird, ist die Nutzung von digitalen Medien (insbesondere von Videos) durchaus von Vorteil. Denn „Historisches Lernen geschieht in der Begegnung von Individuen mit Sachverhalten aus dem historischen Universum“¹²⁷, und diese Sachverhalte können mittels digitaler Medien in die Klassenzimmer projiziert werden.

3.1 Lehrplan, Kompetenzen und Digitale Medien im GS-Unterricht

Der aktuelle österreichische Lehrplan der Sekundarstufe I¹²⁸ gibt neben den Stundenplänen, dem Stundenausmaß und dem allgemeinen Bildungsziel, u.a. auch Auskunft über allgemeine didaktische Grundsätze sowie die fachübergreifende Kompetenzorientierung. Bereits in diesem allgemeinen Teil werden Lehrpersonen aufgefordert, unter anderem ihren Unterricht bzw. „die Lernumgebung“ kompetenzorientiert zu gestalten und dabei „innovative Lern- und Lehrformate“ zu verwenden sowie den Unterricht digital zu unterstützen.¹²⁹

¹²⁶Vgl. Gautschi, Peter: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. E-Book. In: erinnern.at. 6. Zentrales Seminar: Nationalsozialismus und Faschismus in Nord- und Südtirol. Online unter: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/nationalsozialismus-und-faschismus-in-nord-und-sudtirol-6-zs-2007/Geschichtsunterricht%20erforschen-07.pdf. [Zugriff: 17.03.2024], S. 26.

¹²⁷Gautschi: Geschichtsunterricht erforschen, S. 26.

¹²⁸Da die Befragung der Schüler:innen und Lehrer:innen ab Kapitel 5 in der Sekundarstufe I (Mittelschule) durchgeführt wurde, wird hier auf den Lehrplan der Mittelschulen Bezug genommen.

¹²⁹Vgl. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 28.03.2024. In: RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2027.03.2024.pdf> [Zugriff: 28.03.2024], S.7.

Kompetenzen

Neben einer allgemeinen Aufforderung, den Unterricht kompetenzorientiert und digital zu gestalten, gibt es vor allem zu den Kompetenzen im Fach Geschichte und Politische Bildung genaue Angaben, die es zu berücksichtigen gilt. Kompetenzen befähigen die Schüler:innen dazu, sich bewusst innerhalb eines Lernprozesses zu orientieren. Sie sollen zu einer reflektierten Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Vergangenheit führen, wodurch deren Auswirkungen rückwirkend für die individuelle Situation gedeutet werden kann.¹³⁰ Innerhalb des Faches sollen zwischen der zweiten und der vierten Klasse der Sekundarstufe I die folgenden Kompetenzen ausgebildet und durch den Unterricht geschult werden:

Historische Kompetenzen	Politische Kompetenzen
Fragekompetenz	Urteilskompetenz
Orientierungskompetenz	Methodenkompetenz
Sachkompetenz	Sachkompetenz
Methodenkompetenz	Handlungskompetenz

Abb. 6.: Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche (2. bis 4. Klasse); vgl. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, S. 97 ff.

Vor allem ab der dritten Klasse bietet sich ein vermehrter Einsatz digitaler Medien im Unterricht an. Die zu erreichenden Kompetenzen sehen beispielsweise die Auseinandersetzung mit (Fernseh-)Dokumentationen oder Internetangeboten (dritte und vierte Klasse) oder auch die Analyse und Interpretation von Quellen (vierte Klasse) vor. Quellen in Bild-, Video- oder Textform lassen sich komfortabel aus dem Internet beziehen und damit arbeiten¹³¹. Und auch im Bereich der politischen Kompetenzen lassen sich mithilfe digitaler Medien bspw. „politische Manifestationen (Wahlplakate, politische Reden, politische Werbespots etc.) beschreiben, unterscheiden, analysieren und hinterfragen sowie selbstständig erstellen.“¹³²

¹³⁰Vgl. Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, S. 81.

¹³¹Eine ausreichende Verifizierung muss dabei von der Lehrperson gegeben sein.

¹³²Vgl. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, S. 102.

Didaktische Prinzipien

Darüber hinaus gilt es, die Kompetenzen mit den sogenannten didaktischen Prinzipien in Verbindung zu bringen.

Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Inter- und Transkulturalität, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversität sowie Wissenschaftsorientierung¹³³

sind die zu berücksichtigenden didaktischen Prinzipien, die im Laufe der Zeit für den Geschichtsunterricht konzeptioniert wurden. Sie sollen das historische Lernen für die Schüler:innen, aber auch den Unterricht der Lehrenden ordnen und strukturieren. Es handelt sich dabei nicht um fixe Modelle, sondern eher um flexible Orientierungspunkte für die Praxis, die Vorschläge „für die organisatorisch-institutionelle Gestaltung des Unterrichts“ bieten¹³⁴. Auch wenn diese Orientierungspunkte flexiblen Charakter haben, so empfiehlt *Sauer*, dass diese „Leitlinien“ dem Unterricht stets zugrunde liegen sollten.¹³⁵ Wie *Baumgärtner* anmerkt, gaben die unterschiedlichen Verfasser:innen ihren Leitlinien und Grundsätzen auch unterschiedliche Namen. Diese reichen von „Unterrichtsprinzipien“ zu „fachdidaktische Prinzipien“ und „unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepten“. Gemein haben diese Konzepte, dass sie sowohl auf eine methodische, als auch auf eine inhaltliche Strukturierung abzielen sowie Ziele des Unterrichts definieren.¹³⁶ Zu beachten ist allerdings, dass sich nicht alle Prinzipien für ein Thema gleichermaßen gut eignen. Daher gilt, dass nicht immer alle Prinzipien und Grundsätze zeitgleich und bei jeder Thematik eingesetzt werden müssen. Lehrer:innen müssen abwägen, welche Auswahl sich für die jeweilige Unterrichtsstunde am besten eignet.¹³⁷

Digitale Medien im Geschichtsunterricht

Wie schon zuvor erwähnt, ist der bloße Einsatz eines digitalen Mediums nicht ausreichend, um erstens kompetenzorientierten Unterricht zu gewährleisten und zweitens die digitale Bildung der Schüler:innen voranzutreiben. Um ein Unterrichtsziel (äquivalent mit dem Lehr- und Lernziel) erfolgreich umsetzen und erreichen zu können, ist es wichtiger, dass die Lehrer:innen

¹³³Vgl. ebd., S. 97.

¹³⁴Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen 2014, S. 305, 308.

¹³⁵Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer 2006; S. 76.

¹³⁶Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 66.

¹³⁷Vgl. Sauer: Geschichte unterrichten, S. 76.

den Inhalt adäquat darstellen, anstatt sich lediglich auf das gewählte Medium zu verlassen. Somit muss ein Mehrwert für die Integration digitaler Medien in den Geschichtsunterricht geschaffen werden, durch welchen die Schüler:innen bei der Bewältigung ihres Alltags profitieren können.¹³⁸

Das Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik von *Bernsen, König und Spahn*¹³⁹ gibt Auskunft darüber, warum das Digitale für das historische Lernen besonders von Interesse sein kann. Da Technik und eine digitalisierte Welt für Kinder und Jugendliche fundamentale Bestandteile ihres Lebens darstellen, bedeutet der Einbezug digitaler Komponenten in den Unterricht auch den Einbezug der *Lebenswelt* der Schüler:innen. Geschichte begegnet Schüler:innen in ihrem Lebensumfeld nicht mehr nur in Form greifbarer historischer Gegenstände wie Gebäuden und Denkmälern. Historische Sachverhalte sind auf YouTube und im generellen World Wide Web zu finden. Umso mehr müssen die Schüler:innen für das historische Lernen sensibilisiert werden, sodass sie das in der Schule Erlernte auch außerhalb des Unterrichts anwenden können.¹⁴⁰ Neben dem Lebensweltbezug ermöglichen die digitalen Medien noch zahlreiche weitere Verknüpfungen mit didaktischen Prinzipien, welche zu einer Öffnung des Klassenraumes führen können und Schüler:innen mit Aspekten der Kontroversität und Multiperspektivität vertraut macht:

- Es lassen sich selbst erstellte Narrationen in Form der Re-Konstruktion (Nacherzählungen) erstellen und beliebig präsentieren (Podcast oder Video).
- De-Konstruktionen bereits vorhandener Narrationen (mittels Analyse eines Videos) vornehmen.
- Schüler:innen können in Kontakt mit schul-externen Personen treten und die Kommunikation dadurch ausweiten und in digitale Räume verlagern (Austausch mit Expert:innen, Wissenschaftler:innen, anderen Schulen, usw. über Twitter oder Blogs).

¹³⁸Vgl. Buchberger, Wolfgang; Kühberger, Christoph; Stuhlberger, Christoph: Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Zur Einführung. In: Stuhlberger, Christoph (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, Bd. 9). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2015, S. 11.

¹³⁹Vgl. Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften, Heft 1 (2012/1). Online unter: <https://docplayer.org/23037630-Medien-und-historisches-lernen-eine-verhaeltnisbestimmung-und-ein-plaedoyer-fuer-eine-digitale-geschichtsdidaktik.html> [Zugriff: 30.03.2024].

¹⁴⁰Vgl. Bernsen [u.a.]: Medien und historisches Lernen, S. 12.

- Schüler:innen können an öffentlichen Diskursen teilnehmen, ihre Meinung bilden und diese auch über Plattformen kundtun.¹⁴¹

Mithilfe der im Verlauf der Arbeit genannten Formen bzw. Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien lernen Schüler:innen durch einen kompetenz- und lernzielorientierten Einsatz Möglichkeiten zum „lebenslangen, informellen Lernen“ kennen, welche „die ortsunabhängige und grenzüberschreitende Partizipation an fachlichen und fachdidaktischen Diskussionen ermöglichen.“¹⁴²

Da nun schon deutlich wurde, dass digitale Medien in einer digitalisierten Welt so gut wie alle Lebensbereiche durchdringen, erscheint die Begriffsbestimmung für eine digitale Geschichtsdidaktik von *Bernsen, König und Spahn* nur allzu vernünftig:

Digitale Geschichtsdidaktik ist ein integraler Bestandteil der Geschichtsdidaktik und beschäftigt sich mit den Bedingungen und Auswirkungen des digitalen Wandels auf das Geschichtsbewusstsein, historisches Lernen, Geschichts- und Erinnerungskultur.¹⁴³

Da Geschichte aus (re-)konstruierten und ausgewählten Inhalten der Vergangenheit vermittelt, ist es nicht möglich, einen direkten Zugang dazu zu erhalten. Somit muss das historische Lernen medial erfolgen und vollzieht sich idealerweise in einem der vier folgenden Modi, welche das Verhältnis zwischen ‚Lernen‘ und ‚Medium‘ darstellen:¹⁴⁴

1 Lernen an digitalen Medien: - bezeichnet Lernobjekte als Bestandteil des „Universums des Historischen“ und verwendet zum Lernen vorliegende (digitale) Quellen oder Geschichtsdarstellungen, welche von Fotografien und Bildern bis zu YouTube-Videos und andere Artefakte aus dem *World-Wide-Web* reichen können.

2 Lernen mit digitalen Medien: Dies soll die Funktion digitaler Medien als Werkzeug erläutern, indem sie als Denk- und Lernwerkzeuge eingesetzt werden, die den historischen Lernprozess in Gang setzen und befürworten. Medien haben hier einen produkt- und handlungsorientierten Charakter, mit deren Hilfe historische Inhalte auf Online-Plattformen veröffentlicht und/oder diskutiert werden können. Je nach

¹⁴¹Vgl. ebd.; S. 8, 12 f.

¹⁴²Ebd., S. 13.

¹⁴³Ebd., S. 16.

¹⁴⁴Ebd., S. 16 ff.

erwünschtem Ergebnis, sind die Medienangebote (Chats, Blogs) in Abhängigkeit davon auszuwählen.

3 **Lernen über digitale Medien:** Das gewählte Medium selbst stellt den Lerninhalt zur Verfügung. Dazu wird es auf zwei Ebenen untersucht: auf der historischen Ebene, welche den geschichtlichen Hintergrund darlegen soll und auf der deskriptiven Ebene, welche die Funktionsweise des Mediums darlegen soll.

4 **Lernen im digitalen Medium:** - bedeutet, dass sich Lernende beim Lernprozess in der Lernumwelt (=Medium) befinden. So können traditionellerweise Museen als Beispiel genannt werden. Das digitale Äquivalent dazu bilden einerseits Museen oder Gedenkstätten, welche man virtuell besuchen oder mittels *Augmented Reality* erkunden kann. Als Beispiel sei hier der ‚Letzte Orte. Extended Reality Rundgang‘¹⁴⁵ durch Wien genannt.

Die Lehrperson ist verantwortlich dafür, dass digitale Medien derart in den Unterricht integriert werden, sodass das historische Lernen ermöglicht wird. *Bernsen, König und Spahn* geben in ihrer Verhältnisbestimmung bzw. dem Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik sinnvolle Hilfestellung für die Umsetzung eines digital gestützten Unterrichts. Durch die

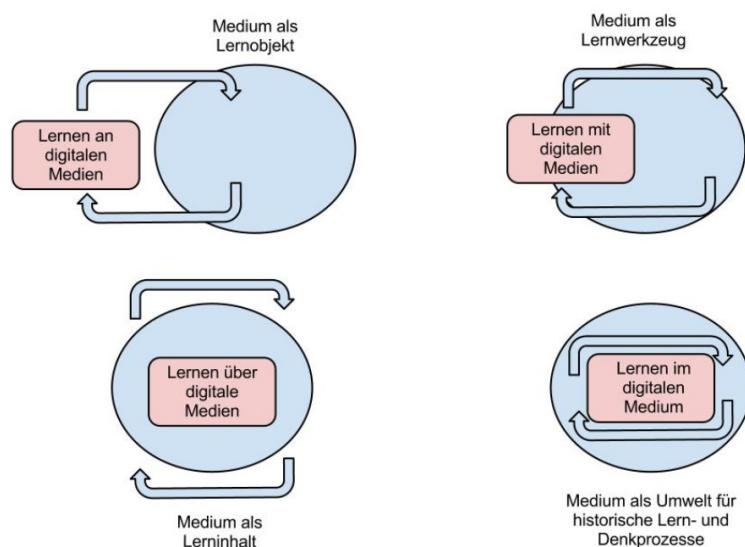


Abb. 7: Lernen und Medien als Verhältnisbestimmung; bildliche Darstellung der vier Modi historischen Lernens, zitiert nach: Bernsen [u.a.], Medien und historisches Lernen, S. 19.

¹⁴⁵Vgl. Hecht, Dieter; Huber-Marx, Andreas; Uhl, Heidemarie: LETZTE ORTE als Extended Reality Rundgang Projektidee und -plan Dezember 2020. Online unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/Institute/IKT/PDF/Forschung_2021_up/Letzte_Orte_Projektbeschreibung_e_w01.pdf [Zugriff: 30.03.2024]; Die Extended Reality-App macht vier zentrale Orte der Shoa sichtbar, welche als Sammelstelle für Jüdinnen und Juden dienten und zeigt im realen Raum virtuelle Darstellungen von Geschichten echter Personen und bringt somit Vergangenheit und Realität in Verbindung.

Integration von digitalen und durch die Verbindung mit analogen Medien meinen die Autoren nicht nur spezifische „Online-Kompetenzen“ zu benötigen, sondern viel eher Kompetenzen für einen fachlich korrekten Umgang für und mit Medien, die historisches Lernen ermöglichen. Der lehrplanbasierte Geschichtsunterricht zielt ohnehin darauf ab, Schüler:innen gewisse Kompetenzen aufzuzeigen und ihnen diese anzueignen.¹⁴⁶

3.2 Erklärvideos im Unterricht: Fokus Geschichte und Politische Bildung

Die JIM-Studie des Jahres 2023 zeigt die Nutzungsintensität Jugendlicher im Alter von zwölf bis 19 Jahren im Umgang mit verschiedensten Medien. So lässt sich auch ein Nutzungsverhalten bei der Nutzung von YouTube erkennen. YouTube wird noch vor Netflix von den meisten Jugendlichen genutzt, um Online-Sendungen zu konsumieren. Dabei erlebte die Plattform einen deutlichen Zuwachs an User:innen vom Jahr 2022 (50%) auf das Jahr 2023 (63%). Und auch die allgemeine Nutzung der Plattform ist nicht außer Acht zu lassen, nutzen gar 80% der Befragten YouTube regelmäßig und beinahe die Hälfte der Befragten täglich (44%). Ein Drittel der Befragten informiert sich mit YouTube über das Weltgeschehen, wobei ebenfalls ein Anstieg zum Vorjahr zu verzeichnen ist.¹⁴⁷

Bei der repräsentativ durchgeführten Umfrage bezüglich der „Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten“ des Rates für kulturelle Bildung aus dem Jahr 2019 gibt es ebenfalls relevante Daten zur Nutzung von YouTube zu entnehmen, welche die Bedeutung von YouTube bei der Auseinandersetzung mit schulischen Themen zeigen. Zwar hält etwas mehr als die Hälfte der Befragten den Einsatz von YouTube in der (Aus-)Bildung für nicht relevant, allerdings sind die Befürworter:innen zur Nutzung der Plattform im schulischen Kontext mit 47% nicht stark unterlegen.¹⁴⁸

¹⁴⁶Vgl. Bernsen [u.a.]: Medien und historisches Lernen, S. 26.

¹⁴⁷Vgl. JIM-Studie 2023, S. 38, 40.

¹⁴⁸Vgl. Rat für kulturelle Bildung: Jugend/ Youtube/ Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten, S. 29. Online unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019> [Zugriff: 06.04.2024].

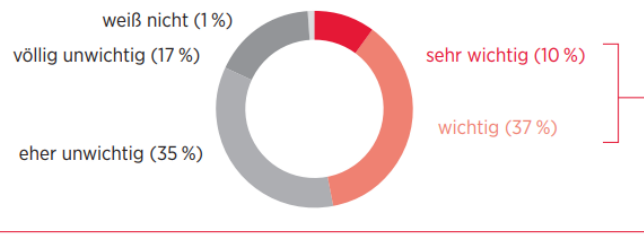
Erkennbar wird hier, dass durchaus eine gewisse Nachfrage der Schüler:innenschaft nach Erklärvideos bzw. der Integration YouTubes in den Unterricht besteht. Bei der ‚Bitcom Research‘ aus dem Jahr 2015 ging bereits vor fast zehn Jahren hervor, dass 41% der Schüler:innen YouTube als Ergänzung zum Regelunterricht nutzten.¹⁴⁹

Als Erfolgsfaktoren der Plattform nennen Bunnenberg und Steffen unter

anderem die Verständlichkeit, die Eingängigkeit und die Anschaulichkeit, welche YouTube zu großer Beliebtheit verhelfen. Auch wenn die Inhalte YouTubes weit über Erklärvideos hinausgehen¹⁵⁰, so haben sich diese jedoch als hochgefragtes Genre im Bereich der Wissensvermittlung herausgebildet.¹⁵¹ Geschichtlich und historisch ausgerichtete Wissensformate sind aufgrund der extremen Informationsverdichtung für das Auswendiglernen der Rezipient:innen konzipiert und durch die, auf einer sehr persönlichen Ebene, stattfindende Kommunikation und Sprache gelingt es den Video-Produzent:innen, den Zuseher:innen beim Lernen zu helfen oder ihr Interesse für geschichtliche Themen außerhalb des Schulischen anzuregen. Erklärvideos profitieren von der modernen und anschaulichen Präsentation sowie der prägnant anmutenden Reduktion von Informationen. Ebenso amateurhaft anmutende Erklärvideos verzeichnen großen Erfolg bei ihren Zuseher:innen, da

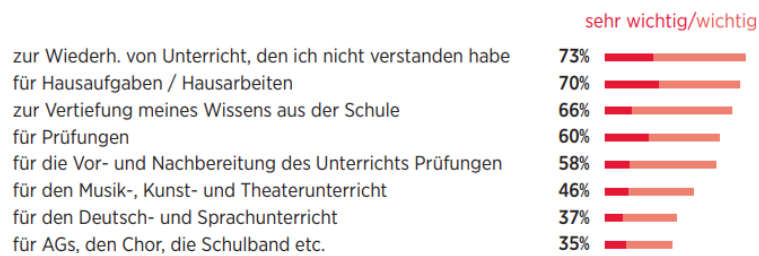
Wichtigkeit von YouTube-Videos zu Schulthemen

a: Wie wichtig sind YouTube-Videos für Dich bei Themen, die ihr in der Schule behandelt? Damit sind auch YouTube-Videos gemeint, die Du zuhause für die Schule nutzt.



b: Nachfrage an Teilgruppe (47%)

Wie wichtig sind YouTube-Videos für Dich bei den folgenden schulischen Themen?



a: Alle Befragten, die YouTube nutzen und Schüler sind, n = 520

b: Alle Befragten, die YouTube nutzen, Schüler sind und denen YouTube-Videos für die Schule sehr wichtig/wichtig sind, n = 244. Mehrfachnennungen möglich

Abb. 8: Bedeutung YouTubes in der Schule, zitiert nach: Rat für kulturelle Bildung, S. 29.

¹⁴⁹Vgl. ebd., S. 99; vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 13.

¹⁵⁰Aufgrund des rasanten gesellschaftlichen Wandels und den damit einhergehenden Veränderungen von Trends, lässt sich kaum eine geschlossene Liste erstellen, welche Art der YouTube-Formate es derzeit gibt. Der Großteil der vorhandenen Video-Inhalte lässt sich der Kategorie *Unterhaltungsformat* zuordnen; vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S.11.

¹⁵¹Vgl. ebd., S. 10,11,14.

sie nahbar und authentisch wirken.¹⁵² Dass traditioneller Geschichtsunterricht oftmals als „weitschweifig“, „redundant“ und „deskriptiv und starr“ wahrgenommen wird, trägt mitunter dazu bei, dass Videoformate auf YouTube derart großen Anklang finden.¹⁵³

Doch auch wenn der Erfolg von Erklärvideos unbestreitbar ist, muss auf vorhandene ‚Mängel‘ hingewiesen werden¹⁵⁴. Nicht nur auf der geschichtsdidaktischen Ebene darf man nicht übersehen, dass bei den meisten Videos keine Quellenangaben verzeichnet sind. Somit kann über die Herkunft der Informationen nur gemutmaßt werden. Sehr oft sucht man vergeblich nach dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Multiperspektivität. Durch die Komprimierung der Informationen auf eine gewisse kurze Zeitspanne, verschwinden verschiedene Sichtweisen und auch „die Darstellung von Geschichte als Konstrukt“ ist selten vorhanden. Gerade der Geschichtsunterricht basiert auf der Vermittlung der geschichtsdidaktischen Kompetenzen und Prinzipien, welche durch die Lehrenden erfolgen muss. Daher sollten historische Videos obgleich ihrer Beliebtheit als Ergänzung des Unterrichts dienen und nicht unkommentiert verwendet werden.¹⁵⁵ Die Kombination der Gestaltungsmerkmale „Kommunikation auf Augenhöhe und die Verdichtung bzw. Komprimierung von Informationen auf eine kurze Zeitspanne“ sowie die Verpflichtung der Videos zu einer „Aufmerksamkeitsökonomie“, beherbergt außerdem das Risiko, dass Erklärungen nicht gleich zum Verstehen der Rezipient:innen beitragen.¹⁵⁶ Berechtigterweise steht die Anmerkung im Raum, dass ohne anschauliche Grafiken, musikalische Untermalung und die Verwendung von Jugendsprache lediglich ein Vortrag übrig bleibt, der mit Unterricht aus den 1950er-Jahren vergleichbar ist: „Der Lehrer erzählt, die SchülerInnen schreiben mit und lernen Daten und Fakten auswendig, ohne zu hinterfragen, diskutieren oder zu verknüpfen.“¹⁵⁷

¹⁵²Vgl. Hartung: Geschichtsdarstellungen, S. 111; vgl. Arendes, Cord: Sesamstraße und Telekolleg als Vorbilder? Erklärvideos auf YouTube als Fortsetzung des traditionellen Schul- und Bildungsfernsehens „mit anderen Mitteln“. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 27-60, S. 48.

¹⁵³Vgl. Hartung: Geschichtsdarstellungen, S. 111; vgl. Bunnenberg; Steffen, Broadcast yourself, S. 14.

¹⁵⁴Anzumerken ist hier, dass viele Videos nicht explizit für den Unterricht erstellt werden. Es handelt sich bei diesen also nicht um explizite Bildungsmedien.

¹⁵⁵Vgl. Hartung: Geschichtsdarstellungen, S. 100ff.

¹⁵⁶Vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 15 f.

¹⁵⁷Hartung: Geschichtsdarstellungen, S. 111.

Erklärvideos als Ergänzung zu den Lehrenden

Um nun den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten, können u.a. Erklärvideos eingesetzt werden. Geschichtsvideos verbinden „sinnliche Eindrücke mit der gedanklichen Auseinandersetzung“, wodurch die Erfahrung, die Schüler:innen mit Geschichte machen, tiefer und aufmerksamer passiert. Mit der „aktiven Medienarbeit im Geschichtsunterricht“ kann Geschichte die Lebenswelt der Schüler:innen vernetzen.¹⁵⁸ Sie können zur Einführung in ein neues Thema verwendet werden, wobei Schüler:innen im Anschluss Inhalte vorstellen oder Aufgaben gelöst werden sollen, um das Gehörte und Gesehene zu festigen. Ebenso können sie als Abschluss zu einem Themenbereich genutzt werden, um wesentliche Inhalte noch einmal zusammengefasst wiederzugeben. Erklärvideos bieten flexiblen Einsatz, da Videos jederzeit angehalten und mit Informationen ergänzt werden können. Ebenso kann die Lehrkraft Fragen der Schüler:innen aufgreifen und zwischendurch Verständnisfragen stellen. An passenden Stellen können die Videos pausiert werden, um Diskussionen mit den Schüler:innen zu führen. Auf diese Weise lassen sich angeregte Unterrichtsszenarien gestalten.¹⁵⁹ Was an diesen Vorschlägen wieder erkennbar wird, ist die Notwendigkeit der Lehrperson, die den Einsatz des digitalen Mediums steuert. Wie bereits mehrmals erwähnt, kann nur durch eine didaktische Einbettung des digitalen Mediums ein sinnvoller Einsatz von eben jenem gewährleistet werden.¹⁶⁰ Doch auch weil das Video im Geschichtsunterricht die zwei Funktionen innehat, nämlich jene der Quelle und die des Materials mit historischen Informationen (inklusive Schlussfolgerungen), ist die Arbeit von Lehrkräften wichtig. Videos sind selten frei von Standpunkten, weshalb sie ebenso als Gegenstand der Quellenkritik gesehen werden müssen und weshalb den Kindern und Jugendlichen verdeutlicht werden muss, dass es sich bei Videomaterial oft um eine Form bzw. Deutung der Wirklichkeit handelt.¹⁶¹ Das Ziel sollte sein, bei Schüler:innen ein „medienkritisches und mediengeschichtliches Bewusstsein“ zu entwickeln.¹⁶²

¹⁵⁸Vgl. Bollmann, Matthias: Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht in der kooperativen Mittelschule. Wien: Dissertation 2013, S. 153.

¹⁵⁹Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S.82.

¹⁶⁰Vgl. Stadtfeld: Allgemeine Didaktik und Neue Medien, S. 146 ff; Herzig: Wie wirksam sind digitale Medien, S. 6; u.a.

¹⁶¹Vgl. Bollmann: Videoproduktion, S. 149.

¹⁶²Vgl. ebd., S. 153.

3.2.1 Vor- und Nachteile von Erklärvideos

An dieser Stelle sollen nun einige Vor- und Nachteile erläutert werden, die mit der Nutzung von Erklärvideos einhergehen. Teilweise sind es Aspekte, die bereits genannt wurden und daher aus dem vorhergehenden Kapitel zusammengefasst werden.

Vorteile

Als größten Vorteil den YouTube im Bereich der Erklärvideos zu bieten hat, nennen *Bunnenberg und Steffen* die Diversität in der Autorenschaft. Auf diese Weise ist es möglich, Videos zu gleichen Themen von den verschiedensten Produzent:innen zu erhalten. Dadurch entsteht eine „selbst selektierende Adressatenschaft“, welche dazu führt, dass Rezipient:innen unabhängig von der sozialen Herkunft oder dem Vorwissen, das für sie am geeignetsten erscheinende Video auswählen können.¹⁶³ Verschiedenste Lerntypen profitieren durch mediale Lernformen.

Die Nutzung von YouTube kann unabhängig von Zeit und Ort stattfinden, was den individuellen Lernphasen der Schüler:innen zugutekommen kann. Die Erklärvideos können immer wieder verwendet werden, wodurch sich automatisch ein großes Publikum für die Lehrformate ergibt.¹⁶⁴

Verlinkungen und Verweise auf vertiefende Lerninhalte innerhalb eines Videos können zu einer weiteren tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Themen führen. Am Ende von Videoformaten macht YouTube eigenständige Vorschläge für Videos, deren Qualität und Genrezugehörigkeit im Vorhinein jedoch nicht überprüft werden können.¹⁶⁵

Die potenzielle Entlastung der Lehrkräfte, die durch die Arbeit mit Erklärvideos entsteht, kann durchaus als positiv betrachtet werden. Lehrer:innen haben zwar die Aufgabe, im Vorhinein qualitative Videoangebote auszuwählen, jedoch können qualitative Erklärvideos umfangreiche Themen häufig prägnant zusammenfassen.¹⁶⁶ In Kombination mit angepassten Arbeitsaufträgen¹⁶⁷, kann dadurch ein abwechslungsreiches Lernklima im

¹⁶³Vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 13 f.

¹⁶⁴Vgl. Becher, Alexander: Lernvideos auf Youtube. Dresden: TU Dresden, MA.-Arb. 2022, S. 13.

¹⁶⁵Vgl. Becher: Lernvideos, S. 14.

¹⁶⁶Vgl. ebd; S. 14.

¹⁶⁷Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 69.

Klassenraum entstehen. Das *Flipped Classroom-Modell* kann die Eigenständigkeit/Eigenverantwortung fördern.

Ansprechende, moderne Gestaltung und die Anreicherung der Videos mit verschiedensten Medien, machen Erklärvideo zu Multimedia-Tools und daher ansprechend für junge Menschen. Durch moderne Sprechweisen entsteht Authentizität und Erklärformate auf YouTube stehen so im starken Kontrast zum ausschweifenden Geschichtsunterricht.¹⁶⁸

Nachteile

Didaktiker der Geschichtswissenschaften sind immer wieder der Meinung, dass nach Analysen verschiedenster Videos deren Inhalte als „faktisch vereinfachend und mitunter sogar plump“ dargestellt werden. Ebenso werden historische Urteile als eigene Meinungen präsentiert.¹⁶⁹ Ebenso nachteilig kann sich das Gegenteil auswirken, wenn beispielsweise Medienangebote im Vorhinein implizierte Gestaltungsentscheidungen enthalten und dadurch häufig bestimmte Lernformen festlegen.¹⁷⁰

Fehlende Quellennachweise und weitere Literaturangaben fehlen zumeist in den ‚Infoboxen‘ der YouTube-Videos.¹⁷¹

Verlinkungen und Verweise bei YouTube Videos können sich unter Umständen nachteilig auswirken, wenn der Algorithmus bspw. am Ende eines Erklärvideos Vorschläge für Unterhaltungsformate bringt und die Schüler:innen dadurch vom eigentlichen Lern-Vorhaben ablenkt. In erster Linie dient YouTube als Unterhaltungs-Plattform.¹⁷²

Die Wahrung des Urheberrechts ist bei der Erstellung öffentlicher Inhalte von besonderer Wichtigkeit. So können bspw. keine Unterrichtsmaterialien in Videos integriert werden, da dadurch das Copyright der Schulbuchverlage verletzt werden würde.

¹⁶⁸Vgl. Hartung: Geschichtsdarstellungen, S. 111; vgl. Arendes, Cord: Sesamstraße und Telekolleg, S. 48; vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 14

¹⁶⁹Vgl. John, Anke: Wissen2go – Teacher-Centered Instruction on YouTube. In: Public History Weekly 5 (2017) 25. Online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-25/wissen2go-teacher-centered-instruction-on-youtube/> [Zugriff: 11.05.2024].

¹⁷⁰Vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe: Medienbildung, S. 89.

¹⁷¹Vgl. John: Wissen2go, o.S.

¹⁷²Vgl. Becher: Lernvideos, S. 14; vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 70.

Unterrichtsverknüpfungen sind also nicht direkt möglich und erfordern den Einsatz durch die Lehrkräfte, um direkte Bezüge zum Unterricht herzustellen.¹⁷³

Fehlende Interaktion beim Konsumieren der Erklärvideos kann dazu verleiten, dass sich Schüler:innen lediglich berieseln lassen und die Informationen nicht verarbeiten bzw. nicht hinterfragen, da bei Lernvideos die „investierte kognitive Anstrengung“ sinkt.¹⁷⁴ Der Unterschied zu einem didaktisch aufbereiteten E-Learning-Angebot liegt bei der Führung und Anleitung der Lernenden. Interaktivität kann auf YouTube lediglich durch die Kommentarspalten herbeigeführt werden, was allerdings nicht zwingend notwendig ist und eine große Eigeninitiative der Lernenden erfordert. Dem Mangel an Interaktivität kann vorgebeugt werden, indem aktivierende Aufträge gegeben werden.¹⁷⁵

Lernvideos verführen zum auswendig Lernen. In Zeiten des kompetenzorientierten Unterrichts ist es für Schüler:innen nicht zielführend, Lerninhalte stur auswendig zu lernen.

3.2.2 Arten von Erklärvideos

*Wolf*¹⁷⁶ unterscheidet bei den Wissensformaten auf YouTube anhand der unterschiedlichen Produktionsweisen- und Merkmale der Videos. Die folgenden vier Videokategorien werden den **Wissensformaten** zugeordnet.

1

Der Mediendidaktiker nennt zunächst die besagten **Erklärvideos** und definiert jene als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert, bzw. in [denen] abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“¹⁷⁷. Als Merkmale des Erklärvideos, welche auch als Vorteile eines auf YouTube publizierten Videos gelten können, nennt *Wolf* die thematische wie gestalterische Freiheit, den informellen Kommunikationsstil sowie die Diversität der Autor:innen. Beim Kommunikationsstil scheinen die Produzent:innen übergreifend auf die Beziehung zwischen Produzent:in und Rezipient:in zu achten. Wird auf Augenhöhe kommuniziert bzw. Nachrichten gesendet, so wirkt sich dies positiv auf die Resonanz des Videos aus.¹⁷⁸

¹⁷³Vgl. ebd. S. 15.

¹⁷⁴Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 70.

¹⁷⁵Vgl. Ebd., S. 70; vgl. Becher: Lernvideos, S. 15.

¹⁷⁶Vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 12.

¹⁷⁷Karsten D. Wolf zitiert nach: Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S.11.

¹⁷⁸Ebd.; S. 12f.

Mit Hilfe dieser Definition seien Erklärvideos von anderen ähnlichen Wissensformaten auf YouTube abzugrenzen.

2

Lehrfilme sind demnach professionell erstellte Produktionen, welche Wert auf mediale und didaktische Gestaltung des Produktes legen und richten die Gestaltung an Bildungs- und Wissenschaftsformate aus.¹⁷⁹

3

Sogenannte **Videotutorials** zeichnen sich wiederum durch eine didaktische Konzeption aus und berücksichtigen diese bei der Erstellung, jedoch möchten diese konkrete Handlungen und Abläufe veranschaulichen, welche idealerweise durch die Konsument:innen reproduziert werden. Da sie ohne komplexe Sachverhalte zum dargestellten/erläuterten Thema auskommen, definiert *Wolf* sie als „Subgenre“.¹⁸⁰

4

Das **Performanzvideo** dokumentiert Vorgänge, jedoch ohne didaktische Komponenten zu berücksichtigen. Dabei wird auch keine Wiedergabe des Gezeigten angestrebt.¹⁸¹

Erklärvideos auf YouTube korrelieren sowohl beim angewandten Stil als auch beim Format (Länge des Clips) mit der Definition für Lehrvideos des historischen Lernens, die laut *Wehen*, einer deutschen Studienreferendarin, „speziell für die Verwendung in Bildungskontexten angefertigt werden und an methodischen und psychologischen Regeln der Vermittlungstätigkeit orientiert sind. Typischerweise sind sie im Stil einer Unterrichtslektion aufgebaut und umfassen selten mehr als 20 Minuten.“¹⁸²

Erklärvideos können auf unterschiedlichste Weisen, mehr oder weniger professionell umgesetzt werden. So gibt es zum einen Videos, bei denen ein klassischer Frontalunterricht aufgezeichnet wird, indem sich meist die produzierende Person bei einem „**Lehrervortrag**“ filmt. Unter dem YouTube-Kanal *Geschichte lernen leicht gemacht* veröffentlicht *Philipp*

¹⁷⁹Wolf, Karsten D.: Bildungspotenziale von Erklärvideos auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: merz medien + erziehung, zeitschrift für medienpädagogik 1 (2015), S. 30–36.

¹⁸⁰Vgl. Karsten D. Wolf: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung [u.a.] (Hg.): Filmbildung im Wandel. Wien 2015. S. 121–131, S. 124.

¹⁸¹Vgl. Bunnenberg; Steffen: Broadcast yourself, S. 12.

¹⁸²Wehen, Britta: Geschichtsvideos im Netz. In: Bernsen, Daniel; Kerber, Ulf (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen (u. a.) 2017, S. 237–248, S. 240.

Erklärvideos zu zahlreichen historischen Themen und präsentiert diese als Lehrervorträge, bei denen er sich filmt (Abb. 9).

Als weitere Variante sind **Screencasts** zu nennen. Dabei wird der eigene Computerbildschirm abgefilmt und durch die Produzent:innen vertont. Häufig kommen dabei eigens erstellte Powerpoint-Präsentationen zum Einsatz, die ganz einfach mithilfe eines normalen Laptops vertont und im Nachhinein geschnitten werden können. Häufig finden diese Screencasts Anwendung in Flipped Classroom-Formaten, bei denen die Schüler:innen in Eigeninitiative mit wesentlichen Inhalten einer



Abb. 9: Frontalunterricht als Videoformat bei „Geschichte lernen leicht gemacht“; In: YouTube. Geschichte lernen leicht gemacht. Online unter: <https://www.youtube.com/@Geschichtelernenleichtgemacht> [Zugriff: 05.05.2024].



Abb. 10: Ausschnitt aus einem Screencast der Verfasserin zum Thema „Aktiv – Passiv-Konstruktionen“ im Fach Deutsch; 1:36; Quelle: Anna Schlögl

folgenden Unterrichtseinheit bekannt gemacht werden. Mit dem erworbenen Wissen wird im Unterricht gearbeitet. Beispielsweise kann ein bereits bekanntes Thema per Screencast im Flipped Classroom zu Hause wiederholt werden und in der Schule erfolgt die Übungsphase.

Weitere Formate um Erklärvideos zu erstellen, wären die **Stop-Motion-Filme** oder auch die **Legetechnik**. Diese beiden Varianten sind technisch potenziell etwas anspruchsvoller zu gestalten, als die vorher genannten Techniken. Bei **Stop-Motion-Videos** werden einzelne Fotoaufnahmen von leblosen Gegenständen gemacht, die Bild für Bild ein wenig weiterbewegt werden. Die Aneinanderreihung der Bilder erweckt den Anschein einer Bewegung des leblosen Objekts. Die **Legetechnik** ist weniger aufwendig und kann sowohl mit realen Gegenständen, als auch mit digitalen Tools erstellt werden. Texte, Objekte, Grafiken, Bilder und Figuren werden an den erforderlichen Stellen ins Bild gelegt und in Verbindung gebracht.

Verweise erfolgen mit Pfeilen oder Verbindungslinien, während im Hintergrund der dazu passende Text gesprochen wird.¹⁸³



Abb. 11: Screenshot von der Website „simpleshow“: Plattform zum Erstellen von digitalen Legevideos. In: Simpleshow. Online unter: <https://simpleshow.com/de/> [Zugriff: 12.07.2024].

3.2.3 Exkurs: Verstärkte Nutzung von Erklärvideos während der Covid-19-Pandemie?

Da es im Jahr 2020 durch Einsetzen einer unvorhergesehenen Pandemie einen abrupten Umbruch zum *distance learning* gab, führte dies unweigerlich zu einer vermehrten Nutzung digitaler Medien und den Medienalltag von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen. Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern standen vor der zuvor nie da gewesenen Situation, den Unterricht im eigenen Heim zu absolvieren. Jede der genannten Gruppen stand vor individuellen Herausforderungen. Während Eltern darüber nachdenken mussten, wie neben den persönlichen Arbeitszeiten die Kinderbetreuung gewährleistet sowie Lernzeiten mit den Kindern abgedeckt werden könnten, mussten Schüler:innen ebenso lernen Eigenverantwortung zu übernehmen sowie mit den veränderten Lernbedingungen umzugehen. Ein weiterer Aspekt, der sich nachteilig auf Kinder auswirkte, war die soziale Abgrenzung, die sich automatisch durch das *distance learning* ergab. Lehrer:innen wiederum hatten mit der Vermittlung des Unterrichtsstoffes Probleme und der Einschätzung, wie viel für die Kinder zu Hause zu schaffen wäre. Sozial benachteiligte Schüler:innen und jene, denen die

¹⁸³Vgl. Kohl, Elisabeth: Historisches Lernen mit Lernvideos. Wien: MA.-Arb. 2022, S. 67f.

technische Infrastruktur fehlte, konnten kaum beim Onlineteaching mithalten.¹⁸⁴ Ebenfalls benachteiligt während des Fernunterrichts waren Lehrer:innen, die bis dato wenig bis kaum mit digitalen Medien gearbeitet hatten, denen also die entsprechenden Vorkenntnisse fehlten. Dies konnte ebenfalls als erschwerende Variable gesehen werden.¹⁸⁵ Das Bildungswesen musste also reagieren und den bereits genannten 8-Punkte-Plan für die schulische Digitalisierung schneller vorantreiben als ursprünglich gedacht. Man musste sich modernen Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen zuwenden, die meist mit Tablets und Laptops, aber auch mit Smartphones realisiert werden.¹⁸⁶

Die Einschränkung des Alltags führte unweigerlich zu einer Einschränkung der Freizeitaktivitäten und einem damit verbundenen Anstieg der Onlinenutzungsdauer zu privaten Zwecken. Von 2019 auf 2020 stieg die durchschnittliche Onlinenutzung fast um eine ganze Stunde jährlich an. Die Nutzung digitaler Spiele alleine stieg von 40 Minuten auf 121 Minuten pro Tag. Doch auch im Bereich der Hardware, also den medialen Geräten war ein Anstieg zu verzeichnen. Laut JIM-Studie 2023 hängt diese mit deren Notwendigkeit für das Homeschooling zusammen, was dazu führte, dass nun 72 Prozent der Jugendlichen Laptops oder Computer und 38 Prozent Tablets besitzen. Ab dem Jahr 2022 war wieder ein Abwärtstrend in der Mediennutzung zu erkennen. Die allgemeine tägliche Internetnutzung pendelte sich bei etwa 204 Minuten ein und somit auf einem Vor-Corona-Niveau. Im Bereich der Online-Spiele hielt der Aufschwung noch länger an. Hier wurde erst wieder im Jahr 2023 mit täglich 92 Minuten Spielzeit ein Wert erreicht, der sich jenem vor Corona annähert.¹⁸⁷

Wie sich der Einsatz digitaler Medien für Lehrer:innen und Schüler:innen verändert hat, wird in Kapitel 6 noch einmal aufgegriffen. Geschichte-Lehrer:innen sowie Schüler:innen der MS Friedberg wurden zur Nutzung von Erklärvideos befragt.

¹⁸⁴Vgl. Schober,; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane: Lernen unter Covid-19 Bedingungen. Ergebnisse Lehrer*innen. Studie der Universität Wien. Online unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf [Zugriff: 15.07.2024].

¹⁸⁵Vgl. Schober, Lüftenegger, Spiel: Lehrer*innen; Vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer: Lernen trotz Corona, S. 7.

¹⁸⁶Vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer: Lernen trotz Corona, S. 3.

¹⁸⁷Vgl. JIM-Studie 2023, S. 72.

4 Die Video-Plattform YouTube

4.1 Geschichtlicher Hintergrund

Gegründet wurde die Video-Plattform ursprünglich frei von kommerziellem Interesse. Das Ziel hinter YouTube war es, Videos jedem per Internet auf einfache Weise zugänglich zu machen. Der Gründungsethos lag darin, eine Plattform zum Teilen von Videos zu erstellen, weil deren Datengröße das Verschicken per E-Mail nicht zuließ.¹⁸⁸ Bevor der Google-Konzern die Plattform 2006 übernommen hat, war die von Chad Hurley, Steve Chen und Jawed Karim gegründete Plattform auf dem deutschen Markt nur wenig verbreitet. Nach der Übernahme, die mit etwa 1,6 Milliarden US-Dollar vom Google-Konzern finanziert wurde, war das Potenzial, das im heutigen Video-Riesen schlummerte, klar. Im Jahr 2020 gab es pro Monat 1,9 Milliarden aktive Nutzer:innen auf YouTube und pro Minute wurden etwa 400 Stunden Videomaterial online gestellt.¹⁸⁹ Im Jänner 2024 gab es fast 2,5 Milliarden Nutzer:innen weltweit.¹⁹⁰

4.2 Aufbau und Funktionsweise

Umgesetzt wurde die einfache und schnelle Verfügbarkeit der Videos, indem diese beim Hochladen in sogenannte Flash-Videoformate umgewandelt wurden, wodurch der Prozess sehr einfach und das Ansehen flüssig und störungsfrei wurde. Diese unkomplizierte Art und Weise der Veröffentlichung und der Bezugsmöglichkeit waren wohl mit ein Grund für den Erfolg YouTubes.¹⁹¹ Man konnte nun Videos in fremde Webseiten eingliedern („Embedding“), Links bzw. die URL¹⁹² der Videos verschicken und Rankings, also Platzierungen bzw. Reihungen der Videos vornehmen sowie die Inhalte der User:innen kommentieren. Nutzer:innen stehen mit ihren generierten Inhalten im Fokus der Plattform, welche dies auch mit ihrem Slogan „Broadcast yourself“¹⁹³ kundtut.

Während zum Zeitpunkt des Entstehens YouTubes lediglich Videos zum Ansehen veröffentlicht werden sollten, ist die Plattform mittlerweile eine Community-

¹⁸⁸Vgl. Marek, Roman: Understanding YouTube. Die Faszination eines Mediums. Bielefeld: Transcript Verlag 2013, S. 16.

¹⁸⁹Vgl. Bunnenberg, Christian: Bewegte, Bilder, bewegende Bilder, Bewegung in Bildern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jg. 19 (2020), S. 8.

¹⁹⁰Statistiken zu YouTube. In: Statista. Online unter: <https://de.statista.com/themen/162/youtube/#statisticChapter> [Zugriff: 17.07.2024].

¹⁹¹Vgl. Beißwenger: Audiovisuelle Kommunikation, S. 15.

¹⁹²Vereinfacht gesagt ist die URL (Abgekürzt von „Uniform Ressource Locator“) die Internetadresse eines Videos oder einer Internetseite.

¹⁹³Wörtlich übersetzt: „sende dich“. Im übertragenen Sinne lässt sich dies Verstehen, sich selbst und seine Inhalte, Themen, Projekt ins World Wide Web zu senden.

Plattform. Der Erfolg der Creator:innen bzw. der ihrer produzierten Inhalte, ist von den Reaktionen der Zuseher:innen abhängig.¹⁹⁴ Ebenso basiert der Erfolg der Plattform selbst auf der Aktivität der User:innen. Mit ansprechenden Produkteigenschaften, die Vorteile für die User:innen bieten, soll die Hemmschwelle möglichst niedrig gehalten und der Anreiz zum Hochladen vergrößert werden. Je größer der Input der aktiven Nutzer:innen ist, desto mehr passive werden angezogen, was den Umfang der Plattform vergrößert. Auf diese Weise entsteht ein Kreislauf mit sich stets erweiterndem Publikum, was mittlerweile auch große Konzerne und Marken dazu veranlasst, ihre Produkte und Dienstleistungen auf der Plattform zu vermarkten und Werbungen zu schalten.¹⁹⁵ Auf diese Weise ist YouTube zu einer der größten Internetplattformen weltweit angewachsen.¹⁹⁶

Natürlich gibt es Alternativen zu YouTube und etwaige andere Online-Videodienste. Neben der beliebten Plattform YouTube gibt es auch andere, weniger bekannte Anbieter der Bewegbilder im Netz, wie zum Beispiel Dailymotion (gegründet in Frankreich), Youku (entstanden in China) oder Vimeo als amerikanischer Konkurrent.¹⁹⁷ Die neueste Plattform im Bereich der Onlinevideos ist „TikTok“, wobei sich diese als Quelle für extrem kurze Videos (sogenannte „Shorts“) etabliert hat.

YouTube ist in seiner Handhabung sehr benutzer:innenfreundlich und die Verwendung erfordert wenig bis kaum informationstechnisches Verständnis. Die Startseite, welche unter <https://www.youtube.com/> aufzurufen ist, ist übersichtlich und untergliedert in verschiedene Bereiche. Während sich ganz oben auf der Seite die Suchleiste befindet, folgen direkt darunter Schlagworte aus den verschiedensten Themenbereichen, welche die User:innen zum Anklicken bewegen sollten. Sucht man nicht gezielt über die eben genannten Funktionen, dann ist auch die Startseite so aufgebaut, dass die User:innen Videovorschläge bekommen, die in ihrem Interessensbereich liegen. Der Algorithmus schlägt Videos vor, die jenen, die man zuvor gesehen hat ähneln oder von den Bereichen, die man häufig konsumiert.

¹⁹⁴Vgl. De Buhr, Thomas; Tweraser, Stefan: My time is prime time In: Beißwenger, Achim (Hg.): Youtube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web-TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren. Baden-Baden: Nomos 2010, S. 73-96; S. 77.

¹⁹⁵Da YouTube als Entertainment-Plattform einzustufen ist, geht man davon aus, dass Nutzer:innen in einem wachen und interessierten Zustand durch die Plattform klicken. Diese und einige weitere sind Faktoren, weshalb Entertainment-Plattformen „optimale Wirkungsbedingungen für werbliche Botschaften aufweisen.“

¹⁹⁶Vgl. ebd., S. 74, 75, 79.

¹⁹⁷Vgl. Gräßer; Noll: Webvideo, S. 566f.

Auf der Startseite befindet sich links ein Menüband, mit dessen Hilfe man die Videonutzung individuell anpassen kann. In der rechten oberen Ecke hat man die Möglichkeit, Schalter zu tätigen, die dazu führen, selbst einen Inhalt zu erstellen, Benachrichtigungen durchzulesen oder auf sein mit Google verknüpftcs Benutzer:innenprofil zu gehen.

Je nach Präferenz kann YouTube auf einem PC, Laptop oder diversen mobilen Endgeräten konsumiert werden, weshalb die Arbeit mit YouTube auch für das mobile Lernen verwendet werden kann. Auch wenn kein Internetzugang zur Verfügung steht, kann ein beliebiges Video angesehen werden. Die Voraussetzung für das VoD, *Video on Demand* (Video auf Abruf), ist, dass es zuvor in ein digitales Archiv heruntergeladen werden muss, von wo aus es zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen werden kann. *Seidel* hält dies für einen wesentlichen Grund, weshalb YouTube eine wichtige Position bei „vernetztem und elektronischem Lernen“ einnimmt.¹⁹⁸

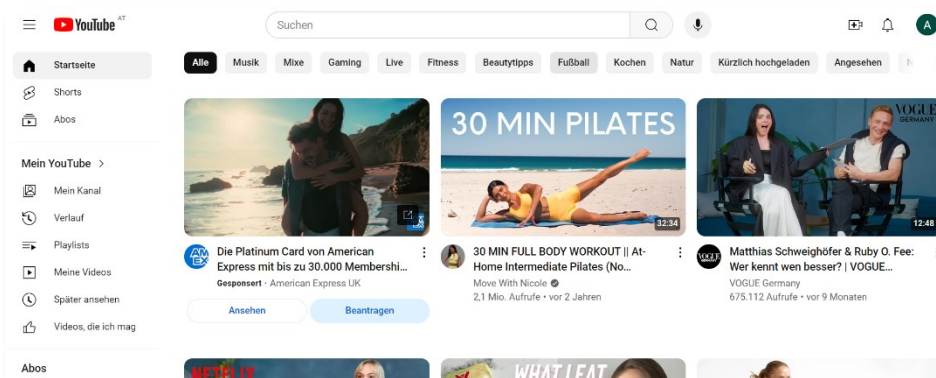


Abb. 12: Screenshot der Verfasserin. Jede Startseite unterscheidet sich nach persönlichen Interessen.

Online unter:
<https://www.youtube.com/>

5 Fragebogengestaltung

Das folgende Kapitel setzt sich mit den Befragungen auseinander, die im Zuge dieser Masterarbeit an einer steirischen Mittelschule durchgeführt wurden. Bevor die theoretischen Aspekte für die Erstellung der Fragebögen behandelt werden, werden zunächst die Rahmenbedingungen, unter welchen die Befragungen durchgeführt wurden, erläutert sowie jene Aspekte dargelegt, die bei einer Befragung von jungen Erwachsenen berücksichtigt werden mussten.

¹⁹⁸Vgl. Seidel, Niels: Analyse von Nutzeraktivitäten in linearen und nicht-linearen Lernvideos. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 9/ Heft 3 (2014), S. 94-108; S. 95. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/41> [Zugriff: 18.07.2024].

5.1 Rahmenbedingungen der Mittelschule

Die Befragung, die sich rund um die Nutzung von Erklärvideos drehte, wurde in der Mittelschule Friedberg (Sekundarstufe I) durchgeführt. Dabei wurden zwei Versionen der Befragung erstellt, um diese an zwei Teilnehmergruppen aushändigen zu können. Bei der Erhebung wurden zwei Zielgruppen angesprochen, sowohl Schüler:innen, als auch Lehr:innen. Das Ziel dabei war es, einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Proband:innen Medien wie YouTube und ins Besondere Erklärvideos nutzen und wahrnehmen.

Schüler:innen

Besonders bei der Erstellung des Schüler:innen-Fragebogens mussten einige Aspekte berücksichtigt werden. Zunächst musste die Formulierung der Fragen und der Antworten leicht verständlich und ohne komplizierte Fachausdrücke erfolgen. Die Fragen sollten in kurzen, einfachen Sätzen verfasst sowie in einfacher Sprache formuliert werden. Ansonsten ist anzunehmen, dass bei einer steigenden Komplexität der Fragen im Gegenzug die Datenqualität nachlassen würde. Gleiches gilt für den Lebensweltbezug der Fragen. Da aber die Befragung ohnehin auf die individuellen Erfahrungen der Schüler:innen ausgerichtet ist, beziehen sich die Fragen auf ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich.¹⁹⁹

Um die Befragung unkompliziert zu halten, wurden die Fragebögen sachlich gehalten und die demographischen Angaben auf ein Minimum reduziert, sodass die Privatsphäre der Schüler:innen, aber auch der Lehrer:innen nicht verletzt wurde. Um Fehlerquellen zu vermeiden, sollten Kinder und auch Jugendliche nicht zu soziodemographischen Merkmalen befragt werden, da diese von ihnen meist nicht valide beantwortet werden können.²⁰⁰ Alle Teilnehmer:innen der Befragung mussten lediglich Angaben zu ihrem Geschlecht machen, wie alt sie wären und in welche Klasse sie gingen. Bei den Lehrenden wurden ebenfalls Informationen zu Geschlecht und Alter eingeholt sowie zu den Fächern, die die Proband:innen unterrichten und ob sie noch in der Ausbildung stünden oder bereits Vollzeit im Unterrichtsalltag tätig wären. Genauere Daten zur Person wurden nicht erhoben, wodurch

¹⁹⁹Vgl. Nachtsheim, Julia; König, Susanne: Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S.1201-1208; S. 1205.

²⁰⁰Vgl. Nachtsheim; König: Befragung, S. 1205.

eine vollständige Anonymität gewährleistet ist. Genauere Angaben und Ausführungen zu den Fragebögen folgen im Laufe dieses Kapitels.

Die Durchführung der Befragung erfolgte einerseits in den Geschichtsstunden der Verfasserin und andererseits in Unterrichtsstunden, die Kolleg:innen dafür zu Verfügung stellten. Bis auf zwei Klassen wurden alle Befragungen im Beisein der Verfasserin durchgeführt. Die Durchführung erfolgte zwischen dem 8. und dem 15. März 2024. Teilgenommen haben die sechsten bis achten Schulstufen, die insgesamt 97 Schüle:innen besuchen. Zum Zeitpunkt der Befragungen waren fünf Schüler:innen abwesend, wodurch 92 Schüler:innen den Fragebogen ausfüllen konnten.

Bei den Durchführungen war die Autorin anwesend und hat die Schüler:innen instruiert, wie die Befragung funktioniert. Das Vorhaben wurde vorgestellt, offene Fragen geklärt und die Schüler:innen wurden darauf hingewiesen, dass die Autorin für Rückfragen zur Verfügung stünde. Besonders betont wurde bei der Einweisung, dass diese Befragung nicht in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schüler:innen stehe und keinen Einfluss auf die Benotung nehmen würde. Dadurch sollte das Gefühl einer Prüfungssituation vermieden werden, welches aufgrund der Schule als Ort der Befragung eintreten hätte können. Durch eine potenzielle Prüfungssituation würden Kinder dazu verleitet werden „Fragen als „richtig“ anstatt ehrlich zu beantworten“.²⁰¹ Bei der vorliegenden Befragung würden alleine die individuellen und persönlichen Erfahrungen zählen und dass die Fragen so ehrlich wie möglich beantwortet werden sollten. Ebenso gab es einen expliziten Verweis darauf, dass die Anonymität gewahrt wird und die Antworten auf niemanden rückzuführen wären. Eine Befragung basiert auf Vertrauen und darauf, dass die Probandinnen mit einem gewissen Ernst an die Sache herangehen. Dass es zu Verfälschungen oder anderen Unregelmäßigkeiten in der Befragung kommt, die durch eventuelle Falschaussagen entstehen, kann nicht ausgeschlossen werden.

Da es sich bei der Befragung um einen digital erstellten und online durchgeführten Fragebogen²⁰² handelt, wurden die schuleigenen Tablets dafür herangezogen und in die

²⁰¹ebd., S. 1204.

²⁰²Für die Durchführung der Umfrage, wurde die kostenlose Umfrageplattform *Microsoft Forms* herangezogen. Das Programm ist Teil des Office 365 Pakets und bietet seinen Nutzer:innen die Möglichkeit, Umfragen oder Tests zu erstellen und die Daten auswerten zu lassen. Des Weiteren lassen sich die Ergebnisse in eine Excel-Tabelle exportieren, sodass der/ die Nutzer:in beliebig mit den Daten weiterarbeiten kann.

jeweiligen Stunden mitgebracht. Schüler:innen, die an jenem Tag ihren Laptop bei sich hatten, durften diesen verwenden. Prinzipiell ist die Nutzung digitaler Endgeräte bei einer Umfrage mit Kindern und Jugendlichen von Vorteil. *König* fand heraus, „dass bei Internet Befragungen mit Kindern die Datenqualität durch den Einsatz von multimedialen Elementen zur Unterstützung des Frageninhalts verbessert werden kann.“²⁰³

Nach der Verteilung der digitalen Geräte riefen die Schüler:innen unter Anleitung der Autorin den Fragebogen auf. Dies war entweder möglich, indem ein QR-Code gescannt oder alternativ die URL in eine Browser-Suchleiste eingegeben wurde. Auch wenn die optimale Befragungsdauer für Kinder zwischen sechs und 13 Jahren bei etwa fünf Minuten enden sollte²⁰⁴, machte der Umfang der Fragen²⁰⁵ etwa zehn Minuten Bearbeitungszeit erforderlich. Wie bereits erwähnt, wurde versucht, die Fragen in einfacher und klar verständlicher Sprache zu formulieren und es konnten, wenn notwendig, Fragen gestellt werden.



Abb. 13: QR-Code zum Abrufen der Schüler:innen-Befragung; erstellt von der Verfasserin.

Lehrer:innen

Bei den Lehrpersonen war die Instruktion weniger ausführlich als bei den Kindern. Die betroffenen Kolleg:innen wurden in das Besprechungszimmer der Schule gebeten, in dem die Autorin ihr Anliegen kundtat. Das Vorhaben wurde erläutert, worauf sich alle sechs Kolleg:innen einverstanden erklärten, an der Umfrage teilzunehmen. Wann und wo sie die Befragung durchführen würden, blieb ihnen offen. Die Autorin bat lediglich um das Ausfüllen bis Ende Juni, sodass die Auswertung zeitgerecht vorgenommen werden könnte.

Der Zugangslink für den Fragebogen der Lehrer:innen wurde auf der Co-Working-Plattform der Schule (Microsoft Teams) zur Verfügung gestellt.

²⁰³Ebd., S. 1206.

²⁰⁴Vgl. ebd., S. 1205.

²⁰⁵Um die notwendigen Informationen für diese Arbeit zu bekommen, entstanden insgesamt 49 Fragen für den Schüler:innen-Fragebogen. Je nachdem wie einzelne Fragen beantwortet wurden aktivierte sich ein Filter und Fragen wurden übersprungen. Genau einsehbar ist dies bspw. bei Frage 8: „Verwendest du Lernvideos?“. Schüler:innen die „Ja“ auswählten, wurden zu einer anderen Frage weitergeleitet als jene, die „Nein“ auswählten. Die Fragebögen befinden sich zur Einsicht im Anhang.

Die Kolleg:innen hatten bis zu 40 Fragen zu beantworten, bei denen teilweise in Abhängigkeit zur vorher genannten Antwort Filter aktiviert wurden, die zu unterschiedlich definierten Fragen weiterleiteten. Je nachdem welche Antwort gewählt wurde, waren mehr oder weniger Fragen zu beantworten.

5.2 Theoretische Grundlagen - Fragebogengenerierung und Aufbau

Um das Thema der vorliegenden Masterarbeit unter dem Titel „Erklärvideos im GS-Unterricht: Ergänzung oder Ersatz für Lehrpersonen“ zu ergänzen und auch abzurunden, wurde eine Befragung durchgeführt. Hierbei wurden sowohl Schüler:innen, als auch Lehrer:innen zu ihrer YouTube-Nutzung und zu ihrem Konsum bzw. Einsatz von Erklärvideos befragt.

5.2.1 Untersuchungsinstrument: Fragebogen

Unter der „wissenschaftlichen Fragebogenmethode“ versteht man die „regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form. Als Erhebungsinstrument fungiert ein wissenschaftlicher Fragebogen“, der von den Befragten selbstständig ausgefüllt wird.²⁰⁶

Die Form der Befragung gilt als eine der meist verwendeten Methoden der empirischen Sozialforschung. Besonders die Online-Befragung stellt in der heutigen Zeit die wichtigste vollstrukturierte Befragungstechnik (CAWI = *computer-assisted web interview*) dar. Zu unterscheiden ist dabei die quantitative und qualitative Forschung. Während bei Zweiterer die die nicht- und halbstrukturierten mündlichen Befragungsmethoden (z.B. Interviews) gerne Anwendung finden, sind bei Ersterer meistens die sogenannten vollstrukturierten schriftlichen Befragungen im Einsatz.²⁰⁷ Bei den eingesetzten Fragebögen²⁰⁸ handelt es sich um eine quantitative Forschungsmethode. Quantitative Methoden stehen häufig mit Zahlen und Fakten in Verbindung, was auch bei dieser Umfrage²⁰⁹ im Vordergrund steht. So ist hier bspw. relevant, wie viele Schüler:innen und wie viele Lehrer:innen bei Frage X die Antwort X₁ ausgewählt haben. Anzumerken ist allerdings, dass sich unter den geschlossenen bzw.

²⁰⁶Döring: Forschungsmethoden, S. 393, 409.

²⁰⁷Vgl. Döring: Forschungsmethoden, S. 393.

²⁰⁸Bei den Fragebögen für Schüler:innen und Lehrer:innen wurde unterschieden. Die Fragen sind an die Einsatzbereiche der Proband:innen angepasst und gleichen sich daher nicht immer.

²⁰⁹Englisch: *survey*.

halboffenen Fragen auch einzelne offene Fragen befinden. Diese offenen Fragen werden wiederum zu den qualitativen Methoden gezählt, da sich diese neben Filmen, Videos, Fotografien und kulturellen Artefakten als Daten auch mit Texten als Datenquellen befassen.²¹⁰

Der Modus der Befragung erfolgte online bzw. elektronisch auf digitalen Endgeräten, welcher als sehr zeiteffizient gilt. Ebenso sieht es bei selbstadministrativen Fragebögen aus: In relativ kurzer Zeit können vergleichsweise viele Menschen dieselbe Umfrage durchführen. Zugleich ist bei Befragungen mittels Fragebogen die Diskretion als auch die Anonymität höher als bei Interviews.²¹¹ Paper-Pencil-Befragungen profitieren bei ihrer Verbreitung von Klassenraumbefragungen, da die Bögen auf diese Weise den Teilnehmer:innen gesammelt ausgehändigt werden können. Bei elektronischen Befragungen ist dies einfacher. Der Zugang wurde, wie bereits beschrieben, zur Verfügung gestellt. Da die Umfrage allerdings im schulischen Umfeld durchgeführt wurde, entstand automatisch das Klassenraum-Setting.²¹²

Zusammengefasst handelt es sich bei der vorliegenden Umfrage um eine vollstrukturierte schriftliche Einzelbefragung im Gruppensetting, die elektronisch ausgeführt wurde. Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass die Befragung nicht repräsentativ ist, da lediglich eine einzelne Schule befragt wurde, wodurch sich kein Trend für die gesamten österreichischen Sekundarstufen I abbilden konnte. Die Auswertung unter Kapitel 6 bezieht sich also auf die Schüler- und Lehrer:innen der Mittelschule Friedberg. Dem zum Trotz lassen sich Schlüsse zur Theorie (Kapitel 2 bis 4) ziehen.

5.2.2 Konstruktion

Um als wissenschaftlicher Fragebogen zu gelten, muss dieser unter Einhaltung gewisser Regeln konstruiert werden. Bevor ein Fragebogen (*questionnaire*) bzw. eine Umfrage/ Befragung (*survey*) veröffentlicht wird, sollte er/sie gewisse Phasen durchlaufen. Zuerst kommt es zu einem Grobkonzept, gefolgt von einem Feinkonzept und einem Pretest. Durch diese Schritte soll ein Fragebogen ausgefeilt und wenn nötig adaptiert werden.²¹³

²¹⁰Vgl. Kuckartz; Rädiker: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 16.

²¹¹Vgl. ebd., S. 393ff.

²¹²Vgl. Reinecke, Jost: Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 949-968, S. 961; vgl. Döring: Forschungsmethoden, S. 395.

²¹³Vgl. Döring: Forschungsmethoden, S. 399.

Das Grobkonzept legt die Grundstruktur des Fragebogens fest und sollte aus sechs Teilbereichen bzw. Elementen bestehen:

1. Fragebogentitel	Anhaltspunkt zu Thema und Titel; soll Teilnehmer:innen evtl. motivieren teilzunehmen.
2. Fragebogeninstruktion	Die Instruktion schildert den Teilnehmer:innen das Ziel und den Ablauf der Fragebogenerhebung. Es sollte auf die Forschungsethik (Wahrung der Anonymität; Freiwilligkeit) verwiesen werden.
3. Inhaltliche Frageblöcke	Die Gliederung der thematischen Teilbereiche sollte so aufgeteilt sein, dass sich die Teilnehmer:innen gut in die Aufgaben hineinversetzen können. Außerdem sollten Themensprünge ebenso vermieden werden wie stetiger Wechsel zwischen Aufgabenformaten. Für die besser Übersicht können Zwischenüberschriften integriert werden. Es ist zulässig, dass einzelne offene Fragen in standardisierten Fragebögen eingefügt werden, allerdings muss dann mit sogenannten <i>nonresponses</i> gerechnet werden (Antwortverweigerung).
4. Statistische Angaben	Statistische Angaben, die von den Teilnehmer:innen auszufüllen sind, sodass allgemeine soziodemografische Merkmale bestimmt werden können.
5. Fragebogen-Feedback	Am Ende des Fragebogens kann den Teilnehmer:innen Platz für Rückmeldungen zur Befragung gegeben werden.
6. Verabschiedung	An dieser Stelle erfolgt eine Danksagung für die Teilnahme.

Abb. 14: Aufbau eines standardisierten Fragebogens nach Döring; vgl. Döring: Forschungsmethoden, S 402.

Die im Kontext dieser Masterarbeit erstellten Fragebögen weisen die angeführten Merkmale überwiegend auf. Die Reihung erfolgte allerdings unterschiedlich. Zu Beginn des Fragebogens wird der Titel angeführt. Darunter erfolgt die Instruktion und als Abschluss der Dank für die

Teilnahme. Nach dem Instruktionfeld beginnt der in Blöcke gegliederte Fragebogen (siehe Anhang). Das Feedbackfeld wurde hier nicht angeführt.

Die individuelle (persönliche) Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler

Im Zuge meiner Masterarbeit interessiere ich mich dafür, was für dich persönlich ein gutes Lernvideo ausmacht und welche persönlichen Erfahrungen du mit Erklärvideos gemacht hast.

Im Anschluss werden dir einige Fragen, größtenteils im Multiple-Choice-Format, angezeigt, die du nach deinem persönlichen Empfinden beantworten sollst. Ist die passende Antwort nicht vorhanden, so kannst du bei einigen Fragen unter dem Punkt „Sonstiges“ die Antwort (ein bis zwei Stichwörter) ergänzen. Einzelne Fragen sollst du mit kurzen Antworten beantworten. Halte die Antwort so kurz wie möglich.

Die Umfrage erfolgt anonym und dreht sich um deine eigenen Erfahrungen, also beantworte die Fragen bitte so ehrlich wie möglich. Die Dauer der Befragung wird etwa 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Abb. 15: Ausschnitt aus dem Fragebogen „Die individuelle Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler“ – vollständiges Dokument im Anhang. Quelle: erstellt von der Autorin.

Das Feinkonzept ist der zweite Schritt bei der Fragebogenerstellung und definiert die einzelnen Elemente genau:²¹⁴

1 Es muss sich auf Item- und Antwortformate festgelegt werden, wobei es empfehlenswert ist, nicht zu oft zwischen verschiedenen Formaten zu springen bzw. diese zu oft zu wechseln. Items (Fragen/Aufgaben) sollten stets einfach, leicht verständlich und schnell zu beantworten sein.

2 Die Items sollten thematisch zusammenhängend gereiht und in Blöcke unterteilt werden, sodass nicht oft umgedacht werden muss. Es empfiehlt sich eine logische Reihung der Items von allgemeinen Fragen hin zu speziellen.

3 Eine Filterfunktion wird bei Fragen eingebaut, die nicht von allen Teilnehmer:innen zu beantworten sind (bspw. wenn eine Frage auf jemanden nicht zutrifft). Besonders einfach und übersichtlich funktioniert dies bei elektronischen Fragebögen.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 401, 404.

- Als weiterer Punkt sollte dem Layout des Fragebogens Beachtung geschenkt werden.
- 4 Ein ansprechendes Design wirkt professionell und kann zu einer höheren Akzeptanz der Teilnehmer:innen führen. Darauf sollte vor allem bei Paper-Pencil-Formaten geachtet werden.
 - 5 Je nachdem wie eine Umfrage verbreitet wird (Papier, Computer, Telefon, usw.), müssen Faktoren wie Umfang, Aufbau und Layout daran angepasst werden.
 - 6 Interkulturelle Studien müssen in verschiedene Sprachen übersetzt werden, wobei auf eine Kontrolle durch Muttersprachler:innen nicht verzichtet werden darf.

Nachdem der Fragebogen unter Berücksichtigung dieser Aspekte erstellt wurde, sollte er einem Pretest unterzogen werden, bei dem etwaige Unstimmigkeiten in der Konstruktion ausgebessert und anschließend nachbearbeitet werden können, ehe der Fragebogen zur endgültigen Umfrage ausgegeben wird. Beim **qualitativen Pretest** wird der Fragebogen an fünf bis zehn Personen der Zielgruppe ausgeteilt, welche allerdings später nicht an der Umfrage teilnehmen. Diese Personen geben im Anschluss Feedback in Form eines qualitativen Interviews. Bei der **Fragebogenkonferenz** werden Fachkollegen, die sich mit dem Fragebogenthema auskennen und nichts mit der Zielpopulation zu tun haben, zu Rate gezogen, um die einzelnen Items zu besprechen. Die zwei genannten Pretests sind zwei von verschiedenen gängigen und praxisrelevanten Methoden, mit denen Pretests durchgeführt werden und durch welche das reibungslose Ablaufen einer Umfrage sichergestellt wird.²¹⁵

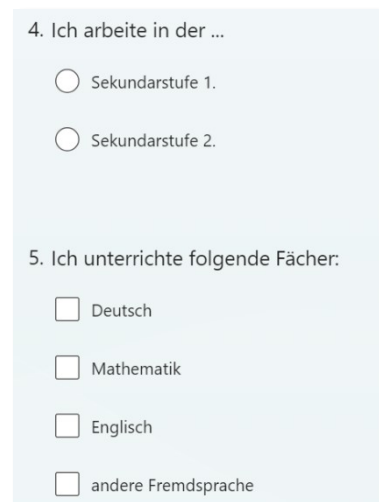
Ein Risiko besteht allerdings bei standardisierten Befragungen. Da diese hauptsächlich aus geschlossenen Fragen und Antworten bestehen sollten, ist es nicht unwahrscheinlich, dass ein:e Befragte:r sich in den vorgegebenen Antworten nicht wiederfindet und daher „irgendetwas“ angibt, eine bewusste Falschaussage macht oder auch gar nicht antwortet (*nonresponse*). So kommt es zu Messfehlern (auch bei Online-Umfragen).²¹⁶

²¹⁵Vgl. ebd., S. 406; vgl. Reinecke: Grundlagen, S. 964f.

²¹⁶Vgl. Porst: Fragebogen, S. 55.

5.2.3 Frage- und Antwortformate + Filterfunktion

Wie sich die Angaben (Items) eines Fragebogens zusammenstellen, kann durchaus unterschiedlich aussehen. So kann ein Item als Frage, als Aufforderung oder als Aussage formuliert werden, wobei die zum Item inhaltlich passenden vorgegebenen Antworten angefügt werden.²¹⁷ Wichtig zu beachten ist, dass bei den gleichen Antwortformaten auch die Formatierung gleichbleibt. Unterschiedliche Antwortformate sollen sich optisch voneinander abheben. So könnten geschlossene Fragen mit einfacher Antwortauswahl durch ein rundes Kästchen dargestellt werden, während Antworten mit Mehrfachauswahl durch ein eckiges Kästchen dargestellt werden könnten. Dadurch wird verdeutlicht, dass unterschiedliche Aufgabentypen vorliegen.²¹⁸



4. Ich arbeite in der ...

☐ Sekundarstufe 1.

☐ Sekundarstufe 2.

5. Ich unterrichte folgende Fächer:

☐ Deutsch

☐ Mathematik

☐ Englisch

☐ andere Fremdsprache

Abb. 16: Optische Unterscheidung zwischen Einfach- und Mehrfachauswahl; Ausschnitt aus dem Fragebogen „Der Einsatz von Erklärvideos im Unterricht - Lehrer:innenbefragung“; erstellt von der Autorin.

Vollstandardisierte Fragebögen weisen sich dadurch aus, dass sie überwiegend aus **geschlossenen Fragen** und Antwortmöglichkeiten bestehen, was bedeutet, dass die Teilnehmer:innen der *survey* nur aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen und nicht selbst eine Antwort formulieren müssen. **Quasi-geschlossene-Faktenfragen** zu Daten oder Zahlen werden mit einem kleinen Antwortfeld vorgegeben, in welches die zutreffenden Antworten eingetragen werden sollen. Vorgefertigte Antworten würden bei Paper-Pencil-Fragebögen zu viel Platz wegnehmen (z.B.: Wann wurden Sie geboren? _____Monat _____Jahr). Bei elektronischen Befragungen gibt es stattdessen die Möglichkeit bspw. eine Drop-down-Liste mit beliebig vielen Auswahlmöglichkeiten einzufügen. **Offene Fragen** sind als **qualitative** Fragen zu sehen und sollten bei standardisierten Tests rar eingesetzt werden. Für die Beantwortung ist es erforderlich, die Antwort in eigenen Worten zu verfassen. Angewandt wird dies am ehesten, wenn nach interessanten Sachverhalten oder Empfehlungen gefragt wird, die die Thematik ergänzen.

²¹⁷Vgl. Döring: Forschungsmethoden, S. 403.

²¹⁸Vgl. Porst: Fragebogen, S. 54f.

Filterfragen sorgen dafür, dass die Teilnehmer:innen nur jene Fragen beantworten müssen, die für sie relevant sind. Diese sollten bevorzugt bei Online-Befragungen eingesetzt werden, da hier durch die Filterfunktion die irrelevanten Themenblöcke oder Fragen ganz unkompliziert übersprungen werden.²¹⁹

Halboffene Fragen²²⁰ sind eine Kombination aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und einer Erweiterung mit der „Sonstiges“-Funktion. Sollte die für die Teilnehmer:innen passende Antwort nicht vorgegeben sein, so hätten diese die Möglichkeit die zusätzliche Kategorie wie eine offene Frage zu beantworten. Diese Form der Items bieten sich vor allem dann an, „wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage).“²²¹ Diese Kategorie dient nicht zwingend dazu weitere Daten zu erheben, sondern eher die Motivation der Beteiligten hoch und das Zugehörigkeitsgefühl zu erhalten.²²²

5.2.4 Nominalskala

Es gibt verschiedenste Skalentypen, mit deren Hilfe Fragebögen gemessen werden können. An dieser Stelle wird jedoch nur die Nominal-Skala angeführt und erklärt, da diese in den vorliegenden Fragebögen verwendet wurde.

Nominal-Skalen bestehen aus Variablen (Angaben) denen bestimmte Ausprägungen (Antworten) zugeordnet werden. Wenn eine Ausprägung einer Variable zugeordnet wird, dann bedeutet dies gleichzeitig, die restlichen Ausprägungen auszuschließen. Die Angabe muss also so formuliert sein, dass die Antwortmöglichkeiten sich gegenseitig ausschließen. So ist in beiden Fragebögen die erste Variable das Geschlecht und die Ausprägungen sind A: *weiblich*, B: *männlich*, C: *divers*. Wählt ein:e Teilnehmer:in eine Ausprägung aus, so heißt dies, dass ein Mann zugleich nicht A oder C sein kann. Müssen die Teilnehmer:innen aus zwei Antwortvorgaben auswählen, so spricht man von einer **dichotomen Nominal-Skala**. Häufig werden diese dichotomen Nominal-Skalen bei Fragebögen mit *Ja-* oder *Nein-Fragen*

²¹⁹Vgl. Döring: Forschungsmethoden, S. 403; vgl. Porst: Fragebogen, S. 55f.

²²⁰Auch: *Hybridfragen*; vgl. Reinecke Grundlagen, S. 953.

²²¹Porst: Fragebogen, S. 59.

²²²Vgl. ebd., S. 59.

formuliert. Sind wie bei dem eben angeführten Beispiel mehr als zwei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, dann spricht man von einer **polytomen Nominal-Skala**.²²³

5.3 Beschreibung der Fragebögen - Schüler- und Lehrer:innenexemplare

Die für diese Masterarbeit relevanten Fragebögen betreffen zwei unterschiedliche Zielpopulationen, weshalb bei der Erstellung der Fragebögen unterschieden wurde. Zum einen gibt es den Fragebogen für Lehrer:innen und zum anderen den Fragebogen für die Schüler:innen. Was genau an formalen Kriterien für die Erstellung berücksichtigt werden musste, wurde bereits unter Punkt 5.1 erläutert. Nun geht es um die inhaltlichen Erläuterungen. Um die Lesbarkeit im Folgenden etwas einfacher zu gestalten, wird der Schüler:innenfragebogen nun mit *F1* und der Lehrer:innenfragebogen mit *F2* abgekürzt.

Untergliedert sind beide Fragebogenexemplare in Abschnitte bzw. spricht die Literatur von Blöcken. Durch die Unterteilung der Fragen in Blöcke wird der Fragebogen strukturiert und übersichtlicher. Fragen zum selben Themenbereich sollten dadurch hintereinander angeführt werden. Dies führt zu einer höheren Konzentration der Teilnehmer:innen und verhindert Verständnisschwierigkeiten, die durch das Springen zwischen thematisch zusammenhanglosen Fragen hervorgerufen wird.²²⁴ Der *F1*-Fragebogen besteht aus insgesamt sechs Abschnitten, die in Summe 49 Fragen unterteilen. Der *F2*-Fragebogen gliedert sich in fünf Abschnitte mit insgesamt 40 Fragen. In beiden Exemplaren wurden zum größten Teil geschlossene Fragen verwendet, aber auch Hybridfragen (=halboffene) und offene Fragen wurden in den Fragebogen integriert. Diese sind vor allem bei jenen Fragen enthalten, deren Antworten mit den vorgegebenen Alternativen nicht vollständig abgedeckt werden (können).²²⁵

5.3.1 Schüler:innen-Befragung

Der erste Abschnitt des *F1*-Fragebogens besteht aus drei Fragen, welche allgemeine Informationen (soziodemografische Angaben) erfassen. So werden Fragen zum Geschlecht, dem Alter und der Klasse gestellt. Hier handelt es sich um geschlossene Fragen mit jeweils

²²³Vgl. ebd., S. 71 ff.

²²⁴Vgl. Fietz, Jennifer; Friedrichs, Jürgen: Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 1081-1098; S. 1084.

²²⁵Vgl. Reinecke: Grundlagen, S. 953.

einer einfachen Antwortmöglichkeit (Single-Choice). Alle drei Fragen sind polytome Nominal-Skalen, da es jeweils mehr als zwei Antwortmöglichkeiten gibt, aber nur eine Antwort möglich ist, wodurch die anderen möglichen Antworten ausgeschlossen werden. Bei den Fragen aus dem ersten Abschnitt handelt es sich um einfache Fakten-Fragen die ähnlich wie die ersten sechs Fragen (4-9) aus Abschnitt zwei, bei denen es sich um Einstellungsfragen handelt, für Schüler:innen einfach zu beantworten sind. Dies soll den Kindern und Jugendlichen den Einstieg in den Fragebogensvorgang erleichtern, da das Ausfüllen von Fragebögen an sich für diese Altersgruppe etwas Unübliches ist.²²⁶

Abschnitt zwei befragt die Schüler:innen zur Verwendung von YouTube und Erklärvideos. Dieser Block besteht aus insgesamt 14 Fragen, die sich aus neun Single-Choice-Fragen, drei Hybridfragen und zwei offenen Fragen zusammensetzen. Unter den Single-Choice Fragen befinden sich wiederum zwei Fragen, die einen punktuellen Filter enthalten, sodass je nach Antwort die Teilnehmer:innen bestimmte, für sie unrelevante Fragen überspringen. Wählen die Schüler:innen bspw. bei Frage fünf „Verwendest du YouTube?“, die Antwort *Ja* aus, so werden sie zu Frage sechs weitergeleitet. Antworten sie mit *Nein*, so werden die Fragen sechs bis 17 übersprungen und es geht mit dem nächsten Abschnitt weiter. Frage Nummer 11 („Wenn *Nein*, warum nicht?“ ist eine von drei hybriden bzw. halboffenen Single-Choice-Fragen, was bedeutet, dass die Teilnehmer:innen die Möglichkeit bekommen, die Frage in eigenen Worten zu beantworten. Bei den drei Hybridfragen können Mehrfachantworten gegeben sowie eigene

Antworten
formuliert werden.
Außerdem steht
bei den
Hybridfragen
jeweils ein Vermerk
in der Angabe, wie
viele Antworten
möglich sind.

12. Warum verwendest du Erklärvideos? Ich sehe Erklärvideos, weil ...

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

☐ ... ich das Thema aus der Schule festigen will.

☐ ... ich gut mit Videos lernen kann.

☐ Sonstiges

Abb. 17: Item 12 als Hybridfrage konzipiert; Vermerk für eine Mehrfachantwort gegeben; Bildausschnitt zeigt drei von 13 Antwortmöglichkeiten aus dem Fragebogen „Die individuelle (persönliche) Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler“; erstellt von der Autorin.

²²⁶Vgl. Fietz; Friedrichs: Gesamtgestaltung, S. 1082.

Der dritte Abschnitt bezieht sich explizit auf die Verwendung historischer Erklärvideos. Dieser Abschnitt besteht in Summe aus acht Fragen, die sich in fünf Single-Choice-Fragen unterteilen, wobei bei Frage 18 und 24 wieder zwei Filter gesetzt wurden, sowie drei offene Fragen, die durch einen punktuell gesetzten Filter erscheinen und bei denen die Antwort durch Positionseffekte beeinflusst wird.²²⁷ Die offenen Fragen werden prinzipiell dann verwendet, wenn man sicherstellen möchte, dass alle möglichen Antworten erfasst werden, ohne dass man als Ersteller:in etwaige Optionen vergisst.²²⁸

Abschnitt Nummer vier behandelt die Gestaltungskriterien von Erklärvideos und worauf die Schüler:innen bei der Auswahl Wert legen. Zum Großteil wurden hier einfache Item-Formate angewandt, die sowohl mit einer dichotomen als auch mit einer polytomen Nominal-Skala gemessen werden. Drei dieser Fragen enthalten Filter, um Folgefragen entweder anzuzeigen oder zu überspringen. Bei den Items 26 und 38 haben die Schüler:innen die Wahl, Mehrfachantworten zu nennen sowie selbst eine Antwort zu formulieren.

Abschnitt fünf setzt sich aus zwei halboffenen Fragen zusammen, die eine begrenzte Antwortmöglichkeit bieten und daher auch mit einem entsprechenden Vermerk in der Angabe gekennzeichnet sind. Des Weiteren sind drei Single-Choice-Fragen enthalten, welche zweimal halboffen gestellt wurden und einmal einen Filter aufweisen.

Der sechste und letzte Abschnitt besteht lediglich aus zwei Abschlussfragen (Fazit) und enthält eine dichotome Single-Choice-Frage und eine offene Frage.

5.3.2 Lehrer:innen-Befragung

Abschnitt eins des *F2*-Fragebogens befasst sich, wie der *F1*-Fragebogen, mit allgemeinen Angaben zu den teilnehmenden Personen. Bei den Lehrer:innen wurde dieser Teil jedoch um zwei Fragen erweitert sowie die Fragen an die Proband:innen angepasst. Enthalten sind insgesamt fünf Fragen, von welchen bis auf eine, alle mit einer dichotomen Nominalskala²²⁹ gemessen werden. Besagte Frage ist eine hybride Frage²³⁰, bei der Mehrfachantworten möglich sind. Hier handelt es sich um eine polytome Nominalskala. Neben der Frage nach dem

²²⁷Vgl. Fietz; Friedrichs: Gesamtgestaltung, S. 1086.

²²⁸Vgl. Porst: Fragebogen, S. 59.

²²⁹Diese Fragen sind allesamt geschlossene Fragen mit nur einer Antwortoption.

²³⁰Möglichkeit eine eigene Antwort anzuführen besteht.

Alter und dem Geschlecht der Proband:innen sind Fragen zu den folgenden Lebensbereichen im ersten Abschnitt enthalten:

- Beruf: Lehrer:in; Student:in, Lehrer:in mit unabgeschlossenem Studium
- Schultyp: Sekundarstufe I, Sekundarstufe II
- Fächer: Antwortmöglichkeiten zu allen Hauptfächern, einigen Nebenfächern sowie der Option selber Fächer anzuführen, sollte in der Liste das zutreffende fehlen.

Im zweiten Frage-Block bzw. Abschnitt setzen sich die Fragen inhaltlich mit der Verwendung von Erklärvideos im Unterricht auseinander. Dieser Block besteht insgesamt aus 15 Fragen, welche Erklärvideos im Unterricht auseinander. Dieser Block besteht insgesamt aus 15 Fragen, welche sich untergliedern in sieben Fragen mit je einer Antwortmöglichkeit, sechs Fragen mit mehreren möglichen Antworten und Fragen mit offenen Antwortoptionen. Die Single-Choice-Fragen 6, 11 und 18 sind mit einem punktuellen Filter konstruiert, sodass man je nach Antwort zu einer anderen Frage weitergeleitet wird. Die Single-Choice-Frage 9 (*„Wie oft setzen Sie Erklärvideos im Unterricht ein?“*) ist eine hybride (halboffene) Frage und lässt eine eigens formulierte Antwort zu. Unter den Fragen mit Mehrfachantworten ist ebenfalls eine hybride Frage (Frage 8) enthalten. Bei den Fragen mit Mehrfachantworten sind - wie bereits bei der Schüler:innen-Befragung - Vermerke mit der Option zur Mehrfachauswahl in der Angabe enthalten.

12. Warum entscheiden Sie sich für die Verwendung von Erklärvideos im Unterricht?

Wählen Sie höchstens 5 Optionen aus.

- ☐ Ich habe genug Unterrichtszeit, um verschiedene Methoden zu verwenden.
- ☐ Ich probiere gerne verschiedene Methoden aus.

Abb. 18: Item 12 als Hybridfrage konzipiert; Vermerk für eine Mehrfachantwort gegeben; Bildausschnitt zeigt zwei von neun Antwortmöglichkeiten aus dem Fragebogen „Der Einsatz von Erklärvideos im Unterricht - Lehrer:innenbefragung“; erstellt von der Autorin.

Der dritte Abschnitt des Fragebogens für Lehrer:innen befasst sich mit den Gestaltungskriterien, die Erklärvideos aufweisen. Zehn Fragen zielen darauf ab herauszufinden, worauf die Proband:innen bei der Auswahl von Erklärvideos achten und welche Eigenschaften diese aufweisen sollten. Zwei hybride Fragen sind in Form der Mehrfachauswahl zu beantworten. Die acht restlichen Fragen sind einfache Single-Choice-Fragen ohne spezielle Zusatzfunktion. Von allen Fragen wird nur Frage 23 (*„Welche*

Wiedergabegeschwindigkeit bevorzugen Sie?“) anhand einer dichotomen Nominal-Skala gemessen, da nur zwei Antwortvorgaben gegeben sind. Die restlichen Items entsprechen einer polytomen Nominalskala.

Der vierte Abschnitt befragt die Teilnehmer:innen zu eigens erstellten Erklärvideos und muss nur von jenen Personen beantwortet werden, die Single-Choice-Frage 31 (*„Haben Sie schon einmal selbst ein Erklärvideo erstellt?“*) mit *Ja* beantworten. Da hier erneut ein punktueller Filter gesetzt wurde, überspringen all jene Personen den vierten Abschnitt, die hier *Nein* auswählen. Wird mit *Nein* geantwortet, geht es gleich mit dem fünften und letzten Abschnitt der Lehrer:innen-Befragung weiter. Jene Personen, die den vierten Abschnitt vollständig beantworten, beantworten sechs weitere Fragen, von welchen fünf halboffene Fragen Mehrfachantworten zulassen und eine als offene Frage konzipiert ist. Bei Frage 34 wurde in der Angabe ein Vermerk angefügt, da es hier eine Begrenzung bei den Antworten gibt.

Der fünfte und letzte Abschnitt ähnelt erneut dem Fragebogen der Schüler:innen. Dieser schließt den Fragebogen und ist mit der Unterüberschrift *Fazit* benannt. Folgende Items sind enthalten:

- *Sind Sie der Meinung, dass Erklärvideos einen Mehrwert für Schüler:innen haben?*
Hier handelt es sich um eine Single-Choice-Frage.
- *Wie profitieren Schüler:innen von dem Einsatz von Erklärvideos?*
Frage 39 kann mit mehreren Antworten beantwortet werden und verfügt über die „hybride“ Funktion, um selbst eine Antwort zu erstellen. Hier kommt ein Positionseffekt zum Tragen, da durch die Formulierung der Fragen die Antworten beeinflusst werden können.²³¹
- *Nennen Sie drei bis fünf Merkmale, die ein „perfektes“ Erklärvideo ausmachen!*
Den Abschluss der Befragung bildet eine offene Frage, um alle potenziellen Antworten erfassen zu können.

²³¹Vgl. Fietz; Friedrichs: Gesamtgestaltung, S. 1086.

Schüler:innen		Lehrer:innen	
Frageformat	Anzahl	Frageformat	Anzahl
Einfachantwort möglich	35	Einfachantwort möglich	21
- Filterführung	8	Filterführung	4
- Hybridfrage	3	Hybridfrage	1
Mehrfachantwort möglich	7	Mehrfachantwort möglich	15
- Hybridfrage	7	Hybridfrage	9
Offene Antwort	7	Offene Antwort	4
Gesamt	49	Gesamt	40

Abb. 19: Gesamtübersicht der Fragen im Schüler:innenfragebogen und Lehrer:innenfragebogen verwendeten Fragen; erstellt von der Autorin.

6 Ergebnisdarstellung und Auswertung

Unter Kapitel 6 erfolgt nun die Darstellung, die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse, welche sich bei den Umfragen ergaben. Um eine strukturierte Ansicht zu gewährleisten, wird die Auswertung in drei Teilbereiche untergliedert, einmal in den *F1*-Fragebogen (Schüler:innen), in den *F2*-Fragebogen (Lehrer:innen) und in den dritten Teilbereich, der sich der Interpretation der Ergebnisse widmet. Die Darstellung erfolgt in Form von Diagrammen (Kreis- und Balkendiagramm), die durch die Umfrageplattform Microsoft Forms generiert oder eigens mittels Excel erstellt wurden.

An dieser Stelle soll noch einmal gesondert darauf verwiesen werden, dass Messfehler bei diesen Umfragen nicht ausgeschlossen werden können. Bei dem Großteil der Proband:innen handelt es sich um Kinder und Jugendliche, deren Durchhaltevermögen zum Ausfüllen einer Umfrage nicht als selbstverständlich gesehen werden sollte.²³² Wie *Nachtsheim und König* darauf hinweisen, muss bei Umfragen mit Kindern und Jugendlichen allgemein davon ausgegangen werden, dass die „Datenqualität [...] bei zunehmender Komplexität der Fragen sinkt“.²³³ Dementsprechend ist bei der vorliegenden Befragung der Schüler:innen einige Male der Fall aufgetreten, dass nicht alle eine Antwort abgegeben haben und daher nicht immer von 92 Teilnehmer:innen als maximale Antwortzahl ausgegangen wird. Wie unter *Punkt 5.2.2*

²³²Vgl. Nachtsheim; König: Befragung, S. 1201.

²³³Ebd., S. 1205.

erwähnt, bringt auch die Verwendung von offenen bzw. halboffenen Fragen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von *nonresponses* mit sich.

6.1 Auswertung Schüler:innenfragebogen

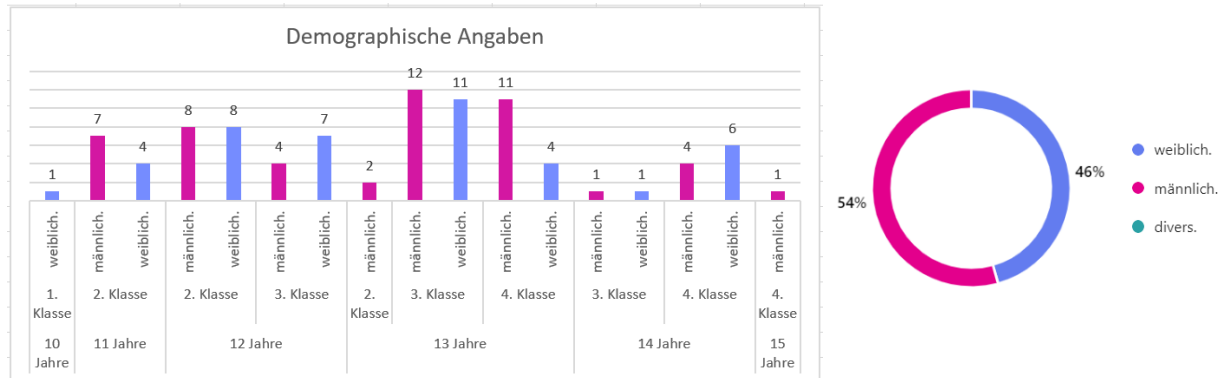


Abb. 20: Demographische Angabe, Aufschlüsselung der männlichen und weiblichen Teilnehmer:innen.

Abschnitt 1 wurde in der obigen Grafik zusammengefasst, sodass man Alter, Klasse und Geschlecht aus einer Abbildung entnehmen kann. Was dabei auffällt ist, dass eine Teilnehmerin wohl eine bewusste Falschaussage²³⁴ getätigt und dabei angegeben hat, in der ersten Klasse bzw. in der fünften Schulstufe zu sein. Dieser Fehler fällt deshalb auf, weil der Fragebogen nur Schüler:innen ab der zweiten Klasse (sechsten Schulstufe) zugänglich gemacht wurde. Diese Antwort fällt nicht weiter ins Gewicht, da diese Information keinen Einfluss auf die anderen Fragen nimmt.

Abschnitt 2 beginnt mit zwei sich ähnelnden Fragen, wobei sich allerdings durchaus Unterschiede bei der Verwendung von YouTube herauskristallisierten. Während Frage 4 auf die Nutzung von YouTube zu informativen Zwecken abzielt, fragt die 5. Frage nach der generellen Verwendung der Plattform. Insgesamt 70% der Schüler:innen verwenden YouTube

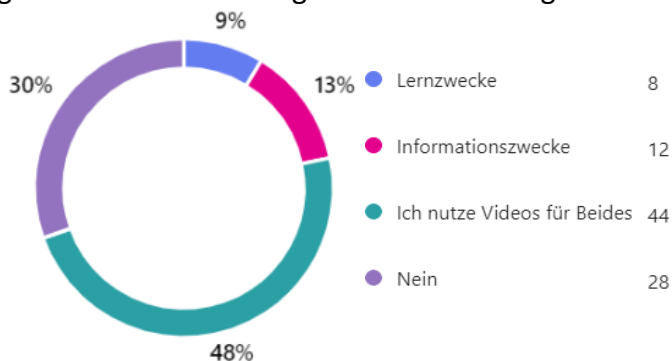


Abb. 21: 4. Nutzt du YouTube, um mit Videos zu lernen oder dich allgemein zu informieren?

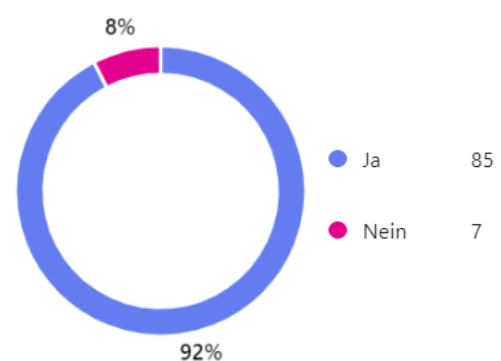


Abb. 22: 5. Verwendest du YouTube?

²³⁴Vgl. Porst: Fragebogen, S. 55.

entweder um sich allgemein zu informieren, für Lernzwecke oder sie nehmen beides in Anspruch. 30 % der Teilnehmenden geben an, YouTube für nichts davon zu verwenden (siehe Abb. 21). Bei der Frage, ob die Plattform generell genutzt wird, steigen die Zahlen deutlich. 92 % der Teilnehmer:innen verwenden YouTube in ihrem Alltag und nur 8 % geben an, es gar nicht zu nutzen, was einer realen Zahl von sieben Schüler:innen entspricht. Dabei lassen sich Parallelen zur JIM-Studie ableiten, in der darauf verwiesen wird, dass „80 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen“ YouTube regelmäßig nutzen.²³⁵

Was bei Abbildung 23 deutlich zu sehen ist, ist, dass die männlichen Umfrageteilnehmer in drei von vier Kategorien vorne liegen. Zwar haben ein paar wenige Schülerinnen an der Befragung teilgenommen, nichtsdestotrotz zeigt sich eine leicht erhöhte Tendenz der Burschen in allen Kategorien. Auch hier gibt es Überschneidungen mit der JIM-Studie. Generell ließ sich in der JIM-Studie für das Jahr 2023 feststellen, dass etwa ein Drittel der Befragten (33 %) über YouTube Nachrichten und Informationen beziehen. Dabei beziehen Jungs öfters bei YouTube und bei Online-Zeitungen diese Informationen.²³⁶ Ganz ähnlich ist es in der vorliegenden Umfrage der Fall, dass vermehrt Burschen Lern-, Informations- oder Wissensformate konsumieren.

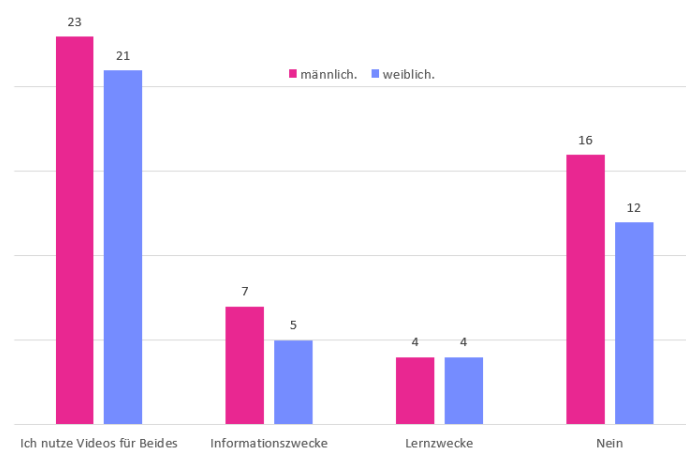


Abb. 23: Frage 4 unterteilt nach dem Geschlecht.

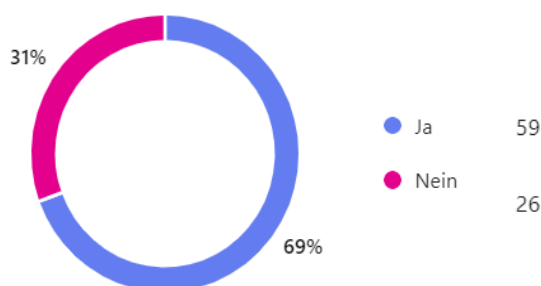


Abb. 24: 8. Verwendest du Erklärvideos?

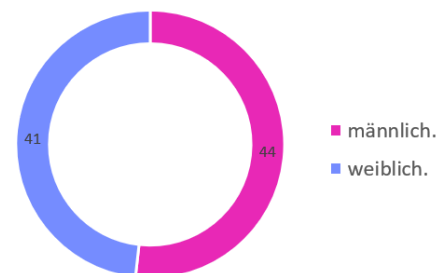


Abb. 25: Frage 8 – Die Zustimmung untergliedert in

²³⁵ JIM-Studie 2023, S. 40.

²³⁶ Vgl. JIM-Studie 2023, S. 43 f.

Der Frage nach der expliziten Nutzung von Erklärvideos A (Abb. 24) haben insgesamt 69 % ($\hat{=}$ 59 von 85 Personen; sieben Personen haben keine Angabe gemacht) mit *Ja* zugestimmt. Genauer untergliedert sich diese Zustimmung in 41 weibliche ($\hat{=}$ 48 %) und 44 männliche ($\hat{=}$ 52 %) Personen die angeben, Erklärvideos zu sehen (Abb. 25).

Die vorhergehende Frage, ob mit Erklärvideos gelernt werden könne, wurde von 73% bejaht. Demnach würden sich beinahe dreiviertel aller Schüler:innen die Erklärvideos verwenden so einschätzen, dass sie mit diesen lernen können.

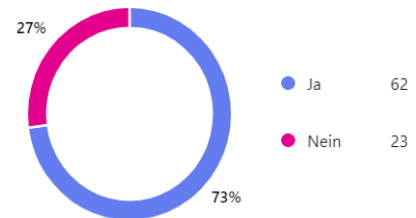


Abb. 26: 7. Kannst du mithilfe von Erklärvideos lernen?

Dem gegenüber steht das auf Frage 8 folgende Item. Frage 8 enthält einen punktuellen Filter, bei dem bei einer Verneinung dieser Frage direkt zu Frage 11 weitergeleitet wird. Hier werden die Schüler:innen gebeten mit vorgegebenen Antworten zu begründen, warum sie keine Erklärvideos nutzen. 26 Schüler:innen wurden durch diesen Filter weitergeleitet. Die Antworten sind dabei divers, wobei zwei vorgegebene Antwortmöglichkeiten viel Zustimmung fanden. Einerseits hatten acht Schüler:innen noch nicht daran gedacht, mit Erklärvideos zu lernen und andererseits beschreiben acht

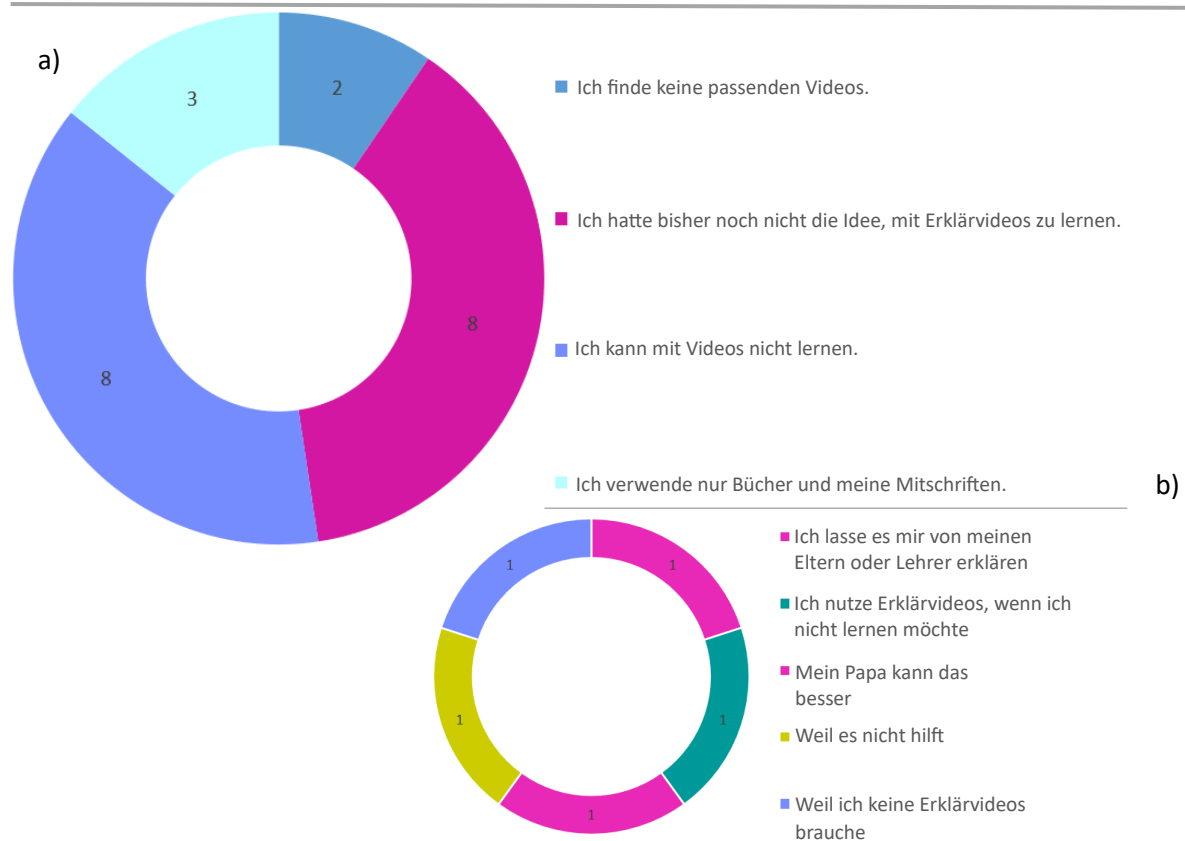


Abb. 27: 11. Wenn Nein, warum nicht? a) Großer Kreis: Abbildung mit Vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten; b) Kleiner Kreis: Sonstige Antworten.

Schüler:innen, mit Lernvideos einfach nicht lernen zu können. Andere verwenden lieber ihre Mitschriften oder sie finden bei der Auswahl kein für sie passendes Video. Abbildung 27 a) zeigt die Stimmen der bereits vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten, von denen eine ausgewählt werden musste. Während sich 21 der 26 Proband:innen in den Antworten wiedergefunden haben, haben fünf Proband:innen die Option *Sonstiges* gewählt und selbst antworten verfasst, welche unter Abbildung 27 b) zu sehen sind. Zwei der fünf Antworten handeln davon, dass die Eltern zu Rate gezogen würden (in gleicher Farbe hinterlegt) und der Rest, dass Erklärvideos nichts nützen, sie nicht gebraucht oder gar nur herangezogen werden, wenn keine Lern-Ambitionen vorhanden sind (türkis hinterlegt).

Jene Schüler:innen, die aufgrund ihrer Antwort *Ja* bei Frage 8 ganz normal zu Frage 9 weitergeleitet wurden, wurden zu ihren Vorlieben befragt und welche Videos sie bevorzugen sowie mit welcher Frequenz sie Videos ansehen würden. Von 57 gegebenen Antworten tendiert die klare

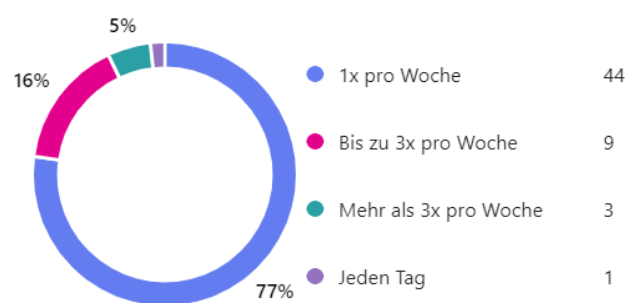


Abb. 28: 9. Wie oft pro Woche konsumierst du Erklärvideos?

Mehrheit der Befragten (77 % $\hat{=}$ 44 Personen) dazu, einmal pro Woche ein Lernvideo anzuschauen, was durchaus eine Regelmäßigkeit in der Nutzung erkennen lässt. 16% der Befragten schauen sogar bis zu dreimal pro Woche Erklärvideos an. 36 der 57 Befragten präferieren bei ihrer Auswahl der Video-Art *Anleitungsvideos und Tutorials*, gefolgt von 25 Stimmabgaben bei *Aufgaben vorstellen und lösen* und 18 Stimmen bei filmischen Reportagen oder Doku-Filmen.

Bei Frage 12 aus dem zweiten Themenblock wurde nach den Gründen gefragt, die die Schüler:innen dazu bewegen Erklärvideos zu nutzen. Dabei gibt es einen klaren Gewinner unter den Antworten. 38 von insgesamt 77 Personen ($\hat{=}$ 28 %) sprechen sich für die Nutzung als Vorbereitung für ein Prüfungsereignis aus. 16 Schüler:innen interessieren sich für das behandelte Thema, 15 Schüler:innen können gut mit Videos lernen. An vierter Stelle wollen 13 Schüler:innen auf freiwilliger Basis Themen der Schule weiterverfolgen und ebenfalls 13 Schüler:innen haben eigene Antworten unter *Sonstiges* verfasst. Darunter sehen Schüler:innen Erklärvideos, wenn sie etwas aus der Schule vergessen haben, Lehrpersonen etwas nicht ausreichend oder unverständlich erklärt haben, sie die Themen auf diese Weise

besser verstehen oder aber auch, weil nicht aktiv gelernt werden will („Ich nicht lernen möchte“).

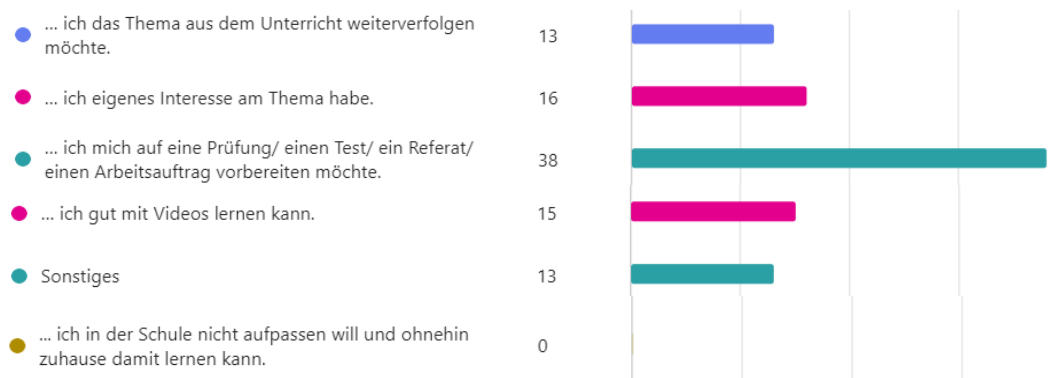


Abb. 29: Ausschnitt aus Frage 12 – Warum verwendest du Erklärvideos? Ich sehe Erklärvideos, weil ...

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass niemand die Antwort „... ich in der Schule nicht aufpassen will und ohnehin zuhause damit lernen kann“ ausgewählt hat. Dies spricht also dafür, dass die Schüler:innen durchaus versuchen, sich Wissen in der Schule anzueignen.

Antworten die weniger als zehn Stimmen bekommen haben sind:

... ich Spezialfragen habe, die im Unterricht nicht beantwortet wurden. (8 Personen)
... der Unterricht Fragen offen ließ. (7 Personen)
... das Thema noch nicht im Unterricht behandelt wurde. (3 Personen)
... ich nicht gerne lese und deshalb das Video als Erklärung nehme. (8 Personen)
... ich keinen anderen Zugang habe, um Wissen zu einem Thema zu bekommen. (1 Person)
... ich das Thema aus der Schule festigen will. (6 Personen)

Bei der Frage zu Fächern und bei welchen Erklärvideos am relevantesten wären gibt es ebenfalls markante Unterschiede. An erster Stelle wird Mathematik genannt, gefolgt vom Fach Deutsch und Geschichte an dritter Stelle. Hier wurden nur 69 Antworten abgegeben (mit der Option Mehrfachauswahl), weshalb nicht auf die gesamte Schüler:innenschaft Rückschlüsse gezogen werden können. Trotzdem wurde die Nutzung von Erklärvideos für das Fach Geschichte öfters genannt als bspw. Videos zu Naturwissenschaften, was zeigt, dass durchaus Bedarf bzw. Interesse an dieser Art der Erklärvideos besteht. Bei der offenen Option *Sonstiges* wurden verschiedene Angaben gemacht. Es gab zwei Ergänzungen zur Fächerliste. Eine

Schüler:in hat um *NAWI (Naturwissenschaften)* ergänzt und eine:r um *Digitale Vertiefung*. Einmal wurde „Für Fächer bei denen ich nicht lernen möchte“ angeführt und alle restlichen Antworten lassen sich so zusammenfassen, dass jene Schüler:in keine Videos ansehen.

„Welche sind deine meistgeschauten Erklärvideos? Nenne maximal drei Beispiele!

(Name des Kanals)“ stellt Item 14 dar. Hier wurde bei der Auswertung ein Fehler erkannt, nämlich,

dass alle 92 Schüler:innen diese Frage beantworten sollten, auch jene, die bei Frage 8 bereits angegeben hatten, keine Erklärvideos zu sehen. Wäre ein Filter eingesetzt worden, dann wären vermutlich weniger, aber dafür eher relevante Antworten gegeben worden. So haben von allen Teilnehmer:innen nur 51 Personen geantwortet, wovon mache bis zu drei Antworten gegeben haben, aber auch viele einfach nur angeben, keine Erklärvideos zu nutzen.

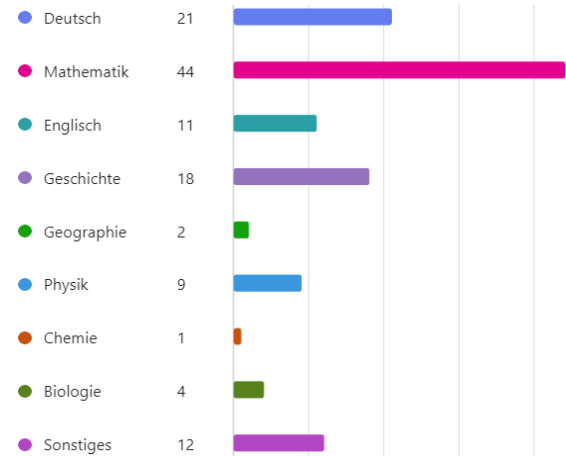


Abb. 30: 13. Für welche Fächer verwendest du am öftesten Erklärvideos?

Kanal	Antworten	
Wissen2go; Wissen to go	6	gültig
Cecker Tobi, Checker Tobi	3	
Lehrerschmidt	22	
Bild	1	
N24 Doku bzw. Welt	1	
Studyfix	3	
Musstewissen	1	
Rezo	2	ungültig
Astrophysik	1	
Gleichungen, Terme	1	
Mathe	1	

Englisch lernen leicht gemacht	1	
Handys, Schuhe	1	
Gar keine, ka, keine	8	
Sonstiges; Unterschiedliches; Immer unterschiedlich zum Thema	2	

Da diese Frage als eine offene gestellt wurde, war eine große Schwankungsbreite zu erwarten. Zwar führen offene Fragen teilweise zu einer größeren Motivation der Umfrageteilnehmer:innen, da auf diese Weise Interesse an ihrer eigenen Meinung gezeigt wird sowie zu umfassenderen Informationen, indem unerwartete Aspekte von den Befragten angeführt werden könnten. Jedoch erfordert eine offene Frage die Bereitschaft dazu, die Antwort zu formulieren und damit zusammenhängend die Fähigkeit ihrer Verbalisierung.²³⁷ Bei Frage 14 kam es zu 15 Antworten, welche für die Thematik nicht weiter interessant sind, da entweder keine Kanäle oder keine YouTuber:innen genannt wurden. 39 Antworten wiederum haben die Frage nach dem bevorzugten Kanal korrekt beantwortet. Die klare Mehrheit sieht sich Erklärvideos von *Lehrerschmidt*²³⁸ an, gefolgt von *(Mr)Wissen2go*²³⁹ und der Internetseite und Lernplattform *Studyfix* sowie *Checker Tobi*²⁴⁰.

Bei der Folgefrage 15 („Auf welcher Plattform siehst du Erklärvideos an?“) fielen die Antworten recht eindeutig aus. 64 Personen gaben Antworten ab, acht davon antworteten doppelt, was zu einem effektiven Ergebnis von 72 verschiedenen Antworten führt. Die Beschriftung *f.A.* (*falsche Angabe*) bei den 5 % wurde von der Autorin benutzt, da hier nicht passend zur Frage geantwortet wurde. Einerseits wurde das Gerät *Laptop* angeführt, andererseits der Kanal

²³⁷Zull, Cornelia; Menold, Natalja: Offene Fragen. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 1127-1134; S. 1127ff.

²³⁸Mathematische und physikalische Erklärvideos auf YouTube: <https://www.youtube.com/@lehrerschmidt>

²³⁹Historische Erklärvideos von Mr. Wissen to go auf YouTube:
<https://www.youtube.com/channel/UCsVWpmoRsNAWZb59b6Pt9Kg>

²⁴⁰Checker Tobi gehört zu dem YouTube Kanal *Checker Welt* und ist genaugenommen kein eigener Kanal. Da hier aber nicht viele Antworten geliefert wurden, werden jene drei die den YouTuber genannt haben ebenfalls berücksichtigt. *Checker Welt*: <https://www.youtube.com/@CHECKERWELT>

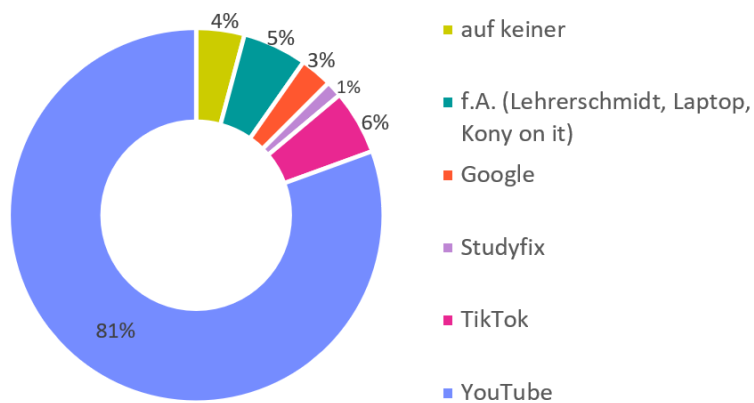


Abb. 31: 15. Auf welcher Plattform siehst du Erklärvideos an?

Lehrerschmidt. Zwei Personen führten *Google* als Videoplattform an, was deshalb als korrekt anerkannt wurde, weil bei den Google-Suchergebnissen häufig Videos als Ergebnis angeführt werden. *TikTok* wurden von vier Personen angeführt. Ganz

eindeutig ist auch an der MS Friedberg YouTube die bekannteste und meist genutzte Plattform, um Videos zu konsumieren. 81 % ($\hat{=}$ 58 Personen) bevorzugen hier klar die marktführende Plattform.

Dabei nutzen die Schüler:innen (hier haben 77 abgestimmt) verschiedene Geräte. Am beliebtesten ist das Handy, welches von 47 Schüler:innen genutzt wird. Darauf folgt das Notebook bzw. der Laptop, mit dem

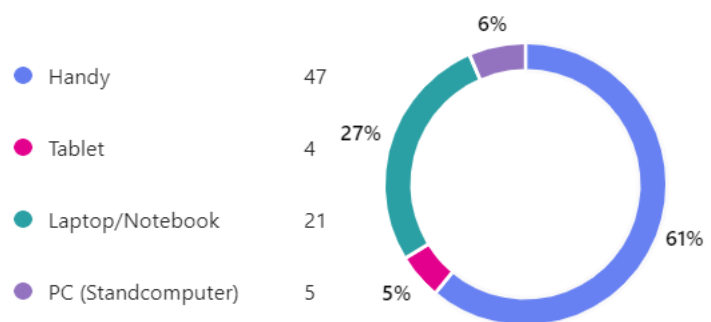


Abb. 32: 16. Mit welchem Gerät siehst du die meisten Videos an?

am zweitmeisten Videos geschaut werden. Nicht ganz so beliebt sind Tablets und Stand-PC's, wobei letztere eher Auslaufmodelle sind und zumeist bereits von Laptops abgelöst wurden. Schaubild 31 korreliert erneut mit der JIM-Studie, laut der im Jahr 2023 99 % der Befragten Zugang zu Smartphones, aber auch Laptops hatten. Genau wie in der vorliegenden Arbeit sind diese die meist genutzten Geräte von Jugendlichen. Dass das Tablet einen Aufwärtstrend erfährt, ist hier noch nicht zu sehen.²⁴¹

Etwas mehr als ein Drittel der Befragten²⁴² (70 %) sehen Erklärvideos auf Deutsch an, nur 5 % sehen reine Englischvideos. Allerdings geben 16 % an, bei gewählten Videos zwischen den Sprachen zu wechseln. Unter der Antwortoption *Sonstiges* haben 10 % der Schüler:innen individuelle Antworten abgegeben und folgende Sprachen angeführt:

²⁴¹JIM-Studie 2023, S. 5f.

²⁴²82 Personen haben bei dieser Frage abgestimmt.

Deutsch, Englisch, Spanisch
Englisch und Deutsch
Italienisch, Deutsch
Deutsch und Englisch
englisch und deutsch
Englisch und Deutsch
Ukrainisch Russisch
Deutsch und wenn es nicht geht (oder zum lernen) Englisch

Die bei Frage 17 („In welchen Sprachen siehst du dir Videos an?“) angeführte Antwortmöglichkeit *Verschieden* war scheinbar nicht deutlich genug formuliert. Gemeint war dabei, dass sowohl deutsch- als auch englischsprachige Videos gesehen werden. Für fünf Schüler:innen war die Option *Sonstiges* die Möglichkeit um klarzustellen, dass sie Videos in beiden Sprachen sehen. Drei Schüler:innen haben jedoch weitere Sprachen angeführt, nämlich Spanisch, Italienisch sowie Ukrainisch und Russisch.

Unter Abschnitt 3 wurde genauer nach der Verwendung und Auseinandersetzung mit historischen Lernvideos gefragt. Von 91 abgegebenen Stimmen haben 60 % (55 Personen) schon einmal ein Video zu einem historischen Thema gesehen. Jene 36 Personen, die bei dieser Frage *Nein* ausgewählt haben, wurden zu Frage 23 weitergeleitet. Diese Auswertung erfolgt im weiteren Verlauf.

Die 55 Personen, die Frage 18 mit *Ja* beantwortet haben, wurden zu Frage 19 weitergeleitet und danach gefragt, auf welchem Kanal und zu welchem Thema sie dieses gesehen hätten. 41 Personen haben diese offene Frage beantwortet und es kam zu den folgenden Ergebnissen:

Kanal/ Youtuber	Anzahl
Checker Tobi	7
Mr. Wissen2go	17
DOKU Geschichte	1
Musstewissen	2
Terra X	1

Keine Ahnung	1
Keine Ahnung	1
In der Klasse	1
Weiß ich nicht	1

Thema	Anzahl
Antike	1
Ägypten	1
Rom	2
Erster Weltkrieg	2
Zweiter Weltkrieg	6
Adolf Hitler	2
Dreibund Handel	1
Geschichte	2
Biologie	1
Römer	1
Ritter	1
Christoph Kolumbus	1
Themen die zum Test kommen	1

Die Antworten wurden bei gleich genannten Themen oder Kanälen in der obigen Tabelle zusammengefasst. Bei Einzelnennungen wurden die Bezeichnungen von den Schüler:innen übernommen. Bei der Antwort „Dreibund Handel“ wird davon ausgegangen, dass der Dreieckshandel gemeint ist. Unter den Kanälen wird am meisten *Mr. Wissen2go* genannt. Drei Personen wissen nicht mehr zu welchem Thema oder auf welchem Kanal sie ein historisches Video gesehen haben und eine Person gibt an, dieses Video in der Klasse (also vermutlich im Unterrichtsetting) gesehen zu haben. Bekannt ist den Schüler:innen (50 von 55) der von ihnen genannte Kanal laut der Folgefrage 20 („Woher kennst du den Kanal?") zu 74 % durch die Schule. Die Stimmen der restlichen Kategorien sind relativ ausgeglichen verteilt. 10 % der Schüler:innen haben die Kanäle durch eigene Recherche entdeckt, 6 % haben Vorschläge durch die Plattform selbst bekommen und 4% haben Empfehlungen von Freunden erhalten.

Die Kategorie *Sonstiges* wurde ebenfalls von 6 % der Schüler:innen gewählt, welche eigene Antworten formuliert haben. Die eigens formulierten Antworten hätten auch unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gefunden

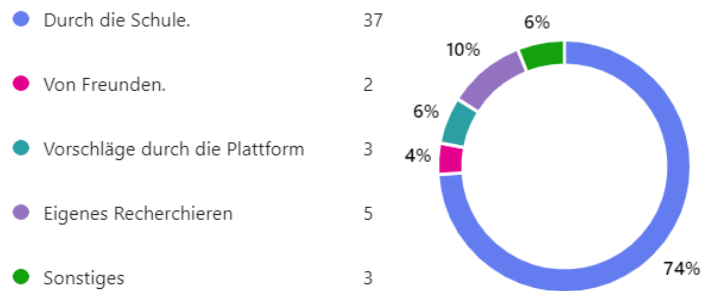


Abb. 33: 20. Woher kennst du den Kanal?

werden können, da entweder eine Empfehlung von Freunden, Eigenrecherche oder der Bekanntheitsgrad und damit verbunden vermutlich ein Vorschlag durch die Plattform, gemeint ist.

Die Mehrheit der Schüler:innen hat bereits in der Schule historische Erklärvideos angesehen. 83 von 90 Schüler:innen haben diese Angabe gemacht.

Etwas mehr als die Hälfte (54 % $\pm$ 48 von 89) gibt an, dass diese Videos mit Arbeitsaufträgen verbunden waren. Bei der Frage, welche Arbeitsaufträge gestellt

1. von yt und freunde
2. Weil populär ist
3. Ich habe ihn einmal entdeckt

wurden haben 30 Schüler:innen eine Antwort gegeben:

Arbeitsblatt	Arbeitsblatt mitschreiben
Geschichte	Arbeitsblätter ausfüllen
Über die griechen und Ägypter	Christoph Columbus
Rom	Einfach anschauen und lernen
Arbeitsblätter	..
Fragen	Arbeitsplätze ausfüllen
Arbeitsblätter, Texte schreiben	Freiarbeit
Arbeitblätter	Arbeitsblätter ausfüllen
Freiarbeit	Freiarbeit
Stichwörter dazu aufschreiben	Lukentext
Einlageblatt, eine Website	Lückentext
eine tabelle erstellen und aus füllen	Freiarbeit

Christus Kolumbus	Einen Zettel ausfüllen
Fragen beantworten	Wiswentogo
Geschichte	Ein Arbeitsblatt

Die gelb markierten Felder zeigen Antworten, die nicht zur gestellten Frage passen. Hierbei handelt es sich um Angaben zu den Themen und Fächern, zu denen Arbeitsaufträge gestellt worden sein könnten sowie Angaben zu dem verwendeten Kanal. Eine Antwort enthält keine Angabe. Eine beliebte Form der Arbeitsaufträge unter Lehrer:innen scheinen die Arbeitsblätter zu sein, die zu Videos und Themen erstellt werden. Daneben werden auch öfters Freiarbeiten genannt.

Abschnitt 4 setzt sich mit den Gestaltungskriterien auseinander, welche für Schüler:innen bei der Wahl ihrer Erklärvideos relevant sind. Hierbei kam es bei Frage 26 zu den nun folgenden Ergebnissen:

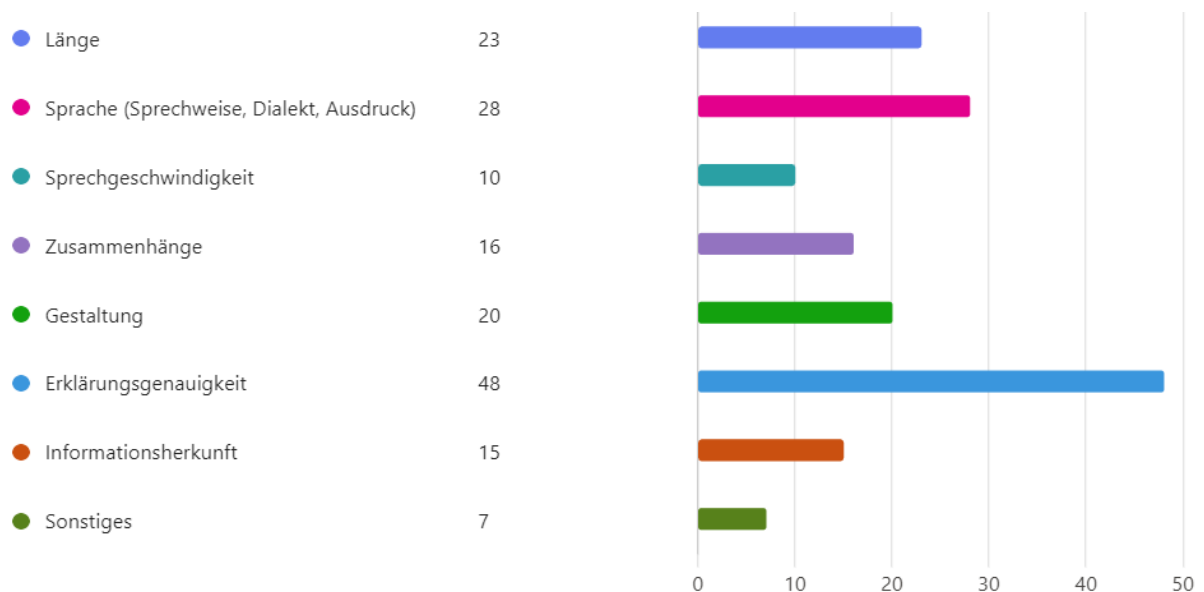


Abb. 34: 26. Worauf achtest du bei der Auswahl deiner Erklärvideos?

79 der 92 Schüler:innen haben bei Frage 26 abgestimmt und mit der Möglichkeit zur Mehrfachnennung ihre Präferenzen angeben können. Besonders wichtig ist den Schüler:innen die *Erklärungsgenauigkeit* eines Videos. 48 Schüler:innen ($\hat{=}$ 29 %) haben angegeben, dass diese ihnen besonders wichtig wäre.

Darauf folgt mit 28 Stimmen ($\cong 17\%$) die *Sprache* (*Sprechweise, Dialekt, Ausdruck*) und das Kriterium der Länge mit 23 Stimmen ($\cong 14\%$). Auch die *Gestaltung* eines Erklärvideos spielt für 20 Schüler:innen (12 %) bei der Auswahl eine Rolle. *Zusammenhänge* im Video und die *Informationsherkunft* liegen mit 16 und 15 Stimmen sehr knapp zusammen. Unter der Kategorie *Sonstiges* haben sieben Schüler:innen individuelle Antworten angegeben. Diese sind in der Tabelle angeführt. Vier der sieben Schüler:innen achten bei der Auswahl auf nichts, während eine:r hauptsächlich darauf achtet, die Inhalte verstehen zu können.

Wider Erwarten gab es bei der Dauer der Videos verschiedenste Antworten. Zwar sieht die Mehrheit der Teilnehmer:innen (33 von 86) Videos mit maximal 10 Minuten Länge, gefolgt von Videos mit maximal 5 Minuten (20 von 86) und 15 Minuten (15 von 86) als „perfektes“ Erklärvideo an, jedoch gibt es auch einige Schüler:innen, die sich für längere Videos interessieren. Zehn Personen geben an, dass ein für sie perfektes Erklärvideo eine Länge von maximal 30 Minuten aufweisen sollte. Dabei

Keine
Nichts
Ich schaue keine
Nichts
Das ich es verstehe
Keines
Ob es gut erklärt ist

handelt es sich von der Länge her schon eher an um einen Kurzfilm, da laut der in Kapitel 3 verwendeten Erklärung ein Erklärvideo meistens kaum länger als 20 Minuten ist.²⁴³ Kohl fasst in ihrer Arbeit die Zeitdauer sogar noch enger und beschränkt Erklärvideos auf eine optimale Länge von etwa 10 Minuten.²⁴⁴

In der Regel sehen sich die Befragten die ausgewählten Erklärvideos in normaler Wiedergabegeschwindigkeit an, nur 3 der 86 Befragten tun dies in einer schnelleren Wiedergabegeschwindigkeit. In weiterer Folge haben sich 77 Schüler:innen dazu geäußert, wie oft sie ein Erklärvideo wiederholen. 53 dieser Schüler:innen sehen sich ein Erklärvideo einmal an, 22 Schüler:innen zweimal und je ein:e Schüler:in hat *dreimal* oder *mehr als dreimal* gewählt. Dabei sollten schwierige Begriffe zu 63 % (von 84 Befragten) sofort im Video erklärt werden. 17 % stimmen gegen eine Verwendung schwieriger Begriffe in diesen Erklärvideos

²⁴³Vgl. Wehen: Geschichtsvideos, S. 240.

²⁴⁴Vgl. Kohl: Historisches Lernen, S. 11.

und 13 % wünschen sich eine Erklärung dazu in einem weiteren Video. Nur 7 % haben keine Einwände, wenn schwierige Begriffe in Videos verwendet und nicht erklärt werden. (Frage 27 bis 30)

Bei Frage 31 („Welche Sprache/Aussprache bevorzugst du bei einem Erklärvideo?“) haben sich ebenfalls 63 % (hier von 87 Befragten) dafür ausgesprochen, die Videos auf *Hochdeutsch* anzusehen. 23 % bevorzugen den *Dialekt* und 14 % haben ihre Stimme für die *Jugendsprache* abgegeben.

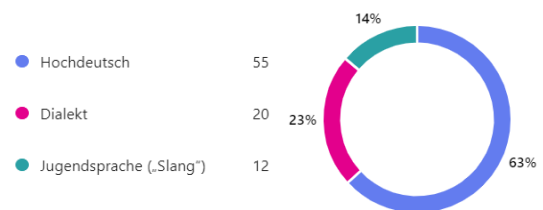


Abb. 35: 31. Welche Sprache/ Aussprache bevorzugst du bei einem Erklärvideo?

Die Fragen 33 bis 35 wurden in Abbildung 36 zusammengefügt, da alle drei Fragen zusammenhängen. Wurde Frage 33 („Beinhalten deine bevorzugten Erklärvideos Bilder und/ oder Grafiken?“) mit *Ja* beantwortet, so wurden die Befragten zu Frage 34 weitergeleitet. Eine Verneinung der Frage führte durch einen punktuellen Filter direkt zu Frage 35. 77 von 89 Personen haben bei Frage 33 mit *Ja* geantwortet und somit erklärt, dass die Erklärvideos, die sie konsumieren mit Grafiken und Bildern veranschaulicht werden. Sie wurden zur Folgefrage 34 weitergeleitet, wobei 65 Personen ($\hat{=}$ 84 %) angeben, dass diese Bilder und Grafiken verständlich sind und erklärt werden. Acht Personen ($\hat{=}$ 10 %) geben an, dass verständliche Bilder und Grafiken ohne Erklärung verwendet werden. Vier Personen beschreiben die Bilder und Grafiken als unverständlich, jedoch werden sie im Verlauf der Videos erklärt. Danach folgte für alle Teilnehmer:innen (auch für jene, die Frage 34 übersprungen haben) Frage 35. Hier gaben 80 von 88 Schüler:innen ($\hat{=}$ 91 %) an, dass sie von der Verwendung von Schaubildern profitieren würden und die Thematik leichter verständlich wäre.

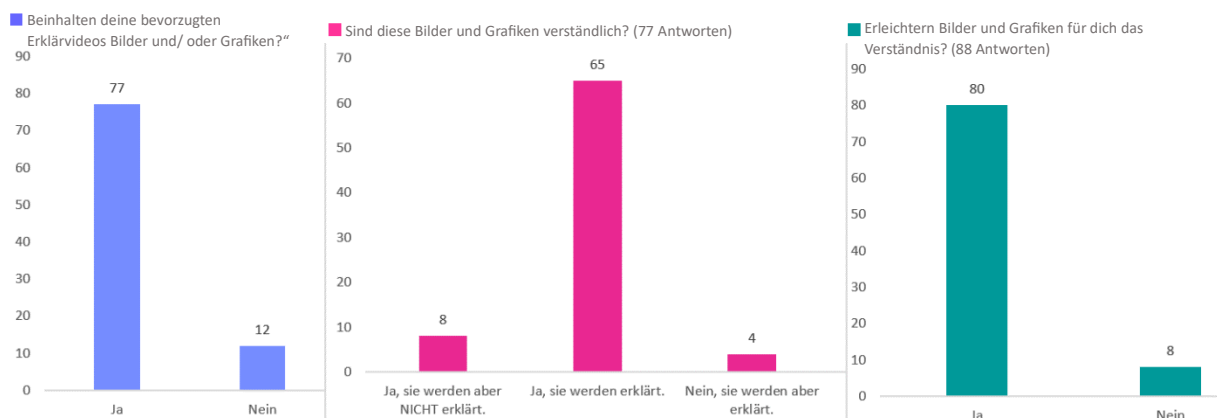


Abb. 36: Frage 33 bis 35 in Diagrammen zusammengefasst.

Wie bereits unter Punkt 3.2.1 erklärt wurde, ist ein Nachteil von Online-Erklärvideos, dass diese nicht immer über Quellenangaben verfügen. Informationen werden

- Ja, es werden Angaben in der Infobox unter dem Video gemacht.
- Ja, es werden Angaben in dem Video verlinkt.
- Nein, es werden keine Angaben gemacht

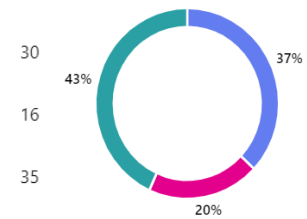


Abb. 37: 37. Werden Informationen angegeben, woher das Wissen bezogen wird?

verbreitet, ohne anzugeben, woher die YouTuber:innen das Wissen beziehen. Bei der Nachfrage bei den Schüler:innen, ob sie darauf achten würden woher die Informationen aus den Videos stammen, haben 34 von 86 Personen (40 %) mit *Ja* abgestimmt. Die restlichen 60 % geben an, nicht darauf zu achten. 81 Schüler:innen haben sich dazu geäußert, ob Angaben zu Quellen gemacht werden. 37 % davon meinen, Informationen zu Quellen in den Infoboxen unter den Videos zu finden, dass Informationen im Video verlinkt werden geben 20 % an und 43 % geben an, keinerlei Quelleninformation zu sehen. Jene Personen (42), die Frage 37 mit *Ja* beantwortet haben, werden in der Folgefrage dazu befragt, woher dieses Wissen bezogen wird. Verneinungen derselben Frage führten per Filter direkt zu Frage 39. 31 der 42 Schüler:innen geben an, dass das Wissen von Internetseiten stammt, gefolgt von Büchern (23 Personen $\triangleq$ 27%) und wissenschaftlichen Artikeln (19 Personen $\triangleq$ 23 %). Zehn Personen geben an, dass auf Fernsehbeiträge verwiesen wird und eine Person weiß nicht, woher das Wissen stammt.

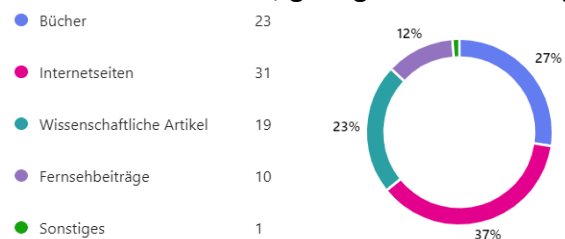


Abb. 38: 38. Woher stammt das Wissen aus dem Video?

Kommentare unter Erklärvideos haben für fast dreiviertel der Befragten keine Bedeutung. Nur 10 von 81 Personen lesen diese und 12 Personen lesen diese und berücksichtigen sie danach bei der Videoauswahl. Nur ein Viertel der Befragten (20 von 81 Personen) hat bisher selbst Kommentare verfasst. Dabei wollten elf dieser 20 Schüler:innen Feedback geben, sechs Schüler:innen hatten Fragen zu dem Video und zwei Personen beschreiben, dass sie ohne Grund kommentiert haben (Fragen 39 bis 41).

Abschnitt 5 befragt die Teilnehmer:innen der Umfrage zum Betrachtungszeitpunkt. Daher war die erste Frage des Abschnitts eine, die nach den Gründen fragt und wann die Schüler:innen die Videos ansehen. 85 Antworten wurden insgesamt abgegeben, wovon zwei Antwortmöglichkeiten sehr knapp beisammen liegen. Einerseits sehen 22 Personen

Erklärvideos im Zuge von Arbeitsaufträgen an und 20 Personen nutzen sie, um offene Fragen nach dem Unterricht zu klären.

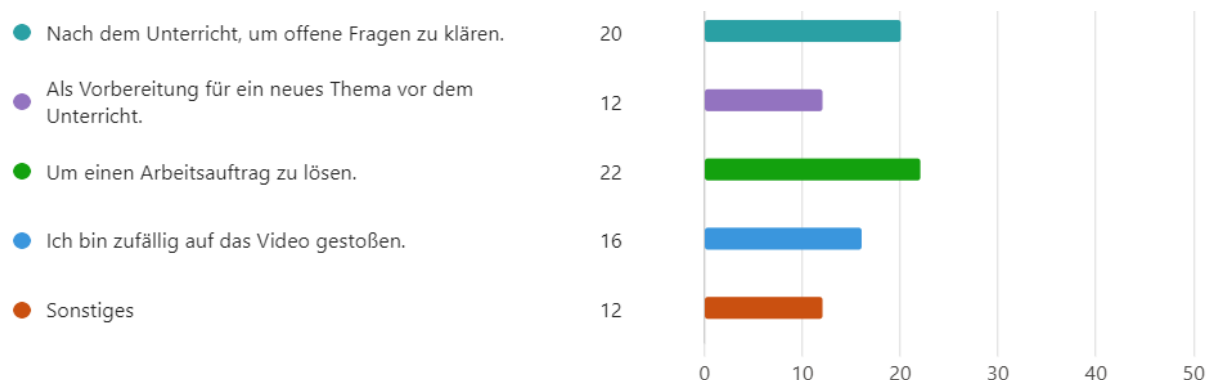


Abb. 39: 42. Wann und aus welchen Gründen siehst du dir ein Erklärvideo an?

12 Schüler:innen haben individuelle Angaben gemacht und angeführt, wie sie zur Nutzung stehen. Einige haben wieder verdeutlicht, keine Videos zu nutzen.

Weil es mich interessiert	Um das Thema zu verstehen
Wenn mir langweilig ist	Um mehr über Pferde zu lernen
Ich schaue keine Erklärvideos	Nie
Wenn ich nicht lernen möchte	Eigentlich schaue ich nie lernvideos an
Ich schau keine Erklärvideos	Nie
Wenn ich nicht lernen will	Weil die Lehrerinnen es nicht erklären können

Was die Orte betrifft, an denen Schüler:innen die Erklärvideos konsumieren, so haben 60 von 89 Schüler:innen angegeben, die Videos zu Hause zu sehen, während 23 Schüler:innen die Videos eher in der Schule nutzen (Frage 43). Die sechs Schüler:innen, die *Sonstiges* gewählt haben, haben erneut darauf verwiesen, keine Erklärvideos zu nutzen. 61 der 89 Schüler:innen sehen sich die Videos alleine an, während sie 20 Schüler:innen in der Klassengemeinschaft sehen (Frage 44) . Hier korrelieren die Antworten von Frage 43 und 44, da jene Schüler:innen die angegeben haben, Videos in der Schule zu nutzen (23) größtenteils auch angegeben haben, diese auch in der Klassengemeinschaft zu sehen (20).

Sollten während eines Videos Unklarheiten auftreten (Frage 45 - hier 89 Antworten), dann suchen sich die Schüler:innen zu 34 % die Antwort im Internet, während 32 % die Antwort in

weiteren Erklärvideos versuchen wollen zu finden. 23 % stellen ihre Fragen ihnen bekannten Personen und erwarten eine Antwort. Die folgenden acht Antworten wurden unter der Kategorie *Sonstiges* gegeben:

- Ich suche ein weiteres Erklärvideo.
- Ich suche im Internet nach einer Erklärung.
- Ich frage jemanden, von dem ich vermute, dass er sich bei diesem Thema auskennt.
- Ich verwende ein Lexikon (online oder Buch).
- Sonstiges

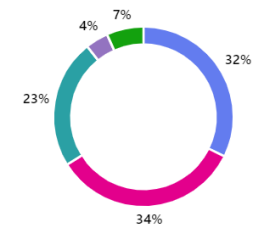


Abb. 40: 45. Was machst du bei Unklarheiten, die während des Videos entstehen?

Lehrer fragen	Ich schaue keine Erklärvideos
Nie	Nichts
Ich google	Nichts
Nichts	Nix

Nur 10 der 91 Schüler:innen haben bereits einmal selbst ein Lernvideo erstellt.

Mathe
Deutsch das ABC für meinen Bruder
Musik
Ich erstelle gerade eines für digitale vertiefung in einer gruppe, und eines über porsche für meinen kanal
In Religion
Jesus
3d drucker
Mathe
Für eine Freundin zu einem Mathethema

Drei der genannten Themen wurden für das Fach Mathematik erstellt und zwei im Fach Religion, wobei hier davon ausgegangen wird, dass das Video zum Thema *Jesus* im Zuge des Religionsunterrichts entstanden ist. Je eine Antwort gab es zum Thema *Musik*, *3D-Drucker*, *ABC* sowie eine Angabe zum Thema *Porsche*.

Beim letzten Abschnitt sollten die Schüler:innen ein Fazit zum Thema *Erklärvideo* ziehen. Die Frage, ob die Schüler:innen das Gefühl hätten, dass die Nutzung von Erklärvideos ihren Lernerfolg verbessern würde, haben von 91 Personen 63 mit *Ja* beantwortet. Diese 70 % ziehen scheinbar einen gewissen Mehrwert aus der Nutzung von Erklärvideos.

Die letzte Frage danach, was für die Umfrageteilnehmer:innen ein „perfektes“ Lernvideo ausmachen würde, haben 77 Personen beantwortet. Da 77 Antworten mit bis zu fünf angegebenen Merkmalen sehr umfangreich sind, werden inhaltlich ähnliche Antworten zusammengefasst angeführt, wodurch eine bessere Übersicht gewährleistet werden sollte. Die meistgenannten Antworten sind grau hinterlegt.

Inhaltliche Ebene	
Keine schweren Begriffe/ nicht kompliziert	5
Erklärung schwieriger Begriffe	4
Gute Erklärung/ gut verständlich	30
Einfach, leicht erklärt/ leicht verständlich	9
Vollständige/ ausführliche / genaue Erklärung	9
Richtige Erklärung/Wahrheitsgehalt/ Qualität der Informationen	5
Wichtige („gute“) Informationen	3
Viel Information	2
Lange Erklärung	1
Langsame Erklärung	3
Logische Erklärungen	2
Kompetente Vortragende	1
Klare Antworten	2
Keine Fragen bleiben offen	2
Quellenangabe	2
Informationen wiederholen/ zusammenfassen	2

Erklärung ausführen und besprechen	1
Gestaltungsebene	
Kurz und prägnant	9
10 Minuten oder länger	1
Vortragende im Video zu sehen	1
Ansprechende Darstellung/ Gestaltung	6
Klare/ deutliche Aussprache	19
Nicht zu schnell sprechen	6
Hochdeutsch	4
Interessant/spannend erklärt	2
Standardsprache (Dialektelemente)	1
Angenehme stimme	2
Unterhaltend	3
Musik	1
Viele Bilder/ Grafiken (zur Erklärung)	19
Nicht relevant	
Keine Ideen/ o. A.	4
Sieht keine Erklärvideos	4
Adolf Hitler	1
Das ich es dann verstehe	2
Hören, Sehen und genau erklären	1

Trotz der diversen Antworten, welche sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden, ist ganz klar zu erkennen, dass den Schüler:innen eine „gute“ bzw. *verständliche Erklärung* in einem Video besonders wichtig ist. 30 Schüler:innen haben dies als Merkmal für ein für sie „perfektes“ Erklärvideo gemacht. Am zweitmeisten, nämlich jeweils 19-mal, wurden die *klare*

und *deutliche Aussprache* sowie *Bilder und Grafiken* als Bestandteil für ein gelungenes Erklärvideo genannt. Diese drei Punkte in Kombination finden bei Schüler:innen auf jeden Fall guten Anklang. Des Weiteren sollten Erklärvideos *kurz und prägnant* sein und keine komplizierten Begriffe beinhalten. Ist dies der Fall, dann sollten sie zum besseren Verständnis erklärt werden. Das Gesamtbild des Videos sollte ansprechend gestaltet sein.

6.2 Auswertung Lehrer:innenfragebogen

Wie beim Schüler:innenfragebogen beginnt der Fragebogen der Lehrer:innen ebenfalls mit demographischen Angaben. Die Befragung der Lehrenden wurde mit sechs Geschichtslehrer:innen der MS-Friedberg durchgeführt. Die Gruppe setzt sich aus zwei Männern und vier Frauen zusammen. Außer

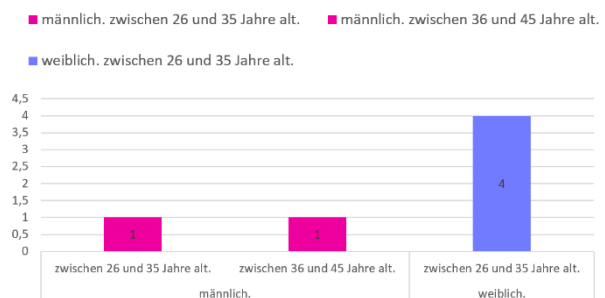


Abb. 41: Frage 1 und 2 zusammengefasst.

einem Mann sind alle anderen Teilnehmer:innen zwischen 26 und 35 Jahre alt. Zwei Personen der Gruppe befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Masterstudium und waren zeitgleich bereits als Lehrer:in in der MS Friedberg tätig. Erwartungsgemäß ist die Streuung der Fächer recht breit. Sechs Lehrer unterrichten insgesamt 14 verschiedene Fächer. Fünf der sechs Lehrer:innen unterrichteten in dem Schuljahr aktiv Geschichte, eine Person zu diesem Zeitpunkt nicht. Vier Personen unterrichteten die Fächer Deutsch, zwei Mathematik und eine Person Englisch. Die restlichen Fächer verteilen sich auf andere Nebenfächer.

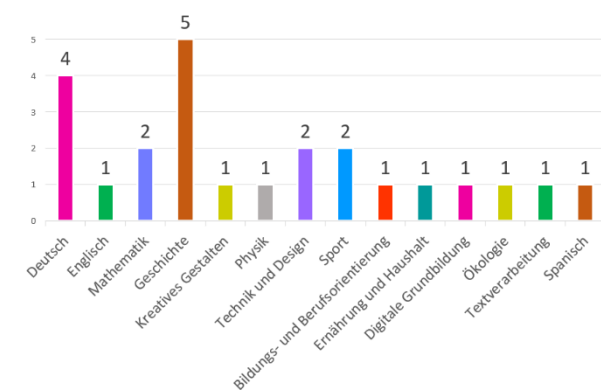


Abb. 42: 5. Ich unterrichte folgende Fächer ...

Unter Abschnitt 2 wurden die Teilnehmer:innen zu der Verwendung von Erklärvideos im Unterricht befragt. Alle sechs Personen gaben an, Erklärvideos in ihrem Unterricht zu verwenden, jedoch nicht in jedem ihrer Fächer. Alle Lehrer:innen verwenden sie in ihren Nebenfächern, fünf Personen verwenden sie in ihren Hauptfächern. Dass Erklärvideos in Freigegegenständen verwendet werden, gibt lediglich eine Person an. Was die Häufigkeit betrifft,

werden Erklärvideos von vier Lehrer:innen mehrmals pro Monat, von zwei Lehrer:innen sogar einmal pro Woche im Unterricht eingesetzt.

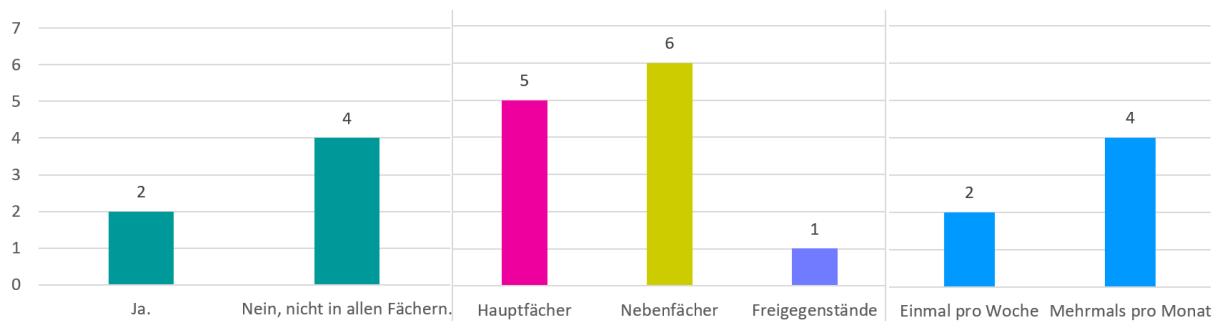


Abb. 43: Frage 7 bis 9 zusammengefasst; Verwendung von Erklärvideos nach Fächern und Häufigkeit.

Zwei verschiedene Plattformen werden genannt, die von den Lehrkräften verwendet werden, um Videos abzuspielen. Sechs Mal wird YouTube genannt und viermal die Plattform Scook. Scook ist eine Online-Plattform des Veritas-Verlages, wo digitale Unterrichts- und Begleitmaterialien (u.a. Videos) zu den verschiedenen Schulbüchern angeboten werden.²⁴⁵

Fünf der sechs Lehrpersonen geben an, dass ihnen die Nutzung und der Einsatz der Erklärvideos ihre Unterrichtsplanung erleichtert. Die Gründe, warum sie diese im Unterricht einsetzen sind vielfältig, wie Abbildung 44 zeigt. Bis auf eine Antwortmöglichkeit wurden alle anderen mindestens einmal ausgewählt. Die meisten Lehrer:innen halten Videos für eine Möglichkeit, ihren Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Neben den vorhandenen technischen Möglichkeiten, die vier Lehrer:innen als Einsatzgrund nennen, haben jeweils drei Lehrer:innen genügend Unterrichtszeit zur Verfügung, probieren gerne verschiedene Methoden aus, vertiefen Themen damit über den Lehrplan hinaus oder finden, dass Videos Themen prägnant auf den Punkt bringen.

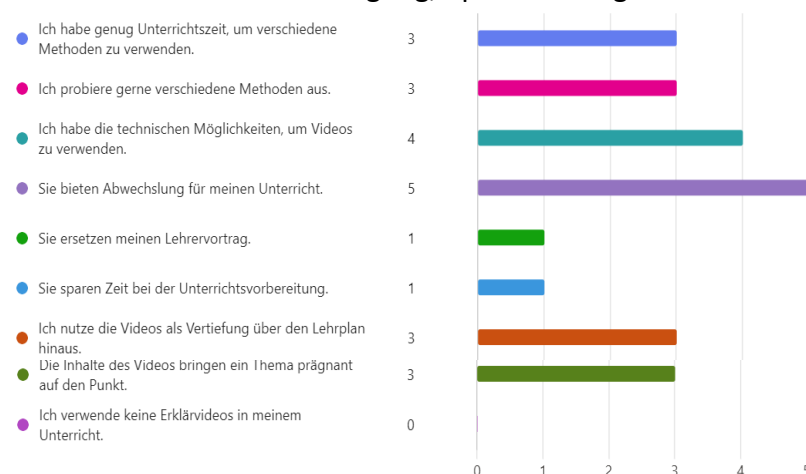


Abb. 44: 12. Warum entscheiden Sie sich für die Verwendung von Erklärvideos im Unterricht?

²⁴⁵Scook – digitales Unterrichtsmaterial zu Veritas-Schulbüchern: <https://www.scook.at/>.

Ähnlich vielfältig sind die Antworten bei der Folgefrage, die danach fragt, wie Videomaterial im Unterricht verwendet wird. Einstiege in oder Wiederholungen von Themen und Einsatz im Zuge von Freiarbeiten werden je vier Mal genannt. Themenabschlüsse mit Videos werden gerne von drei Lehrer:innen gemacht. Weniger werden Videos als Teil von Arbeitsaufträgen genutzt und nur eine Lehrperson nutzt Videos, um damit zwischen den Niveaus der Schüler:innen zu differenzieren. Unterrichtsprojekte mit Erklärvideos finden bei den Befragten gar nicht statt. Fünf der sechs Lehrpersonen nutzen dann bevorzugt Filmvarianten wie *Reportagen* oder *Dokumentarfilme*. Drei Personen greifen eher auf *Video-Anleitungen und Tutorials* zurück, während je zwei Personen gerne mit *Referaten und Vorlesungen* sowie *Animationen und filmische Verarbeitung* arbeiten. Nur eine der sechs Personen nutzt Videos bei *denen Aufgaben vorgestellt und gelöst* werden.

Der durch die Covid-19-Pandemie bedingte (erzwungene) Anstieg bei der Nutzung digitaler Geräte und online Tools lässt auch die Frage aufkommen, ob sich die Frequenz der

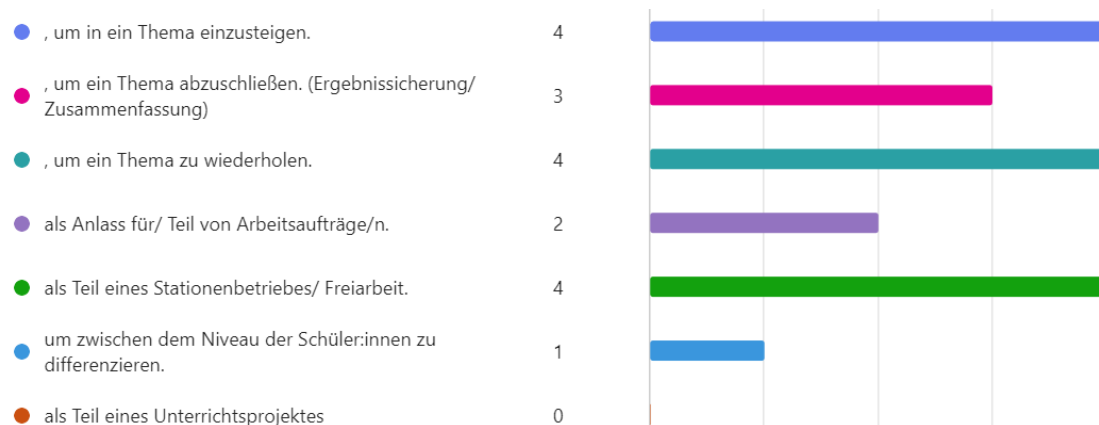


Abb. 45: 13. Wie verwenden Sie Erklärvideos im Unterricht?

Videonutzung verändert hat. Hier ist jeweils die Hälfte der Befragten für eine Antwort. Je drei Personen geben an, dass sich die Frequenz durch die Pandemie nicht verändert hätte. Die anderen drei Befragten haben zu diesem Zeitpunkt und davor noch nicht unterrichtet, sodass hier keine Angaben dazu gemacht werden könnten. Jene drei Personen, die bereits gearbeitet haben, nutzen Videos seither trotzdem nicht verstärkt.

Die letzte Frage des zweiten Abschnitts fragt danach, ob Erklärvideos die Arbeit als Lehrer:in auf eine Weise erleichtern. Zwar gaben bei Frage 20 drei Lehrer:innen an, dass keine der möglichen Antworten auf sie zuträfen, die drei anderen Lehrer:innen fanden aber durchaus passende Antworten. Dementsprechend möchte eine Person durch die Nutzung von Erklärvideos Zeit bei der Planung sparen. Drei Antworten mit je zwei Stimmen sind noch

enthalten. Zwei Personen fühlen sich mental stark ausgelastet und möchten sich durch den Einsatz Stress ersparen. Ebenso zwei Personen nutzen Erklärvideos in Fach-Supplierungen, aber auch weil sie sich zum Teil nicht ausreichend informiert im eigenen Fach sehen und ein Erklärvideo ihre Ansicht nach einen höheren Mehrwert für die Schüler:innen bietet.

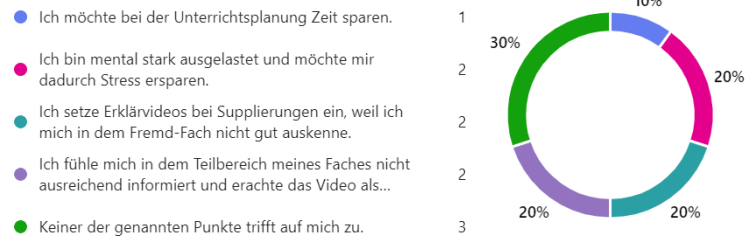


Abb. 46: 20. Hängt die Nutzung von Erklärvideos im Unterricht mit einem oder mehreren der folgenden Punkte zusammen?

Abschnitt 3 befasst sich mit Gestaltungskriterien von Erklärvideos und fragt die Lehrenden bei Frage 21 danach, worauf sie bei der Auswahl der Erklärvideos achten würden. Alle Teilnehmer:innen der Befragung sind sich einig, dass sinnvolle *Zusammenhänge* in den Narrationen gegeben sein sollten, damit sie ein Erklärvideo auswählen. Für fünf Personen ist die *Länge* ebenfalls ein wesentliches Kriterium. Die *Sprache*, *Sprechgeschwindigkeit*, *Gestaltung* und *Erklärungsgenauigkeit* sind für jeweils vier Personen ein wichtiges Merkmal bei der Auswahl. Zwei Lehrpersonen geben an, dass ihnen Angaben zur *Informationsherkunft* und der *Recherche-genauigkeit* wichtig sind, ebenso die *Multiperspektivität*. Nur einer Person ist bei einem Erklärvideo die optische Gestaltung wichtig.

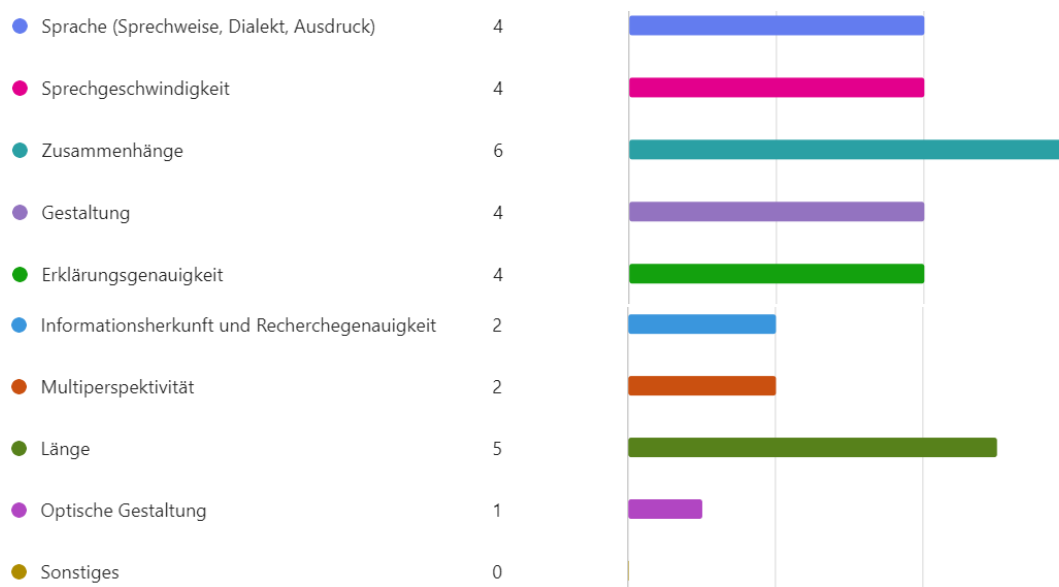


Abb. 47: 20. Hängt die Nutzung von Erklärvideos im Unterricht mit einem oder mehreren der folgenden Punkte zusammen?

Die ideale Länge für ein „perfektes“ Lernvideo schwankt bei den Lehrenden zwischen fünf (1 Person) und 15 Minuten (1 Person). Vier Personen haben für zehn Minuten als ideale Länge eines Erklärvideos abgestimmt. Generell lässt sich

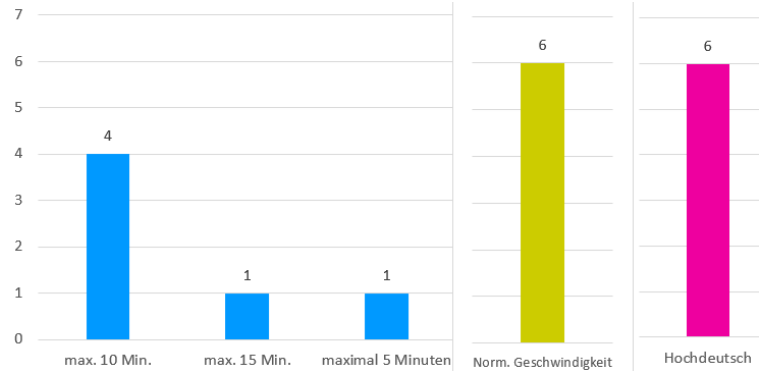


Abb. 48: Frage 22 bis 24 zusammengefasst; Videodauer – Geschwindigkeit – Aussprache.

sagen, dass sich die Lehrer:innen einig sind, bei der *Wiedergabegeschwindigkeit* (normal, nicht im schnelleren Tempo) und der *Aussprache*, die für alle Umfrageteilnehmer:innen *Hochdeutsch* sein sollte.

Bei der Relevanz von Bildern und Grafiken in Erklärvideos ist man nicht ganz so einig (Frage 25). Während vier Personen der Meinung sind, dass „gute Erklärvideos“ Bilder und Grafiken beinhalten sollten, meinen zwei Personen, dass dies nicht zwingend notwendig wäre und das obwohl fünf von sechs Personen der Meinung sind, dass Bilder und Grafiken das Verständnis erleichtern (Frage 26).

Frage 27 „Achten sie bei Erklärvideos darauf, woher das Wissen/ die Information stammen?“ haben alle Lehrer:innen mit *Ja* beantwortet. Die Folgefrage, ob angegeben wäre, woher das Wissen des Videos stamme, wurde erneut sehr unterschiedlich beantwortet. Laut drei Personen werden die Quellen unter dem Video in der Infobox verlinkt und eine Person meint, dass Angaben in dem Video verlinkt wären. Zwei Lehrpersonen sind sich einig, dass keine Angaben zu Quellen gemacht werden. Bei der Frage nach der Quelle (Frage 29) gab es fünf Antwortmöglichkeiten.

Wissenschaftliche Artikel und Bücher werden von den meisten Teilnehmer:innen genannt, gleich gefolgt von *Internetseiten*. Unter der Kategorie *Sonstiges* kam es zum Vermerk „oft keine Angaben“.

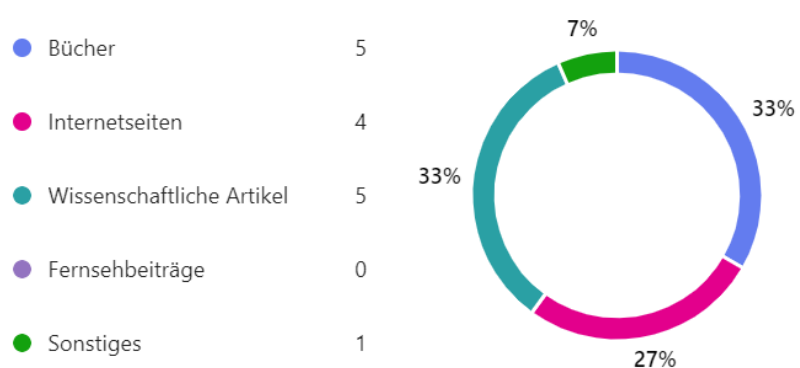


Abb. 49: 29. Woher stammt das Wissen aus dem Video?

Abschnitt 4 befragt die Teilnehmer:innen nach eigens erstellten Erklärvideos, wobei lediglich zwei der sechs Lehrer:innen angeben, einmal selbst ein Video erstellt zu

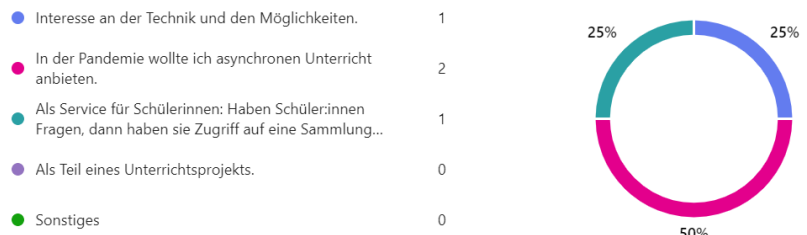


Abb. 50: 33. Was waren die Gründe, warum Sie ein Erklärvideo erstellt haben?

haben. Diese zwei Personen haben im Zuge ihres Studiums ein Video erstellt. Als Gründe wurden das *Interesse an der Technik und den Möglichkeiten* genannt, dass in der Pandemie *asynchroner Unterricht* angeboten und damit eine *Sammlung von nützlichen Videos* für die Schüler:innen erstellt werden könne. Erstellt haben die beiden Personen je eine kommentierte *(Bildschirm-)Präsentation* und *Animationen und filmische Verarbeitungen*. Je einmal wurden *Video-Anleitungen* bzw. *Tutorials* gedreht sowie *Videos zum Vorstellen und lösen von Aufgaben*. „Keine Kenntnisse von Videoschnitt erschwerten die Bearbeitung, Oftmals Tonprobleme aufgrund unzureichender Technik“, wurden von einer Person als Problem bei der Erstellung der eigenen Videos genannt (Frage 35). Die Vorteile dieser eigens erstellten Materialien liegen möglicherweise auf der Hand. Das Video wird *nach eigenen Vorstellungen gestaltet* und seine *Länge ist beliebig wählbar*. Die *Sicherheit der verwendeten Quellen* ist ebenfalls ein

Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden sollte.



Abb. 51: 36. Welche Vorteile bieten eigens erstellte Videos?

Den Vorteilen

stehen jedoch auch Nachteile gegenüber. Beide Personen geben den Zeitaufwand als Nachteil

an. Ebenso dürfe die Quellenrecherche nicht unterschätzt werden. Eine laienhafte Gestaltung aufgrund mangelnder Kenntnisse macht Videos weniger ansprechend für Schüler:innen und es

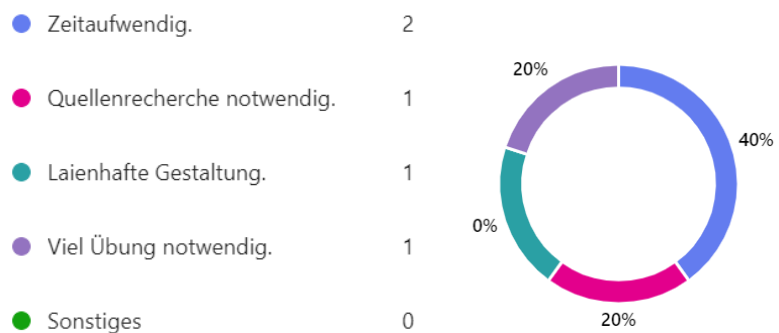


Abb. 52: 37. Welche Nachteile bieten eigens erstellte Videos?

braucht viel Übung, um ein ordentliches Erklärvideo erstellen zu können.

Der fünfte und letzte Abschnitt des Lehrer:innen-Fragebogens lässt die Lehrenden ein Fazit ziehen. So wird bei Frage 38 danach gefragt, ob die Lehrenden der Meinung sind, dass Schüler:innen einen Mehrwert aus Erklärvideos ziehen, was von allen Befragten mit *Ja* beantwortet wird. Die Abwechslung des Unterrichts, die dadurch erzielt wird, ist für alle Teilnehmer:innen ein wertvoller Aspekt. Aber auch, dass das eigenständige Lernen geübt und die Medienkompetenz trainiert wird, werden als Punkt betrachtet, von denen die Schüler:innen profitieren. Auch das Üben der Fragekompetenz wird als hilfreich angesehen.

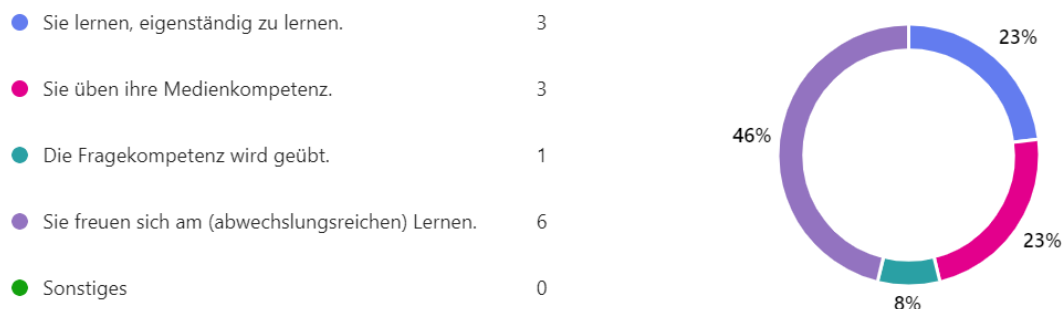


Abb. 53: 39. Wie profitieren Schüler:innen von dem Einsatz von Erklärvideos?

Abschließend wurden die Lehrer:innen gleich wie die Schüler:innen dazu aufgefordert, drei bis fünf Merkmale zu nennen, die ein für sie „perfektes“ Lernvideo aufweisen sollte. Die Antworten werden ebenfalls in Tabellenform zusammengefasst dargestellt. Die Merkmale, die Erklärvideos aufweisen sollten sind breit gestreut und eindeutig von individuellen Präferenzen abhängig. Dementsprechend gibt es hier keine absolute Häufung bei einem Merkmal.

Inhaltliche Ebene	
Sinnvolle Quelle	1
Bilder und Grafiken/ Animationen	3
Faktisch korrekt/ fachlich fundiert	2
Deutliche Aussagen	1
Informativ	1
Komplizierte Inhalte vereinfachen/ prägnante Informationen	2
Zusammenfassung am Ende	1

Gestaltungsebene	
Klare/ einfache Sprache	3
Kurzweilig	3
Länge	2
Kritisch/ hinterfragend	1
Alltags-/ Lebensweltbezüge	1
Optisch ansprechend	1

6.3 Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

An dieser Stelle sollen nun mithilfe der Literatur, aber auch anhand der Ergebnisse der Befragungen die Forschungsfragen beantwortet werden. Die Beantwortung der folgenden beiden Forschungsfragen war der ausschlaggebende Grund für das Verfassen dieser Arbeit.

1. *In welchem Kontext und warum setzen Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht ein und wie sollte dieser Einsatz erfolgen, sodass der Unterricht für Schüler:innen sinnvoll ergänzt und die Lehrkraft nicht ersetzt wird?*
2. *Welche Kriterien sollten YouTube-Videos erfüllen, um von Lehrer:innen bzw. von Schüler:innen als qualitativ gut eingestuft zu werden?*

Es handelt sich zwar nur um zwei Forschungsfragen, aber da die erste der beiden recht umfangreich formuliert ist, bietet es sich an, die Frage auseinander zu nehmen und in zwei Teilen zu beantworten. Auf diese Weise soll die Ergebnisdarstellung übersichtlicher gemacht werden. Aufgrund der Formulierung schien die folgende Teilung als sinnvoll:

- 1.1) *In welchem Kontext und warum setzen Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht ein?*
- 1.2) *Wie sollten Erklärvideos im Unterricht eingesetzt werden, sodass der Unterricht für Schüler:innen sinnvoll ergänzt und die Lehrkraft nicht ersetzt wird?*

6.3.1 Fragestellung 1 – Erster Teil

„In welchem Kontext und warum setzen Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht ein?“, kann in erster Linie bereits mit den Ergebnissen der Lehrer:innenbefragung beantwortet werden (Frage 7 bis 13, 20). Erklärvideos werden von Lehrer:innen sowohl in Haupt- als auch in

Nebenfächern eingesetzt, wobei die Gründe, weshalb sie eingesetzt werden divers sind. Fünf von sechs Lehrer:innen setzen Erklärvideos ein, weil diese Abwechslung in den Unterricht bringen.²⁴⁶ Diese Abwechslung bietet laut den Lehrer:innen aber auch laut der Literatur einen Mehrwert für die Schüler:innen, da diese aufgrund unterschiedlicher Methoden die Freude am Lernen bzw. die Freude an der Abwechslung im Unterricht beibehalten.²⁴⁷ Jedoch sollte beim Einsatz des Erklärvideos als Unterrichtsmethode darauf geachtet werden, dass dieser Einsatz einen erkennbaren Vorteil für die Schüler:innen bietet und nicht bei einem bloßen Methodenwechsel bleibt.²⁴⁸

Dementsprechend sollte der Einsatz des Erklärvideos von einem didaktischen Konzept bzw. „Begleitaufgaben“ umrahmt werden, da bloßer Einsatz oder eben ein bloßer Methodenwechsel nicht automatisch zu einem besseren Lernen führt.²⁴⁹ Dieser Aspekt wird mit dem zweiten Teil der Forschungsfrage behandelt und erläutert.

6.3.2 Fragestellung 1 - Zweiter Teil

„Wie sollten Erklärvideos im Unterricht eingesetzt werden, sodass der Unterricht für Schüler:innen sinnvoll ergänzt und die Lehrkraft nicht ersetzt wird?“

Diese Frage ist im Medienzeitalter von großer Bedeutung, da wie bereits mehrfach erläutert ein Medieneinsatz – hier der Einsatz von Erklärvideos – nicht einfach so erfolgen sollte, damit Schüler:innen tatsächlich von dessen Nutzung profitieren können. In der Theorie sind sich Didaktiker²⁵⁰ einig, dass auf jeden Fall eine Einbettung in ein didaktisches Unterrichtskonzept erfolgen muss, sodass Schüler:innen aktiv ein Video verfolgen und in weiterer Linie bei ihrem Lernprozess davon profitieren.

²⁴⁶Je drei Lehrpersonen geben an, gerne verschiedene Methoden zu probieren, aber auch weil sie die Unterrichtszeit dafür zur Verfügung zu haben. Weitere Gründe für den Einsatz der Erklärvideos sind persönliche Gründe der Lehrenden. Starke mentale Belastung wurde von zwei Personen als Einsatzgrund genannt, ebenso wie der Einsatz bei Supplierungen in Fremd-Fächern oder unzureichender Kenntnis von Themen im eigenen Fachbereich. Eine Person setzt die Videos zum Zeitsparen ein.

²⁴⁷Vgl. Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 55; vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 116.

²⁴⁸Vgl. Bollmann: Videoproduktion, S. 158.

²⁴⁹Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 70; Vgl. Stadtfeld: Allgemeine Didaktik und Neue Medien, S. 146 ff; Herzig: Wie wirksam sind digitale Medien, S. 6; u.a.

²⁵⁰Vgl. u.a. Petko: Einführung in die Mediendidaktik; Baumgartner, Peter; Herber, Erich: Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? – Eine kritische Reflexion. Zitiert nach: Kellermann: Der Nutzen von YouTube Videos, S. 56; vgl. Stadtfeld: Allgemeine Didaktik und Neue Medien.

Die befragten Lehrer:innen verwenden das Medium *Video* häufig im Zuge von Themeneinstiegen oder -wiederholungen und Freiarbeiten (je vier von sechs Personen), bei denen das selbständige Arbeiten der Schüler:innen im Vordergrund steht. Bis auf die Antwortmöglichkeit *Freiarbeit* ist es jedoch nicht erkennbar, ob Themeneinstiege oder -wiederholungen durch Begleitmaterial unterstützt werden. Zwei Lehrer:innen gaben dezidiert an, Erklärvideos im Zuge von Arbeitsaufträgen zu nutzen, während eine Person das Medium nutzt, um zwischen dem Niveau der Schüler:innen zu differenzieren. Hierbei kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass passendes (differenziertes) Material zur Verfügung gestellt wird. (siehe Seite 85)

54 % der 89 befragten Schüler:innen gaben in der Umfrage an, dass der Videoeinsatz in Geschichtsunterricht mit weiteren Aufträgen verbunden ist. 30 dieser Personen machten genauere Angaben dazu. 14 Mal wurde angegeben, ein Arbeitsblatt verwendet zu haben und dass viermal eine Freiarbeit genutzt wurde, wobei bei genauerer Betrachtung auch Freiarbeiten Formen von Arbeitsblättern sein können. (siehe Seite 75)

Um der Situation, YouTube-Videos als reines Unterhaltungsmedium²⁵¹ und Erklärvideos als reine Belustigung zu sehen, vorzubeugen, sollten den Schüler:innen klare Instruktionen sowie ein Ausblick gegeben werden, welches Lernziel durch den Video-Einsatz erreicht wird. Dadurch sollen Schüler:innen aktiviert werden und das Erklärvideo als Lernchance wahrnehmen.²⁵²

Um Erklärvideos gewinnbringend in den Unterricht integrieren zu können, sollten nach Petko:

„Vorwissen aufgebaut bzw. aktiviert, spezifische Fragen sollten formuliert und Beobachtungsraster entwickelt werden. Beim Schauen des Videos können Notizen gemacht werden. Nach dem Betrachten von Videos geht es einerseits um das Wiedergeben und Strukturieren des Gesehenen und andererseits um das Beantworten der Leitfragen sowie um eine Diskussion von Inhalten und Machart.“²⁵³

Doch bevor auf die Nachbereitung mit didaktischem Material eingegangen wird, sollte in der Unterrichtsplanung genügend Zeit eingeplant sein, um sich verbal mit den Schüler:innen über das Gesehene auszutauschen.²⁵⁴

²⁵¹Bei der Umfrage geben 85 Schüler:innen an, YouTube zu verwenden, aber nur 59 sehen damit Erklärvideos.

²⁵²Vgl. Becher: Lernvideos, S. 11f; vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 69 f.

²⁵³Vgl. Petko: Einführung in die Mediendidaktik, S. 70

²⁵⁴Vgl. Bollmann: Videoproduktion, S. 150.

Petkos Empfehlung nach kann danach mit anspruchsvollen Methoden weitergearbeitet werden, wie bspw. mit Rollenspielen, selbst kreierte eigenen Videos zu dem Thema oder einem Voice-Over²⁵⁵ zu dem vorhandenen Videoformat. Doch auch Multiple-Choice-Tests stellen eine simplere, aber nicht weniger sinnvolle Variante der Wissenssicherung dar.²⁵⁶

6.3.3 Fragestellung 2

Welche Kriterien sollten YouTube-Videos erfüllen, um von Lehrer:innen bzw. von Schüler:innen als qualitativ gut eingestuft zu werden?

Die Beantwortung dieser Frage ist natürlich teilweise von subjektivem Empfinden abhängig, trotzdem lassen sich der Literatur Empfehlungen für die Gestaltung von Erklärvideos und wie diese bestmöglich im Unterricht genutzt werden können, entnehmen.

So spricht Petko vom Sparsamkeitsprinzip, welches bei Videos für Lernzwecke angewendet werden sollte. Möglichst wenig unnötige Informationen sollten enthalten und die erforderlichen Informationen durch bspw. Bild und Ton zusammenhängend gestaltet sein. Das bedeutet, dass das Gezeigte mit dem Gesagten zusammenpassen soll. Die Präsentation sollte in einem angemessenen Tempo stattfinden, welches unter Umständen schwierig zu bestimmen sein kann. Des Weiteren haben sich segmentierte, also unterteilte Videos als lernförderlich bewiesen.²⁵⁷ Damit Schüler:innen ein Video interessiert betrachten und ihm Aufmerksamkeit widmen, sollte außerdem ein Lebensweltbezug zu den Schüler:innen hergestellt werden können.²⁵⁸ Zur weiteren Orientierung hat Kugelmeyer eine Checkliste zusammengestellt, welche zusätzliche Kriterien beinhaltet, um ein „gutes“ Erklärvideo erkennen zu können. Unter anderem sind die folgenden Punkte darin zu finden:

Checkliste zur Bewertung der Qualität von Erklärvideos²⁵⁹

1. Minimalistisch
2. Rule-Example-Strategie (deduktives Erklären)
3. Adaption an den Wissensstand

²⁵⁵Eine Tonspur wird aufgenommen und anschließend mit eigens eingesprochenem Text über das Erklärvideo gelegt.

²⁵⁶Vgl. Petko: Mediendidaktik, S. 70.

²⁵⁷Vgl. ebd., S. 69.

²⁵⁸Vgl. Bollmann: Videoproduktion, S. 147.

²⁵⁹20vgl. Kugelmeyer, Christoph: Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: Computer + Unterricht 29 (2018) 109, S. 8-11.

4. Beispiele
5. Modelle und Analogien
6. Darstellungsformen
7. Sprachebene
8. Mathematisierungen
9. Struktur geben
10. Relevanz verdeutlichen
11. Interesse wecken
12. Anschlussaufgaben
13. Direkte Ansprache

Nun können die Ergebnisse der Umfragen herangezogen und mit den Ergebnissen der Literatur verglichen werden. Die Antworten der Schüler:innen waren sehr umfangreich und auch die befragten Lehrpersonen haben viel Input abgegeben. An dieser Stelle werden die meistgenannten Antworten beider Fragen angegeben. Die vollständigen Nennungen können unter Punkt 6.1 und Punkt 6.2 eingesehen werden.

Schüler:innen	Lehrer:innen
Gut verständliche Erklärung	Kurzweilig
Klare deutliche Aussprache	Klare, einfache Sprache
Nicht zu schnell sprechen	Länge
Viele Bilder und Grafiken	Bilder, Grafiken und Animationen ²⁶⁰
Wahrheitsanspruch/ qualitative Informationen	Fachliche Korrektheit
Ansprechende Gestaltung	Komplizierte Inhalte vereinfachen
Kurz und prägnant	Prägnante Informationen

²⁶⁰Der bei den Auswertungen häufig genannte „Mr. Wissen to go“, Mirko Drotschmann, spricht selbst davon, „historisch und politisch relevantes Wissen in seiner Komplexität zu reduzieren und der Zielgruppe verständlich zu vermitteln.“; In: Roers, Benjamin: „Herrlich unprofessionell“ – Zur Authentifizierung von Geschichte(n) auf YouTube am Beispiel MrWissen2go (2012–2013). In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 145-162; S 146.

Man sieht also auch an den meistgenannten Kriterien beider Fragebögen recht gut, dass es Ähnlichkeiten bei den Ansprüchen an Erklärvideos gibt und auch zur Literatur lassen sich Parallelen ziehen. Das mitunter wichtigste Merkmal scheint die Prägnanz zu sein: Videos sollten Weitschweifigkeit und Redundanz vermeiden. Auch Bilder und Grafiken werden von allen Seiten genannt und haben auch ihre Berechtigung wie bereits Fey 2002 erkannt hat. Geeignete Exemplare vereinfachen das Verständnis und die Vorstellung des Themas, vorausgesetzt, sie werden nicht wahllos eingesetzt.²⁶¹ 82 % der befragten Schüler:innen gaben auch bei der Umfrage an, von Bildern und Grafiken in Videos zu profitieren (Abb. 36). Mit der von den Schüler:innen genannten *gut verständlichen Erklärung* geht eine gute Strukturierung einher. Gut strukturierte Videos vereinfachen das Verständnis und so die Qualität des Lernens.²⁶²

7 Fazit

Mehrfach wurde in dieser Arbeit darauf verwiesen, dass die Nutzung von Erklärvideos Vor- und Nachteile mit sich bringt. Bei einem falschem Einsatz, können sie das Lernen der Schüler:innen sogar eher beeinträchtigen als fördern. Unter Umständen kann die Aufmerksamkeit der Schüler:innen beim Betrachten eines Videos geringer als beim Lesen eines Lehrtextes sein, daher ist die didaktisierte und medienpädagogische Nutzung eben jener Medien von besonderer Bedeutung. Bei den durchgeführten Befragungen sind durchaus Indizien für einen hohen Stellenwert der Plattform YouTube bei Schüler:innen, aber auch bei Lehrer:innen vorhanden. Selbst wenn die Umfrage nicht repräsentativ ist, so ist sie für diese Arbeit doch von Relevanz.

Besonders für die Geschichte, ist die Nutzung von Videos und digitalen Medien im Unterricht als Chance zu betrachten, da man von der Schule aus historische Orte besuchen, das Medium als Quelle selbst einsetzen oder auch dazu nutzen kann, um selbst Geschichtsnarrationen zu erstellen. Digitale Medien im Allgemeinen werden so zu „Träger und Mittler von bedeutsamen Inhalten“. ²⁶³ Erklärvideos zum Themenbereich Geschichte und Politische Bildung wurden von den Schüler:innen an dritter Stelle genannt, als sie nach den Fächern gefragt wurden, für

²⁶¹Vgl. Fey, Anja: Audio vs. Video: Hilft Sehen beim Lernen? Vergleich zwischen einer audiovisuellen und auditiven virtuellen Vorlesung. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 4, S. 331-338. DOI: 10.25656/01:7694

²⁶²Vgl. Petko: Mediendidaktik, S. 69.

²⁶³Vgl. Bernsen [u.a.]: Medien und historisches Lernen, S. 12, 17.

welche sie Erklärvideos heranziehen würden. Im Bereich der Nebenfächer ist den Umfrageergebnissen der Schüler:innen zufolge das Fach Geschichte jenes mit der höchsten Nachfrage.

Vor allem der rasante Wandel der Medienwelt sowie die Ausrichtung der Lehrpläne an digitale Medien machen einen qualitativen Einsatz von Medien (in diesem Fall Erklärvideos) erforderlich. Die gesellschaftliche Bedeutung YouTubes wird dadurch ersichtlich, „dass professionelle Firmen und Netzwerke“ ebenso wie „die öffentlich-rechtlichen Medien“ das Sendeformat für sich entdeckt haben und nutzen. So ist die Plattform nicht mehr nur von Amateur:innen bespielt, sondern auch voll von professionell produzierten Videos.²⁶⁴ 81% der Schüler:innen gaben an, auf der Plattform YouTube ihre Videos zu konsumieren. Andere Plattformen wie bspw. TikTok oder Studyfix erhielten Antworten im einstelligen Prozentbereich, wodurch erneut die Relevanz und Popularität YouTubes deutlich wird.

Die Umfrage ergab, dass 92% der Schüler:innen YouTube generell nutzen würden. Geht man nach der JIM-Studie, welche Jugendliche bis 19 Jahre befragt, dann werden in Zukunft vermutlich auch noch mehr Schüler:innen der MS Friedberg mit zunehmenden Alter die Plattform dafür nutzen.

Da es sich bei den Schüler:innen der Mittelschule um eine relativ junge Zielgruppe handelt, ziehen etwa 30 % der Umfrageteilnehmer:innen die Plattform YouTube noch nicht heran, um sich zu Informieren oder damit zu lernen. Im Gegenzug dazu gaben 70% an, dass sie die Plattform nicht nur aus Unterhaltungsgründen, sondern auch für Bildungs- und Informationszwecke nutzen würden (Abb. 21-22). 59 Schüler:innen gaben bei der expliziten Frage nach der Nutzung von Erklärvideos an, diese auch zu verwenden. Der Großteil der Befragten nutzt Erklärvideos, um sich auf eine Prüfungssituation vorzubereiten (Abb. 29). Aber auch im Unterricht werden Erklärvideos konsumiert. Hier haben über 90% der Schüler:innen Erklärvideos bereits im Rahmen des Unterrichts gesehen.

Großer Beliebtheit erfreuen sich Erklärvideos auch unter den Lehrpersonen Alle der befragten Lehrerkolleg:innen gaben an, Erklärvideos in ihrem Unterricht zu nutzen. Dabei finden

²⁶⁴Uebing, Judith: Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 71-94; S. 71.

Videoformate sowohl in Hauptfächern, als auch in Nebenfächern und Freigegegenständen Anwendung und dies mehrmals pro Monat. Die Relevanz und Präsenz von Erklärvideos sowie von YouTube und Co. lässt sich also nicht bestreiten.

Festzuhalten ist jedoch ein weiteres Mal, dass es nicht ausreicht, in der Schule einfach ein Video zu zeigen oder den Schüler:innen die „Aufgabe“ zu geben, ein gewisses Erklärvideo anzusehen, um einen Lernerfolg herbeizuführen. Das gewählte Video muss in einen didaktischen Rahmen gesetzt werden, welcher dazu beitragen soll, dass die Schüler:innen vom Einsatz eines Erklärvideos profitieren, indem das Wissen im Vorhinein aktiviert und abschließend gesichert bzw. gefestigt wird. Auf diese Weise eröffnet sich den Schüler:innen eine digitale Welt, von der sie für ihr Leben profitieren können.

Positiv ist nach der Umfrage zu vermerken, dass mehr als die Hälfte der Schüler:innen darauf verweist, dass die Verwendung von Videos im Unterricht mit Arbeitsaufträgen verbunden war, welche laut den Schüler:innen meist Arbeitsblätter oder Freiarbeiten gewesen wären. Auch die befragten Kolleg:innen gaben an, Erklärvideos neben Stundeneinstiegen, der Differenzierung zwischen Schüler:innen und Themenabschlüssen, als Teil von Arbeitsaufträgen oder Freiarbeiten zu nutzen.

Hier findet sich auch ein Teil der Beantwortung der ersten Forschungsfrage (*In welchem Kontext und warum setzen Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht ein und wie sollte dieser Einsatz erfolgen, sodass der Unterricht für Schüler:innen sinnvoll ergänzt und die Lehrkraft nicht ersetzt wird?*) wieder. Die Formen, wie Erklärvideos eingesetzt werden, werden hier noch einmal angerissen. Die Gründe, warum sie genutzt werden, sind vielfältig und breit gestreut. So lassen sich als Gründe für die Nutzung einerseits persönliche Faktoren nennen wie bspw. die Vorliebe für die Verwendung verschiedener Methoden oder die Zeitersparnis, die bei der Unterrichtsplanung eine Rolle spielt. Aber auch didaktische Faktoren wie bspw. Abwechslung für den Unterricht und die über den Lehrplan hinausgehende Vertiefung eines Themas sind unter anderem Gründe für einen Videoeinsatz (Abb. 12).

Besonders wichtig ist beim Videoeinsatz im Unterricht, dass nicht der Eindruck entsteht, dass die Schüler:innen durch das Medium lediglich unterhalten werden sollen. Aus der Lehrer:innenbefragung geht nicht dezidiert hervor, ob bei Stunden, bei denen es zum Einsatz von Erklärvideos kommt, ein Stunden bzw. Lernziel gibt. Prinzipiell muss aber davon ausgegangen werden, dass den Schüler:innen bekannt ist bzw. die Lehrer:innen einen

Überblick geben, was das Lernziel der Unterrichtseinheit ist und wie es durch den Medieneinsatz erreicht werden kann. Dadurch, durch die Abwechslung im Unterricht und eine geleitete Auseinandersetzung mit dem Gesehenen, können sich neue Lernchancen ergeben.

Um die zweite Forschungsfrage (*Welche Kriterien sollten YouTube-Videos erfüllen, um von Lehrer:innen bzw. von Schüler:innen als qualitativ gut eingestuft zu werden?*) beantworten zu können, mussten neben wissenschaftlicher Literatur auch die Umfrageergebnisse herangezogen werden. Obwohl es dem subjektiven Empfinden geschuldet ist, was man als „gut“ oder „nicht gut“ empfindet, lassen sich in der Literatur trotzdem Empfehlungen finden. Diese Empfehlungen korrelieren zum Teil auch mit den Ergebnissen der Befragung. Demnach sollte Redundanz auf ein Minimum beschränkt sein und Bild und Ton sollten durchgehend aufeinander abgestimmt sein²⁶⁵. Werden Dinge gezeigt, die nicht mit dem Gesagten zusammenpassen, so ist es für die Konsument:innen noch schwerer zu verarbeiten bzw. zu verstehen. Weitere Faktoren wie ein angemessenes Sprechtempo, die Unterteilung des Videos in Teilbereiche und die Herstellung eines Lebensweltbezuges zu den Schüler:innen gelten als Faktoren, die in der Literatur ein „gutes“ Erklärvideo ausmachen.²⁶⁶

Bei den Umfrageergebnissen stellte sich heraus, dass Schüler:innen wie Lehrer:innen recht ähnliche Ansichten zu einem „guten“ Erklärvideo haben. Eine klare und deutliche bzw. einfache Sprache, ein angemessenes Tempo des Videos bzw. der Aussprache, wichtige und qualitative Informationen die prägnant auf den Punkt gebracht werden sowie Bilder, die die Dargestellten Themen untermalen und ergänzen, wurden von beiden Seiten häufig genannt und können daher als Kriterien guter Erklärvideos genannt werden.

Bei der Frage nach eigens erstellten Erklärvideos haben lediglich zwei Lehrer:innen angegeben, dass sie bereits einmal selbst ein Erklärvideo erstellt hätten. Neben dem *Interesse an der Technik* wurde auch die *Option für asynchronen Unterricht in der Pandemie* und der Serviceaspekt für eine Videosammlung für Schüler:innen als Anlass für die Erstellung genannt. Neben den offensichtlichen Vorteilen²⁶⁷, die eigens produzierte Videos bieten, gibt es auch

²⁶⁵Das was im zu diesem Zeitpunkt gesagt wird, sollte auch gerade auf der Abbildung zu sehen sein.

²⁶⁶Vgl. Petko: Mediendidaktik, S. 70; Vgl. Bollmann: Videoproduktion, S. 147.

²⁶⁷Zum Beispiel: Vorbereitung der Stundeninhalte, Videogestaltung nach eigenen Vorstellungen, individuelle Länge des Videos, Sicherheit bei verwendeten Quellen (siehe auch: Abb. 51).

einige Nachteile, die wohl einige Lehrpersonen davon abhalten, in die Videoproduktion zu gehen. Zu nennen ist hier u.a., dass oftmals die notwendige Ausrüstung für gute Tonqualität fehlt oder auch Kenntnisse von Videoschnitt notwendig wären. Aber auch der benötigte Zeitaufwand ist ein nicht zu unterschätzendes Element bei der Produktion von Videos. Dieser kann vor allem für jene Lehrenden abschreckend sein, die angaben, Videos aus Zeitspargründen einzusetzen.

Unter Berücksichtigung der angeführten Aspekte, wie dem Festlegen eines didaktischen Ziels, der Einbettung in ein didaktisches Unterrichtskonzept und dem Heranziehen der Kriterien für qualitative Erklärvideos, lässt sich festhalten, dass diese für den (Geschichts-)Unterricht großes Potenzial beherbergen, aber auch die pädagogische (Medien-)Kompetenz einer Lehrperson erforderlich machen.

8 Literaturverzeichnis

Arendes, Cord: Sesamstraße und Telekolleg als Vorbilder? Erklärvideos auf YouTube als Fortsetzung des traditionellen Schul- und Bildungsfernsehens „mit anderen Mitteln“. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 27-60.

Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019.

Becher, Alexander: Lernvideos auf Youtube. Dresden: TU Dresden, MA.-Arb. 2022

Beck, Klaus: Medien. In: Günther Bentele, Hans-Bernd Brosius & Otfried Jarren (Hg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 201.

Beißwenger, Achim: Audiovisuelle Kommunikation in der globalen Netzwerkgesellschaft. In: Beißwenger, Achim (Hg.): Youtube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web-TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren. Baden-Baden: Nomos 2010, S. 15-40.

Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften, Heft 1 (2012/1), S. 12. Online unter: <https://docplayer.org/23037630-Medien-und-historisches-lernen-eine-verhaeltnisbestimmung-und-ein-plaedoyer-fuer-eine-digitale-ge-schichts-didaktik.html> [Zugriff: 30.03.2024].

Bleckmann, Paula; Lankau, Ralf (Hg.): Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse. Weinheim: Beltz Verlag 2019.

Bollmann, Matthias: Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht in der kooperativen Mittelschule. Wien: Dissertation 2013.

Buchberger, Wolfgang; Kühberger, Christoph; Stuhlberger, Christoph: Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Zur Einführung. In: Stuhlberger, Christoph (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, Bd. 9). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2015.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: 8-Punkte-Plan. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html> [Zugriff: 17.02.2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [Zugriff:17.02.2024].

Bunnenberg, Christian: Bewegte, Bilder, bewegende Bilder, Bewegung in Bildern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jg. 19 (2020).

Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 3-26.

Dallmann, Christine: Schule. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 367-374.

De Buhr, Thomas; Tweraser, Stefan: My time is prime time In: Beißwenger, Achim (Hg.): Youtube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web-TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren. Baden-Baden: Nomos 2010, S. 73-96.

Dingli, Alexei; Seychell, Dylan: The New Digital Natives. Cutting the Chord. Heidelberg [u.a.]: Springer 2015.

Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer 2023.

Fey, Anja: Audio vs. Video: Hilft Sehen beim Lernen? Vergleich zwischen einer audiovisuellen und auditiven virtuellen Vorlesung. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 4, S. 331-338. DOI: 10.25656/01:7694

Fietz, Jennifer; Friedrichs, Jürgen: Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 1081-1098.

Franke, Birte; Fleck, Vera: Praxiserfahrungen zur Einführung von Tablets in Schule und Unterricht. In: Tillmann, Alexander; Antony, Ingo (Hg.): Tablet-Klassen. Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Mobiles Lernen in Hessen – MOLE“. Münster/ New York: Waxmann 2018, S. 41-46

Gautschi, Peter: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. E-Book. In: erinnern.at. 6. Zentrales Seminar: Nationalsozialismus und Faschismus in Nord- und Südtirol.

Online unter: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/nationalsozialismus-und-faschismus-in-nord-und-sudtirol-6-zs-2007/Geschichtsunterricht%20erforschen-07.pdf [Zugriff: 17.03.2024].

Geschichte lernen leicht gemacht. Online unter: <https://www.youtube.com/@Geschichtelerneleichtgemacht> [Zugriff: 05.05.2024].

Gräßer, Lars; Noll, Christian: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Webvideo. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 565-575

Grosch Waldemar: Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 125-145.

Hartung, Tim: Geschichtsdarstellungen auf YouTube – geschichtsdidaktische Prinzipien für die Beurteilung von Erklärvideos. In: Katharina Gallner-Holzmann; Theo Hug; Günther Pallaver (Hg.): Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus. Innsbruck: Innsbruck university press 2020, S. 99-116.

Hartung-Griemberg, Anja; Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriff Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 277-283.

Hecht, Dieter; Huber-Marx, Andreas; Uhl, Heidemarie: LETZTE ORTE als Extended Reality Rundgang Projektidee und -plan Dezember 2020. Online unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/Institute/IKT/PDF/Forschung_2021_up/Letzte_Orte_Projektbeschreibung_ew01.pdf [Zugriff: 30.03.2024].

Herzig, Bardo: Mediendidaktik. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S.229-233.

Herzig, Bardo: Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2014, S. 6. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitaler_Medien_im_Unterricht_2014.pdf [Zugriff: 12.07.2024]Hirsch, Nele: Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2020.

Hugger, Kai-Uwe; Noll, Christian: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Mobile Medien. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 539-541.

Hurrelmann, Klaus; Albrecht, Erik: Die heimliche Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim [u.a.]: Beltz 2014.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen 2014.

Janner, Karin: Blog, Facebook, Twitter, YouTube – was soll ich nutzen? Orientierung im Dschungel der Tools. In: Janner, Karin; Holst, Christian; Kopp, Axel (Hg.): Social Media im Kulturmanagement. Grundlagen, Fallbeispiele, Geschäftsmodelle, Studien. Heidelberg (u.a.): mitp Verlag 2011, S. 25-56.

JIM-Studie 2023. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf [Zugriff: 22.02.2023].

John, Anke: Wissen2go – Teacher-Centered Instruction on YouTube. In: Public History Weekly 5 (2017) 25. Online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-25/wissen2go-teacher-centered-instruction-on-youtube/> [Zugriff: 11.05.2024].

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried: Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2009.

Karsten D. Wolf: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung [u.a.] (Hg.): Filmbildung im Wandel. Wien 2015. S. 121–131.

Kaspar, Kai (u.a.) (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. München/New York: Waxmann 2020.

Kellermann, David: Der Nutzen von YouTube Videos und Slideshows in der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung. Wien: Dipl.-Arb. 2016.

Kerres, Michael: Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Oldenburg: De Gruyter 2018.

Kerres, Michael; Claudia de Witt: Quo Vadis Mediendidaktik? Zur Theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 6 (2002), S. 1-22.

Knop, Karin: Social Media. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 375-378.

Kohl, Elisabeth: Historisches Lernen mit Lernvideos. Wien: MA.-Arb. 2022.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa 2022.

Kugelmeyer, Christoph: Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: Computer + Unterricht 29 (2018) 109, S. 8-11.

Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS 2012.

Marek, Roman: Understanding YouTube. Die Faszination eines Mediums. Bielefeld: Transcript Verlag 2013.

Matthes, Eva; Schütze, Sylvia; Wiater, Werner: Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2013.

Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Nachtsheim, Julia; König, Susanne: Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S.1201-1208.

Ofner, Simone: Geschichte einfach erklärt auf Youtube. Zum Einsatz von Erklär- bzw. Lernvideos im Geschichtsunterricht am Beispiel des Kanals The Simple History. Graz: Dipl.-Arb. 2017.

Pabst-Krueger, Michael: Musikstunde-Online. Musikpädagogische Fortbildung im digitalen Klassenraum. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag 2006.

Pacheco, José Augusto: The “new normal” in education. In: Prospects, Vol. 51 (2021), S. 3–14, S. 4. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>

Palfrey, John; Gasser, Urs: Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books 2008.

Petko, Dominik: Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2020.

Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage (=Studienskripten zur Soziologie). Wiesbaden: VS Verlag 2014.

Prensky, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On The Horizon. The Strategic Planning Resource For Education Professionals (2001), Vol. 9; S. 1 – 6.

Rat für kulturelle Bildung: Jugend/ Youtube/ Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Online unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019> [Zugriff: 06.04.2024].

Reinecke, Jost: Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 949-968.

Roers, Benjamin: „Herrlich unprofessionell“ – Zur Authentifizierung von Geschichte(n) auf YouTube am Beispiel MrWissen2go (2012–2013). In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 145-162; S 146.

Röss, Jessica: Get Smart! Einsatzmöglichkeiten und Potentiale des Smartphones im Unterricht. Darstellung unterschiedlicher Lernszenarien basierend auf lerntheoretischen Grundlagen. Wien: Dipl.-Arb. 2017.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer 2006.

Sauer, Michael: Medien im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 85-91.

Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane: Lernen unter Covid-19 Bedingungen. Studie der Universität Wien. Online unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> [Zugriff: 17.02.2024].

Scholz, Heike: Was ist ein mobiles Endgerät? In: Munich Digital Institute. München 2014. Online unter: <https://www.munich-digital.com/de/was-ist-ein-mobiles-endgeraet>, [Zugriff: 27.02.2024].

Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriff Medienpädagogik, 6. Auflage, München: Kopaed Verlag 2012, S. 254-261

Seidel, Niels: Analyse von Nutzeraktivitäten in linearen und nicht-linearen Lernvideos. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 9/ Heft 3 (2014), S. 94-108; S. 95. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/41> [Zugriff: 18.07.2024].

Sesink, Werner: Neue Medien. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 407-414.

Sochatzy, Florian; Ventzke, Marcus: Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien. In: Thissen, Frank (Hg.): Lernen in virtuellen Räumen. Berlin: De Gruyter 2017, S. 54-72.

Stadtfeld, Peter: Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Badheilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2004.

Statistiken zu YouTube. In: Statista. Online unter: <https://de.statista.com/themen/162/youtube/#statisticChapter> [Zugriff: 17.07.2024].

Strehlow, Sarah, Kristina: Unterricht mit iPads auf dem Prüfstand: Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena (Hg.): Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed 2015, S. 75-89, 76 f.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag 2018.

Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 3-23.

Tengler, Karin; Schrammel, Natalie; Brandhofer, Gerhard: Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: medienimpulse Jg. 58/2 (2020).

Tully, Claus J.: Neue Lernkonzepte in der Informationsgesellschaft? – Eine Einführung. In: Tully, Claus J. (Hg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 11-24.

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2021.

Uebing, Judith: Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin/Boston: Walter De Gruyter GmbH 2019 (Medien der Geschichte Bd. 9), S. 71-94; S. 71.

Verständig, Dan: Medienentwicklung und Medienpädagogik: Internet. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, S. 527-538.

Wehen, Britta: Geschichtsvideos im Netz. In: Bernsen, Daniel; Kerber, Ulf (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen (u. a.) 2017, S. 237–248.

Wiki. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> [Zugriff: 10.07.2024].

Wolf, Karsten D.: Bildungspotenziale von Erklärvideos auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: merz medien + erziehung, zeitschrift für medienpädagogik 1 (2015), S. 30–36.

Zull, Cornelia; Menold, Natalja: Offene Fragen. In: Baur, Nina; Blasius, Börg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 1127-1134.

9 Anhang

Lehrer: innen-Fragebogen

Der Einsatz von Erklärvideos im Unterricht - Lehrer:innenbefragung

Im Zuge meiner Masterarbeit interessiere ich mich dafür, weshalb Lehrpersonen Erklärvideos in den Unterricht einbauen und worauf sie bei der Wahl des Erklärvideos achten. Einen weiteren Aspekt, den ich in Bezug auf Erklärvideos untersuchen möchte, stellen die Kriterien dar, anhand denen eine Lehrperson ein Erklärvideo für gut bzw. qualitativ bewertet.

Im Anschluss werden einige Fragen größtenteils im Multiple-Choice-Format angezeigt, die nach persönlichem Empfinden beantwortet werden sollen. Ist die passende Antwort nicht vorhanden, so kann bei einigen Fragen unter dem Punkt „Sonstiges“ die Antwort (ein bis zwei Stichwörter) ergänzt werden. Einzelne Fragen sollen mit Stichworten beantwortet werden (so kurz wie möglich).

Die Umfrage erfolgt anonym und dreht sich um individuelle Erfahrungen, also bitte ich darum, die Fragen so ehrlich wie möglich zu beantworten. Die Dauer der Befragung wird etwa 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Allgemeine Demographische Angaben

1. Ich bin ...

- ☐ weiblich.
- ☐ männlich.
- ☐ divers.

2. Ich bin ...

- ☐ zwischen 20 und 25 Jahre alt.
- ☐ zwischen 26 und 35 Jahre alt.
- ☐ zwischen 36 und 45 Jahre alt.
- ☐ zwischen 46 und 55 Jahre alt.
- ☐ über 55 Jahre alt.

3. Ich bin ...

- ☐ Lehrer:in.
- ☐ Studentin.
- ☐ Lehrer:in und noch im Bachelorstudium.
- ☐ Lehrer:in und noch im Masterstudium.

4. Ich arbeite in der ...

- ☐ Sekundarstufe 1.
- ☐ Sekundarstufe 2.

5. Ich unterrichte folgende Fächer:

- ☐ Deutsch
- ☐ Mathematik
- ☐ Englisch
- ☐ andere Fremdsprache
- ☐ Geschichte
- ☐ Geographie
- ☐ Physik
- ☐ Chemie
- ☐ Biologie
- ☐ Sport
- ☐ Ernährung und Haushalt.
- ☐ Religion
- ☐ Musik
- ☐ Kreatives Gestalten
- ☐ Technik und Design
- ☐ Sonstiges

Verwendung von Erklärvideos im Unterricht

6. Ich verwende Erklärvideos im Unterricht.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

7. Ich verwende Erklärvideos in allen meinen Unterrichtsfächern.

- ☐ Ja.
- ☐ Nein, nicht in allen Fächern.

8. In welchen Fächern verwenden Sie Erklärvideos?

- ☐ Hauptfächer
- ☐ Nebenfächer
- ☐ Freigegegenstände
- ☐ Sonstiges

9. Wie oft setzen Sie Erklärvideos im Unterricht ein?

- ☐ Mehrmals pro Woche.
- ☐ Einmal pro Woche.
- ☐ Mehrmals pro Monat.
- ☐ Einmal im Monat.
- ☐ Sonstiges

10. Welche Plattform nutzen Sie um Erklärvideos zu zeigen? (max. drei Beispiele)

11. Erleichtert die Verwendung von Erklärvideos Ihre Unterrichtsplanung?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

12. Warum entscheiden Sie sich für die Verwendung von Erklärvideos im Unterricht?

Wählen Sie höchstens 5 Optionen aus.

- ☐ Ich habe genug Unterrichtszeit, um verschiedene Methoden zu verwenden.
- ☐ Ich probiere gerne verschiedene Methoden aus.
- ☐ Ich habe die technischen Möglichkeiten, um Videos zu verwenden.
- ☐ Sie bieten Abwechslung für meinen Unterricht.
- ☐ Sie ersetzen meinen Lehrervortrag.
- ☐ Sie sparen Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung.
- ☐ Ich nutze die Videos als Vertiefung über den Lehrplan hinaus.
- ☐ Die Inhalte des Videos bringen ein Thema prägnant auf den Punkt.
- ☐ Ich verwende keine Erklärvideos in meinem Unterricht.

13. Wie verwenden Sie Erklärvideos im Unterricht? Ich verwende sie ...

Wählen Sie höchstens 5 Optionen aus.

- ☐ , um in ein Thema einzusteigen.
- ☐ , um ein Thema abzuschließen. (Ergebnissicherung/ Zusammenfassung)
- ☐ , um ein Thema zu wiederholen.
- ☐ als Anlass für/ Teil von Arbeitsaufträge/n.
- ☐ als Teil eines Stationenbetriebes/ Freiarbeit.
- ☐ um zwischen dem Niveau der Schüler:innen zu differenzieren.
- ☐ als Teil eines Unterrichtsprojektes

14. Welche Arten von Erklärvideos nutzen Sie bevorzugt?

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ (Bildschirm-)Präsentationen
- ☐ Referate und Vorlesungen
- ☐ Video-Anleitung und Tutorials
- ☐ Animationen und filmische Verarbeitung
- ☐ Aufgaben vorstellen und lösen
- ☐ Filme (zum Beispiel Reportage oder Dokumentarfilm)
- ☐ Ich verwende keine Erklärvideos.

15. Warum verwenden Sie keine Erklärvideos im Unterricht?

Wählen Sie höchstens 5 Optionen aus.

- ☐ Ich kenne mich zu wenig damit aus.
- ☐ Ich habe das Gefühl, die Schüler:innen hören nicht zu/ nehmen das gesagte nicht wahr.
- ☐ Ich vermittele lieber selbst die Inhalte zu dem Thema.
- ☐ Ich habe nicht die technischen Ressourcen, um Lernvideos zu verwenden.
- ☐ Ich habe zu wenig Unterrichtszeit, um Lernvideos zu verwenden.
- ☐ Ich halte die Zeit nicht für sinnvoll genutzt.
- ☐ Sonstiges

16. Haben Sie Empfehlungen zu Youtube-Kanälen für ein bestimmtes Fach? (max. drei Beispiele)

17. Greifen Sie Videovorschläge der Schüler:innen auf?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ War noch nicht in der Situation.

18. Hat die COVID-19-Pandemie die Frequenz der Nutzung von Videos verändert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Habe zu dem Zeitpunkt noch nicht unterrichtet.

19. Nutzen Sie Erklärvideos seit der Pandemie verstärkt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

20. Hängt die Nutzung von Erklärvideos im Unterricht mit einem oder mehreren der folgenden Punkte zusammen?

Wählen Sie höchstens 4 Optionen aus.

- ☐ Ich möchte bei der Unterrichtsplanung Zeit sparen.
- ☐ Ich bin mental stark ausgelastet und möchte mir dadurch Stress ersparen.
- ☐ Ich setze Erklärvideos bei Supplierungen ein, weil ich mich in dem Fremd-Fach nicht gut auskenne.
- ☐ Ich fühle mich in dem Teilbereich meines Faches nicht ausreichend informiert und erachte das Video als wertvoller für die Schüler:innen.
- ☐ Keiner der genannten Punkte trifft auf mich zu.

Gestaltungskriterien

21. Worauf achten Sie bei der Auswahl Ihrer Erklärvideos?

- ☐ Sprache (Sprechweise, Dialekt, Ausdruck)
- ☐ Sprechgeschwindigkeit
- ☐ Zusammenhänge
- ☐ Gestaltung
- ☐ Erklärungsgenauigkeit
- ☐ Informationsherkunft und Recherche Genauigkeit
- ☐ Multiperspektivität
- ☐ Länge
- ☐ Optische Gestaltung
- ☐ Sonstiges

22. Welche Länge hat ein "perfektes" Erklärvideo?

- ☐ maximal 5 Minuten
- ☐ max. 10 Min.
- ☐ max. 15 Min.
- ☐ max. 20 Min.
- ☐ max. 25 Min.
- ☐ max. 30 Min.

23. Welche Wiedergabegeschwindigkeit bevorzugen Sie?

- ☐ Normale Geschwindigkeit
- ☐ Schnellere Geschwindigkeit

24. Mit welcher Sprechweise/ Aussprache sollte ein gutes Erklärvideos erstellt sein?

- ☐ Hochdeutsch
- ☐ Dialekt
- ☐ Jugendsprache („Slang“)

25. Beinhalten gute Erklärvideos Bilder und/oder Grafiken?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Nicht zwingend

26. Erleichtern Bilder und Grafiken das Verständnis?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Kommt auf das Thema an.

27. Achten Sie bei Erklärvideos darauf, woher das Wissen/ die Informationen stammen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

28. Werden Informationen angegeben, woher das Wissen bezogen wird?

- ☐ Ja, es werden Angaben in der Infobox unter dem Video gemacht.
- ☐ Ja, es werden Angaben in dem Video verlinkt.
- ☐ Nein, es werden keine Angaben gemacht.

29. Woher stammt das Wissen aus dem Video?

- ☐ Bücher
- ☐ Internetseiten
- ☐ Wissenschaftliche Artikel
- ☐ Fernsehbeiträge
- ☐ Sonstiges

30. Sind Kommentare unter dem Video für Sie von Bedeutung?

- ☐ Nein. Ich nehme keine Rücksicht auf Kommentare.
- ☐ Ja. Ich lese Kommentare und sie beeinflussen meine Videoauswahl.

Eigene Erklärvideos

31. Haben Sie schon einmal selbst ein Erklärvideo erstellt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

32. Aus welchem Anlass haben Sie ein Erklärvideo erstellt?

- ☐ Studium
- ☐ Fortbildung
- ☐ Intrinsische Motivation
- ☐ Covid-19-Pandemie
- ☐ Sonstiges

33. Was waren die Gründe, warum Sie ein Erklärvideo erstellt haben?

- ☐ Interesse an der Technik und den Möglichkeiten.
- ☐ In der Pandemie wollte ich asynchronen Unterricht anbieten.
- ☐ Als Service für Schülerinnen: Haben Schüler:innen Fragen, dann haben sie Zugriff auf eine Sammlung nützlicher Videos.
- ☐ Als Teil eines Unterrichtsprojekts.
- ☐ Sonstiges

34. Welche Art Erklärvideo haben Sie erstellt?

Wählen Sie höchstens 5 Optionen aus.

- ☐ Kommentierte (Bildschirm-)Präsentationen
- ☐ Referate und Vorlesungen
- ☐ Video-Anleitung und Tutorials
- ☐ Animationen und filmische Verarbeitung
- ☐ Aufgaben vorstellen und lösen
- ☐ Filme (zum Beispiel Reportage oder Dokumentarfilm)
- ☐ Sonstiges

35. Kam es zu Problemen bei der Erstellung? Wenn ja, welche?

36. Welche Vorteile bieten eigens erstellte Videos?

- ☐ Vorbereitung der Stundeninhalte.
- ☐ Gestaltung eines Unterrichtsvideos nach eigenen Vorstellungen.
- ☐ Individuelle Länge des Videos.
- ☐ Sicherheit bei verwendeten Quellen.
- ☐ Sonstiges

37. Welche Nachteile bieten eigens erstellte Videos?

- ☐ Zeitaufwendig.
- ☐ Quellenrecherche notwendig.
- ☐ Laienhafte Gestaltung.
- ☐ Viel Übung notwendig.
- ☐ Sonstiges

Fazit

38. Sind Sie der Meinung, dass Erklärvideos einen Mehrwert für Schüler:innen haben?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

39. Wie profitieren Schüler:innen von dem Einsatz von Erklärvideos?

- ☐ Sie lernen, eigenständig zu lernen.
- ☐ Sie üben ihre Medienkompetenz.
- ☐ Die Fragekompetenz wird geübt.
- ☐ Sie freuen sich am (abwechslungsreichen) Lernen.
- ☐ Sonstiges

40. Nennen Sie drei bis fünf Merkmale, die ein "perfektes" Erklärvideo ausmachen!

Dieser Inhalt wurde von Microsoft weder erstellt noch gebilligt. Die von Ihnen übermittelten Daten werden an den Formuläreigentümer gesendet.



Schüler:innen-Fragebogen

12.09.24, 12:06

Die individuelle (persönliche) Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler

Die individuelle (persönliche) Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler

Im Zuge meiner Masterarbeit interessiere ich mich dafür, was für dich persönlich ein gutes Lernvideo ausmacht und welche persönlichen Erfahrungen du mit Erklärvideos gemacht hast.

Im Anschluss werden dir einige Fragen, größtenteils im Multiple-Choice-Format, angezeigt, die du nach deinem persönlichen Empfinden beantworten sollst. Ist die passende Antwort nicht vorhanden, so kannst du bei einigen Fragen unter dem Punkt „Sonstiges“ die Antwort (ein bis zwei Stichwörter) ergänzen. Einzelne Fragen sollst du mit kurzen Antworten beantworten. Halte die Antwort so kurz wie möglich.

Die Umfrage erfolgt anonym und dreht sich um deine eigenen Erfahrungen, also beantworte die Fragen bitte so ehrlich wie möglich. Die Dauer der Befragung wird etwa 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Allgemeine Angaben

1. Ich bin ...

- ☐ weiblich.
- ☐ männlich.
- ☐ divers.

2. Wie alt bist du?

- ☐ 10 Jahre
- ☐ 11 Jahre
- ☐ 12 Jahre
- ☐ 13 Jahre
- ☐ 14 Jahre
- ☐ 15 Jahre

3. Ich gehe in die ...

- ☐ 1. Klasse
- ☐ 2. Klasse
- ☐ 3. Klasse
- ☐ 4. Klasse

Verwendung von Youtube und Erklärvideos

4. Nutzt du YouTube, um mit Videos zu lernen oder dich allgemein zu informieren?

- ☐ Lernzwecke
- ☐ Informationszwecke
- ☐ Ich nutze Videos für Beides
- ☐ Nein

5. Verwendest du YouTube?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

6. Wie oft pro Woche verwendest du Erklärvideos?

- ☐ 1x pro Woche
- ☐ bis zu 3x pro Woche
- ☐ mehr als 3x pro Woche
- ☐ Jeden Tag
- ☐ Ich verwende keine Erklärvideos.

7. Kannst du mithilfe von Erklärvideos lernen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

8. Verwendest du Erklärvideos ?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

9. Wie oft pro Woche konsumierst du Erklärvideos?

- ☐ 1x pro Woche
- ☐ Bis zu 3x pro Woche
- ☐ Mehr als 3x pro Woche
- ☐ Jeden Tag

10. Wenn Ja, welche Arten von Erklärvideos siehst du gerne an?

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ (Bildschirm-)Präsentationen
- ☐ Referate und Vorlesungen
- ☐ Video-Anleitung und Tutorials
- ☐ Animationen und filmische Verarbeitung
- ☐ Aufgaben vorstellen und lösen
- ☐ Filme (zum Beispiel Reportage oder Dokumentarfilm)
- ☐ Ich verwende keine Erklärvideos.

11. Wenn Nein, warum nicht?

- ☐ Ich verwende nur Bücher und meine Mitschriften
- ☐ Ich kann mit Videos nicht lernen
- ☐ Ich habe keinen Zugang zu Erklärvideos.
- ☐ Ich finde keine passenden Videos.
- ☐ Ich hatte bisher noch nicht die Idee, mit Erklärvideos zu lernen.
- ☐ Sonstiges

12. Warum verwendest du Erklärvideos? Ich sehe Erklärvideos, weil ...

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ ... ich das Thema aus dem Unterricht weiterverfolgen möchte.
- ☐ ... ich eigenes Interesse am Thema habe.
- ☐ ... ich mich auf eine Prüfung/ einen Test/ ein Referat/ einen Arbeitsauftrag vorbereiten möchte.
- ☐ ... ich Spezialfragen habe, die im Unterricht nicht beantwortet wurden.
- ☐ ... der Unterricht Fragen offen ließ.
- ☐ ... das Thema noch nicht im Unterricht behandelt wurde.
- ☐ ... ich nicht gerne Lese und deshalb das Video als Erklärung nehme.
- ☐ ... ich keinen anderen Zugang habe, um Wissen zu einem Thema zu bekommen.
- ☐ ich verwende keine Lernvideos.
- ☐ ... ich in der Schule nicht aufpassen will und ohnehin zuhause damit lernen kann.
- ☐ ... ich das Thema aus der Schule festigen will.
- ☐ ... ich gut mit Videos lernen kann.
- ☐ Sonstiges

13. Für welche Fächer verwendest am öftesten Erklärvideos ?

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ Deutsch
- ☐ Mathematik
- ☐ Englisch
- ☐ Geschichte
- ☐ Geographie
- ☐ Physik
- ☐ Chemie
- ☐ Biologie
- ☐ Sonstiges

14. Welche sind deine meistgeschauten Erklärvideos? Nenne maximal drei Beispiele! (Name des Kanals)

15. Auf welcher Plattform siehst du Erklärvideos an?

16. Mit welchem Gerät siehst du die meisten Videos an?

- ☐ Handy
- ☐ Tablet
- ☐ Laptop/Notebook
- ☐ PC (Standcomputer)

17. In welchen Sprachen siehst du dir Videos an?

- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Verschieden
- ☐ Sonstiges

Verwendung von historischen (geschichtlichen) Videos

18. Hast du schon einmal ein Video zu einem historischen Thema angesehen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

19. Wenn Ja, auf welchem Kanal und zu welchem Thema?

20. Woher kennst du den Kanal?

- ☐ Durch die Schule.
- ☐ Von Freunden.
- ☐ Vorschläge durch die Plattform
- ☐ Eigenes Recherchieren
- ☐ Sonstiges

21. Hast du einen Lieblingskanal/Liebblingsyoutuber:in für das Fach Geschichte?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

22. Wie heißt dieser?

23. Hast du im Geschichtsunterricht bereits Erklärvideos angesehen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

24. Waren die Erklärvideos mit Arbeitsaufträgen durch die/den Lehrer:in verbunden?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

12.09.24, 12:06

Die individuelle (persönliche) Nutzung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler

25. Welche Art von Arbeitsaufträgen war das?

Gestaltungskriterien

26. Worauf achtest du bei der Auswahl deiner Erklärvideos?

- ☐ Länge
- ☐ Sprache (Sprechweise, Dialekt, Ausdruck)
- ☐ Sprechgeschwindigkeit
- ☐ Zusammenhänge
- ☐ Gestaltung
- ☐ Erklärungsgenauigkeit
- ☐ Informationsherkunft
- ☐ Sonstiges

27. Wie lange sollte ein perfektes Erklärvideo für dich dauern?

- ☐ maximal 5 Minuten
- ☐ max. 10 Min.
- ☐ max. 15 Min.
- ☐ max. 20 Min.
- ☐ max. 25 Min.
- ☐ max. 30 Min.

28. Welche Wiedergabegeschwindigkeit (wie schnell das Video abgespielt wird) bevorzugst du?

- ☐ Normale Geschwindigkeit
- ☐ Schnellere Wiedergabe

29. Wie oft wiederholst du dasselbe Erklärvideo?

- ☐ 1 Mal
- ☐ 2 Mal
- ☐ 3 Mal
- ☐ Mehr als 3 Mal

30. Verständlichkeit: Wie soll mit schwierigen Begriffen umgegangen werden?

- ☐ Verwendung mit sofortiger Erklärung im Video.
- ☐ Verwendung ohne Erklärung.
- ☐ Keine Verwendung schwieriger Begriffe.
- ☐ Verwendung schwieriger Begriffe und die Erklärung ist in einem weiteren Video zu finden.

31. Welche Sprache/ Aussprache bevorzugst du bei einem Erklärvideo?

- ☐ Hochdeutsch
- ☐ Dialekt
- ☐ Jugendsprache („Slang“)

32. Möchtest du die erklärenden Personen im Video sehen oder nur ihre Stimme hören?

- ☐ sehen und hören
- ☐ nur hören
- ☐ Niemand soll sprechen, es soll nur mit Text und Bild erklärt werden.

33. Beinhalten deine bevorzugten Erklärvideos Bilder und/oder Grafiken?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

34. Sind diese Bilder und Grafiken verständlich?

- ☐ Ja, sie werden erklärt.
- ☐ Ja, sie werden aber NICHT erklärt.
- ☐ Nein, sie werden aber erklärt.
- ☐ Nein und sie werden auch nicht erklärt.

35. Erleichtern Bilder und Grafiken für dich das Verständnis?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

36. Achtest du bei Erklärvideos darauf, woher das Wissen/ die Informationen stammen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

37. Werden Informationen angegeben, woher das Wissen bezogen wird?

- ☐ Ja, es werden Angaben in der Infobox unter dem Video gemacht.
- ☐ Ja, es werden Angaben in dem Video verlinkt.
- ☐ Nein, es werden keine Angaben gemacht

38. Woher stammt das Wissen aus dem Video?

- ☐ Bücher
- ☐ Internetseiten
- ☐ Wissenschaftliche Artikel
- ☐ Fernsehbeiträge
- ☐ Sonstiges

39. Sind Kommentare unter dem Video für dich von Bedeutung?

- ☐ Nein. Ich lese keine Kommentare.
- ☐ Nein. Ich lese Kommentare, sie beeinflussen aber nicht meine Videoauswahl.
- ☐ Ja. Ich lese Kommentare und sie beeinflussen meine Videoauswahl.

40. Hast du schon einmal selbst einen Kommentar verfasst?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

41. Warum hast du einen Kommentar verfasst?

- ☐ Ich wollte Feedback geben. (positiv/negativ)
- ☐ Ich wollte die Funktion testen.
- ☐ Ich hatte eine Frage.
- ☐ Sonstiges

Angaben zum Betrachtungszeitpunkt

42. Wann bzw. aus welchen Gründen siehst du dir ein Erklärvideo an?

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ Vor einer Prüfung (Test, Schularbeit, Referat, Arbeitsauftrag).
- ☐ Nach dem Unterricht, um mein Wissen zu vertiefen.
- ☐ Nach dem Unterricht, um offene Fragen zu klären.
- ☐ Als Vorbereitung für ein neues Thema vor dem Unterricht.
- ☐ Um einen Arbeitsauftrag zu lösen.
- ☐ Ich bin zufällig auf das Video gestoßen.
- ☐ Sonstiges

43. Wo siehst du dir das Erklärvideo an?

- ☐ In der Schule.
- ☐ Bei und mit einem/r Freund:in
- ☐ Zu Hause
- ☐ Sonstiges

44. Mit wem siehst du dir das Erklärvideo an?

- ☐ alleine
- ☐ mit Freunden
- ☐ in der Klasse / mit Lehrpersonen
- ☐ mit den Eltern/ Verwandten/ Erziehungsberechtigten
- ☐ Sonstiges

45. Was machst du bei Unklarheiten, die während des Videos entstehen?

Wählen Sie höchstens 3 Optionen aus.

- ☐ Ich suche ein weiteres Erklärvideo.
- ☐ Ich suche im Internet nach einer Erklärung.
- ☐ Ich frage jemanden, von dem ich vermute, dass er sich bei diesem Thema auskennt.
- ☐ Ich verwende ein Lexikon (online oder Buch).
- ☐ Sonstiges

46. Hast du schonmal ein eigenes Lernvideo erstellt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

47. Wenn Ja, zu welchem Thema oder für welches Unterrichtsfach hast du ein Erklärvideo erstellt?

Fazit

48. Hast du das Gefühl, dass die Nutzung von Erklärvideos deinen Lernerfolg verbessert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

49. Was macht für dich ein perfektes Erklärvideos aus? Nenne drei bis fünf Merkmale!

Dieser Inhalt wurde von Microsoft weder erstellt noch gebilligt. Die von Ihnen übermittelten Daten werden an den Formulareigentümer gesendet.

