

Digitale Grenzgänge?

Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht

Nicola Brocca, Heike Krösche

1. Einleitung

Die Relevanz der fachdidaktischen Beschäftigung mit den Auswirkungen einer rasant zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft auf Lehr-Lernprozesse hat sich unter anderem am Beispiel der am 22. April 2021 von 53 deutschen Schauspieler*innen unter dem Hashtag #allesdichtmachen auf YouTube und Instagram veröffentlichten, satirisch zugespitzten Videoclips zur Corona-Politik gezeigt. Die Videos haben nicht nur eine breite öffentliche Debatte über den politischen und medialen Umgang mit der aktuellen Krise ausgelöst, sondern auch über Internet-Phänomene wie ‚Shitstorms‘ und ‚Echo-kammern‘, die unter den Bedingungen der direkten Kommunikation im Web 2.0 eine eigene Dynamik entfalten. Insofern führt die Debatte um die Aktion #allesdichtmachen exemplarisch vor Augen, wie sich im Gefolge einer beschleunigten Digitalisierung Kommunikationsprozesse und Informationsgewohnheiten verändert haben und welche zentrale Rolle Online-Portale wie YouTube mittlerweile im Meinungsbildungsprozess spielen, was wiederum Einfluss auf das Bildungs- und Lernverhalten hat. Die Zugänge zu Bildungsangeboten und -materialien sind „jenseits formaler Bildungsprozesse“ (Cwielong/Kommer 2020, 38) vielfältiger geworden. Das hat nicht nur Auswirkungen auf das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung, sondern könnte, wie Cwielong und Kommer vermuten, auch dazu führen, dass das Bildungssystem sein „bisheriges Alleinstellungsmerkmal ‚Wissensvorsprung‘“ (ebd.) verliert.

Die ohnehin schon großen Herausforderungen für Schulen aufgrund der zunehmenden Digitalisierung haben sich durch die Corona-Pandemie noch vervielfältigt. Die österreichweiten Schulschließungen und der damit verbundene Wechsel vom Präsenz- zum Fernunterricht am 16. März 2020 kamen gerade vor diesem Hintergrund unerwartet. Denn trotz des Masterplans für die Digitalisierung im Bildungswesen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF o. J.) mit den drei Hand-

lungsfeldern Software, Hardware und Lehrende kamen digitale Lernmittel vor Beginn der COVID-19-Krise im Unterricht kaum zum Einsatz. Wie sehr die ‚Strategien für den Umgang mit dem Distanzunterricht‘ je nach Schultyp seitdem variieren, ist im Rahmen des Projekts ‚COVID-19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung‘ des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck erhoben worden (Jesacher-Rößler/Klein 2020, 4f.). Der quantitativen Online-Befragung von Schulleiter*innen zufolge besteht bei den Lehrkräften prinzipielle Aufgeschlossenheit gegenüber dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien, während die technische Infrastruktur als problematisch beurteilt wird (ebd.).

Die digitale Entwicklung im Bildungswesen mag durch den Online-Unterricht Impulse erhalten haben, gleichzeitig bleiben die Herausforderungen durch die digitale Transformation für die verschiedenen Akteure beträchtlich:

Denn es ist überhaupt nicht trivial, digitale Medien einzusetzen, mit denen erstens die Kinder wirklich gut oder sogar noch besser lernen, die zweitens von den Lehrkräften akzeptiert, genutzt und gut eingebaut werden und die drittens den gesamten (regionalen) Kontext berücksichtigen, etwa die Internetversorgung vor Ort. (El-Mafaalani 2020, 31f.)

Ungeachtet der sich gerade in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit abzeichnenden negativen Auswirkungen des Distance-Learnings kann die Verbreitung von digitalen Lehr-Lernformaten gleichwohl als Chance begriffen werden (Huber et al. 2020). Allerdings setzt die gezielte Förderung von (digitaler) Medienkompetenz und damit eines kritisch-reflektierten und verantwortungsbewussten Umgangs mit Medien(-inhalten) in fachspezifischen Kontexten wie der Politischen Bildung und dem Fremdsprachenunterricht neben einer adäquaten technischen Ausstattung auch entsprechende (fach-)didaktische Konzepte und einen veränderten medialen Habitus der Lehrenden voraus (Kommer 2013). Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang audiovisuellen Online-Formaten zu, da wie erwähnt deren Nutzung für schulbezogene Zwecke durch das Distance-Learning während der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen hat (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, 42).

Vor diesem Hintergrund verweist der Titel des Beitrags – ‚Digitale Grenzgänge?‘ – auf das „Spannungsverhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung“ (Cwielong/Kommer 2020, 40). Dieses zeigt sich besonders deutlich am Beispiel audiovisueller Online-Formate, die bislang überwiegend in non-formalen und informellen Kontexten rezipiert wurden, inzwischen aber zunehmend Eingang in formale Bildungsprozesse finden, weshalb eine kritische fachdidaktische Auseinandersetzung mit Einsatzmöglichkeiten an Relevanz gewinnt. ‚Digitale Grenzgänge?‘ verweist gleichzeitig auf die unterschiedlichen Stufen der Akzeptanz von audiovisuellen Online-Formaten im Unterricht und von deren Verständnis als Lernmedien. Daher findet – in einer theoretischen Rahmung – zunächst eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen und Aspekten von videobasierten Bildungsangeboten und Medienkompetenz bzw. digitaler Kompetenz aus fachdidaktischer Perspektive sowie mit den Bedingungen der Akzeptanz einer

Innovation (George et al. 2006) statt (Kapitel 2). Im empirischen Teil wird ein Projekt vorgestellt, in dessen Rahmen Lehramtsstudierende audiovisuelle Angebote erstellt und in der schulischen Praxis erprobt haben (Kapitel 3). Über die Wahrnehmung der didaktischen Arbeit mit den Videos soll eine anhand von Interviews mit einer Lehrkraft und vier Studierenden durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015) (Kapitel 4) Aufschluss geben. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von audiovisuellen Online-Formaten zur Diskussion gestellt (Kapitel 5).

2. Theoretische Rahmung

2.1. Bedeutungszuwachs videobasierter Bildungsangebote

Unter den Bedingungen eines zunehmend heterogenen Informationsangebots sind digitale Geräte und Anwendungen für Kinder und Jugendliche zur zentralen Komponente ihrer medialen Nutzung geworden. Die damit einhergehenden veränderten Rezeptions- und Produktionsbedingungen spiegeln sich in der seit einigen Jahren ungebrochenen Popularität von kostenlosen Videoportalen wider. Als „Leitmedium und digitaler Kulturort“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019, 7) dient Kindern und Jugendlichen insbesondere die 2005 gegründete Plattform YouTube. Von deren hohem Stellenwert zeugt der Umstand, dass die Nutzung des Online-Videoportals längst nicht mehr nur das Freizeitverhalten prägt. Vielmehr haben sich die videobasierten Angebote als Bildungsressource etabliert, die vorwiegend in informellen und non-formalen, im Zuge des coronabedingten Fernunterrichts aber auch zunehmend in formellen Lernkontexten verwendet werden.

Zu den zentralen Ergebnissen der ‚6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019‘, die alle zwei Jahre im Auftrag der Education Group in Oberösterreich durchgeführt wird, gehört, dass YouTube die am häufigsten genutzte Internetaktivität der befragten 11- bis 18-Jährigen ist. Für 18 Prozent der Befragten zählen Erklärvideos (zur Definition s. Kapitel 2.3) zu schulbezogenen Themen zu den beliebtesten Plattforminhalten (6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019, 35). Gleichzeitig wünschen sich die Jugendlichen generell einen verstärkten Einsatz von PC, Internet, Filmen und Smartphone im Unterricht (ebd., 112). Auch in Deutschland machen – wie die ‚JIM-Studie 2018‘ (Jugend, Information, Medien) zeigt – Erklärvideos zu unterrichtsbezogenen Themen inzwischen ca. 20 Prozent der YouTube-Nutzung aus (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, 49f.). Ähnliche Resultate erbrachte die repräsentative Umfrage ‚Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung‘, laut der 19 Prozent der befragten Mädchen und 22 Prozent der Jungen derartige Erklärvideos nutzen (Rat für Kulturelle Bildung 2019, 40). Diese Tendenz im Nutzungsverhalten hat sich durch die Corona-Pandemie noch verstärkt, wie das Institut für Demoskopie Allensbach im Frühjahr 2021 im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung erhoben hat. Im Rahmen der Untersuchung gaben 66 Prozent der befragten Schüler*innen an,

Erklärvideos und Tutorials auf YouTube während der coronabedingten Schulschließungen intensiver als bisher genutzt zu haben (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, 42).

Daten zu konkreten fächerspezifischen Nutzungsformen und Lernstrategien gibt es derzeit kaum. Als eine erste Annäherung kann jedoch das Projekt ‚Digitale außerschulische lern- und bildungsbezogene Handlungspraxen von Jugendlichen‘ der RWTH Aachen und der Universität Bremen gelten. Die als Teil des Projekts durchgeführte quantitative Befragung von Schüler*innen der 9. bis 11. Schulstufe zur Verwendung von Erklärvideos für schul- und unterrichtsrelevante Themen ergab eine bevorzugte Nutzung für das Unterrichtsfach Mathematik, während in sprachlichen Fächern wie vor allem Englisch und Deutsch oder Geschichte die hohe Nichtnutzungsquote auffällt (Cwielong/Kommer 2020, 41). Von kommerziellen Online-Lernplattformen wie beispielsweise MrWissen2go oder simpleclub angebotene Erklärvideos haben überwiegend naturwissenschaftliche Themen zum Inhalt. Während hier außerdem eine große Auswahl für das Unterrichtsfach Geschichte vorliegt, ist die sprachliche Bildung nur marginal vertreten. Viele Videos aus dem (fremd-)sprachlichen Bereich konzentrieren sich zudem auf das Erklären von grammatikalischen Regeln oder die Erweiterung des Wortschatzes, werden jedoch der kommunikativen Vielfalt des Fremdsprachenunterrichts kaum gerecht. Was politische Themen betrifft, ist das Spektrum an Erklärvideos schier unüberschaubar, empirische Ergebnisse zur Nutzung sind indes rar. Bestätigt wird jedoch das veränderte Informations- und Lernverhalten, z.B. durch den von der deutschen Bundesregierung in Auftrag gegebenen ‚16. Kinder- und Jugendbericht‘ (2020). Darin wird allgemein festgestellt, dass Kinder und Jugendliche Politische Bildung in allen sozialen Räumen – einschließlich des digitalen Bildungsraums – erleben (BMFSFJ 2020). Aus der digitalen Transformation ergebe sich für die Politische Bildung die Aufgabe, Plattformen wie Facebook, YouTube und WhatsApp in politische Bildungsprozesse einzubeziehen, um deren jugendliche Nutzer*innen zu erreichen. Gleichzeitig brauche es eine netzkritische Auseinandersetzung mit diesen webbasierten Formaten (ebd., 57).

Die offensichtlich veränderten Lerngewohnheiten erfordern somit bildungspolitische und fachdidaktische Antworten, was die Medienkompetenz aus fachdidaktischer Perspektive in den Blick rückt.

2.2. Medienkompetenz und digitale Kompetenz aus fachdidaktischer Perspektive

In bildungspolitischen und curricularen Dokumenten werden weder die Begriffe ‚Medienkompetenz‘ und ‚digitale Kompetenz‘ einheitlich gebraucht noch die dahinterstehenden unterschiedlichen Modelle und Konzepte ausreichend berücksichtigt (Narr/Friedrich 2021). In diesem Zusammenhang fällt die bevorzugte Verwendung des Begriffs ‚digitale Kompetenz‘ auf, in dem ein sehr umfassendes Kompetenzverständnis zum Aus-

druck kommt. In der Lesart des österreichischen Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) ist darunter beispielsweise Folgendes zu verstehen:

Digitale Bildung bedeutet neben technischen Fertigkeiten auch digitale Medien kompetent und reflektiert nutzen zu können und ist eine Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der modernen Gesellschaft. Mit Daten bewusst und verantwortungsvoll umgehen und Informationsquellen kritisch bewerten zählt heute zu den Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. (BMDW o. J.)

Auch von medienpädagogischer Seite wird betont, dass digitale Kompetenzen heute ein unabdingbarer Teil der Allgemeinbildung sind, womit ein sicherer und kritischer Umgang mit digitalen Technologien gemeint ist (Honegger 2016, 81). Beat Döbeli Honegger unterscheidet für die Schule drei Bereiche digitaler Kompetenz (ebd., 77):

- Schüler*innen nutzen digitale Medien in allen Bereichen des Lebens effektiv und effizient;
- Schüler*innen produzieren digitale Inhalte und reflektieren die Nutzung, Bedeutung und Wirkung von Medien;
- Schüler*innen verstehen Grundkonzepte der Wissenschaft Informatik und können diese zur Problemlösung in allen Lebensbereichen und zum Verständnis der Informationsgesellschaft nutzen.

Dem zweiten dieser Kompetenzbereiche ließe sich die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Online-Formaten im Unterricht zuordnen, sowohl was deren Produktion als auch deren reflektierte Nutzung in Verbindung mit einem analytischen Ansatz betrifft.

Die Bezeichnung ‚digitale Kompetenz‘ liegt des Weiteren den von einer Expertengruppe ausgearbeiteten österreichischen Kompetenzmodellen digi.komp zugrunde, mit denen die in den österreichischen Lehrplänen, Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen verankerten digitalen Kompetenzen und die informatische Bildung umsetzbar werden sollen. Hierfür gibt es jeweils ein an der Logik der Bildungsstandards orientiertes Modell für die 4., 8. und 12. Schulstufe. Daran schließt ein Kompetenzmodell für Pädagog*innen mit der Bezeichnung digi.KompP an, das 2019 überarbeitet wurde, sich über drei Entwicklungsphasen erstreckt (über die Kompetenzen sollen Studierende jeweils zu Beginn und zu Ende des Lehramtsstudiums und Lehrende nach fünf Jahren Berufstätigkeit verfügen) und acht Kategorien umfasst.

Während die als digi.komp bezeichnete Sammlung von Kompetenzmodellen den in den österreichischen Lehrplänen verankerten digitalen Kompetenzen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II bzw. der Lehrer*innenbildung einen übergeordneten Rahmen gibt, ist aus fach- bzw. insbesondere politikdidaktischer Perspektive die Verordnung des Bildungsministeriums zur verbindlichen Übung Digitale Grundbildung relevant. Der Lehrplan für die Digitale Grundbildung erweitert das Kompetenzmodell digi.komp8 und ist seit dem Schuljahr 2018/19 in NMS und der AHS-Unterstufe in

Kraft. Hinsichtlich des Bildungs- und Lehrauftrags heißt es darin unter anderem wie folgt:

Digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen bedingen bzw. ergänzen einander. Sie haben das Ziel eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht dabei die reflektierte Verwendung von Medien und Technik. (BMBWF 2018, 2)

Durch die Aufzählung „[d]igitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen“ wird Medienbildung explizit zu Politischer Bildung in Beziehung gesetzt. Diese Verknüpfung ist naheliegend, schließlich war Medienkompetenz schon immer zentraler Bestandteil politischer Lernvorgänge, weil der Zugang zu Informationen für gesellschaftliche und politische Teilhabe essenziell ist. Darüber hinaus ist das Informationsangebot vielfältiger und die Informationsmenge umfangreicher geworden, wodurch sich auch die Ausgestaltung politischer Kommunikationsprozesse verändert. Dementsprechend sind Fähigkeiten gefragt, die zur Orientierung in der Informationsfülle beitragen und die Selektion von relevanten und sachlichen Inhalten unterstützen. So erweist sich Medienkompetenz in diesem Zusammenhang einmal mehr als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der modernen (digitalen) Gesellschaft und damit die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit (Gapski et al. 2017, 17-30). Kritisch hinterfragt werden kann allerdings die Entscheidung, Medienkompetenz und digitale Kompetenz im Lehrplan nebeneinander anzuführen, ohne die verschiedenen dahinterstehenden Ansätze zu berücksichtigen.

Im Fremdsprachenunterricht wurden bereits vor der umfassenden Nutzung audiovisueller Online-Formate technologische Hilfsmittel eingesetzt, etwa Tonträger in der audiolinguale Methode oder spezifische Programme im CALL-Ansatz (Computer-Assisted Language Learning). Die Forderung, den Materialien durch kommunikative Ansätze mehr Authentizität zu verleihen, hat die Anwendung von Filmen und von Online-Formaten in den letzten Jahren vorangetrieben. Darüber hinaus unterstreicht auch der österreichische Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen (BMBWF 2021), dass eines der Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts das Verständnis der „in den Medien gesprochenen Standardsprache“ (ebd.) ist. Audiovisuelle Online-Formate wie kurze, für didaktische Zwecke erstellte Videos gehören heute zum Standardrepertoire eines fremdsprachlichen Kursbuchs und stellen eine Ergänzung zu den rein auditiven Inputs dar. Dank ihrer überschaubaren Länge sind sie leicht in den Unterricht integrierbar, und die extralinguistischen visuellen Informationen machen den sprachlichen Input auch in Selbstlernsettings intuitiv verfolgbar. Damit ist dem Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten sowohl im Politik- als auch Fremdsprachenunterricht und der damit einhergehenden Weiterentwicklung von Medienkompetenz respektive digitaler Kompetenz ein klarer normativer Rahmen vorgegeben.

2.3. Erklärvideos: Definition und Charakteristika

Verschiedene (digitale) filmische Genres werden nicht immer klar voneinander abgegrenzt, wie die oft synonym verwendeten Begriffe ‚Erklärvideo‘, ‚Video-Tutorial‘ und ‚Lernvideo‘ zeigen. Für den Titel des Beitrags wurde die etwas diffuse Bezeichnung ‚audiovisuelle Online-Formate‘ hingegen bewusst gewählt. Denn die folgenden Ausführungen knüpfen einerseits an den Terminus ‚Erklärvideo‘ an, andererseits wird in Abgrenzung dazu aus fachdidaktischer Perspektive als weitere Bezeichnung ‚Impulsvideo‘ eingeführt. Zunächst jedoch bedarf es der genaueren Bestimmung des Begriffs ‚Erklärvideo‘.

Um der terminologischen Klarheit willen wird in der Folge auf die Typologie erklärender Filme des Medienpädagogen Karsten D. Wolf zurückgegriffen, der hinsichtlich der thematischen Ausrichtung, einer möglichen didaktischen Intention und des Grades der Selbstdarstellung sechs Formate unterscheidet: Erklärvideos, Performance-Videos, Video-Tutorials, Videoblogs, Lehrfilme und Dokumentarfilme (Wolf 2015a, 122f.). Einer begrifflichen Schärfung bedürfen insbesondere die Formate Erklärvideos, Video-Tutorials und Lehrfilme, da diese viele Gemeinsamkeiten aufweisen und häufig nicht auseinandergehalten werden. Während das Ziel von – zumeist professionell produzierten – Lehrfilmen nach Wolf darin liegt, durch explizit didaktische und mediale Gestaltung Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen, zielen Video-Tutorials auf eine Fertigkeit oder Fähigkeit mittels Demonstration einer vollständigen, ausdrücklich zum Nachmachen gedachten Handlung. Demgegenüber definiert Wolf Erklärvideos als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden“ (Wolf 2015a, 123). Insbesondere das Erklären abstrakter Konzepte ist für die weitere fachdidaktische Auseinandersetzung von Interesse. Zur genaueren Abgrenzung nennt Wolf außerdem vier typische Merkmale von Erklärvideos: thematische Vielfalt in Hinblick auf die Bandbreite und Tiefe der Themen, die sachorientiert, hochspezialisiert oder unterhaltend sein können; gestalterische Vielfalt in Hinblick auf die mediengestalterische Praxis und die didaktische Aufbereitung, die improvisiert, semi-professionell oder aufwendig sein kann; ein informeller Kommunikationsstil in Hinblick auf die verwendete Sprache, für die vor allem die Verwendung von Alltagssprache und Humor kennzeichnend sind, und schließlich Diversität der Autorenschaft in Hinblick auf soziale Herkunft und Bildung der Produzierenden, da im Prinzip jede*r Erklärvideos erstellen kann (Wolf 2015b, 31).

Diese Merkmale tragen dazu bei, komplexe fachspezifische Inhalte wie z.B. die Europawahl, den Parlamentarismus oder grammatikalische Phänomene sowie lexikalische Felder in kompakter, leicht verständlicher Form zu vermitteln. Im Unterschied zum Fachunterricht können die Inhalte zudem flexibel und individuell, das heißt von Ort und Zeit unabhängig, rezipiert werden, was die Akzeptanz der Videos besonders unter jungen Nutzer*innen beträchtlich erhöht. Entscheidenden Anteil an der Reichweite der audiovisuellen Formate haben aber auch die Akteur*innen der Videoplattformen, die eine

breite Zielgruppe ansprechen und damit Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess nehmen. Durch ihre Inszenierung und den an die Alltagskommunikation angelehnten Sprachgebrauch generieren sie gerade beim jungen Publikum Aufmerksamkeit. Obwohl die vermittelnden Personen in der Regel keine ausgebildeten Lehrkräfte sind, haben sie aufgrund ihres Alters, der verwendeten Sprache und der Art und Weise der Inszenierung aus Sicht von Kindern und Jugendlichen ein hohes Identifikationspotenzial. Einerseits geht damit ein problematischer Mangel an fachlicher und didaktischer Kompetenz einher, andererseits werden Erklärvideos beispielsweise zu politischen Begriffen und Sachverhalten zunehmend von Trägern politischer Bildungsarbeit wie der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung produziert und angeboten. Tiefe und Qualität der Erklärungen sind dementsprechend je nach Anbieter sehr unterschiedlich.

Dabei ist außerdem zu bedenken, dass die zentrale sprachliche Handlung der video-basierten Vermittlung, das Erklären, der direkten Wissensvermittlung in formalen Bildungskontexten sehr ähnlich ist. Die audiovisuellen Formate werden überwiegend passiv konsumiert, da interaktive Elemente weitgehend fehlen. Kritiker sprechen somit von „Frontalunterricht auf YouTube“ (John 2017) oder Kompetenz-Simulation, da den Videoproduzenten eher daran gelegen sei, einen gewünschten Output zu produzieren, als echtes Verständnis zu fördern oder zum eigenständigen Denken anzuregen (Krommer 2021).

Das bedeutet letzten Endes, dass die Rezeption von Erklärvideos in informellen Kontexten bzw. in Form der unreflektierten Wissensvermittlung im Rahmen eines Unterrichtseinstiegs keine nachhaltigen Lernprozesse garantiert. Daher müssen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Erklärvideos bewusste (fach-)didaktische Überlegungen zugrunde liegen.

2.4. Impulsvideos als Alternative

Eine Alternative zum herkömmlichen Erklärvideo stellt im Fachunterricht das Impuls-video dar. Im Unterschied zum Erklärvideo, das auf die Erläuterung eines abstrakten Konzepts abzielt und das vorwiegend rezeptiv genutzt wird, folgt das Impulsvideo dem didaktischen Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens und damit des eigenständigen Arbeitens.

Impulsvideos eignen sich dazu, Schüler*innen mit einem neuen Thema zu konfrontieren, und geben ihnen die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einer Aufgabe. Sie bilden den Ausgangspunkt für den Lernprozess, regen zum Nachdenken an bzw. bieten einen Gesprächsanlass. Der kurze (von wenigen Sekunden bis ca. drei Minuten lange) Impuls bezieht sich auf ein Alltagsproblem, das durchaus kontrovers sein darf und von den Schüler*innen in Interaktion gelöst werden soll. Während ein traditionelles Erklärvideo die Inhalte bereitstellt und so einen deduktiven Lernprozess fördert, stützt sich das Impulsvideo auf Faktoren, die die Lernenden motivieren sollen,

die Informationen für die Lösung der Aufgabe selbst bzw. aus anderen Quellen zu suchen. Davon können insbesondere konstruktivistisch-orientierte Ansätze profitieren, weil die Wissenskonstruktion durch einen problembasierten Input gefördert wird.

Nach der Präsentation eines Impulsvideos ist eine starke Didaktisierung seitens der Lehrperson nötig, da die Aufgabenstellung nicht immer dem Video zu entnehmen ist. Möglich ist auch, dass die Schüler*innen auf Basis des Videos selbst auf die Formulierung von Fragen oder Projektvorschlägen kommen, die die Lehrperson in einem unterrichtlichen Rahmen steuern sollte (Werner/Spannagel 2018, 82).

Zum Einsatz von Impulsvideos in der Unterrichtspraxis gibt es bisher kaum Erfahrungsberichte oder empirische Studien: Im deutschsprachigen Raum findet das Konzept des Impulsvideos lediglich in der Literatur zur Flipped-Classroom-Methode Erwähnung (Amsberg 2018, 137). Im englischsprachigen Raum setzt der Mathematik- und Physikdidaktiker Dan Meyer (2011) eine Art Impulsvideo im Rahmen der sogenannten *Three-Act Math Tasks* ein. Die drei Arbeitsschritte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In einem ersten Schritt wird zunächst in einem Video eine Aufgabe in den Raum gestellt, die bei den Lernenden den Prozess der Frageentwicklung anstoßen soll. Nach der Wahl einer zu erforschenden Frage werden Vermutungen über mögliche Ergebnisse angestellt. Dadurch sollen die Neugier und das Interesse für die Lösungsfindung gesteigert und die intuitiven Lernprozesse gefördert werden. Im zweiten Schritt überlegen die Lernenden dann einen Lösungsweg – die dazu erforderlichen Daten können auch Teil des Videos sein. Mithilfe dieser Daten kann nun die Lösung gesucht bzw. berechnet werden, die wiederum in der Endphase des Videos und damit dem dritten Schritt verifiziert werden kann. Auch die vorher geäußerten Vermutungen über das Ergebnis können jetzt verglichen und reflektiert werden.

Das der Entscheidung für dieses audiovisuelle Online-Format ausdrücklich zugrunde liegende Motiv ist der Wunsch nach Authentizität und Steigerung des Bezugs zur realen Welt – der Verzicht auf die explizite Vermittlung von Fachwissen soll den Gegebenheiten der realen Welt näherkommen. Mit Blick darauf erfolgen die Konstruktion von Wissen und der Aufbau von Kompetenzen durch die Lernenden selbst.

Im Fremdsprachenunterricht hat der Einsatz von Impulsvideos das didaktische Ziel, die Schüler*innen zu bewegen, ein sprachliches Produkt hervorzubringen bzw. einen Kommunikationsanlass zu generieren. Als solche gelten unter anderem aus dem Impulsvideo selbst abgeleitete Fragen und die anschließende Recherche oder das Ergänzen des fehlenden Endes durch eine dialogische Darstellung. Obwohl im Video nicht die Analyse des Texts und das Textverständnis im Fokus stehen, ist beides notwendig, um bei den Schüler*innen einen Lernprozess zu initiieren, der sich auf videoexterne sprachliche Bausteine stützt. Berührungspunkte zu Einsatzmöglichkeiten in der Politischen Bildung gibt es insofern, als Videos zu einem politischen Problem oder einer politischen Frage ebenfalls einen Kommunikationsanlass bieten können. Zunächst wird das Problem anhand selbst formulierter Fragen genauer erschlossen, in weiterer Folge werden durch gezielte

Recherche bzw. eigenständige Anstrengung Argumente gesammelt, die entweder der Untermauerung oder aber der Falsifizierung einer vorgebrachten These dienen.

In den folgenden Kapiteln wird eine empiriebasierte Analyse der Haltung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden über den Einsatz von Impulsvideos durchgeführt und somit der Umgang von Expert*innen mit einer digitalen Innovation untersucht, die es ermöglicht, die Didaktik stark in einem induktiven Lernprozess zu prägen.

3. Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zum Einsatz von Impulsvideos im Unterricht

3.1. Forschungsfragen

In den theoretischen Ausführungen wurden die wachsende Bedeutung von videobasierten Bildungsangeboten für die Fachdidaktik und die Konsequenzen für die Medienkompetenzen der Schüler*innen diskutiert. Insbesondere wurde die Einbettung von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht skizziert. Daran anknüpfend stellen wir im Folgenden ein Projekt vor, in dessen Rahmen (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte in einem Seminar ein Impulsvideo für Schüler*innen produziert haben. Ziel der empirischen Studie war, die subjektiven Theorien (Borg 2015, 82; Grotjahn 2005, 42) der am Projekt beteiligten Studierenden und Lehrkräfte hinsichtlich der Erstellung und Nutzung von Impulsvideos im Fremdsprachenunterricht zu erfassen und zu analysieren. Das Forschungsinteresse der Studie konzentrierte sich auf folgende Frage:

„Wie bewerten die Studierenden und die Lehrkräfte die Erstellung und die Anwendung von Impulsvideos bezüglich a) der Steigerung ihrer fachdidaktischen bzw. mediendidaktischen Kompetenzen und b) der Auswirkungen auf das Lehr-Lernsetting?“

Die erste (i) Erwartung der Studienautor*innen bestand darin, dass die Eigenproduktion von Impulsvideos einem handlungsorientierten Zugang folgt, weil sie eine selbstständige und intensive Auseinandersetzung mit den Fachinhalten erfordert. Die zweite (ii) Erwartung war, dass die Fokussierung auf das Medium als fester Bestandteil des Unterrichts grundsätzliche Überlegungen über Kosten und Nutzen des Mediums nach sich zieht. Die dritte (iii) Erwartung bestand darin, dass die Entscheidung über den Einsatz von Impulsvideos im Unterricht durch eigene Erfahrungen und subjektive Theorien, die sich Thesen des öffentlichen Diskurses zu eigen machen, beeinflusst wird. Die vierte und letzte (iv) Erwartung war, dass sich die Einstellungen von Lehrer*innen und Student*innen bezüglich des videounterstützten Unterrichts unterscheiden.

Der im Titel des Beitrags eingeführte Begriff der ‚digitalen Grenzgänge‘ ist als Leitmotiv in den Forschungserwartungen wiederzufinden. In diesem treten die Grenzen als

Wirkungsbereiche und Limitierungen des Einsatzes der Medien nach den Aussagen der interviewten Personen (Erwartung ii) sowie als Abgrenzungen zwischen Positionen zur Mediennutzung (Erwartung iii und iv) zum Vorschein.

3.2. Setting und Aufbau des Seminars

Die Studie wurde am Ende eines Seminars für angehende Lehrkräfte an der Heidelberg School of Education im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018 durchgeführt. Das Seminar zur fachübergreifenden Sprachendidaktik wurde im romanischen Seminar der Universität Heidelberg sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg abgehalten, darauf folgten zwei Projektstage, die direkt an der jeweiligen Schule stattfanden. Das Seminar setzte sich aus vier sich überschneidenden Phasen – i) theoretische Einarbeitung, ii) Konzeptions- und Planungsphase, iii) Feldarbeit sowie iv) Reflexion – zusammen.

- i. Im Zuge der theoretischen Einarbeitung wurden bildungs- und medienwissenschaftliche sowie fremdsprachendidaktische Fragestellungen präsentiert und diskutiert.
- ii. Die praxisorientierten Sitzungen bauten auf theoretischen Sitzungen auf und integrierten erfahrungsbasierte Planungsphasen, konkret die Definition der didaktischen Ziele des Impulsvideos und der Methode ihrer Didaktisierung sowie die Vorbereitung des Videoskripts. Für die Erstellung der Videos wurden die Software und die Expertise des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule benutzt. Bezüglich der Software fiel die Wahl auf die kostenlose Proberversion von Powtoon, einem Online-Service, der die Möglichkeit bietet, Figuren in einer Präsentation mit Audio und Texten zu animieren. Powtoon ist besonders dazu geeignet, kurze (zwei- bis dreiminütige) Szenen darzustellen. Die Grafik ist für die Schüler*innen ansprechend und die Gesichter der Ersteller*innen bzw. der Studierenden bleiben verborgen.
- iii. Die Feldarbeit fand in zwei Phasen statt. In der ersten besuchten die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen die Klasse, für die sie das Video vorbereiten sollten, als Hospitant*innen. Nach der Hospitation wurde gemeinsam mit der Lehrkraft festgelegt, welche Themenbereiche und Ziele das Video in den Fokus rücken soll. In der zweiten Feldarbeitsphase testeten die Studierenden ihre Produkte in denselben Gruppierungen im Unterrichtsetting. In einigen Klassen war es möglich, mehrere Videos anzubieten und damit dem Lernniveau der Schüler*innen Rechnung zu tragen. Im Klassenzimmer standen unterschiedliche Medien zur Verfügung, sodass es in einigen Settings möglich war, für einzelne Schüler*innen ein Video am Tablet abzuspielen; in anderen wurde das Video einer Schüler*innengruppe per Smartboard gezeigt. Das Abspielen der Videos sowie die darauf aufbauende Aktivität wurden in den meisten Fällen

von der schulischen Lehrkraft übernommen. Die Studierenden nahmen eine beobachtende Rolle ein, leisteten den Schüler*innen jedoch im Bedarfsfall Unterstützung.

- iv. Die Reflexionsphase fand vor und nach der zweiten Feldarbeitsphase statt: Zuerst wurde im Seminar das vorbereitete Impulsvideo und dessen geplante Didaktisierung durchgespielt. Diese Simulation unterlag dem Peer-Feedback der anderen Seminarteilnehmer*innen, die das Impulsvideo und dessen Didaktisierung anhand bestimmter Kriterien analysierten. Im Anschluss an das Feedback bestand für die Student*innen die Möglichkeit, das Video nachzubessern. Nach dem Abspielen des Videos in der Klasse und der Fortsetzung des Unterrichts gab auch die Lehrkraft ihr Feedback zu den vorbereiteten Materialien bzw. dem Stundenverlauf.

Zuletzt wurden die erarbeiteten Ergebnisse auf dem YouTube-Kanal¹ des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hochgeladen.²

3.3. Die Stichprobe

Insgesamt nahmen an den zwei Seminaren 21 Studierende (16 Frauen, 5 Männer) der folgenden Studienrichtungen teil: Italianistik (4), Französisistik (6), Hispanistik (7), Anglistik (3), Germanistik (eine Erasmusstudentin). Großteils Zweitsemestrige (9) oder Erstsemestrige (6), verfügten die meisten Studierenden zum Zeitpunkt des Seminars noch über keinerlei Praxiserfahrung an der Schule. Einige konnten dagegen auf mindestens eine praktische Erfahrung verweisen: Vier Teilnehmende hatten das berufsorientierende Praktikum, zwei bereits das Praxissemester absolviert. Eine weitere Gruppe von interviewten Personen bildeten die Lehrer*innen, die in den Schulen die Kooperation mit den Studierenden zusagten. In die folgende Analyse flossen nur die Aussagen einer Lehrkraft und von vier Student*innen ein. Diese wurden ausgewählt, weil sie die Grenzen zwischen unterschiedlichen Positionen besonders anschaulich aufzeigten.

3.4. Forschungsmethodik

Am Ende des Seminars wurden die Lernprozesse der Seminarteilnehmenden anhand semistrukturierter Experteninterviews untersucht. Obwohl deren Fokus auf dem gesamten Projekt lag, werden in diesem Beitrag nur jene Interviewteile bewertet, die sich auf die Erstellung des Videos und seine Anwendung im Unterricht beziehen. Bei der Erstellung der Leitfäden wurde darauf geachtet, die Expert*innen möglichst frei zu einem Thema

¹ https://www.youtube.com/playlist?list=PLhVrO77VPbRJJ5qdrJa0X2aX1A_USaqoR.

² Zu einer genaueren Beschreibung des Seminaaraufbaus s. Brocca 2020.

zu Wort kommen zu lassen, den Einfluss der Interviewer*innen möglichst gering zu halten³ und die Interviews zwecks späteren Vergleichs bestimmten Standards zu unterwerfen.

Das Instrument des Expert*inneninterviews wird traditionell genutzt, um Daten zu den (alltäglichen) Erfahrungen ausgewählter Personenkreise zu erheben (Gläser/Laudel 2010, 174-177). Es geht also weder um biografische Daten der Interviewten noch um inhaltliches Wissen über ein Thema, sondern um persönliche Ansichten, diesfalls zur praktischen Durchführung des Unterrichts. An ihre Grenzen stößt die Methode dann, wenn die Interviewten die Befürchtung hegen, von der*dem Interviewer*in bewertet zu werden (Brait 2020, 447), und daher bemüht sind, ihre Äußerungen vermeintlichen Erwartungen anzupassen oder sich mit ihrer Meinung zurückhalten. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wurden die Interviews von geschulten studentischen Mitarbeiter*innen geführt, die in keinem hierarchischen Verhältnis zu den Interviewten standen und ihre Anonymität gewährleisten konnten. Die Interviews mit den Lehrer*innen wurden ebenfalls von studentischen Mitarbeiter*innen geführt – deren Anonymität zu wahren, war aufgrund ihrer geringen Anzahl freilich nicht möglich.

Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten und wurden per Audioaufnahmegerät aufgezeichnet, nach Bohnsack (2001) von den Interviewer*innen in Word transkribiert (s. Anhang 2) und anonymisiert bzw. pseudonymisiert, um sicherzustellen, dass die verschriftlichten Interviews keine Rückschlüsse auf die Befragten zulassen. Der Anonymisierungsprozess wurde offen mit den Interviewten kommuniziert, sodass sie sicher sein konnten, ihre Meinung in einem geschützten Umfeld zu äußern.

Die transkribierten Interviews wurden zuerst durch Memos annotiert, dann induktiv (datenbasiert) kodiert und nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Anders als die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1984; Strauss/Corbin 1990), die eine Generierung der Theorie allein aus den Daten vorsieht, lässt die qualitative Inhaltsanalyse die Strukturierung der aus den Daten gewonnenen Kategorien (Kelle/Kluge, 2010, 86) in stärkerem Austausch mit den theoretischen Vorannahmen zu (Reinhoffer 2005, 127). So wurden im gegenständlichen Forschungsprojekt die ohne Vorabfestlegungen und auf Basis der Interviews erstellten Kategorien in einem zweiten Schritt mit Bezug auf die Forschungsfrage und Vorannahme strukturiert.

Die Kodierung erfolgte computergestützt durch das Programm NVivo (Version 11). Es wurden 156 Äußerungen kodiert, die auf 27 unterschiedliche Codes zurückzuführen waren. Diese wurden anschließend in zwölf Subkategorien gesammelt, die wiederum drei Kategorien zugeordnet und mit folgenden Etiketten versehen wurden: i) positive Emotionen (deren Subkategorien sind Schüler*innenzentrierung, Motivationsschub, Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Engagement der*des Studierenden, Praxis, Multi-sensorialität, Integration von Videos in die traditionelle Didaktik), ii) Herausforderungen (deren Subkategorien sind das Gefühl des Unvorbereitetseins, Zeitmangel, Grenzen des

³ Eine ausführlichere Darstellung des Leitfadens findet sich in Brocca 2020.

Videos), iii) Assimilation (deren Subkategorien sind Integration von Videos in den traditionellen Unterricht und Beharren auf Tradition). Bei allgemeiner Betrachtung der Codes überwiegt die Kategorie der positiven Emotionen. Seltener finden sich in den Daten Äußerungen, die als Herausforderung kodiert wurden. Eine noch kleinere Gruppe bildet die Hauptkategorie der Assimilation.

Betrachtet man die Codes in ihrer Gesamtheit, zeigen sich keine individuellen Unterschiede, allerdings bilden Student*innen und Lehrer*innen Gruppen, die sich hinsichtlich der Anwendung von digitalen Medien stark unterscheiden. Selbst innerhalb dieser Gruppen treten große Divergenzen hervor. In Anbetracht der Ausprägtheit der individuellen Komponenten der von der Fragestellung fokussierten Themen werden die Daten nach einer typisierenden Strukturierung (Mayring 2015, 90-93; Kelle/Kluge 2010, 105-107) gegliedert. Im folgenden Kapitel werden besonders markante Bedeutungsgegenstände betrachtet und beschrieben, die zu einer im Vorfeld festgelegten Kategorisierung der Typen führen.⁴

4. Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

4.1. Typenbildung

Zur Ermittlung eines Typus wurde zuerst eine explorative Cluster-Analyse durchgeführt. Anhand des Pearson-Korrelationskoeffizienten r wurden die Codes eines jeden Interviews jeweils mit denen der anderen Interviews assoziiert. Im vorliegenden Sampling sind die zu vergleichenden Datensets sehr begrenzt (zwischen 19 und 75 Nennungen, je nach Interview) und die Zahlen der Variablen hoch (11 unterschiedliche Subcodes), sodass die Korrelation geringe Validität hat (Charrad et al. 2014). Allerdings wird die Cluster-Analyse in diesem Beitrag lediglich als explorative Technik angewendet (Jain et al. 1999), um Pattern zu visualisieren und anschließend die qualitative Analyse durchzuführen.⁵

Mithilfe von NVivo wurde ein Baumdiagramm generiert, das den Ähnlichkeitsgrad grafisch darstellt (Abbildung 1). Wenn zwei Items einen höheren r -Wert aufweisen, werden sie im gleichen Zweig gezeigt. Items, die weniger korrelieren (r annähernd null), werden weiter entfernt voneinander platziert bzw. in unterschiedlichen Zweigen dargestellt.

⁴ Während bei einer typisierenden Strukturierung die Gefahr der Verallgemeinerung besteht (Mayring 2015, 91), ist in dieser Analyse die Beschreibung extremer Ausprägungen von geteilten Merkmalen von Vorteil.

⁵ Die Analyse ergibt einen Wert von $r=0,34$ für die Interviews 3 und 4 und $r=0,24$ für die Interviews 1 und 2 (s. Anhang 1). Gemäß den Richtlinien von Gries (2013, 147) zeigen diese Werte eine mittlere positive Korrelation an. Ein r -Wert von +1 (oder -1) würde einen vollständig positiven (bzw. negativen) linearen Zusammenhang zwischen den betrachteten Variablen/Merkmalen anzeigen. Hätte der Korrelationskoeffizient hingegen den Wert $r=0$ (null), hieße das, dass die beiden Merkmale überhaupt nicht linear voneinander abhängen (Levshina 2015, 218-219)

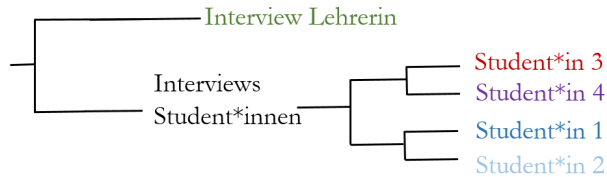


Abb. 1: Interviewte Personen nach Ähnlichkeit der Codes geclustert

Das statistisch gestützte Clustering stimmt mit der intuitiven Typenbildung der Forscher*innen überein, dient also als Bestätigung der angedachten Typisierung. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass sich die Codes der Lehrkraft von den Codes der Student*innen unterscheiden. Die Student*innen wiederum können in zwei Gruppen geteilt werden: Die Studierenden 1 und 2 haben erst wenige Semester absolviert, während 3 und 4 bereits über einige Lehrerfahrung verfügen.

Im folgenden Abschnitt werden drei verschiedene Typen beschrieben – dies in der Absicht, die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu erfassen und pointierter darzustellen. Bei der Typenbildung werden sowohl die Interviews mit den Studierenden als auch mit der Lehrkraft berücksichtigt. Unter Bezugnahme auf den Titel des vorliegenden Sammelbands wurden die drei Typen wie folgt definiert: die ‚Abgrenzende‘, die ‚Flexiblen‘ und die ‚Grenzgänger*innen‘. Zwecks genauerer Beschreibung dieser Typen werden nachstehend Auszüge aus den geführten Interviews zitiert.

4.1.1. Die ‚Abgrenzende‘

Die inhaltliche Analyse der Äußerungen der Lehrkraft legt deren Beschreibung als ‚Abgrenzende‘ nahe: Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen auf eine stark verankerte subjektive Theorie über digitale Medien treffen. Diese prototypische Lehrerin ist eine Person, auf die die Kategorie ‚positive Emotionen‘ am häufigsten zutrifft: Konkret konnten diesem Prototyp 46 von 75 Codes dieser Kategorie zugeordnet werden. Die Arbeit mit Videos im Unterricht wird von der Lehrerin deswegen als positive Erfahrung erachtet, weil die Videos „super vorbereitet“ und „spaßig“ gewesen seien. Sie erkennt, dass die Erstellung des Videos viel Zeit in Anspruch genommen hat: „sehr schön und auch mit viel Mühe“, „sehr engagiert“.

Hinsichtlich seiner Wirkung auf die Schüler*innen beschreibt die Lehrkraft das Impulsvideo als einen Aufmerksamkeitsmagnet und einen Motivationsschub: „[D]as fanden sie [die Schüler*innen] sehr schick und haben auch zugehört.“ „Motivierend“ sei der Unterricht über die Phase des Videos hinaus, weil er sich durch ein von Schüler*innen gesteuertes audiovisuelles Medium an das individuelle Tempo der Schüler*innen anpassen ließe:

[Das war] nicht nur Motivation, sondern auch so Selbstkontrolle oder so, sowas geht halt mit Laptop einfacher, das finde ich, das wäre ja dann sogar eine Arbeitserleichterung: Ich mach ein Lernpaket und dann mache ich noch ein Lösungsding und das könnte man garantiert arbeitserleichternd auch für die Lehrkraft mit dem Laptop irgendwie machen.

Aus Sicht der Lehrkraft fördert der Unterricht mit Videos den (kritischen) Umgang mit Medien gemäß den Anforderungen des Lehrplans. Sie selbst ist der Meinung, dass in der digitalisierten Welt medienkritische Kompetenzen unabdingbar sind:

[D]as ist auch im Bildungsplan jetzt ganz stark drinnen, dass wir genau das müssen, von Anfang an und auch so, dieses Hinterfragen, das ist dann wieder unsere Aufgabe, wo kann man's sinnvoll, wo sind die Gefahren, gehe ich immer in YouTube und was finde ich da und so ... das ist dann wieder unsere Aufgabe.⁶

[Das Online-Video] gehört ja gerade auch in diese Gesellschaft, in der wir uns bewegen immer mehr, was ja schon moderner wird, würd ich sagen, gehört das ja schon dazu, würd ich sagen.

Die Lehrkraft reflektiert auch über ihre dank des Videos eingetretenen eigenen Professionalisierungsfortschritte, hält sie sich doch, wie folgende Äußerungen zeigen, für eine Novizin im digitalen Bereich: „Ich bin reingestolpert“, „[D]ann bin ich ja schon bisschen älter“, „Das war ja so dieses, wo ich denke, o.k., das hab ich alles nicht oder nur immer mal wieder zum Teil.“ Den videogestützten Unterricht hautnah zu erleben, motiviere sie, selbst digitale Medien in den Unterricht einzubauen:

So, das dachte ich, das kann ich so auch hinkriegen, also das war dann eher so ein Anschubser mal wieder, mal wieder gucken, dass du was anderes einbaust.

Also es war eher so ein Anstoß ...

[J]a, dass ich auch sehe, was die machen, und das war dann auch das, wo ich sagte, „Ah, doch, da mach ich gerne mit, dass ich auch gucken kann, was gibt es Neues, was kann ich mir da vielleicht noch rausziehen.“

In ihren Äußerungen unterscheidet die Lehrerin explizit zwischen der Zeit vor und nach der Intervention. Die Zeit vor der Intervention sei „beladen“ mit der subjektiven Theorie, dass externe Personen sich anmaßen, ihr zeigen zu wollen, wie sie besser unterrichten könne: „[J]a, ich hatte ... eh-, eher gedacht, da kommt jetzt irgendwie ... high class irgendwas“, „[D]a dachte ich auch, müsste ich vielleicht jetzt irgendwie Filmchen machen lernen oder so.“

Dieser Theorie zufolge dürfen digital affine Personen nicht ganz ernst genommen werden, das legt jedenfalls die ironische Bezeichnung als „high class“ nahe; ebenso drückt sich in der Rede von einem „Filmchen“ statt einem „Video“ eine leicht ironische Haltung gegenüber digitalen audiovisuellen Produkten aus, die auf eine unklare oder falsche Ein-

⁶ In den Transkriptionen wurden mit „...“ Pausen gekennzeichnet.

schätzung der Anwendung von Videos im Unterricht hinweisen könnte. Tatsächlich aber verbirgt sich hinter dieser Wortwahl eine Unsicherheit der Lehrerin gegenüber den an sie gestellten Anforderungen, die sie ausdrücklich formuliert: „Das war jetzt meine Angst gewesen, dass ich da stehe vor Ehrfurcht und, oh Gott, die machen alles, was ich nicht kann.“

Was die Lehrkraft verspürt, ist ein „Digitalisierungsdruck“ (Lankau 2017), der sich, weil sie nicht das Bedürfnis hat, etwas an ihrem Unterricht zu ändern, in Änderungswiderstand verwandelt: „Ich sage, der normale Unterricht macht schon auch Sinn.“ Damit setzt sie eine Dichotomie in die Welt: Der videounterstützte Unterricht wird als Antithese zum ‚normalen‘ Unterricht gesehen, der das bekannte Lehr-Lernsetting zu zerstören drohe:

[Da] weiß ich nicht, ob das [die Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Mitteln] gut ist, weiß ich auch nicht, ob das ... Es wird zwar immer wieder mal so: „Wow, super, Klassen und Bücher weg und eh ...“ So, da denke ich, das muss nicht sein.

In der subjektiven Theorie der Lehrkraft stellt der Einfluss der digitalen Medien eine Gefahr für die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft dar. Diese Theorie basiert auf der dichotomischen Annahme, dass die digitale Unterstützung die menschliche Interaktion ausschließe bzw. dass digitaler Unterricht ohne menschliche Interaktion stattfindet:

Es fehlt vielleicht, also was ich jetzt persönlich denke, es fehlt vielleicht auch dann dieses Persönliche, was ja auch wahnsinnig viel bringt also grad auch im Unterricht.

Neben diesen externen Faktoren, die die Lehrkraft gegen den Einsatz von Videos im Unterricht geltend macht, bringt sie auch interne Faktoren ins Spiel: Eine Änderung des Unterrichts durch die Einbettung von digitalen Medien wäre mit hohem Zeitaufwand verbunden:

[Da] ist eher wieder die Zeit ... also wenn man ein volles Deputat hat, da hat ... um das zu erfüllen, ist man eigentlich schon beschäftigt, und dann jetzt durch diese Gemeinschaftschule, ein Haufen Arbeit oben drauf, wo man dann schon sagt so: „O.k., ich muss jetzt das irgendwie gucken, wie ich das hinkriege.“

Ein weiteres Argument, das die Lehrkraft von der Videonutzung abhält, ist die fehlende Infrastruktur:

Also, wir sind jetzt auch nicht super ausgestattet, da irgendwie so zwei Laptop-Klassen und ich weiß auch nicht, wie ... äh ... ok, ne zwei Laptop-Klassen ... ähm.

Interessant ist die Begründung für ihre – von ihr selbst erkannte – Passivität gegenüber digitalen Medien mit dem beruflichen Habitus einer Lehrkraft: „Aber ich würde sagen, wir Lehrkräfte sind noch ... wir sind sehr behäbig ... ich glaube, jeder Einzelne und im Ganzen.“ Damit führt die Lehrkraft ihren persönlichen Konflikt mit digitalen Medien auf eine vermeintliche Eigenschaft der gesamten Berufsgruppe zurück. Sich ihrer Schwä-

chen bewusst, sucht sie diese durch eine pauschale Zuschreibung zu rechtfertigen. Sie ist der Meinung, dass ein videounterstützter Unterricht nur von extrinsisch motivierten Lehrer*innen vorangetrieben wird: „Also wer nicht unbedingt geschubst wird, dann macht man erstmal so seins und dann gibt’s vielleicht ein paar, die da irgendwie voran ...“ Hier wird ein Widerspruch offensichtlich: Es gibt unter Lehrer*innen sehr wohl Pioniere, aber diese lösen großen Konkurrenzdruck aus. Die Lehrkraft zieht also eine deutliche Grenze zwischen traditionellem Unterricht und Unterricht mit digitalen Medien sowie zwischen innovationsfreudigen und innovationsscheuen Lehrer*innen.

Der Einsatz von Videos wird sowohl mit einem schüler*innenzentrierten Ansatz als auch mit der Förderung der Selbstständigkeit durch individuelle Lehrpläne assoziiert. Eine Bedrohung für die Stellung der Lehrkraft wird – wie aus den Äußerungen ebenfalls klar hervorgeht – auch in der Abkehr von traditionellen Medien (dem Buch) und der Orientierung weg vom instruktivistischen (Neuweg 2003, 293) hin zum videounterstützten Unterricht gesehen.

Durch – höchstwahrscheinlich – die Intervention an einem Wendepunkt angelangt, zeigt sich die Lehrkraft durch und durch zerrissen, denn noch reicht die Begeisterung für den erlebten videobasierten Unterricht nicht aus, um sie ihre subjektiven Theorien über den digitalisierten Unterricht und das Unterrichten im Allgemeinen langfristig ändern zu lassen. Eine Lösung dieses Konflikts sieht sie in einer integrativen Haltung gegenüber technischen Innovationen. Diese müssten nicht per se den Unterrichtsaufbau umkrempeln, sie könnten auch in das übliche (damit ist der lehrer*innenzentrierte Unterricht gemeint) Lehr-Lernsetting eingebaut werden. Die Lehrkraft würde, vor allem um die Motivation der Schüler*innen zu wecken, punktuell einige digitale Elemente in ihrem Unterricht verwenden, ohne ihre Routine zu ändern:

Doch, also, wenn man jetzt sagt, ob eine besser ist als die andere und man sagt, ein Mix ist auf jeden Fall gut in vielleicht Sachen der Motivation, vielleicht das Tablet benutzen, aber in Sachen Selbstständigkeit und in Sachen Schreiben und einfach, ich mein, also, es wird sich niemals verlieren, dass wir mit der Hand schreiben, also das wird’s immer geben.

[Der Unterricht mit digitalen Elementen] wär dann auch nicht so ... äh ... so völlig ungewohnt oder so, also eher positiv gemeint.

Die Lehrkraft vertritt die Meinung, dass der Einsatz des Impulsvideos als Unterrichtsmedium einen geringen Einfluss auf die Sozialform des Unterrichts hat und haben soll, zumal sich eine videogestützte Didaktik auch in der traditionellen Lehrumgebung einbetten lasse. Aufgrund ihres Widerstands gegenüber Veränderungen und ihrer Tendenz, die durch digitale Medien herbeigeführten Änderungen zu ideologisieren, wird die Lehrperson eben als ‚Abgrenzende‘ bezeichnet.

4.1.2. Die ‚Flexiblen‘

Bezugnehmend auf die im Kapitel 4.1. vorgenommene Typisierung werden im Folgenden die Äußerungen der Studierenden 1 und 2 zusammen analysiert. In deren Aussagen nehmen die positiven Emotionen weniger Raum ein als in jenen der Lehrerin, lediglich neun von 41 Codes werden als positive Emotionen betrachtet. Die positive Erfahrung wird vor allem darauf zurückgeführt, dass das Video einen direkten Bezug zur Schulpraxis ermöglicht:

Anfangs dachte ich, o.k., das Video könnte vielleicht eventuell ein bisschen langweilig sein, weil ich auch nicht wusste, dass wir dann auch in die Schule gehen ... mhm ... und so der Praxisbezug da ist, aber ich würde schon sagen, die Meinung hat sich schon verändert. (Stud. 1)

Die Studierenden erachten die Erstellung und Erprobung des Videos als eine für ihre Professionalisierung wichtige Erfahrung; sie sind überzeugt, dass die digitalen Kompetenzen (und daher auch der Umgang mit Videos) zentraler Bestandteil des Lehrer*innenberufs sind. Allerdings verdankt sich diese Position wohl mehr der Anpassung als der Überzeugung, wie das Lachen oder die Abschwächungen („glaube ich“, „sollte“, „eigentlich“, „ein bisschen“) in folgenden Beispielen zeigen:

[O]hne [digitale Medien] wird es heutzutage, glaube ich, sehr schwierig [lacht]. (Stud. 1)

[O]der halt auch der Einsatz von Videos auf YouTube oder so, also, ja solche ganz banalen Dinge sollte ein Lehrer eigentlich schon können. Nicht nur strikt auf das Buch fixiert sein, sondern auch, ja, Internet ein bisschen. (Stud. 2)

Dieser Typus sieht das Video als ein generationsspezifisches (Lern-)Medium, in dem sich die Schüler*innen heute bereits im außerschulischen Leben bewegen (s. untenstehende Beispiele). Die Wahrnehmung der Studierenden ist vom Diskurs um ‚Digital Natives‘ (Bennet/Maton/Kervin 2008) geprägt:

Also das [Video] ist ihr Medium. (Stud. 1)

Videos, glaube ich, können zum einen mal ganz witzig für die Kinder sein oder Schülerinnen und Schüler. (Stud. 1)

Ja, ich denke einfach in Bezug auf die Schüler halt, je jünger sie sind, desto mehr Antrieb gibt sowas [Videos]. (Stud. 2)

Ich glaube, dass ich einfach die Videos einsetzen werde, weil ...ähm ...ich auch gesehen habe, dass die Schüler heutzutage eigentlich sehr davon begeistert sind und die Aufmerksamkeit auf jeden Fall da war. (Stud. 2)

Der Mehrwert eines Videos wird primär in der Motivationssteigerung gesehen: Das positive Feedback, das die Schüler*innen den Studierenden gaben, hat diese in ihrer Meinung bestätigt, dass Videos im Unterricht angebracht sind, „wo es Spaß macht und die Schüler

motiviert“. Als zweiter Grund, ein Video zu präferieren, gilt dessen Multimodalität, weil das audiovisuelle Format ein besseres Verständnis ermögliche als rein auditive oder schriftliche Inputs: „Und sie [die Schüler*innen] fanden das eigentlich sehr gut, dass man das alles halt auch mal bildlich vor sich hat.“ Ein dritter praktischer Vorteil des Videos sei eine mittel- und langfristige Arbeitserleichterung durch die Möglichkeit des wiederholten Einsatzes, vor allem wenn man das Video selbst erstellt hat und bereit ist, es je nach Lehr-Lernsetting anzupassen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Man kann es [ein Video] auch immer wieder gebrauchen, gerade in der Schule, weil es sind einfach Themen, die immer wieder durchgeführt werden müssen ...mhm ... und ja. Und da könnte man es eigentlich schon mehrmals verwenden, wenn man es ein bisschen verbessert. (Stud. 2)

Videos seien attraktiv, würden intuitiv verstanden und könnten langfristig Arbeit sparen, eine didaktische bzw. inhaltsbezogene Begründung wird hingegen nicht genannt. Diese Student*innen setzen die Videos pragmatisch ein, ohne eine überlegte Anpassung mit Blick auf den didaktischen Ansatz vorzunehmen. Ihren Aussagen zufolge ist das Video ein Medium, das für Abwechslung sorgt und die Schüler*innen „in ihrer Sprache“ anspricht. Digitale oder analoge Inputs verhielten sich daher nicht antithetisch zueinander, sondern seien miteinander verknüpfbar und gleichwertig. Dass die potenzielle didaktische Innovation des Videos gerne übersehen wird, ist folgender Aussage zu entnehmen:

Also, wenn ich zum Beispiel gerade dieses Powtoon-Video mache, und dann ... ähm ... so etwas wie Vokabeln Zuordnen danach mache, wenn das sich anbietet, ist einfach. Aber wenn man Aufgaben macht, dann sind ja im Buch auch nützliche. (Stud. 1)

Entgegen der Erwartung, dass das Impulsvideo in einen induktiven didaktischen Ansatz eingebettet würde, wird es nicht mit einem bestimmten didaktischen Ansatz in Beziehung gesetzt; thematisiert wird lediglich eine Verbindung mit allgemeinen Techniken (Vokabeln zuordnen, Aufgaben lösen).

Anders als der erste, auf den Aussagen der Lehrkraft basierende Typus beschreibt der Typus der ‚Flexiblen‘, der auf Aussagen von Studierenden der ersten Semester gründet, kein konfliktträchtiges Verhältnis zwischen dem Einsatz von Videos im Unterricht und dem professionellen Habitus einer Lehrkraft. Deren Position bezüglich der mit einem audiovisuellen Online-Input für den Fremdsprachenunterricht verbundenen Herausforderungen und Potenziale ist weder theoretisch noch praktisch fest verankert. Dies ist der Grund für die Bezeichnung dieser Gruppe als die ‚Flexiblen‘.

4.1.3. Die ‚Grenzgänger*innen‘

Bei den Studierenden 3 und 4 handelt es sich laut eigenen Angaben um höhersemestrige Studierende, die demnach bereits Lehrerfahrungen gesammelt haben. Ihre Aussagen klingen entschiedener als jene des vorangegangenen Typus, ebenso ihre Positionierung zu

den angesprochenen Themen. Bei den Studierenden 3 und 4 überwiegt die Kategorie der positiven Äußerungen, so wie bei dem Typus der ‚Abgrenzenden‘: Als Indikator für den gelungenen Einsatz nennen die Befragten die positive Reaktion der Schüler*innen:

Ähm ... pro [zu verstehen als Teil der Wendung ‚pro und contra‘], dass die Schüler auf jeden Fall in dieser Zeit aufmerksam waren und die Aufgabe ... ähm ... gut lösen konnten dadurch [durch das Video] später. (Stud. 3)

Gleichzeitig werden die Nachteile der Arbeit mit Videos hervorgehoben – so Erfahrungen mit unzuverlässigen Internetverbindungen oder fehlender Ausstattung (keine Lautsprecher). Es seien dies technische Hindernisse gewesen, die viel Zeit gekostet hätten:

Also, ganz ehrlich, jetzt hier für eine, in Anführungsstrichen, beknackte Unterrichtsstunde wirklich stundenweise Vorbereitung, nur, dass man die Tablets überhaupt irgendwann mal benutzen kann, fand ich, stand in keinerlei Relation. Wenn die Schule natürlich vielleicht die Tablets sowieso, ja, benutzen würde, die Apps und so weiter schon installiert sind, dann sieht das ganze bestimmt auch nochmal anders aus. (Stud. 4)

In den Aussagen wird eine Abstimmung der Unterrichtsziele mit den Sozialformen und dem Medium gefordert:

Der Medieneinsatz sollte bewusst gewählt sein, sodass er eben auch mehr bringt als nur Bspäßung, sondern eben auch ... also, dass es quasi nicht nur ersetzt, also wenn du einen Text hast zum Lesen, dass du den dann nicht nur einfach auf den Tablets liest, ja, sondern, dass du darüber hinaus dann irgendwie noch weitere Informationen eben abrufen kannst, die du jetzt auf Papierform nicht haben könntest. (Stud. 3)

Wichtig ist auch, dass man lernt, wie man die [Videos] sinnvoll einsetzt, wie man [sie] mit didaktischen Zielen bindet, also es bringt nichts, einfach nur das Video zu zeigen und fertig, sondern man muss das irgendwie vorbereiten, man muss denen vorher Aufgabenstellungen dazu geben, nachher das irgendwie sinnvoll weiter einbeziehen in den Unterricht. Ich glaub, es gibt im Internet so viele Quellen, wo man solche Videos finden kann. Aber vor allem halt den Einsatz, das effektiv einzusetzen, darum geht's. (Stud. 4)

Wenn die Student*innen in den Interviews sich auf Fachinhalte beziehen, kommt auch die fachliche (In-)Effizienz ihres Videos zur Sprache:

Also ich würde jetzt nicht sagen, dass sie danach [nach dem Anschauen des Videos] direkt die Beherrschung der reflexiven Verben verstanden haben. (Stud. 3)

Wir haben auch am Ende ein Tandem gemacht, da war auch auf jeden Fall das Ziel, dass sie bisschen sprechen, das hat geklappt. (Stud. 4)

In den Aussagen der Studierenden 3 und 4 finden sich einige interessante Stellungnahmen zum didaktischen Einsatz videobasierter Bildungsangebote. Die Enttäuschung der*des Studierenden 3 hängt aus ihrer*seiner Sicht mit der Erwartung zusammen, dass ein Lernergebnis – wie beim ‚Nürnberger Trichter‘ – direkt aus einem Input resultiert:

Nach dieser Theorie sollte die Erläuterung qua Impulsvideo unabhängig von den Eigenschaften und den Anstrengungen der Lerner*innen für den Erwerb einer grammatischen Struktur reichen. In der Äußerung der*des Studierenden 4 wird eine Lehrtechnik (ein Partnerdialog) aufgegriffen, die die didaktische Intervention abrunden sollte. Gegenüber der Aussage der*des Studierenden 3 ist in diesem Fall von einem Ergebnis nach Plan die Rede. Einen systematischen Bezug zu den im Kapitel 2 angesprochenen videobasierten induktiven Ansätzen stellen beide jedoch nicht her. Daraus lässt sich schließen, dass das Potenzial des videobasierten Unterrichts auch in höheren Semestern noch nicht in seiner Komplexität erkannt wurde.

Dem Einsatz von digitalen Videos und seinen Auswirkung auf die Didaktik kommt in den Aussagen dieses Typus generell große Bedeutung zu, wobei dessen Repräsentant*innen zu Fragen einer zunehmenden Digitalisierung im Bildungsbereich eine klare Position beziehen. Dadurch, dass für sie das Video nicht nur eine Ersatzfunktion (Puentedura 2006) für analoge Medien übernimmt, sondern Veränderungen im Lehr-Lernsetting unterstützt, lassen sie die Grenzen zwischen der Nutzung von digitalen Medien und ihrer Nichtnutzung zum Thema werden. Aufgrund dieses Merkmals wird diese Gruppe als ‚Grenzgänger*innen‘ bezeichnet.

4.2. Diskussion der Daten

In diesem Kapitel werden die der qualitativen Inhaltsanalyse entnommenen Daten hinsichtlich der in Kapitel 3.1 skizzierten Fragestellung und Erwartung diskutiert. Zu den gestellten Forschungsfragen wurden anhand einer typisierenden Strukturierung drei Muster gebildet, die folgende Merkmale aufweisen: Bei der ‚Abgrenzenden‘ und den ‚Grenzgänger*innen‘ führt die Arbeit mit dem Video zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Fachinhalten, was sich positiv auf ihre fach- und mediendidaktischen Reflexionskompetenzen auswirkt (Forschungsfrage a). Sie überlegen, was sich durch die Einführung eines Impulsvideos im Unterricht ändert bzw. ändern kann (Erwartung i). Die ‚Abgrenzende‘ lehnt diese Änderungen aus Angst, die Kontrolle zu verlieren, ab (Brocca 2020). Den ‚Grenzgänger*innen‘ ist bewusst, dass sich unter geänderten medialen Bedingungen neue Lehr-Lernkonstellationen eröffnen, und sie zeigen sich bereit, sich dieser Herausforderung zu stellen. Alle drei Typen setzen sich mit dem Thema der Praktikabilität auseinander (Erwartung ii). Je mehr die Typen den Einsatz von Videos befürworten und überlegen, diese in einem innovativen Lehr-Lernsetting zu nutzen, desto größer ist das Bewusstsein für den Aufwand für den Einsatz dieses Mediums bzw. desto höher werden die Kosten für einen videogestützten Unterricht geschätzt. So finden sich beim Typus der ‚Grenzgänger*innen‘ deutlich kritischere Einlassungen zu technischen Problemen, auch stellt sich für ihn häufiger die Frage nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis eines selbst produzierten Impulsvideos. Den Äußerungen der Befragten ist zu entnehmen, dass die subjektiven Theorien unterschiedlich stark vom öffentlichen Diskurs beeinflusst sind

(Erwartung iii). Die ‚Abgrenzende‘ verweist bezüglich ihrer Motivationen meistens auf Argumente der öffentlichen Debatte, die sich antithetisch zu ihrer subjektiven Erfahrung verhalten. Ihre Argumentation zeugt daher von wenig interner Kohärenz, lässt dafür aber auf eine tiefe und wahrscheinlich belastende Spaltung zwischen angesehenen, digital kompetenten Lehrkräften und weniger geschätzten Lehrkräften schließen. Dieser Konflikt weist auf weiteren Forschungsbedarf hin und unterstreicht die Notwendigkeit von Fortbildungen, Beratungen und korrekter Information, um den auf diesem Typus lastenden Digitalisierungsdruck abzubauen. Für die Gruppe der ‚Flexiblen‘ sowie der ‚Grenzgänger*innen‘ stimmen die im Seminar gemachten Erfahrungen mit ihren subjektiven Theorien überein, sodass kein Konflikt entsteht. Die ‚Grenzgänger*innen‘ sind zuversichtlich, was die Entwicklung ihrer Kompetenzen angeht; in der Videoerstellung sehen sie einen Mehrwert, für den es sich lohnt, sich zu engagieren. Die drei Typen zeigen, dass es hinsichtlich der Rezeption und Anwendung von videobasiertem Unterricht ein breites Spektrum von Zugängen gibt – selbst nach ein und derselben Intervention (Erwartung iv).

Ein Vergleich der untersuchten Cluster bietet sich auch anhand der Professionalisierung an. Obwohl die Ergebnisse – wie immer in qualitativen Forschungen – nicht generalisierbar sind, lässt sich die Professionalisierungssteigerung mit den Stufen der Akzeptanz einer Innovation nach George et al. (2006) wiederfinden: Der Typus der ‚Flexiblen‘, zu dem Studierende der ersten Semester gehören, lässt sich der anfänglichen Stufe des Modells zuordnen, die von Unbekümmertheit geprägt ist. Bei den ‚Grenzgänger*innen‘ ist der ernsthafte Versuch, sich mit den Potenzialen der Innovation auseinanderzusetzen, erkennbar, und sie können in den höheren Stufen der Skala platziert werden. Da die ‚Grenzgänger*innen‘ Studierende höherer Semester repräsentieren, findet im Lauf der Professionalisierung offenbar eine Progression in der Akzeptanz einer Innovation statt. Die Lehrkraft (die ‚Abgrenzende‘) wiederum liegt hinsichtlich ihrer Überlegungen – Anerkennung von Kolleg*innen, persönliche Kosten/Nutzen, Unsicherheit bezüglich ihrer technischen Kompetenzen – in der Mitte der Skala nach George et al. (2006). Eine wichtige Rolle spielen in diesem Fall auch andere Faktoren wie Lernphilosophie, Alter und kollegiale Loyalität. Entsprechend diesen höchst differenzierten Einstellungen gegenüber digitalen Videos sind die Unterschiede beim COVID-19-bedingten Homeschooling (Institut für Demoskopie Allensbach 2021; Jesacher-Röbler/Klein 2020, 4f.) zwangsläufig enorm.

5. Schluss: Digitale Grenzgänge? – Erstellung von audiovisuellen Online-Formaten als Innovationsschub in der Didaktik

Wie die meisten gesellschaftsrelevanten technischen Transformationen zeitigt auch das Aufkommen von audiovisuellen Online-Formaten Auswirkungen auf die Didaktik. Einerseits übt die zunehmende Verbreitung von Erklärvideos merklichen Einfluss nicht

nur auf das informelle und non-formale, sondern auch auf das formale Lernen aus. Um Schüler*innen einen kritisch-reflektierten Umgang mit den vielfältigen audiovisuellen Online-Formaten beizubringen, haben die österreichischen Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien einen differenzierten curricularen Rahmen geschaffen. Darin nimmt die Förderung von Medienkompetenzen bzw. digitalen Kompetenzen mit dem Ziel, die Lernenden zu befähigen, Informationen zu verifizieren und zu ergänzen oder in audiovisuellen Medien aktiv Recherchen durchzuführen bzw. eigene digitale Inhalte zu erstellen, einen bedeutenden Platz ein.

Andererseits bieten audiovisuelle Online-Formate die Möglichkeit zur innovativen Veränderung von Lehr-Lernsettings. Diesbezüglich hat dieser Beitrag in einer ersten theoretischen Annäherung gezeigt, wie die verschiedenen audiovisuellen Online-Formate zahlreiche didaktische Ansätze bedienen können (Kapitel 2.3 und 2.4). Insbesondere wurde festgestellt, dass sich Erklärvideos durch instruktionistische Merkmale auszeichnen, während sich Impulsvideos eher als Ausgangspunkt für interaktive Lehr-Lernprozesse eignen. Werden audiovisuelle Online-Formate ausschließlich stellvertretend für einen lehrendenzentrierten Unterricht eingesetzt, bleibt ihr didaktisches Potenzial, einen Beitrag zur individuellen Wissenskonstruktion, Differenzierung und Förderung der Selbstständigkeit im Sinne eines schüler*innenzentrierten Unterrichts zu leisten, ungenutzt.

Im zweiten Teil des Beitrags (Kapitel 3 und 4) wurde eine empirische Studie vorgestellt, die die Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften gegenüber der Nutzung von audiovisuellen Online-Formaten in Form von Impulsvideos im schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht hat. Die Studie basiert auf Expert*inneninterviews, ihre Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität. Aus der qualitativen Analyse der erfassten Daten ging gleichwohl hervor, dass bei einigen (angehenden) Lehrkräften der Einsatz von Impulsvideos Verunsicherung auslöst: Ihre anfängliche Begeisterung für die neuen Möglichkeiten nahm im Verlauf der Anwendung stark ab und galt zuletzt bestenfalls der Abwechslung, die diese zu den bekannten Methodenrepertoires für den Unterricht darstellen. Demnach wird die Integration von Impulsvideos lediglich als Mittel verstanden, mit dem sich eingeübte didaktische Ansätze abwechslungsreicher gestalten lassen. Einen differenzierten Blick für didaktische Unterschiede zwischen den audiovisuellen Online-Formaten ließen nur wenige der interviewten Expert*innen erkennen.

Die an den empirischen Daten abzulesende unterschiedliche Rezeption der technologischen Innovation stimmt mit den Stufen der Akzeptanz einer Innovation nach George, Hall und Stiegelbauer (2006) überein: Je nach Ausbildungsphase nehmen die (angehenden) Lehrkräfte die Potenziale und die Herausforderungen der Innovation unterschiedlich wahr. In den subjektiven Theorien der (angehenden) Lehrkräfte über die Verwendung von Impulsvideos finden sich zudem Versatzstücke der öffentlichen Debatte über die Digitalisierung im Bildungswesen. Die Heterogenität der Positionen der Befragten reflektiert den epochalen Wandel, der durch die digitale Technologie in der Fachdidaktik

vorangetrieben wird. Für einige Lehrkräfte wirkt sich dieser auch in Form eines Digitalisierungsdrucks aus (Kapitel 4.1.1), wobei sich der mediale Habitus (Kommer 2013) nur schwer beeinflussen lässt.

Zwischen den Positionen der Forschung und der curricularen Vorgabe einerseits (Kapitel 2) sowie der Unterrichtspraxis andererseits (Kapitel 4) bestehen nach wie vor deutliche Grenzen, die in der Tat eine Transformation gebieten. Diese hat in den Klassenzimmern gerade erst begonnen.

Literatur

- Amsberg, Marcus von (2018): „Flipped Classroom im Deutschunterricht unter inklusiven Aspekten“. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 129-140.
- Bennett, Sue / Maton, Karl / Kervin, Lisa (2008): „The digital natives debate: A critical review of the evidence“. In: *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775-786.
- Bohnsack, Ralf (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borg, Simon (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury.
- Brait, Andrea (2020): „Einstellungen von Geschichtslehrkräften zu Gedenkstättenbesuchen“. In: *Zeitgeschichte* 47 (4), 441-465.
- Brocca, Nicola (2020): „Die Erstellung von Videos für den Fremdsprachenunterricht als Türöffner zwischen Lehramtsstudium und Schulpraxis“. In: *E-teaching.org. Digitale Medien im Lehramtsstudium*. <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/die-erstellung-von-videos-fuer-den-fremdsprachenunterricht-als-tueroeffner-zwischen-lehramtsstudium-und-schulpraxis.7>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J.): *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): *BGBI. II Nr. 71/2018*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 30.8.2021*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (o. J.): *Digitale Kompetenz*. <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Wirtschaft/Digitale-Kompetenz.html>.

⁷ Datum des letzten Zugriffs auf sämtliche Internetquellen war der 12.09.2021.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Charrad, Malika / Ghazzali, Nadia / Boiteau, Veronique / Niknafs, Azam (2014): „NbClust: An R Package for Determining the Relevant Number of Clusters in a Data Set“. In: *Journal of Statistical Software* 61 (6). <http://www.jstatsoft.org/>.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (1990): „Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19 (6), 418-427.
- Cwielong, Ilona Andrea / Kommer, Sven (2020): „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt? Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert“. In: Kaspar, Kai / Becker-Mrotzek, Michael / Hofhues, Sandra / König, Johannes / Schmeinck, Daniela (Hg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, 38-44.
- Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung. <https://digikomp.at/index.php?id=530>.
- Drossel, Kerstin / Eickelmann Birgit / Julia Gerick (2017): „Predictors of teachers' use of ICT in school. The relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration“. In: *Education and Information Technologies* 22, 551-573.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): „Lasst die Lehrkräfte in Ruhe, aber nicht die Schulen‘. Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani über Bildung in Zeiten der Coronapandemie“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 35-37, 29-32.
- Gapski, Harald / Oberle, Monika / Staufer, Walter (2017): „Einleitung“. In: Gapski, Harald / Oberle, Monika / Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 17-30.
- George, Archie A. / Hall, Gene E. / Stiegelbauer, Suzanne M. (2006): *Measuring Implementation in Schools: The stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1984): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Routledge.
- Gries, Stefan (2013): *Statistics for linguistics with R. A practical introduction*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), 23-56.
- Honegger, Beat Döbeli (2017): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (2., durchges. Auflage). Bern: hep.
- Huber, Stephan Gerhard / Günther, Paula Sophie / Schneider, Nadine / Helm, Christoph / Schwander, Marius / Schneider, Julia A. / Pruitt, Jane (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2021): *Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021*. <https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Lernen-in-Zeiten-von-Corona-Bericht.pdf>.

- Jain, Anil K. / Murty, Narasimha M. / Flynn, Patrick J. (1999): „Data clustering: a review“. In: *ACM Computing Surveys* 31 (3), 264-323. DOI: <https://doi.org/10.1145/331499.331504>.
- Jesacher-Röblier, Livia / Klein, Esther Dominique (2020): *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Working Paper. Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. DOI: <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010>.
- John, Anke (2017): „Wissen2go – Frontalunterricht auf YouTube“. In: *Public History Weekly* 5 (25). DOI: <https://doi.org/10.1515/phw-2017-9584>.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommer, Sven (2013): „Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘: Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren“. In: *Medienimpulse* 51 (4). DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07>.
- Krommer, Axel (2021): *Die Schule als Chinesisches Zimmer. Oder: Wie man Kompetenzen simuliert*. <https://axelkrommer.com/2021/02/21/die-schule-als-chinesisches-zimmer-oder-wie-man-kompetenzen-simuliert/>.
- Lankau, Ralf (2017): *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim: Beltz
- Levshina, Natalia (2015): *How to do linguistics with R: data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.
- Meyer, Dan (2011): *The Three Acts Of A Mathematical Story*. <https://blog.mrmeyer.com/2011/the-three-acts-of-a-mathematical-story/>.
- Narr, Kristin / Friedrich, Christian (2021): „Medienkompetenz und Digital Literacy“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Dossier: Politische Bildung in einer digitalen Welt*, 11-20. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/>.
- Neuweg, Georg Hans (2003): „Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion – Ein fiktives Streitgespräch“. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 51, 293-299.
- Puentedura, Ruben R. (2006): *Transformation, technology, and education* [Blogpost]. <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.
- Reinhoffer, Bernd (2008): „Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht“. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz, 123-141.
6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019. *Medienverhalten der Jugendlichen im Trend. Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Datien/Charts_Jugendliche_2019.pdf.
- Verma, Vijay / Aggarwal, Rajesh Kumar (2020): „A comparative analysis of similarity measures akin to the Jaccard index in collaborative recommendations: empirical and theoretical

- perspective“. In: *Social Network Analysis and Mining* 10 (43). DOI: <https://doi.org/10.1007/s13278-020-00660-9>.
- Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.) (2018): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Werner, Julia / Spannagel, Christian (2018): „Design Patterns: Erfahrungsrezeptbuch“. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 65-96.
- Wolf, Karsten D. (2015a): „Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung“. In: Hartung, Anja / Ballhausen, Thomas / Trültzsch-Wijnen, Christine / Barberi, Alessandro / Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, 121-131.
- Wolf, Karsten D. (2015b): „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audio-visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?“ In: *merx* 59 (1), 30-36.

Anhang

0.1. Pearson-Korrelationskoeffizient r für die Erstellung des Ähnlichkeitsgrads zwischen Informanten:

Source A	Source B	Pearson correlation coefficient
Internals\\Interview 4	Internals\\Interview 3	0,34215
Internals\\Interview 1	Internals\\Interview 2	0,240098
Internals\\Interview 3	Internals\\Interview 2	0,16855
Internals\\Interview 3	Internals\\Interview 1	-0,011562
Internals\\Interview 4	Internals\\Interview 1	-0,042798
Internals\\Interview Lehrerin	Internals\\Interview 4	-0,057354
Internals\\Interview 4	Internals\\Interview 2	-0,090685
Internals\\Interview Lehrerin	Internals\\Interview 2	-0,158114
Internals\\Interview Lehrerin	Internals\\Interview 1	-0,213201
Internals\\Interview Lehrerin	Internals\\Interview 3	-0,271163