

Macht's klick? Eine Analyse von Grammatik-Erklärvideos im Internet

Sandra Drumm

Abstract: Zahlreiche Grammatikerklärvideos sind frei online zugänglich, doch deren Qualität hinsichtlich didaktischer und technischer Gestaltung variiert stark. Im Rahmen der Entwicklung von Flipped Classroom-Konzepten für den studienvorbereitenden Deutschunterricht werden Grammatikerklärvideos analysiert und von einer Studierenden-Fokusgruppe bewertet, um Kriterien für die Erstellung eigener Videos zu erarbeiten. Vorhandene Grammatikerklärvideos zeichnen sich durch deduktive Vermittlung und stellenweise fragwürdige Qualität aus. Die Befragung der Studierenden zeigt jedoch, dass diese andere Gesichtspunkte relevant finden, wie beispielsweise reduzierte Erklärung und Lehrpersönlichkeit.

Does it click? An Analysis of Online Grammar Explanation Videos

Numerous grammar explanation videos are available online for free, but their quality in terms of didactic and technical design varies greatly. In the context of the development of Flipped Classroom concepts for preparatory German lessons, we analyzed grammar explanation videos and evaluated them with a student focus group in order to develop criteria for the production of videos. Existing grammar explanation videos can be characterized by deductive teaching and questionable quality in some places. However, the students survey shows that learners might find other aspects relevant, such as reduced explanation and teachers' personality.

Schlagwörter: Grammatik; Lernvideo; E-Learning | grammar; learning video; e-learning

1 Einleitung

Videos können zahlreiche Vorteile in der Lehre bieten, da Studierende eigenständig damit arbeiten können und die konservierte Form Mobilität und Wiederholbarkeit mit sich bringen (vgl. Merlo/Gruba 2015: 53). Dies wird besonders für Flipped Classroom-Konzepte relevant, in denen Erklärvideos eingesetzt werden, um mehr Raum für (sprach)praktische Arbeit im Kurs selbst zu schaffen. Flipped Classroom-Szenarios sind dadurch charakterisiert, dass Lernende sich den grundlegenden Inhalt vor dem Präsenzunterricht erarbeiten, in der Regel gestützt durch Videos (vgl. van Alten/Phielix/Janssen/Kester 2020). Dies erfordert Selbststeuerung und Motivation seitens der Lernenden sowie didaktisch sinnvoll aufbereitete und gut nutzbare Lernmaterialien (Lee/Choi 2019). Zentral ist die Annahme, dass Videos „are used to support traditional real-time, in-class classroom activities. They are not the primary instruction [...] but supplemental to it” (Herreid/Schiller 2013: 64). Gerade die Aufgaben, die traditionell im Präsenzunterricht eingesetzt werden, also Vermittlung von Wissen durch Vortrag oder Lesen, werden nach diesem Konzept zu Hause, beispielsweise mit Hilfe von Videos durchgeführt und dann später im Plenarunterricht vertieft. Das schafft Freiräume für die Tätigkeiten, die traditionell als Hausaufgabe bearbeitet werden, die aber in der Regel tiefergehende Verarbeitungs- und Problemlöseaufgaben umfassen (vgl. Herreid/Schiller 2013: 62). Durch die Anwesenheit der Lehrkräfte bei diesen Aufgaben werden ihnen Einblicke in die Denkstrukturen und Lernprozesse der Lernenden ermöglicht, welche zu den Produkten geführt haben. Lehrende, die mit dem Flipped Classroom-Konzept arbeiten, berichten von höherem Engagement, Interesse und höherer Leistung der Lernenden (vgl. Fulton 2012: 14).

Dies bildet den Hintergrund zu Überlegungen zur Nutzung von Grammatikerklärvideos (GEV) in studienvorbereitenden Deutschkursen für internationale Studierende (DSH). Die Vermittlung bzw. Wiederholung grammatischer Phänomene soll videogestützt zu Hause ablaufen, während im Kurs mehr Raum für das Benutzen der Sprache geschaffen wird. Bei der Recherche zeigte sich, dass das Feld der Analyse von GEV in Deutsch als Fremdsprache (DaF) noch weitestgehend unbestellt ist. Aus diesem Grund wurde eine deskriptive Studie im Vorfeld durchgeführt, um zu erarbeiten, wie GEV gestaltet sind, welche Rolle sie für die Lernenden spielen und welche Aspekte der Grammatikerklärung aus der Sicht der Lernenden als bedeutsam eingeschätzt werden. Dazu wurden vorhandene Videos auf der Plattform *YouTube* ausgewählt und im Hinblick auf Gestaltung und Erklärung analysiert, an Grammatikerklärungen in Lernergrammatiken rückgebunden, sowie mit Ergebnissen eines Gruppeninterviews mit der Zielgruppe verglichen. Es handelt sich hier um ein in erster Linie praxisorientiertes, durch unterrichtsnahe Forschung gestütztes Projekt.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Überlegungen für den Einsatz von Erklärvideos im Allgemeinen und im DaF-Unterricht im Besonderen dargestellt. Dem folgt der Forschungsstand zu Videos und Grammatikerklärung, bevor auf die darauf basierenden

Fragestellungen der Studie eingegangen wird. Die unterschiedlichen methodischen Zugänge werden kurz erläutert, bevor daraus resultierende Ergebnisse präsentiert werden.

2 Definition Erklärvideos für Grammatikphänomene

Der Begriff Lernvideo ist definiert als ein multimodales, wissensvermittelndes Lernmaterial, das in unterschiedlichen Videoformaten (z.B. Legetechnik, Stop-Motion, Video-Blog, Screencast, Animationsfilm etc.) realisiert werden kann (vgl. Münch-Manková/Müller de Acevedo 2021: 158). Unter *Erklärvideos* verstehen wir „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden.“ (Wolf 2015: 30). Zu unterscheiden sind hier *Performanzvideos*, *Erklärvideos* und *Lehrfilme*, wobei erstere und letztere als Endpunkte einer Skala verstanden werden können. Performanzvideos zeigen eine Handlung, ohne dass diese erklärt wird. Lehrfilme hingegen sind sehr komplexe Darstellungen, die umfangreich Gebrauch von Animationen, Moderation, Musik usw. machen, deutlich länger sind und in der Regel professionell produziert werden. Erklärvideos rangieren zwischen diesen beiden Endpunkten, indem in ihnen etwas explizit dargestellt und erklärt wird, unterschiedliche Darstellungsformen genutzt werden (können) und trotzdem die Videos in der Regel kurz und eher simpel gestaltet sind.

Nach Wolf (2015) und Krämer & Böhrs (2017) sind für Erklärvideos häufig die folgenden Charakteristika zu verzeichnen, aufgrund der Vielfalt der Prosument*innen gibt es jedoch auch Abweichungen, besonders in der Länge:

- Skript: Erklärvideos sind nicht einfach abgefilmte Handlung, sondern ein geplanter Vermittlungsakt, mit vorher festgelegter Abfolge.
- Emotionales Storytelling: Es gibt einen Lebensweltbezug bzw. die Darstellung des Gegenstandes erfolgt aus der Perspektive der Zielgruppe.
- Sie weisen einen klaren Fokus auf, der auch benannt wird.
- Im Vergleich zu Lehrfilmen haben die Erklärvideos eine reduzierte Länge, i.d.R. 1–3 Min., besonderer Wert wird auf eine klare und verständliche Sprache gelegt.
- Visualisierungen kommen in Form von Illustrationen, Graphiken und Fotos zum Einsatz, um die Erklärung zu unterstützen.
- Der Kommunikationsstil ist i.d.R. informell, d.h. Duzen herrscht vor, Humor wird verwendet.
- Erklärvideos zeichnen sich durch eine hohe Diversität der Autorenschaft aus. Dabei wird ein Teil der Videos zur Selbstinszenierung als Lehrer*in bzw. Autorität verwendet. Dies geschieht teils verbal, teils über Intros, Videobeschreibungen usw.

Tatsächlich

setzen sich die Erklärenden humorvoll mit dem eigenen Nicht-Können am Anfang oder Probleme [sic] beim Lernprozess auseinander. Das Gelingen des zu Erlernenden und zu Verstehenden wird dem *Üben* bzw. dem Ausprobieren und Darüber-Nachdenken zugeschrieben und nicht der individuellen Begabung. So wird die Schwierigkeit häufig zunächst anerkannt („das schaut zunächst schwierig aus“, [...]), aber gleichzeitig für alle Nutzenden offene Wege zum Können und Verstehen aufgezeigt („mit dieser Übung wird es leichter“, [...]). Insgesamt entsteht so eine nicht-bedrohliche, fehlertolerante, positive Lernatmosphäre in den Videos. (Wolf 2015: 32; Kursivierung i.O.)

Bezogen auf die Grammatikvermittlung, hier im engeren Sinne Grammatikpräsentation, sind jedoch auch Aspekte bedeutsam, die spezifischer sind (vgl. Gehring 2018; Fandrych/Thurmair 2018; Michalak/Ulrich 2018; Petersen/Kilian 2017) und für GEV übertragen werden müssen: Grammatische Phänomene sollten kommunikativ eingebettet präsentiert und funktional betrachtet werden. Im Zuge der Lernerorientierung ist selbstentdeckendes, ggf. auch kooperatives, induktives Lernen (sammeln – ordnen – systematisieren; forschender Habitus) einer deduktiven Herangehensweise vorzuziehen. Bezüglich der Zielorientierung der Videos ist es bedeutsam, wie stark auf den Grad der Bewusstmachung abgehoben wird, also ob eine implizite Habitualisierung oder explizite Kognitivierung im Vordergrund steht. Dies gilt auch für den Einsatz von Kontrastivität und Sprachenvergleichen und die Wahl der Unterrichtssprache. Diese Kriterien können zumindest teilweise an Videos angelegt werden.

3 Potentiale von GEV

Die Anzahl von wissensvermittelnden Videos steigt stetig an und GEV für das Deutsche erreichen teilweise recht hohe (d.i. fünfstellige) Klick-Zahlen und werden in den Kommentaren der Nutzer*innen positiv bewertet. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Videos von *Prosument*innen* (Produzierende Konsument*innen, vgl. Rummler/Wolf 2012: 254) erstellt werden, das Video selbst ist also *user-generated content*. Für die Zuschauenden ist dies mit einer größeren Nähe zu den Prosument*innen verbunden, da diese zwar über Kenntnisse und Erfahrung in dem Bereich verfügen, den sie erklären, die Videos jedoch mit häufig einfachen Mitteln gemacht sind. Die Qualität rangiert hier von sehr simplen, stellenweise als unprofessionell zu betrachtenden Formaten (schlechte Bild- oder Tonqualität, einfallslos gestaltet usw.) zu sehr professionell animiert und durchdachten Beiträgen. Trotz der bisweilen hohen Qualität haftet den Videos eine Nahbarkeit an. Die Person, die man sieht oder hört, steht nicht stellvertretend für gesichtslose Macher*innen, sondern ist selbst verantwortlich für den Inhalt.

Erklärvideos auf Onlinevideoplattformen weisen eine große Bandbreite von Gestaltungsmerkmalen auf und erscheinen dabei zumindest auf den ersten Blick aus Sicht der Fremdsprachenforschung teilweise wenig ansprechend, wenn z.B. in einem schlecht ausgeleuchteten Vordergrund eine Lehrperson an der Tafel spricht und dabei mit einem Stift auf die grammatischen Merkmale deutet, wobei es aufgrund von schlechter Tonregie jedesmal laut klackt. Weiterhin kann festgehalten werden, dass „content and explaining quality remain to this day mostly unmonitored, as well is their educational impact in formal contexts such as schools or universities“ (Kulgemeyer/Peters 2016: 1). Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie eben nicht von ausgebildeten Didaktiker*innen erstellt werden und die Proponent*innen sich an subjektiven Didaktiktheorien orientieren (vgl. Rummeler/Wolf 2012: 256).

Dennoch besitzen solche Videos auch in universitären Lernzusammenhängen großes Potential. Es zeigt sich, dass das videogestützte Training sowohl das Lehren als auch das sinnvolle Lernen erleichtert und den Erwerb von bereichsspezifischem Wissen, methodischen Fähigkeiten und der Fähigkeit, alltägliche soziale Probleme zu lösen, fördert (vgl. Smith et al. 2019: 48). Studien, die Videolernmaterialien mit gedruckten Lesematerialien vergleichen, deuten darauf hin, dass Videomaterialien die kognitive Belastung reduzieren, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses optimieren und somit die Lernleistung verbessern können (Mayer 2014).

Der Rahmen für Lernen mit Video basiert auf drei Annahmen (vgl. Rudolph 2017: 3):

- Zweikanalige Verarbeitung: Lernende verarbeiten visuelles und verbales Material getrennt auf verschiedenen Kanälen im Gehirn (vgl. Mayer/Moreno 2003). Relevante Wörter werden im verbalen Arbeitsgedächtnis und relevante Bilder im visuellen Arbeitsgedächtnis verarbeitet (vgl. Toh/Munassar/Yahaya 2010).
- Begrenzte Kapazität: Es gibt eine Grenze für die Menge an Informationen (verbal und visuell), die jeder Kanal verarbeiten kann.
- Aktive Verarbeitung: Damit sinnvolles und vertieftes Lernen stattfinden kann, müssen die dargebotenen Informationen (verbal und visuell) von den Lernenden aktiv ausgewählt, organisiert und mit dem Vorwissen integriert werden (vgl. Mayer 2008).

Es wurde nachgewiesen, dass die Medienpräferenzen und die Lern-/Kognitionsstile der Lernenden die Medienwirksamkeit und die Lernleistung beeinflussen (vgl. Chen/Wu 2015). Die *Attribute-Treatment-Interaction-Hypothese* (ATI) besagt, dass einige Lernende am effektivsten mit verbalem Material lernen, während andere am effektivsten mit visuellen Darstellungen lernen (vgl. Mayer 2014). Je nach Lernstil der Lernenden kann die Effektivität verschiedener Lernmedien (z.B. nur statischer Text, bildbasiert, videobasiert oder interaktive Multimedia) variieren, ebenso wie die Präferenzen der Lernenden für verbale gegenüber visuellen Medien und für Sprechen gegenüber Schreiben (vgl. Lee/Choi 2019:

937). Zusammenhängende Erklärungen und (visuelle) Grafiken in Videos sind jedoch besonders effektiv für Anfänger*innen, visuelle Lerntypen und für die Einführung in komplexe Themen (Berk 2009). Die Lernenden erzielen einen höheren Lernerfolg, wenn der Text mündlich präsentiert wird und nicht auf dem Bildschirm erscheint (vgl. Kalyuga/Chandler/Sweller 2000). Menschen erbringen bessere Gedächtnisleistungen, wenn Informationen sowohl visuell als auch verbal enkodiert werden (vgl. u.a. Anderson/Funke 2007). Park, Flowerday & Brünken (2015) fanden heraus, dass Lernende effektiver lernen, wenn sie eine Erzählung hören, anstatt das gedruckte Wort neben einem komplexen Bild zu sehen. Verbale und nonverbale Codes agieren funktional unabhängig, haben aber additiven Effekt auf die Erinnerungsleistung (vgl. Weidenmann 2002: 50). Daher lassen sich Erklärungen abstrakter Sachverhalte im *dual coding* besser speichern, besonders, wenn bildhafte und verbale Informationen einander ergänzen. Grafiken und Text sollten dabei nahe beieinander platziert werden. Darüber hinaus sollten Grafiken, die dekorativ sind oder nicht zu den Hauptzielen der Vermittlung beitragen, nicht verwendet werden (vgl. Rudolph 2017: 6). Zu viele (verbale und visuelle) Informationen können die Fähigkeit der Lernenden beeinträchtigen, sich auf die Hauptidee zu konzentrieren. Das Hinzufügen von Überschriften, das Hervorheben von Schlüsselbegriffen und die Verwendung von Symbolen hingegen können den Lernenden helfen. Wenn ein Lehrmedium zu detailliert oder zu lang ist, kann dies zu einer kognitiven Überlastung des Lernenden führen und ist abhängig vom Vorwissen des Lernenden. Je mehr Vorwissen ein Lernender über eine Lektion oder ein Thema verfügt, desto weniger geistige Anstrengung muss der Lernende aufbringen. Dies führt dazu, dass den Lernenden mehr kognitive Kapazität für die Auswahl und Organisation neuer Informationen zur Verfügung steht (vgl. Rudolph 2017: 5–6). Für Videos gilt zudem, dass sie pausiert, und erneut und in verschiedenen Geschwindigkeiten abgespielt werden können, was das Arbeitsgedächtnis ebenfalls entlasten kann.

4 Forschungsstand Erklärvideos

Um Videos im universitären Kontext zu nutzen, müssen sie in ihrer Qualität eingeschätzt werden. Für GEV liegen dazu leider kaum Untersuchungen vor (vgl. auch Zeyer 2017: 683–684). Wie Grammatik erklärt werden soll, bleibt den Lehrenden überlassen und ist nicht abschließend wissenschaftlich geklärt, besonders wenn es um die Wirksamkeit der Erklärung geht. Demnach gibt es auch auf die Frage, wie sich dies bezogen auf Videos bewerten lässt, keine zufriedenstellende Antwort. Welche Grammatikerklärung in Form von Videos sinnvoll und ertragreich ist, bleibt ein Desiderat. Im Folgenden werden Arbeiten dargestellt, die zumindest in Teilen Antworten auf die relevanten Fragen geben, um einen Ausgangspunkt für die Forschungsfragen zu bieten.

Roche & Scheller (2004) untersuchen den Lernmehrwert von Grammatikanimationen im Vergleich zu traditionellem Präsenzunterricht. Sie prüfen die Hypothesen, dass die Behaltensleistungen bezüglich des grammatischen Phänomens bei der Experimentalgruppe kurzfristig deutlich zunehmen, sich langfristig stabilisieren und dabei die der Kontrollgruppe übertreffen. Das Kontrollgruppendesign umfasst *pre-*, *post-* und *delayed posttest*, es wurden 47 Grammatikanimationen zu verschiedenen Grammatikaspekten (Syntax, Wechselpräpositionen, Pronomen *es*, Wortbildung) aufbereitet. Die Stichprobe umfasst $n = 6$ in der Experimentalgruppe, $n = 5$ in der Kontrollgruppe, wobei alle DSH-Kurs-Teilnehmer*innen einer Münchner Sprachschule auf Mittelstufenniveau waren. Die Zielgruppe war zwischen 21–28 Jahre alt, 9 davon stammen aus China.

Leider erweisen sich die Ergebnisse angesichts der kleinen Stichprobe als wenig repräsentativ. Zumindest zeigt sich kein schlechteres Abschneiden der Experimentalgruppe. Interessant ist, dass die Lerner*innen die Animationen positiv bewerten und ihren Einsatz begrüßen, der motivationale Aspekt des Einsatzes von Videos scheint sich also zu bestätigen. Neuere Studien zum Zusammenhang zwischen Erklärvideos und Sprachenlernen sind ausschließlich im Rahmen von Studienabschlussarbeiten zu finden (vgl. Efimova 2019; Gila 2017).

Merlo & Gruba (2015) führen eine Untersuchung zur Wirkung eines 12-minütigen *purpose-built video* zur Grammatikerklärung von Verben in der Vergangenheit durch. Sie versuchen zu beantworten, welche Effekte der Einsatz von *purpose-built videos* auf die grammatische Kompetenz der Lernenden hat. Dabei ermitteln sie Daten aus einem unmittelbaren Posttest und einem Test mit größerem Abstand zur Vermittlungseinheit, um zu untersuchen, wie sich die Effekte verändern. Die Stichprobe umfasst 62 Englischlernende einer Englischklasse in Südkorea (53 südkoreanischer, 9 chinesischer Nationalität) in kompetenztestendem Pretest (Woche 1) und Posttest (Woche 3) sowie $n = 27$ im *Delayed Posttest* (Woche 16; jedoch ohne Kontrollgruppe).

Kurzgefasst zeigt der direkt folgende Posttest eine Verbesserungsrate von 14.9 %, während der zweite einen weiteren Zuwachs von 3.3 % verzeichnet. Die Autoren schließen daraus, dass *purpose-built videos* “successfully tutors second language grammar competence and its effects are long-lasting and building“ (Merlo/Gruba 2015: 63).

Kulgemeyer & Peters (2016) arbeiten nicht im Kontext von Grammatik in Deutsch als Fremdsprache, sondern analysieren 36 YouTube-Videos zu den Keplerschen Gesetzen und 15 zu Newtons drittem Gesetz. Sie suchen dabei nach Hinweisen, „as to whether or not the measures provided by YouTube such as ‘likes’ and ‘comments’ are an appropriate measure for explaining quality. Can students and teachers rely on them?“ (Kulgemeyer/Peters 2016: 2). Die Autoren erstellen im Vorfeld aus der Physikdidaktik 31 Analyse Kriterien zu Erklärungstechniken, analysieren die Videos damit auf ihre Qualität hin und korrelieren die Ergebnisse mit der Anzahl von *views*, *likes/dislikes*, durchschnittliche Nutzungszeit und

Kommentare (bezüglich Inhalt, Erklärstil, Erklärungsqualität, Brauchbarkeit; ermittelt durch die Qualitative Inhaltsanalyse) zu den Videos. Die Ergebnisse zeigen, dass nur die Anzahl der inhaltsbezogenen Kommentare mit den Analysekriterien korreliert ($r = 0.40^{**}$, $p = 0.004$).

Concluding, this research shows that dislikes, views and average view duration are likely to be a lot less linked to the explaining quality found in online explanatory videos, however tempting their usage seems due to easy access, when being compared to the number of relevant comments found underneath a video. (...) [I]f students are looking for an online explanatory video, they should not simply trust the likes or dislikes. Likes or dislikes might appear to be a measure of quality, but most likely they are not. (Kulgemeyer/Peters 2016: 12)

Dennoch lassen sich anhand der Beliebtheit Indizien dafür finden, was Studierende an Videos anzieht und woran Videos für den Unterricht anschließen können. Dies soll im Folgenden zum Ausgangspunkt werden.

5 Fragestellung und Methode

Aufgrund der geringen Forschungsergebnisse zu GEV wurde ein offenes, deskriptives Vorgehen gewählt, um vorhandene GEV zu beschreiben. Folgende Fragen sollten im Rahmen dessen geklärt werden:

1. Wie lassen sich vorhandene, frei zugängliche GEV für das Deutsche in Bezug auf deren filmische Gestaltung und das Vorgehen bei der Erklärung charakterisieren?
2. Wie wird Grammatik in diesen Erklärvideos präsentiert und wie unterscheidet sich die Herangehensweise von der in verbreiteten Lernergrammatiken?
3. Wie nehmen Teilnehmer*innen eines DSH-Kurses (Oberstufe) vorhandene GEV wahr? Was spricht sie an und worauf legen sie Wert?

Dies dient weitergehend dazu, um herauszufinden, wie GEV für DSH-Studierende im Rahmen eines Flipped Classroom-Szenarios gestaltet werden können. Im Folgenden werden zunächst die methodischen Überlegungen der beiden Teilstudien dargestellt, ehe auf die Ergebnisse eingegangen wird.

5.1 Schritt 1: Analyse der Videos

Um die Fragen zu beantworten, wurde im ersten Schritt eine Auswahl der Grammatikthemen der unterschiedlichen Stufen der DSH getroffen. In Absprache mit den Lehrenden der Kurse wurden folgende Themen festgelegt:

- Kausalsätze mit *denn* und *weil*
- Lokale und temporale Angaben
- Partizip II
- Reflexive Verben
- Relativsätze
- Zustandspassiv

Daraufhin wurde ein Video-Korpus von frei zugänglichen Erklärvideos auf YouTube zusammengestellt, wobei nach Beliebtheit, also gemessen an den höchsten Klick-Zahlen die ersten fünf ausgewählt wurden. Dabei wurden auch die Kommentare unter den Videos einer Inhaltsanalyse unterzogen, um die Beliebtheit abzusichern. Die Kommentare der ausgewählten Videos zeichnen sich durchweg durch positive Rückmeldungen aus („Danke“, „Dieses Video hat mich gerettet“ u.ä.). Weitere Prämisse war, dass eine Erklärung des grammatischen Phänomens vorhanden sein muss (also kein Perfomanzvideo o.ä.) und dass die Erklärung in der Zielsprache Deutsch erfolgen muss. So entstand das zu analysierende Korpus ($n = 6 \times 5 = 30$), wobei davon zwei Videos aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten, da diese nur das Phänomen nennen und schriftlich Beispiele präsentieren, das Phänomen aber nicht erklären. In Anlehnung an Kulgemeyer & Peters (2016) wurden im Vorfeld Kriterien definiert, um die Videos auf der Ebene der allgemeinen Gestaltung und der Grammatikerklärung zu beschreiben. Dies diente als Ausgangspunkt für die Abgleiche mit weiteren Datenquellen.

5.2 Schritt 2: Abgleich mit Fokusgruppeninterview

Aus den analysierten Videos wurde für die Fokusgruppeninterviews anhand der Ergebnisse der Voruntersuchung (s. 6.1) eine Auswahl von maximal unterschiedlichen Gestaltungstypen ($N = 6$) getroffen und davon jeweils die ersten 5 Minuten einer Fokusgruppe gezeigt. Die Gruppe bestand aus Proband*innen der Oberstufe DSH aus den Herkunftsländern China, Russland, Syrien, Nigeria und Marokko, die selbst alle schon mit GEV gearbeitet haben. Die Studierenden bewerteten die Videos nach Verständlichkeit und Video-Gestaltung auf einem offenen Bewertungsbogen. Im Gruppeninterview wurde anschließend über positive oder negative Aspekte diskutiert. Anhand von Leitfragen sollte erhoben werden, welche Gestaltungskriterien für die Zielgruppe als wünschenswert erachtet werden und welche Gründe dafür angegeben werden.

6 Ergebnisse

6.1 Video-Analyse

Die Analyse der Videos zeigt, dass diese im Durchschnitt deutlich länger (8,8 Minuten) sind als es für Lern- und Erklärvideos empfohlen wird (2–3 Minuten). Dies spiegelt sich jedoch nicht in den Klicks und Likes (s. Tab. 1).

Tab.: 1: Deskriptive Merkmale der Videos

Merkmale	Ø	Standardabweichung
Länge	528,25 Sek.	SD = 382,307
Klicks	57.280,43	SD = 66.004,412
Likes	1010,21	SD = 1180,462
Dislikes	36,93	SD = 53,599

Wie Abbildung 1 zeigt, sind erstaunlicherweise die längeren Videos (bis zu 11 Minuten) zum Teil diejenigen mit hohen Klickzahlen (nahezu 250.000) während die kürzeren sich eher im niedrigen Beliebtheitsbereich verteilen.

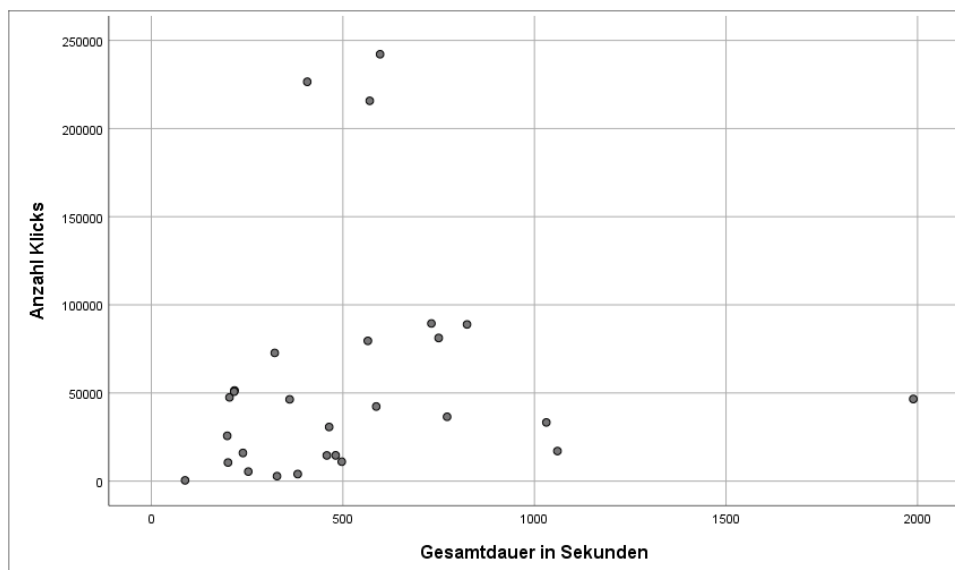


Abb.: 1: Beliebtheit und Länge der Videos

Es kann davon ausgegangen werden, dass GEV in der Fremdsprache diesbezüglich einen Sonderfall der Lernvideos darstellen: Die Sprechgeschwindigkeit ist niedriger, was die Videos länger macht und Grammatikphänomene beinhalten oft Ausnahmen und Sonderfälle. Zudem kann es sein, dass die Themen aus dem Unterricht schon bekannt sind und der Einsatz des Videos zur Vertiefung und Wiederholung dient, weshalb die größere Länge nicht negativ ins Gewicht fällt. Dies wäre aber in weiteren Studien zu prüfen.

Die Videos verfügen immer über ein Intro (häufig mit Musikeinspielung), auf das die Begrüßung mit der Nennung des Themas folgt, ggf. mit Bezug zu weiteren Videos. Häufig wird im Rahmen der Begrüßung Autorität oder Expertise kommuniziert, damit Zuschauende wissen, dass Prosument*innen glaubwürdig sind. So wird hier beispielsweise eine Sprachschule erwähnt, oder dass man gerade aus dem Unterricht kommt. Diesem Einführungsteil folgt entweder direkt die Erklärung oder Sprachmaterial, welches das zu erklärende Phänomen enthält mit anschließender Erklärung. Abgeschlossen werden die Videos, wenn sie aufwändiger produziert sind, mit Ausblick auf weitere Videos, Frageaufforderungen sowie Dank und/oder Bitte um positive Bewertung/Abo o. Ä., ggf. folgt eine Verabschiedung und ein Impressum. Seltener, weitere mögliche Elemente sind in das Video integrierte Fragestellungen, Niveaudifferenzierung, Zusammenfassung, Lerntipps, Übungen, persönliche Ansprache/Erzählung sowie während der Erklärung musikalische Untermalung.

Gestaltungsmerkmale

Die analysierten Videos lassen sich in zwei Grundtypen mit unterschiedlichen Ausformungen unterscheiden (vgl. Abb. 2):

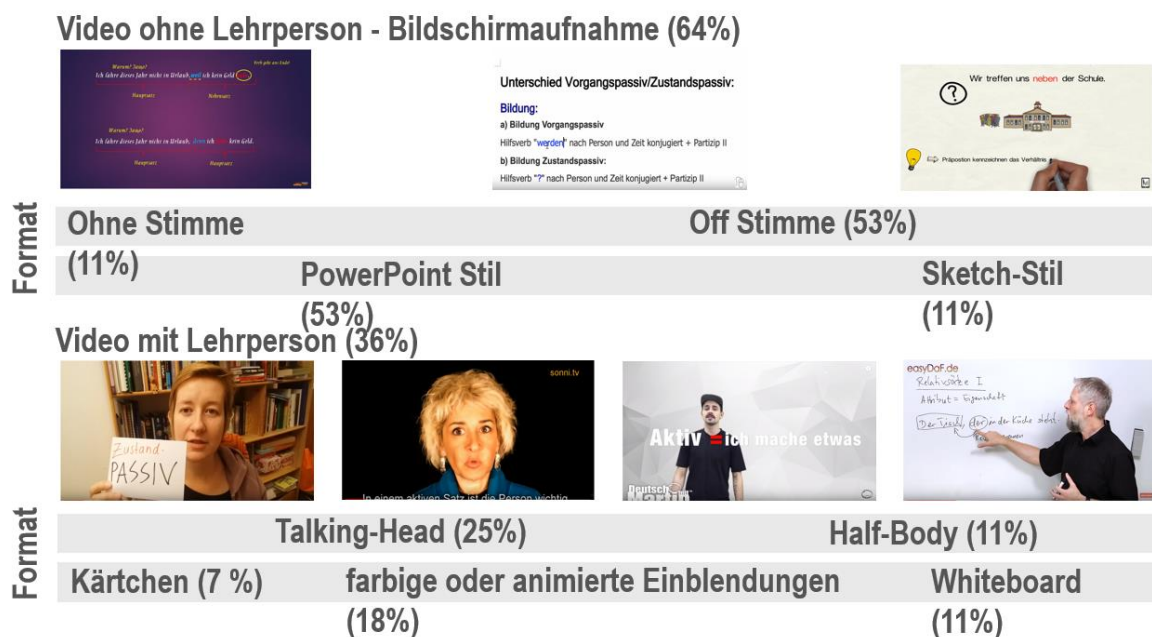


Abb.: 2: Gestaltungstypen

Zum einen gibt es Videos, in denen eine Lehrperson zu sehen ist, die erklärt (36 %), zum anderen Videos, in denen das nicht der Fall ist (64 %). Videos mit Lehrpersonen werden entweder als *talking-head* realisiert oder als Oberkörper-Ansicht und nutzen Einblendungen, Moderationskärtchen und Whiteboards, wobei die letzteren z.T. während der Erklärung beschriftet werden. Videos ohne Lehrperson sind in der überwiegenden Mehrheit als Screencast von Folienpräsentationen realisiert, davon 11 % sogar ohne Stimme aus dem

Off. Die übrigen zeichnen sich durch den sog. Sketch-Stil aus, in dem eine Hand das, was gesagt wird, aufschreibt und zeichnet, erscheint.

Die Videos zeigen in der Mehrheit (82,14 %) einen informellen Kommunikationsstil, d.h. wenn Zuschauende angesprochen werden, dann werden sie in der Regel geduzt oder das *wir* wird verwendet. Keine Anrede herrscht bei Videos ohne sichtbare Lehrperson vor, wo das Phänomen z.B. über Folien erklärt wird. Dies betrifft auch Aspekte wie Humor: Videos mit sichtbarer Lehrperson neigen eher zum Einsatz von Witz und Storytelling als solche ohne Lehrperson.

Grammatikerklärung

In Bezug darauf, wie die Grammatik im Rahmen der untersuchten Videos erklärt wird, wurden im Vorfeld Kategorien zur Analyse definiert. Diese speisen sich aus Überlegungen zu zeitgemäßem Grammatikunterricht und betreffen die Aspekte induktive/deduktive Vermittlung, Einsatz von Übungen usw. Wie Tabelle 2 zeigt, sind die Grammatikerklärungen eher konservativ gestaltet.

Tab.: 2: Merkmale der Grammatikerklärung

Merkmale	
deduktiv	21 (75 %) gehen eher deduktiv vor, wobei sie durchschnittlich 12,86 (SD = 9,710) Beispiele zur Erläuterung heranziehen
Übungen prä-sentiert	3 (11 %), ein Video verweist auf Blog mit Übungen
mehrsprachige Vergleiche	25 % (7) unter Einbezug von Englisch und/oder Russisch
nicht-sprachliche Visualisierungen	64,3 % (18), davon besonders 28,6 % Pfeile (8)
Animationen	Keine (Ausnahme Sketch-Stil in zwei Videos)
Sonstiges	Erklärungen enthalten auffällig viele Fehler (z.B. Perfekt falsch betont; Adverb, adverbiale Angabe/Ergänzung durcheinander; Partizip I und II als „Wortarten“ ...)

Sie entsprechen damit weitestgehend dem Vorgehen in einschlägigen Lernergrammatiken, z.B. von Hall & Scheiner (2001); Dreyer & Schmitt (2009); Clamer & Heilmann (2007) sowie Buscha & Szita (2010).

6.2 Gruppeninterview mit DSH-Lernenden

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews waren überraschend. Im Vorfeld wurde angenommen, dass modern gestaltete Videos (Einblendungen) und gute Videoqualität besonders positiv bewertet werden. Eines der Videos, die für die Fokusgruppe ausgewählt worden waren, zeigt eine Lehrperson, die vor einem dicht beschriebenen Whiteboard steht und Relativsätze benennt. Die Erklärung ist sehr stark verkürzt und die Bild- und Tonqualität eher schlecht. Die Studierenden haben die mangelnde Qualität zwar zur Kenntnis genommen, jedoch als nicht so gravierend erlebt, da die Erklärung für sie gut verständlich war. Anders als in einem Video, in dem die filmische Qualität deutlich besser, aber die Erklärung anhand einer Tabelle sehr umfassend war. Die nachfolgende Äußerung aus dem Gruppeninterview bestätigt dies:

S4: das letzte video war ähm am besten ähm ein nachteil [war S.D.] die qualität des videos war ein bisschen schlecht es ist ein bisschen dunkel [...] aber DIEser lehrer hat zuerst gesagt wir haben ZWEI sätze wir müssen ZUSAMMEN weil es ist BESSER weil äh deutsche das jeden Tag sprechen äh aber im ERSTEN video [ein aufwändig animiertes Video, Anmerk. S.D.] sie fangt mit diese [tabelle, S.D] ja und das macht mich zum beispiel ich habe ANgST vor dieser tabelle. was warum warUM muss ich das lernen (.) SIE konnte das nicht erklären #00:35:11-6#

Tatsächlich scheinen die Videoqualität und Gestaltung nicht so wichtig zu sein wie die Transparenz der Erklärung, wobei kurze Erklärungen bevorzugt werden. Gerade Tabellen und umfassende Informationen zu Beginn schüchtern eher ein. Außerdem erwies sich der Faktor Lehrperson als zentral:

S5: es ist für mich wichtig dass irgendein lehrer oder lehrerin da sein das ich äh denken dass ich mit ihr oder ihm kommunizieren kann und die vi- die video ohne lehrer oder lehrerinnen denke ich dass ich nur ein video schaue und ich kann nicht so ich kann mich nicht so gut darauf konzentrieren #00:16:51-3#

Insgesamt zeigt das Gruppeninterview, dass alles, was Verständlichkeit unterstützt, begrüßt wird, also beispielsweise digitale Schrift statt Handschrift, Untertitel der gesprochenen Sprache, verkürzte und auf den zentralen Aspekt des Grammatikphänomens fokussierte Erklärung sowie ausreichend Pausen im Redefluss. Wichtig ist, dass eine Lehrpersonlichkeit erfahrbar ist. Dies muss nicht durch Talking-Head oder Half-Body-Ansichten geschehen, die Studierenden bewerten auch die Sketch-Stil-Animation als gut, weil die Stimme des Off-Sprechers sehr ausdrucksstark ist und durch die Zeichnung während des Sprechens Dynamik entsteht. Wichtig ist, dass zwischen den Konsumierenden und den Prosumierenden eine Beziehung entsteht, gerne durch auf den ersten Blick irrelevanten Small Talk und Humor. Neutrale Präsentationen werden als langweilig eingestuft und verleiten die Befragten eher zum Abschalten. Die Grammatikerklärung sollte besonders zu Beginn des Videos nicht zu komplex sein, weshalb Aspekte zur Funktion des Phänomens

besser kleinschrittig aufgebaut werden sollen. Interessanterweise sind Videos, die dem selbst erlebten, realen Unterricht am nächsten kommen, die beliebtesten, selbst wenn diese objektiv eine schlechtere Video-Qualität (dunkel, schlechter Ton, unprofessionell wirkend usw.) aufweisen.

7 Zusammenfassende Ergebnisse und Ausblick

Es zeigt sich, dass GEV eine spezifische Kategorie von Online-Erklärvideos darstellen, und dass sie weniger an video- oder grammatik-didaktische Konzepte rückgebunden werden, sondern mehr der Lehrwerksgrammatik entsprechen. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie Lernende an traditionellen Unterricht erinnern und daher beliebt sind. Generell sind GEV ca. dreimal so lang wie für Erklärvideos empfohlen und zeigen unterschiedliche Stile. Dabei sind Folien am häufigsten vertreten, gefolgt von Lehrperson-Videos. Das Gros der untersuchten Folien enthält im Allgemeinen insbesondere Beispielsätze, die Erklärungen dazu erfolgen tendenziell mündlich. Ähnlich wie Lernergrammatiken gehen die Videos in der Regel deduktiv vor, wobei sie jedoch häufig nicht mit einem Gesamtüberblick einsteigen, sondern sukzessive mit ausgewählten Beispielen. Außerdem enthalten die Videos, im Unterschied zu Lernergrammatiken, in der Regel keinen Übungsteil. Die Videos nutzen, wie die Grammatiken auch, Visualisierungen, jedoch wider Erwarten keine echten Animationen (lediglich Sketch-Stil). Dafür nutzen sie im Vergleich zu Lernergrammatiken mehr typografische (insbesondere farbliche) Hervorhebungen. Die Rezipienten der GEV werden persönlich angesprochen, indem sie zumeist geduzt werden, ermutigt werden, Fragen stellen sollen, ihnen Tipps zur Weiterarbeit gegeben werden usw. Es erfolgt jedoch kein emotionales Storytelling im engeren Sinne. Zusammenfassend scheinen die affektiven Vorteile des Mediums Video (Beziehungsaufbau, Motivation) gut genutzt, die kognitiven hingegen (noch) kaum.

Lernende bewerten die Videos durchgehend auffallend positiv, obschon diese oft auch Fehler enthalten. Sie schätzen dabei besonders eine unterrichtsähnliche Präsentationsform, viele Beispiele und keine überkomplexen Erklärungen. Außerdem ist ihnen die Lehrerpersönlichkeit wichtig. Auf technischer Ebene sprechen sie sich für eine digitale, gut lesbare Schrift sowie für Untertitel aus, stellen aber darüber hinaus keine besonderen Ansprüche. Besonders Videos, in denen eine Lehrperson auftritt, die dem klassischen Bild von Unterricht Rechnung trägt (Person älter als durchschnittliche Studierende, Vortrag an Tafel oder Whiteboard), werden begrüßt. Inwiefern dies von bestimmten Lerntraditionen und Vorstellungen von (Lehr-)Autorität abhängig ist, wäre in weiteren, vertiefenden Studien zu prüfen.

Die vorliegende Studie stellt nur einen ersten Einblick in das weite Feld der GEV im Fremdsprachenbereich dar. Weitere Forschungen sind notwendig, um zu bestimmen, was gute Grammatikvermittlung im Medium Video eigentlich ausmacht. Hier ist besonders

Wirkungsforschung notwendig, um zu erheben, was hilft, was angenommen wird und welche Medien flankierend eingesetzt werden können. In Bezug auf aktuell in deutschsprachigen Ländern favorisierte Grammatikvermittlung wäre zu prüfen, wie Videos authentische Sprache stärker integrieren lässt. Der Fokus für weitere Forschungen sollte Grammatikphänomene einbeziehen, die von einem dynamischen Medium stark profitieren könnten, wie zum Beispiel die Wechselpräpositionen. In Bezug auf die Gestaltung von Videos sind Interviews mit Prosument*innen sinnvoll, um Licht auf die Frage zu werfen, woran es liegt, dass moderne Aspekte von Grammatikvermittlung (Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, Grammatikanimation, induktives Vorgehen) in Videos kaum eine Rolle spielen. Mögliche Gründe mögen hier Unkenntnis der Produzierenden sein oder zu viel Zeit- und technischer Aufwand neben dem eigentlichen Berufsleben, aber auch andere Gründe.

Literatur

- Anderson, John R. & Funke, Joachim (2007): *Kognitive Psychologie*. 6. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Berk, Ronald A. (2009): Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 5, 1–21.
- Buscha, Anne & Szita, Szilvia (2010): *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. Leipzig: Schubert.
- Chen, Chih-Ming & Wu, Chung-Hsin (2015): Effects of Different Video Lecture Types on Sustained Attention, Emotion, Cognitive Load, and Learning Performance. *Computers & Education* 80, 108–121.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015>.
- Clamer, Friedrich & Heilmann, Erhard G. (2007): *Deutsch als Fremdsprache, Übungsgrammatik für die Mittelstufe*. 2. Auflage. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Efimova, Maria (2019): *Deutsch lernen mit YouTube. Evaluation des Lernangebotes am Beispiel des Kanals „24 Deutsch“*. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/25991> (10.09.2020).
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Fulton, Kathleen (2012): Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology* 39: 8, 12–17.
- Gehring, Wolfgang (2018): *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gila, Renata (2017): *Interaktive Lernvideos – Eine explorative Untersuchung der Chancen und Grenzen im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.
<http://othes.univie.ac.at/46607/1/49007.pdf> (10.09.2020).

- Hall, Karin & Scheiner, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Herreid, Clyde F. & Schiller, Nancy A. (2013): Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of college science teaching* 42: 5, 62–66.
- Kalyuga, Slava; Chandler, Paul, & Sweller, John (2000): Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction. *Journal of Educational Psychology* 92: 1, 126–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.126>.
- Krämer, Andreas & Böhrs, Sandra (2017): Erklärvideos als effektives und effizientes Marketing-Instrument. *Marketing Review St. Gallen*. 34: 2, 54–61.
- Kulgemeyer, Christoph & Peters, Cord H. (2016): Exploring the explaining quality of physics online explanatory videos. *European Journal of Physics* 37, 1–13.
- Lee, Jihyun & Choi, Hyoseon (2019): Rethinking the flipped learning pre-class: Its influence on the success of flipped learning and related factors. *British Journal of Educational Technology* 50: 2, 934–945. <https://doi.org/10.1111/bjet.12618>.
- Mayer, Richard E. (2008): Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist* 63: 8, 760–769. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.760>.
- Mayer, Richard E. (2014): Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, Richard E. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: University Press, 43–71. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>.
- Mayer, Richard E., & Moreno, Roxana (2003): Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist* 38: 1, 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6.
- Merlo, Jarrad R. & Gruba, Paul A. (2015): Contemporary tutorial CALL. Using purpose-built video as a grammar tutor. *ARAL* 38: 1, 50–65.
- Michalak, Magdalena & Ulrich, Kirstin (2018): Zwischen Sprachreflexion und Grammatikvermittlung. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *DaZ/DaF. Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 117–133.
- Münch-Manková, Zuzana & Müller de Acevedo, Juliane (2021): International Zusammenarbeiten – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16: 2, 153–156. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1486> (18.03.2022).
- Park, Babette; Flowerday, Terry, & Brünken, Roland (2015): Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning. *Computers in Human Behavior* 44, 267–278.
- Petersen, Inger & Kilian, Jörg (2017): Grammatik- und Wortschatzvermittlung. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele, & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. DaZ unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, 88–118.

- Roche, Jörg & Scheller, Julija (2004): Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb. Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online] 9, 15 Seiten. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2731/>.
- Rudolph, Michelle (2017), Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Journal of Online Higher Education* 1: 2, 1–15.
- Rummler, Klaus & Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos. Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online Videos durch Jugendliche. Innsbruck: University Press, 253–266.
- Smith, Derek; Zheng, Robert; Metz, Aj; Morrow, Sue; Pompa, Janience; Hill, Justin & Rupper, Rand (2019): Role of cognitive prompts in video caregiving training for older adults: optimizing deep and surface learning. *Educational Gerontology* 45: 1, 45–56 <http://doi.org/10.1080/03601277.2019.1580442>.
- Toh, Chong; Munassar, Waddah & Yahaya, Wan. (2010): *Redundancy effect in multimedia learning: A closer look*. Centre for Instructional Technology and Multimedia. Universiti Sains Malaysia.
- van Alten, David C. D.; Phielix, Chris; Janssen, Jeroen & Kester, Liesbeth (2020): Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers & Education* 158, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>.
- Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, 45–62.
- Wolf, Karsten D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *Medien und Erziehung* 59, 30–36.
- Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44: 6, 666–686. <http://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0097>.

Kurzbio:

Sandra Drumm ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Kassel und befasst sich mit Spracherwerb im Fachunterricht, Mehrsprachigkeit und E-Learning in DaZ und DaF sowie in der Lehrerbildung.

Anschrift:

Prof. Dr. Sandra Drumm
Universität Kassel
Kurt-Wolters-Straße 5
34125 Kassel
drumm@uni-kassel.de