

LITERATURUNTERRICHT ÜBER YOUTUBE ERKLÄRVIDEOS IN HETEROGENEN LERNGRUPPEN

Juliane Dube
Bergische Universität Wuppertal | dube@uni-wuppertal.de

ABSTRACT

Im digitalen Zeitalter sind Videoplattformen aus (in-)formellen Bildungskontexten nicht mehr wegzudenken. Mit dem wachsenden Angebot an Erklärvideos ist auch die Deutschdidaktik gefordert, sich mit diesem Medienformat im Rahmen von fachdidaktischer Unterrichtsforschung (vgl. Dube 2019, Dube / Hußmann 2019) auseinanderzusetzen. Dies gilt umso mehr beim Blick auf die ungleich verteilten Bildungschancen im Umgang mit digitalen Medien. Der Beitrag beschäftigt sich mit Erklärvideos sowie anhand von zwei ausgewählten Fallbeispielen mit der qualitativ-quantitativen Beschreibung damit einhergehender individueller Handlungsstrategien zum Aufbau gattungstypologischen Wissens. Die Kontrastierung soll einerseits die Spannweite initiiert Lernprozesse verdeutlichen und andererseits Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen mit Erklärvideos im Kontext einer entwicklungs- und erwerbsorientierten Fachdidaktik Deutsch liefern.

SCHLAGWÖRTER

— MULTIMODALE TEXTE — MEDIENKOMPETENZ — ERKLÄRVIDEO — LERNPROZESSE — LERNSTRATEGIEN

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Teaching Literature via YouTube – Educational Videos in Inclusive Contexts

In the digital age, video platforms have become essential for (in-)formal education. With the increasing number of educational videos, literary pedagogics must evaluate this audiovisual media format within its educational research. This holds especially true in view of the inequality of educational opportunity related to media usage. This article deals with the usage of educational videos on the basis of two case studies and their qualitative-quantitative descriptions of individual strategies to build up a typological knowledge of genre. Their contrast shall demonstrate the range of learning processes initiated and also provide information for modelling learning situations by using educational videos in inclusive education contexts.

KEYWORDS

— MULTIMODAL TEXTS — MEDIA COMPETENCE — EDUCATIONAL VIDEOS — LEARNING PROCESS — LEARNING STRATEGIES

1 — DIGITALE MEDIEN UND INKLUSION

Bedingt durch die aktuelle Corona-Pandemie gibt es inzwischen kaum noch ein Unterrichtsfach, in dem ergänzend zu den klassisch gedruckten Schulmedien nicht auch digitales Audio-, Bild- und Videomaterial in Form von Arbeitsblättern, Lernprogrammen, Padlets (digitale Pinnwände) o.ä. eingesetzt werden. Der Blick auf die Forschungsliteratur zum medialen Lernen im Deutschunterricht zeigt jedoch, dass die Deutschdidaktik diese Veränderungen – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. u.a. Gailberger 2011; Möbius 2014; Boelmann 2015; Trepkau 2015; Frederking / Krommer / Maiwald 2018; Gailberger / Wietzke 2018; Dube / Gürsoy 2018, Beißwenger / Knopp 2019; Dube 2020; Knopf / Abraham 2020a; 2020b; Kruse 2020) – erst in jüngster Zeit intensiver aufgreift. Für die empirische Beschreibung eines medien-integrativen Deutschunterrichts insbesondere in Bezug auf seine lernwirksamen Aspekte sind demnach noch zahlreiche Desiderate zu konstatieren. Dies gilt umso mehr bei der Suche nach Antworten auf die Frage, welche Wirkung digitale Medien auf das Lernen bei mehrsprachig Lernenden, Lernenden mit Teilleistungsstörungen oder sonderpädagogischen Förderbedarf erwarten lassen oder eben nicht (vgl. u.a. Dube / Gürsoy 2018; Dube 2020; Demi / Anders 2020; Mogl 2020). Angesichts ernüchternder Ergebnisse aus groß angelegten internationalen Metastudien¹, welche – dies sei an dieser Stelle kritisch angemerkt – meist sehr global, d.h. unabhängig von der konkreten didaktischen Einbettung, nach der Effektivität von digitalen Medien fragen, überzeugt schon lange nicht mehr, dass die Arbeit mit dem Computer der Ausbildung von Medienkompetenz diene (vgl. Möbius 2014, 355). Folglich sind insbesondere Arbeiten im Bereich der empirischen Grundlagen- und Anwendungsforschung gefragt, die sich mit „Besonderheiten, Wirkungsweisen und den Erfolg einzelner Formen bzw. Bereiche medialen Lernens“ bei *allen* Lernenden aus der Perspektive der Deutschdidaktik beschäftigen (vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 109).

Analog zu den erhöhten Anforderungen an die Lernenden beim Lesen von Hypertexten und dem Umgang mit Hypertexten (vgl. Flender / Christmann 2002; Blömeke 2003; Kohlhase 2007; Philipp / Schilcher 2012) ist auch bei der Rezeption von Erklärvideos mit komplexeren Lern- und Verstehensprozessen zu rechnen, die von vielen Lehrpersonen zunächst gar nicht antizipiert werden. Folglich gilt es für den (in-)formellen Bereich des Lernens zu untersuchen, wie die Potenziale von Erklärvideos genutzt werden können (vgl. Zander / Behrens / Mehlhorn 2020, 257). Dafür sollte einerseits der Gegenstand selbst, aber auch die mit ihm initiierten Lernprozesse in einer heterogenen Lerngruppe, kritisch in den Blick genommen werden. Nach einer theoretischen Hinführung werden aktuelle qualitativ-quantitativ gewonnene Ergebnisse aus einem Teilprojekt zum Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht anhand von zwei Einzelfallanalysen kontrastierend vorgestellt, die eindrücklich die Herausforderungen, aber auch die Potenziale im Zusammenhang mit dem Einsatz von Erklärvideos für eine entwicklungs- und erwerbsorientierte Didaktik im Rahmen des Deutschunterrichts zeigen.

¹ Wiederholt zeigt sich, dass der Einsatz digitaler Medien – egal, welches Konzept betrachtet wird – mit überwiegend geringen Effektstärken hinter den Erwartungen zurückbleiben (vgl. Schaumburg 2018, 30). Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Ergebnisse der Forschergruppe um Tamim verwiesen, die in einer Meta-Analyse 2. Ordnung mit 1055 Einzelstudien nur leicht positive Effekte digitaler Technologien nachweisen konnten (vgl. Tamim et al. 2011). Auch in der groß angelegten Hattie-Studie kommt der Einsatz von neuen Medien nicht über Effektstärken von 0,2-0,4 nicht hinaus (vgl. Hattie / Zierer 2019, 71).

2 — ERKLÄRVIDEOS ALS MULTIMEDIALE LERNANGEBOTE

Erklärvideos spielen in den letzten Jahren zunehmend eine wichtige Rolle, wenn es um die Erarbeitung, Vertiefung oder Wiederholung von Themen für Schule und Ausbildung geht (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2017, 52](#); [Rat für Kulturelle Bildung 2019, 7f.](#); [Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2018, 46](#)). Ihre thematische Vielfalt sowie ihre Diversität in Bezug auf die inhaltliche Tiefe (vgl. [Wolf 2015a](#)) führen jedoch auch dazu, dass Erklärvideos zunehmend auch in formalen Bildungskontexten an Bedeutung gewinnen (vgl. u.a. von [Brand 2020](#)). Dabei lädt die Interaktivität, Virtualität, Multimedialität, Vernetzung und Entlinearisierung in Bezug auf Ort und Zeit (vgl. [Holly 2000, 87 f.](#)) im Besonderen dazu ein, selbstgesteuert mit diesen zu lernen. So bilden Erklärvideos, die in der Literatur synonym auch als „Lernvideos“ (vgl. [Sailer / Figas 2015](#); [Sperl 2016](#)) oder „Lehrfilm“ ([Meller 2017](#)) bezeichnet werden, als „bedeutsames Bildungsmedium des 21. Jahrhunderts“ ([Sailer / Figas 2015, 93](#)) inzwischen ein zentrales Medium der Inhaltsvermittlung im Rahmen von MOOCs (Massive Open Online Courses) (vgl. [Lackner / Kopp 2014, 344](#)), Flipped- bzw. Inverted-Classroom-Konzepten (ebd., 346) oder „Blended-Learning“-Szenarien bzw. Distanzlernangeboten, wie sie aktuell in Schule und Hochschule angeboten werden. Egal ob Eigenproduktion oder professionell erstellt, das gemeinsame Ziel von Erklärvideos ist es, „Lernprozesse zu initiieren oder zu unterstützen“ ([Meller 2017, 116](#)). Dabei greifen die Macher:innen der kurzweiligen Videos auf Illustrationen, Grafiken, Animationen u.a. mit Figuren von Playmobil und Lego zurück, die auf sprachlicher Ebene durch einen informellen Kommunikationsstil, humoristische Akzente sowie eine hierarchiefreie Ansprache ergänzt werden. Sie bieten damit eine „audiovisuell verdichtete Vermittlung“ ([Valentin 2018a, 1](#)) deklarativen und prozeduralen Wissens.

Die umfangreiche Verbreitung und Formatvielfalt von Erklärvideos führte inzwischen zu zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen. So finden sich neben quantitativen nationalen Studien zum allgemeinen Nutzungsverhalten in Bezug auf Erklärvideos (vgl. u.a. [KIM und JIM-Studien](#)) oder Studien zu Qualitätsmerkmalen von Erklärvideos (vgl. u.a. [Sailer / Figas 2015](#); [Merkt / Schwan 2016](#); [Wolf / Kulgemeyer 2016](#); [Bateman / Schmidt-Borcherding 2018](#); [Kulgemeyer 2018](#); [Findeisen et al. 2019](#); [Kulgemeyer 2020](#)) vor allem empirische Studien, die sich nach dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ mit dem Erstellen eigener Erklärvideos beschäftigen (vgl. u.a. [Schön 2013](#); [Wolf / Kratzer, 2015](#); [Slopinski 2016](#)). Wenig ist jedoch bisher darüber bekannt, wie Kinder und Jugendliche mit Erklärvideos lernen (vgl. u.a. [Hoffmann 2013](#); [Meller 2017, 123](#)). Dieses Forschungsdesiderat verwundert, zeichnet sich doch zunehmend ab, dass der Einsatz von Erklärvideos nicht per se zu positiven bzw. erfolgreichen Lernergebnissen führt (vgl. [Wolf / Kulgemeyer 2016, 39](#); [Kulgemeyer / Wittmer 2021](#)). Daraus folgt, dass neben der inhaltlichen und gestalterischen Qualität, die bei der Auswahl von Erklärvideos durch die Lehrperson im Vorfeld kritisch geprüft werden muss, auch die Rezeption in den Forschungsfokus rücken sollte. Denn Erklärvideos besitzen im Vergleich zu klassischen Informationstexten eine hohe multimodale Komplexität in Form von:

involving spoken language, written language, visualizations in diagrammatic and pictorial form, and combinations of all of these scaffolded by metacommunication of various kinds (typically including spoken pointers, manual gestures, dynamic presentation resources such as zooms, slide transitions, gradual text reveals, and so on). ([Bateman / Schmidt-Borcherding 2018, 2](#))

Zusätzlich wird die Informationsverarbeitung durch die sich schnell verändernden, flüchtig präsentierten Inhalte erschwert, sodass Rezipierende entscheidende Inhalte ggf. nicht aufnehmen oder Elaborationsprozesse nicht abschließen können, da sie Sorge haben, die nachfolgenden Informationen zu verpassen (vgl. Merkt / Schwan 2016).

Insofern ist es wichtig, dass die Rezipient:innen in der Lage sind, die Verarbeitung und Integration von multimedial gut aufbereiteten Informationen auch aktiv zu steuern. Dabei gewinnt die aktive Steuerung des multimedialen Lernprozesses umso mehr an Bedeutung, je weniger Vorwissen aufseiten der Rezipienten:innen vorhanden ist (vgl. Schmidt-Borcherding 2020, 5). Analog zum Umgang mit Texten muss folglich die Frage geklärt werden, welche Lernstrategien Schüler:innen erwerben, entwickeln und nutzen müssen, um das Potenzial von guten Erklärvideos umfangreich für selbstgesteuerte Lernphasen für sich zu nutzen,

3 — ERKLÄRVIDEOS ZU GATTUNGSTYPOLOGISCHEN ZUORDNUNGEN

Fragen zur Gattungszuordnung eines Textes sind spätestens seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts eine verbreitete Aufgabenstellung im Literaturunterricht (vgl. Spinner 2014, 31) und eine der zentralen Zielkategorien in den Kernlehrplänen ab Ende der Jahrgangsstufe 8 (vgl. u.a. KLP NRW Gesamtschule Deutsch 2004, 35). Ihre Bedeutung für literarische Verstehensprozesse wird in der Deutschdidaktik allerdings kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Winkler 2007; Nickel-Bacon 2008; Frickel 2012; Köster / Wieser 2013; Köster 2015).

Im vorliegenden Beitrag wird aufbauend auf den Erkenntnissen der Leseforschung davon ausgegangen, dass Gattungswissen in literarischen Verstehensprozessen eine Art Steuerungsfunktion übernimmt. Deklarative Wissensbestände in Form von prototypischem Gattungswissen fungieren in diesem Fall als so genannte Superstruktur, die den Rezeptionsprozess vorstrukturiert (vgl. Schaffner 2009, 25) und damit literarische Verstehensleistungen wesentlich unterstützt (Frickel 2012, 58). Ungeachtet ihrer „nur‘ **klassifikatorischen** Funktion“ (Meyer 2014, 9)² bieten sie im besten Fall die Möglichkeit, „einen Überblick über diverse Formen literarischer Ausdrucksweisen und ihrer Tradition, über verwandtschaftliche Beziehungen und Unterschiede zwischen Texten zu erhalten“ (ebd.). Für Meyer gelten „Gattungsbestimmungen bei der Auseinandersetzung mit Literatur“ folglich als unverzichtbar (vgl. ebd.).³ Das allein das Verfügen von Fachbegriffen noch keine domänenspezifische Kompetenzdimension beschreibt (vgl. Ossner 2006, 12), zeigt sich wiederholt in Schülerarbeiten, wenn es den Lernenden nicht gelingt, die isolierten Kenntnisse von Fachbegriffen in Verstehenszusammenhänge zu überführen (vgl. Winkler 2007, 79). In manchen Fällen führt dies zu fehlerhaften Textdeutungen.⁴ Beispielhaft sei hierzu auf einen [Interpretationsaufsatz eines Schülers aus der achten Jahrgangsstufe](#) zur Kurzgeschichte *Happy End* von Kurt Marti (1960) verwiesen.⁵ Im zweiten Teil des Aufsatzes zeigt der Schüler, dass ihm Merkmale wie der offene Anfang und das

² Hervorhebung im Zitat aus Originaltext übernommen.

³ Auch Merkelbach verweist auf die verstehensfördernde Funktion eines erstens Gattungswissen für die Interpretation von Kurzgeschichten (vgl. Merkelbach 1995, 31).

⁴ Vgl. hierzu u.a. auch das Schülerbeispiel bei Nickel-Bacon (2008, 66) zur parabolischen Deutung der Kurzgeschichte *Das Brot* von Wolfgang Borchert.

⁵ An dieser Stelle möchte ich mich für das Bereitstellen der Daten durch PD Dr. Hans-Georg Müller (Universität Potsdam) bedanken.

offene Ende von Kurzgeschichten⁶ sowie die verwendete Alltagssprache der Figuren zwar durchaus bekannt sind und die literarische Wirklichkeit vielfältiger ist als die von ihm genannten Merkmale suggerieren, jedoch kann er dieses Wissen top down nicht als Ausgangspunkt für Prozesse des Verstehens literarischer Texte nutzen (vgl. Nickel-Bacon 2008, 67). Damit bleibt auch die Funktion des Gattungswissens als eine Grundlage für Deutungshypothesen zur Überprüfung von Text- und Kontextadäquatheit ungenutzt (vgl. ebd.). In seiner Interpretation verweist er folglich weder auf die aufmerksamkeitssteuernde Funktion des Titels noch auf die Doppeldeutigkeit der bildhaften Sprache, die nur „vordergründig kunstlos erscheint“ (vgl. Meyer 2014, 18) sowie auf die suggestiv verweisende Technik durch die Wiederholung der Worte: „Schande“, „hasse“, „blöde“. Ebenso lässt er sich durch die „erzählerische Ökonomie“ (ebd.) in der Kurzgeschichte scheinbar nicht zu einer intensiven bzw. „erhöhten Wachsamkeit“ (ebd., 20) in der Textanalyse anregen. Verstehensförderliche Irritationen scheinen auch nicht durch die fehlende „poetische Gerechtigkeit“ (ebd., 21) zu entstehen, wenn am Ende der Erzählung das Verhalten des Mannes weder durch den auktorialen Erzähler noch durch die weibliche Antagonistin kritisiert bzw. sanktioniert wird und damit der Kontrast zum Titel der Kurzgeschichte einmal mehr konterkariert wird.

Die fast schon stichpunktartig formulierte Aufzählung von Merkmalen zu Kurzgeschichten lässt erahnen, dass der Schüler einen Merkmalskatalog auswendig gelernt hat, anstelle wie u.a. von Spinner empfohlen, über das Lesen und Bearbeiten von prototypischen Textbeispielen eine Idee typischer Kurzgeschichte zu entwickeln (vgl. Spinner 2014, 32).

Allerdings wird die literaturwissenschaftliche Diskussion zur prototypischen Kurzgeschichte einerseits kontrovers geführt (vgl. zusammenfassend Graf von Nayhauss 2004), andererseits sind prototypische Texte häufig an bestimmte (literatur)historische Situationen gebunden (vgl. Nickel-Bacon 2008, 71). Für die durchaus zu favorisierende induktive Erarbeitung von textsortenspezifische Merkmalen bedeutet dies auf der einen Seite, mit den Schüler:innen einen breiten Fundus an Kurzgeschichten zu erarbeiten, um nicht zuletzt auch das Verhältnis zwischen gattungstypologischen Merkmalen und Einzeltexten immer wieder positiv zu irritieren. Dies gilt im Besonderen für das Merkmal der Kürze, das, so Meyer, bis heute nicht befriedigend geklärt ist (vgl. Meyer 2014, 19). Um sich über das Typische von Kurzgeschichten unterhalten zu können, benötigen die Lernenden andererseits aber auch eine gemeinsame Fachsprache bzw. ein sprachliches Inventar. Folglich verweist auch Meyer darauf, dass sich zentrale Gattungsbegriffe zwar über einen Vergleich literarischer Texte erarbeiten lassen, hierfür aber im Voraus eine grobe Vorstellung der Gattung vorhanden sein muss (vgl. ebd., 9f.).

Zur Vermittlung eines ersten Orientierungswissens an unterschiedlichen Textbeispielen bietet es sich an, auf eine Auswahl an Erklärvideos zu Kurzgeschichten und ihren Merkmalen zu verweisen, die diese an konkreten Beispielen verdeutlichen. Neben der Prämisse der inhaltlichen, fachdidaktischen und medialen Qualität sollten – mit Bezug auf den Orientierungscharakter gattungstypologischen Wissens – Erklärvideos ausgewählt werden, die sich in der Anzahl und Auswahl von prototypischen

⁶ Der Begriff Kurzgeschichte wird in diesem Beitrag angewandt, da er in der Schulpraxis weiterhin verwendet wird. Auch in den Erklärvideos werden die Merkmale einer Kurzgeschichte stets analog zu den Schulbuchtexten als Nachfolger der American Short Story präsentiert.

Merkmale sowie der zugrundeliegenden Textbeispiele unterscheiden. Verbunden mit der von Spinner empfohlenen vergleichenden Lektüre von prototypischen Textbeispielen im Unterricht bzw. durch die Sensibilisierung von Gemeinsamkeiten und Differenzen zu anderen Textsorten (vgl. Winkler 2007, 86) über weitere Erklärvideos können sowohl die Besonderheiten der Gattung Kurzgeschichte herausgearbeitet als auch Anregungen für eine medienkritische Analyse frei verfügbarer Lernvideos gegeben werden. Lernende können über die selbstgesteuerte Erarbeitung des vielseitigen Medienangebots damit u.U. in die Lage gebracht werden, gattungstypologisches Wissen nicht nur an Textbeispielen zu markieren und zu überprüfen, sondern kurzgeschichtenbezogenes Wissen zur Konstruktion einer plausiblen, mit dem Text kohärenten Deutung zu nutzen (vgl. Nickel-Bacon 2008, 68).

4 — KONZEPTUELLE GRUNDLAGEN ZUM SELBSTREGULIERTEN LERNEN UND LERNSTRATEGIEN IM UMGANG MIT MULTIMODALER LERNANGEBOTEN

Ein Blick aus lerntheoretischer Sicht auf den Umgang mit Erklärvideos zeigt, dass diese eine Fülle an visuellen und sprachlichen Informationen bereitstellen, die im Sinne der Cognitive Load Theory (CLT) Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses binden (vgl. Sweller 2005). Aufgrund der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Pollock / Chandler / Sweller 2002, 62) sollte die Komplexität der Informationen (Intrinsic Cognitive Load - ICL), die Prozesse zur Verarbeitung und Konstruktion von Wissen (Germane Cognitive Load - GCL) sowie die Beschaffenheit des didaktischen Materials (Extraneous Cognitive Load - ECL) für die Modellierung der Lernsituation kritisch reflektiert werden (vgl. de Jong 2010, 109f).

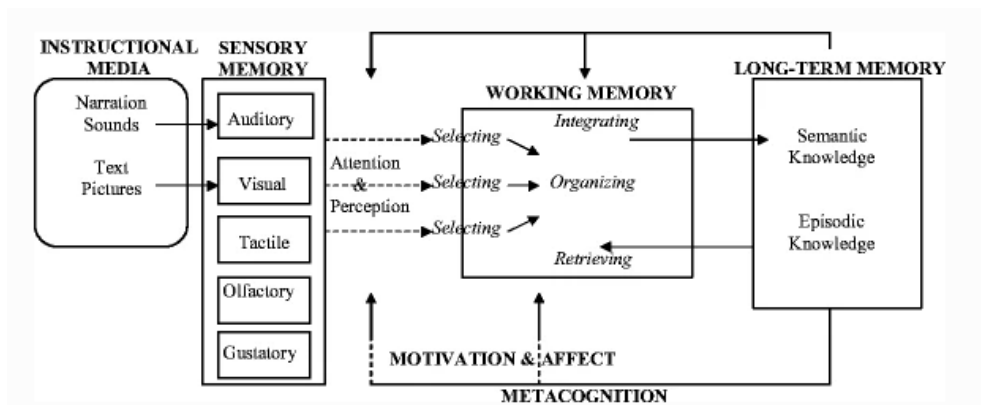


Abb. 1: kognitiv-affektives Modell des Lernens mit Medien (vgl. Moreno / Mayer 2007, 314)

Im kognitiv-affektiven Modell des Lernens mit Medien (vgl. Moreno / Mayer 2007) bedeutet dies: Die Lernenden wählen verbale (Sprache und Text) und nonverbale (Bilder und Töne) Wissensrepräsentationen für die weitere Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis aus (bottom-up) und organisieren diese unter Rückgriff auf ihr Vorwissen (top-down) in einem kohärenten mentalen Modell. Wie im Modell dargestellt, sind Lernende hierbei auf metakognitive Fähigkeiten angewiesen, um ihre Motivation und kognitive Verarbeitung während des Lernens zu regulieren. In Folge der Studie

von Moreno / Mayer (2007) sind Schüler:innen, die sich der Stärken und Grenzen ihres Wissens, ihrer Strategien, ihres Einflusses und ihrer Motivation bewusst sind, besser in der Lage ihren Lernprozess zu regulieren (vgl. ebd., 313). Hierzu müssen die Lernenden jedoch über eine effektive Selbstregulation verfügen, die es ihnen ermöglicht, anforderungs- und situationsangemessene Lernstrategien im Sinne von „Verhaltensweisen und Kognitionen, die zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt werden“ (Souvignier / Rös 2005, 65) auszuwählen, zu kombinieren und zu orchestrieren (vgl. u.a. Artelt 2006, 338). Gelingt ihnen dies, zeigen handlungsnahen Analysen des Lernstrategieeinsatzes durchaus einen substantiellen Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. u.a. Deci / Ryan 1993; Artelt / Schiefele / Schneider 2001; Lind / Sandmann 2003).

5 — ZIELE UND FRAGESTELLUNG DER EXPLORATIVEN STUDIE

Vor dem Hintergrund der aktuell noch überschaubaren Forschungssituation konzentriert sich der vorliegende Forschungsbeitrag auf Grundlage einer explorativ angelegten qualitativ-quantitativen Studie darauf, die Komplexität der mediengestützten Lernsituation zu erfassen. Im Mittelpunkt steht folglich die empirische Exploration, also „eine dokumentierte, reflektierte, kritisierbare, methodisch angeleitete und nachvollziehbare Erkundung“ (Bortz / Döring 2016, 354) unter den folgenden Fragestellungen:

Fragestellung 1: Welche konkreten Lernstrategien als Teilaspekt des selbstregulierten Lernens können bei der Rezeption von Erklärvideos im Literaturunterricht zum Thema Merkmale von Kurzgeschichten bei Schüler:innen der Sekundarstufe I beobachtet werden?

Fragestellung 2: Inwiefern stehen Umfang und Auswahl der Lernstrategien sowie das kommunizierte Vorwissen zu Merkmalen von Kurzgeschichten mit der Qualität des Lernprozesses in Verbindung?

Fragestellung 3: Auf welches methodische Vorwissen bzw. welche medientechnischen Fertigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Erklärvideos können die Heranwachsenden für den Rezeptionsprozess von Erklärvideos bereits zurückgreifen?

5.1 — FORSCHUNGSDESIGN

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein exploratives mehrstufiges Forschungsdesign zum Lernen mit Erklärvideos im Literaturunterricht gewählt. Dies umfasste zunächst die Erfassung medialer Erfahrungen u.a. auch zum Umgang mit Erklärvideos über einen Fragebogen bei Schüler:innen vom siebten bis zehnten Jahrgang einer Sekundarschule. In einem weiteren Teilschritt wurden über einen offenen Schülerbrief und der Vorsprache in den einzelnen Klassen Studienteilnehmer:innen für Einzelinterviews gesucht.⁷

⁷ Für die freiwillige Studienteilnahme erhielten die Teilnehmenden eine geringfügige finanzielle Aufwandsentschädigung. Die Erhebung erfolgt im Rahmen einer Laborsituation, die u.a. in der Mathematikdidaktik bei der Durchführung von klinischen bzw. diagnostischen Interviews in den letzten Jahren starke Verbreitung gefunden hat (vgl. u.a. <https://kira.dzlm.de/diagnose-co/diagnostische-gespr%C3%A4che>).

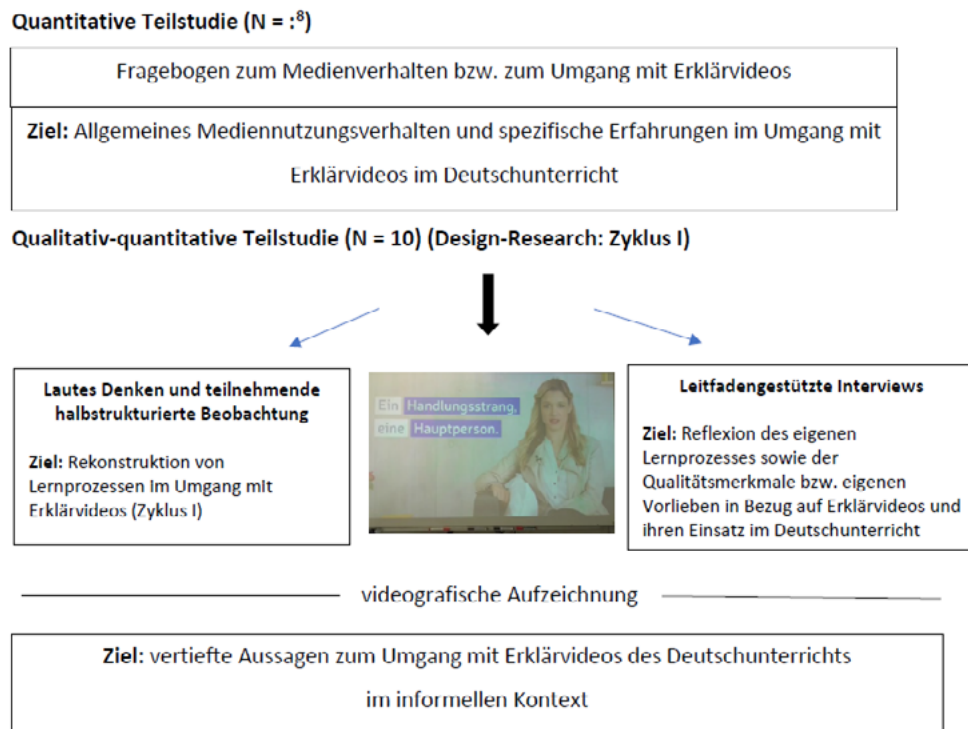


Abb. 2: mehrstufiges Forschungsdesign

Eingebettet in ein leitfadengestütztes Interview erhielten die Proband:innen den fingierten Auftrag, sich für eine fiktive Prüfung zum Thema Kurzgeschichten noch einmal mit den Merkmalen dieser anhand von Erklärvideos auseinanderzusetzen. Dabei waren Sie angehalten, alle Gedanken, die ihnen während der Aufgabenbearbeitung am Laptop aufkamen, über das laute Denken zu kommentieren (periaktional) (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013, 235 ff.). Die Methode des lauten Denkens wurde hierzu vor der eigentlichen Interviewsituation demonstriert und offene Fragen geklärt (vgl. Stark 2010, 68f.). Für die Lernsituation, die extern zeitlich nicht begrenzt war, wurden den Schüler:innen verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt. Zum Abschluss der Untersuchung wurden die Schüler:innen gebeten, das Gelernte mündlich wiederzugeben.

Der Auswahl- und Lernprozess im Zusammenhang mit dem Erklärvideo und der technische Umgang mit dem Computer wurden, um „Erinnerungsverzerrungen“ (Gniewosz 2015, 116) zu vermeiden, im Sinne eines „methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Lamnek 2005, 547) über eine teilnehmende halbstrukturierte Beobachtung dokumentiert (vgl. Gniewosz 2015, 112). Das halbstrukturierte Beobachtungsprotokoll umfasste neben allgemeinen Angaben zur Person und zum Lernverlauf bereits eine erste Auswahl sowohl möglicher kognitiver Oberflächen- und Tiefenstrategien als auch ressourcenorientierter und metakognitiver Lernstrategien. Da es sich um ein mediengestütztes Lernszenario handelte, wurden auch Beobachtungen zu computerbezogenen technischen Fertigkeiten ins Beobachtungsprotokoll aufgenommen. In einem Freitextfeld konnten weitere Notizen zur Lernsituation dokumentiert werden.

⁸ Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie mussten aufgrund der COVID-19-Pandemie unterbrochen werden. Eine statistische Auswertung der quantitativ gewonnenen Daten erfolgt zeitverzögert demnach an anderer Stelle.

5.2 — DATENAUFBEREITUNG UND -ANALYSE DER LERNSITUATION

Zur Auswertung der im Video beobachteten Medienrezeption als aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit Text, Sprache und Video (vgl. Charlton 1997) wurde ein kodierendes Beobachtungsverfahren eingesetzt (vgl. Pauli 2012). Grundidee dieses Vorgehens ist es – analog zur systematischen Verhaltensbeobachtung (Faßnacht 1995) – durch die standardisierte und quantifizierende Erfassung des Auftretens von bestimmten Verhaltensweisen, Ereignissen oder Merkmalen der Interaktion Muster (z. B. hinsichtlich der Häufigkeit, Verteilung oder der zeitlichen Anordnung) sichtbar zu machen. Durch die quantitative Erfassung der Daten ergibt sich zu einem späteren Zeitpunkt auch die Möglichkeit, die erhobenen Daten zur statistischen Hypothesenprüfung heranzuziehen bzw. einen systematischen Vergleich mehrerer Fälle vorzunehmen (vgl. ebd., 46).

Die Analyseeinheit wurde vorab auf die Bearbeitung des Arbeitsauftrages begrenzt. Dieser lautete nach einem kurzen Austausch zu literarischen Erfahrungen mit Kurzgeschichten im Allgemeinen und zu Merkmalen von Kurzgeschichten im Besonderen im Rahmen des leitfadengestützten Interviews:

Stell dir vor, ihr schreibt in der nächsten Woche einen Test zum Thema Kurzgeschichten. Zur Vorbereitung weist euch die Lehrperson daraufhin, dass es auch Erklärvideos zu diesem Thema im Internet gibt, die ihr für die Vorbereitung nutzen könnt. Dieser Empfehlung sollst du nun folgen. Bitte richte deinen Arbeitsplatz mit den Materialien ein, die du auch zu Hause nutzen würdest.

Der Beobachtungsfokus richtete sich folglich auf die Lernenden und ihre Suche nach einem passenden Erklärvideo bzw. auf den Lernprozess mit diesem. Kodiert wurden neben dem verbalen Verhalten im Rahmen des lauten Denkens, Handlungen, Gesten und Mimik sowie schriftliche Notizen. Alle anderen Aspekte des Verhaltens, die in der Beobachtungssituation auftraten, wie z.B. Ablenkung durch Pausenzeichen etc. waren hingegen für die Analyse nicht relevant (vgl. Prenzel / Seidel 2010, 146). Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Form von Ereignisstichproben.

Zur Kodierung der Beobachtungen wurde aufbauend auf den Beobachtungsdaten und der vorliegenden Fachliteratur zum Thema ein Zeichensystem entwickelt. Mit diesem sollte nicht nur erfasst werden, *ob*, sondern auch *welcher Art* die eingesetzte Lernstrategie ist. Insgesamt wurden 44 Lernstrategien verteilt auf fünf Kategorien zu den Bereichen: kognitive, metakognitive, ressourcenorientierte sowie motivational-emotionale Lernstrategien und vier medientechnische Fertigkeiten definiert.⁹ Zusätzlich zu den so gewonnenen Skalen wurde die reine Häufigkeit des Lernstrategieeinsatzes notiert.

Für die intersubjektive Auswertung des Datenmaterials durch zwei unabhängige Rater:innen wurde ein Kodiermanual erstellt und dessen Einsatz an zwei Beispielen eingeübt. Die unabhängige Kodierung der zehn Videos mithilfe des Kategoriensystems ergab eine Interrater-Reliabilität von .89. Laut Landis und Koch (vgl. 1977, 165) liegt damit eine fast perfekte Übereinstimmung vor.

⁹ Strategien zum kooperativen Lernen wurden aufgrund des Einzelarbeitssettings im Kategoriensystem ausgeklammert.

5.3 — STICHPROBE DER INTERVIEWSTUDIE

Insgesamt nahmen zehn Schüler:innen von der achten bis zur zehnten Klasse einer Sekundarschule des Bundeslands Nordrhein-Westfalen an der Befragung im Rahmen der Pilotstudie teil. Alle meldeten sich freiwillig für die Interviews zum Umgang mit Erklärvideos im Deutschunterricht.

	Geschlecht	Jg.	Alter	Familien-sprache	Kulturelles Kapital	Medien-erfahrungen (allgemein)	Medien-erfahrungen (Erklärvideos)
TN 001	weibl.	10	17	Arabisch	Hoch	hoch	mittel
TN 002	männl.	8	14	Deutsch	Niedrig	mittel	mittel
TN 003	männl.	9	15	Türkisch	Niedrig	mittel	niedrig
TN 004	weibl.	9	15	Deutsch	Hoch	mittel	mittel
TN 005	männl.	10	17	Deutsch	Hoch	mittel	mittel
TN 006	männl.	10	18	Arabisch	Niedrig	hoch	hoch
TN 007	männl.	10	17	Kurdisch	Mittel	mittel	mittel
TN 008	weibl.	10	17	Arabisch	Mittel	mittel	hoch
TN 009	männl.	10	17	Tamilisch	Niedrig	mittel	niedrig
TN 010	weibl.	8	14	Arabisch	Mittel	mittel	mittel

Abb. 3: Stichprobenplan

Die Zuteilung zu einzelnen Gruppen wurde aufgrund der folgenden Kriterien vorgenommen:

kulturelles Kapital (zehn Kategorien)

- höchster Bildungsabschluss der Eltern
- (eigener) Buchbesitz in der Familie
- familiärer und damit persönlich nutzbarer Zugriff auf medientechnische Geräte wie z.B. Laptop, Computer, Drucker, Tablet, etc.

mediale Erfahrungen (elf Kategorien)

- Art und zeitlicher Umfang von Internetaktivitäten

mediale Erfahrungen in Bezug auf Erklärvideos (acht Kategorien)

- Art, Zielsetzungen und zeitlicher Umfang in Bezug auf Erklärvideos

Im Folgenden sollen zwei besonders aussagekräftige Beispiele für selbstregulierte Lernprozesse im Umgang mit Erklärvideos vorgestellt werden. Angelehnt an das weit verbreitete Paradigma zur Erforschung von Problemlösungskompetenzen innerhalb einer Domäne durch den Vergleich von Experten und Novizenleistungen (vgl. Winkler

2007, 74) wurden zwei Extrembeispiele gewählt, welche die Problemlösungskompetenzen an den Rändern des Leistungsspektrums der untersuchten Kohorte sichtbar machen soll. Der Vergleich der Leistungen erfolgte dabei wertungsfrei und ist allein dem Erkenntnisinteresse zur Beschreibung von Niveauunterschieden verhaftet (ebd.), die es bei der fachdidaktischen Aufarbeitung von Inhalten zu berücksichtigen gilt.

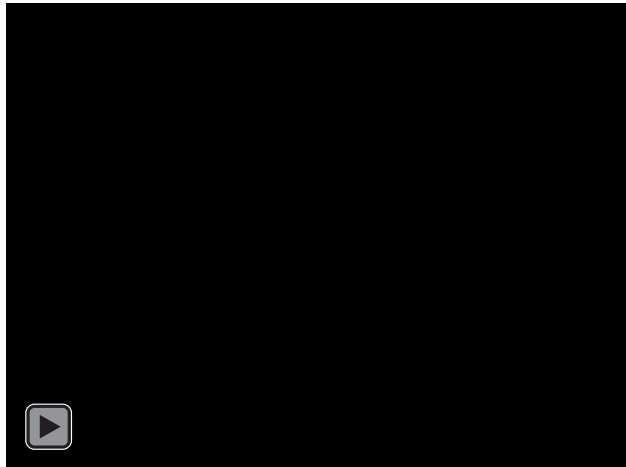
5.4 — ERGEBNISSE DER PILOTIERUNG

Zur kontrastiven Vorstellung der Lernprozesse im Umgang mit Erklärvideos mithilfe der kodierenden Beobachtung sollen die ausgewählten Proband:innen im Folgenden kurz aufgrund ihrer Angaben im Fragebogen vorgestellt werden. Zur Beschreibung der Teilnehmer:innen und der Lernsituation wird, sofern nötig, auch auf Angaben des Interviews und Notizen aus dem Beobachtungsprotokoll zurückgegriffen. Die Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten soll die Rekonstruktion der Lernsituation unterstützen und Hinweise für spätere Interpretationsversuche geben.

SELBSTREGULIERTE LERNPROZESSE IM UMGANG MIT ERKLÄRVIDEOS – TN 001

TN 001 ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse. Nach ihrem Vorwissen zu Kurzgeschichten befragt, berichtet sie von ihrer Privatlektüre, zu der auch Kurzgeschichten zählen und sich diese Textsorte durch einen offenen Schluss und ein offenes Ende sowie ein inhaltliches „Durcheinander“ auszeichnen, welches dadurch zustande kommt, weil Kurzgeschichten, anders als Romane, keine ausführliche Beschreibung und Einordnung der geschilderten Situation anbieten. Zudem gibt es am Ende immer eine besondere „Überraschung“, etwas, was man als Leser:in zunächst nicht gedacht hätte (TN 001: 7:01).

Dem Arbeitsauftrag, mit einem Erklärvideo die Merkmale zu Kurzgeschichten als Vorbereitung auf eine Arbeit zu wiederholen, begegnet sie positiv und interessiert. Über das Laute Denken teilt TN 001 mit, dass sie dem eigentlichen Rezeptionsprozess des Erklärvideos unterschiedliche Lerntätigkeiten vorschalten würde. So gibt sie an, zunächst immer einen Text zu einem Thema, in diesem Fall zu Merkmalen von Kurzgeschichten, zu lesen. Anschließend würde sie sich zunächst Zeit nehmen, eine Kurzgeschichte samt Analyse zu lesen, um die zu wiederholenden Merkmale später zielgerichteter in die Analyse einbinden zu können. Erst im Anschluss an die Textarbeit würde sie sich dann ein Erklärvideo zu Merkmalen von Kurzgeschichten anschauen. Die videografische Aufzeichnung dieses Lernprozesses zeigt auch so, dass TN 001 gezielt einen großen Suchmaschinenanbieter auswählt, um über einen klaren Suchauftrag („Merkmale Kurzgeschichten“) in der dort hinterlegten Videoplattform nach passenden Videos zu suchen. Als Auswahl bestimmende Kriterien nennt sie die Videolänge, das Videoformat, die Zielgruppe und das Geschlecht des Moderators bzw. der Moderatorin. Da das erste ihr angezeigte Video nur eine Länge von 0:57 besitzt und animiert ist, entscheidet sie sich für das zweite Video, das neben dem von ihr favorisierten Vlogging-Format von einer Frau moderiert wird und eine Gesamtlänge von sechs Minuten besitzt (s. Videoauswahl TN 001).



Video 1: Videoauswahl TN 001. **Wichtiger Hinweis:** Das Video kann nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (die MIDU-Redaktion empfiehlt den Adobe Acrobat Reader) aktiviert bzw. angesehen werden.

Während der Videorezeption stoppt TN 001 regelmäßig das Video, um sich zentrale Aussagen zu notieren. Dabei gleicht sie den inhaltlichen („Das sie jetzt kurz ist, würde ich nicht aufschreiben.“ TN 001: 12:15) und sprachlichen Input regelmäßig mit ihrem Vorwissen ab. Die Anbindung an bereits vorhandenes Wissen äußert sich auch in der nicht immer ganz passenden Paraphrasierung ihrer Mitschriften (z.B. schreibt sie statt „Das Außergewöhnliche im Alltäglichen“ – außergewöhnliche Sachen können passieren), die sie abschließend mit der Zusammenfassung im Video kontrastiert. Dass ihr zwei zentrale Merkmale von Kurzgeschichten: „ein Handlungsstrang“ und „eine Hauptperson“ fehlen, fällt ihr beim Abgleich der Notizen jedoch nicht auf. Während des gesamten Lernprozesses zeigt sie, dass ihr die medientechnischen Anforderungen im Umgang mit Laptop und das Navigieren im digitalen Raum keine Schwierigkeiten bereiten. Am Ende bewertet sie ihren Lernerfolg als sehr ertragreich und ist von der Qualität des Videos positiv überrascht („Ich hätte nicht gedacht, dass das Video so gut ist.“ TN 001: 17:25). Dabei bewertet sie vor allem die verwendeten Beispiele sowie die Hintergrundinformationen als hilfreich und interessant. Auf ein erneutes Ansehen verzichtet sie, da sie sich ausreichend informiert fühlt. Damit entgehen ihr weitere wichtige Informationen des Videos, wie zum Beispiel der Verweis auf die Funktion der sachlichen und knappen Sprache in Kurzgeschichten oder der Hinweis, dass nicht immer alle genannten Merkmale in einer Kurzgeschichte berücksichtigt werden müssen. Auf die Abschlussfrage zur Lernsituation, durch welche zentralen Merkmale sich Kurzgeschichten ausweisen, nennt sie die folgenden Aspekte. Kurzgeschichten haben „keine Einleitung, sondern einen offenen Anfang. Sie haben ein offenes Ende (...), die Sprache ist sachlich und knapp (...), es passiert immer etwas Außergewöhnliches (...), die Geschichten spielen immer zur selben Zeit am selben Ort und alles wird nacheinander erzählt. Es gibt also keine (...) zeitlichen Sprünge oder so“ (TN 001: 20:22).

Im Anschluss an die Videorezeption, die einmal unterbrochen wird, um das Video ein Stück zurückzuspielen, gibt TN 001 an, weiterführende Übungen anzuschließen, in denen sie ihr erlerntes Wissen anwenden kann. Während des gesamten Rezeptionsprozesses zeigt sich TN 001 konzentriert und aufmerksam. Videoinhalte und Aussagen der Moderatorin werden mit einem Nicken oder einen „mmh“ bestätigt.

In Bezug auf die quantitative Auszählung der eingesetzten Lernstrategien ergibt sich bei TN 001 folgendes Bild:

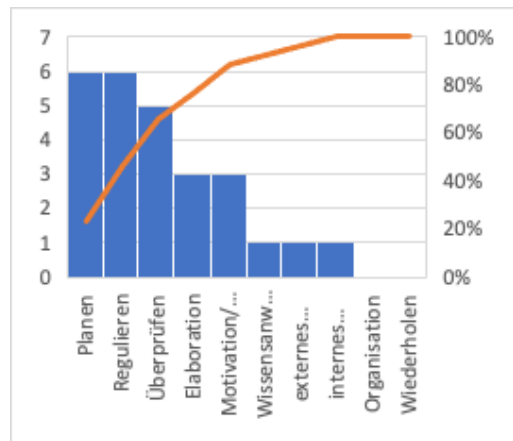


Abb. 4: Lernstrategieeinsatz von TN 001

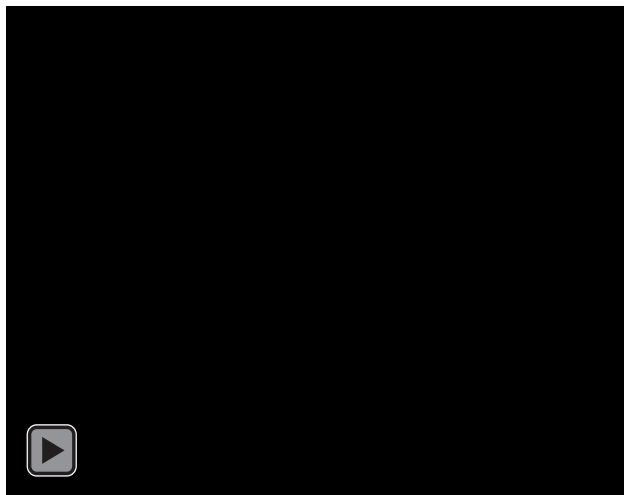
Im dargestellten Pareto-Diagramm sind alle 26 direkt und indirekt beobachteten Lernstrategien von TN 001 nach ihrer quantitativen Bedeutung geordnet. Dabei zeigt sich, dass etwa 80% des Lernstrategieeinsatzes von TN 001 auf metakognitive Lernstrategien des Planens, Regulierens und Überprüfens fallen. Zudem verbalisiert sie Lernstrategien zur Elaboration der vermittelten Inhalte und kommentiert Gestaltungsprinzipien des Videos wiederholt positiv. Lernstrategien zur Ordnung der vermittelten Inhalte oder zur Wiederholung dieser konnten bei TN 001 weder direkt noch indirekt beobachtet werden. Da diese Strategiebündel primär zur Vorbereitung auf Leistungssituationen zum Einsatz kommen, kann angenommen werden, dass die Laborsituation den Realitätscharakter der Lernsituation nicht optimal abbilden konnte.

SELBSTREGULIERTE LERNPROZESSE IM UMGANG MIT ERKLÄRVIDEOS – TN 003

TN 003 ist 15 Jahre alt und in Deutschland geboren. Seine Eltern stammen aus der Türkei.

Den Arbeitsauftrag, mit einem Erklärvideo die Merkmale zu Kurzgeschichten als Vorbereitung auf eine Arbeit zu wiederholen, begegnet er verhalten bis negativ. Als Begründung verweist er auf seine Erfahrungen in Bezug auf die Diskrepanz zwischen den Inhalten eines Erklärvideos zu Mathematik und den Ausführungen im Lehrbuch („Ich (.) ich (.) fin finde das eigentlich blöd jetzt, weil im Buch steht was anderes und die Videos erzählen was anderes. Das ist bei mir bei Mathe passiert.“ TN 003: 20:15). Im Anschluss an seinen Erfahrungsbericht gibt er zu, dass er auch manchmal andere Videos nicht versteht (TN: 003: 21:11). Zudem gesteht er ein, dass seine Fähigkeiten speziell im Umgang mit dem Computer „noch schwach“ sind (TN: 003: 21:54). Dies führt er darauf zurück, dass er überwiegend die PlayStation für Spiele und andere Internetaktivitäten nutzt und nicht den familieneigenen Laptop.

Als TN 003 mit dem Lernauftrag startet, zeigen sich erste Schwierigkeiten bei der schriftlichen Eingabe der Suchaufträge. Sein erster Schreibversuch des Wortes „Kurzgeschichte“ lautet: „grusge“. Da er in den von der Suchmaschine vorgeschlagenen Suchaufträgen keine Passung zu seinem Arbeitsauftrag herstellen kann, bittet er die Beobachterin um Unterstützung. Diese lautiert ihm die ersten vier Buchstaben, um ihm anschließend den zweiten Wortteil selbst ausschreiben zu lassen. Als nach weiteren Buchstaben („gech“) erneut Schwierigkeiten auftreten, nutzt er jedoch die Autokorrektur der Software. Von der Sichtung der Videoauswahl des Suchmaschinenanbieters bis zur selbstständigen Auswahl des ersten Videos vergehen drei Sekunden, in denen er sich für das **erste ihm präsentierte Video** entscheidet (s. Videoauswahl TN 003). Im lauten Denken bestätigt er, dass er das Video ausgewählt hat, weil es an erster Stelle angeboten wurde (TN 003; 26:10).



Video 2: Videoauswahl TN 003. **Wichtiger Hinweis:** Das Video kann nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (die MIDU-Redaktion empfiehlt den Adobe Acrobat Reader) aktiviert bzw. angesehen werden.

Interaktive Hinweise zur optimalen Nutzung des Erklärvideos, z.B. zur Vorbereitung die Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert zu lesen bzw. über den angezeigten Link anzuhören (0:18), im Intro des multimedialen Textes werden von TN 003 weder kommentiert noch umgesetzt. Da sich die folgenden Ausführungen des Erklärvideos immer wieder auf die zu lesende Kurzgeschichte beziehen, bleiben Funktion und Wirkung der Stilmittel für TN 003 unverbunden. Während der gesamten Länge des Erklärvideos von 5:27 kann bei TN 003 keine weitere Lernstrategie beobachtet werden. Hinweise am Ende des Videos, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und bei Fragen, das Video noch einmal erneut zu schauen, Übungsaufgaben zu absolvieren oder eine Lehrperson um Hilfe zu bitten, werden ebenfalls nicht aufgegriffen. In Bezug auf die quantitative Auszählung der eingesetzten Lernstrategien ergibt sich bei TN 003 folgendes Bild:

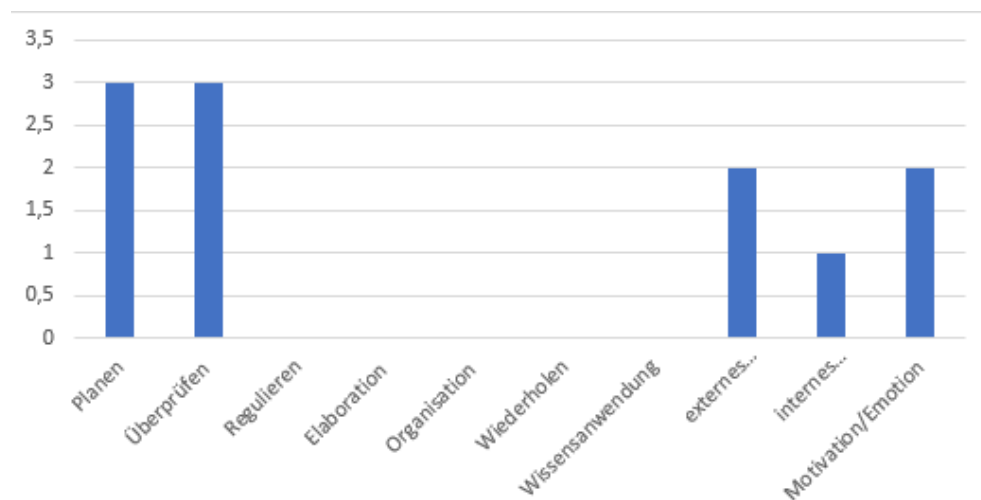


Abb. 5: Lernstrategieeinsatz von TN 003

Im dargestellten Balken-Diagramm sind die elf direkt und indirekt beobachteten Lernstrategien von TN 003 noch einmal zusammengetragen. Dabei zeigt sich, dass TN 003 über ein Fundament an metakognitiven Strategien verfügt und über wenige Strategien des externen Ressourcenmanagements. Zentrale Lernstrategien zur Regulation seines Lernprozesses konnten ebenso wenig beobachtet werden wie Lernstrategien zur Elaboration der vermittelten Inhalte. Auch Strategien zur Organisation, Wiederholung und Wissensanwendung der vermittelten Inhalte konnten von beiden Rater:innen nicht diagnostiziert werden.

Im Anschluss an die Lernsituation wird die Interviewsituation genutzt, um das Rezeptionsverhalten noch einmal zu reflektieren. Hierzu wird TN 003 einleitend gebeten, an eine beliebige Stelle des Videos zu springen. Dies gelingt ihm nur mit Unterstützung der Beobachterin.¹⁰ Wenngleich er einzelne Gestaltungselemente des Videos als gut bewertet (z.B. Stimme und „Lerntricks“) gelingt es ihm nicht, Inhalte des Videos wiederzugeben („Bei Deutsch kann ich das irgendwie nicht so versteh`n (.). Die erklär`n das richtig anders so (.).“; 34:07). Nach der kurzen Interviewsequenz wählt TN 003 das nächste ihm vorgeschlagene Video aus. Auch bei der Rezeption des zweiten Videos können keine über den Auswahlprozess hinausreichende Lernstrategien direkt oder indirekt beobachtet werden. Nach 3:54 stoppt er das Video und versucht zusammenzufassen, was er bis dahin verstanden hat: „(.). ich (.). jetzt (.). wie heißt das (...). bei Kurzgeschichten (.). da ich (.). was der gesagt hat (.). du weißt einfach nicht, wer der ist oder (...). wo der ist (.). wann der kommt oder wann das Nacht wird oder so und (...). das da (...). nur das hab ich halt verstanden. Und mehr nix hab ich verstanden.“ (TN 003: 41:40). Über das laute Denken vermerkt er, dass ihm die Beispiele zu den Texten geholfen haben, diesen Punkt jetzt besser zu verstehen, wenngleich ihm beide Videos zu schnell waren.

¹⁰ Auch zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews ist TN 003 nicht in der Lage, bereits genutzte Medieninhalte wieder aufzurufen (TN 003: 36:30).

6 — ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im Rahmen der vorgestellten Studie wurde dem Einsatz von Lernstrategien im Umgang mit Erklärvideos zur Vermittlung von gattungstypologischen Wissen Bedeutung zugemessen, um ein genaueres Bild von den Anforderungen und den Potenzialen im Umgang mit multimodalen Texten zur Vermittlung deklarativer Wissensbestände zu erhalten.

Die Kontrastierung der vorgestellten Daten stützt die Annahmen, dass der erfolgreiche Einsatz von Erklärvideos nicht allein von der Qualität dieser, sondern wesentlich auch vom reflektierten und selbstgesteuerten Strategieneinsatz der Lernenden determiniert wird. Dabei zeigt sich, dass auch das Potenzial guter Erklärvideos ungenutzt bleibt, wenn nur wenige Lernstrategien zur erfolgreichen Rezeption dieser zur Verfügung stehen.

Vor dem Hintergrund der hier nur stellvertretend vorgestellten Daten erweist sich der bereits vielfach in der Forschung beschriebene Einfluss des Vorwissens, das nötig ist, „damit neue Inhalte verstanden, behalten und angewendet werden [...], also elaboriert werden“ (Krause / Stark, 2006, 41) als wichtige Ressource für einen erfolgreichen Lernprozess mit Erklärvideos. So scheinen Lernende mit hohem Vorwissen bei einer adäquaten Nutzung semantischer Lernhilfen stärker von den angebotenen Medienformaten zu profitieren als Lernende mit geringem Vorwissen (vgl. Martin / Nicolaisen 2015). Zudem konnte gezeigt werden, dass vor allem metakognitive Lernstrategien aus dem Bereich des Überprüfens, Planens und Regulierens eine zentrale Rolle im Rezeptionsprozess spielen. Diese Annahme bestätigte sich im Übrigen auch bei der Auswertung der anderen Datensätze. Während es TN 001 gelingt, mithilfe des Erklärvideos einen gewissen Grad an deklarativem Wissen zu Kurzgeschichten aufzubauen, verfügt TN 003 kaum über Strategien, der medialen Komplexität Herr zu werden. Als Ursache kann angenommen werden, dass das Arbeitsgedächtnis von TN 003 durch die Komplexität der multimedialen Darstellungen in Verbindung mit den Anforderungen der Orientierung und Navigation in der Lerneinheit kognitiv überlastet war, sodass die im Erklärvideo dargebotenen Lernhilfen nicht genutzt werden konnten.

Analog zu Ergebnissen in der Arbeit mit Hypertexten (vgl. Blömeke 2003) zeigt sich demnach auch beim Lernen mit Erklärvideos, dass schwach lesende Kinder und Jugendliche (vgl. hierzu die Ausführungen von Philipp / Schilcher 2012) ohne kompetenten Lernstrategieinsatz angesichts der multimodalen Komplexität schnell die Orientierung verlieren und nicht wissen, wo sie sich befinden bzw. wie sie weiter vorgehen müssen. Plötzner / Härder (vgl. 2001) sprechen in diesem Zusammenhang vom Problem der strukturellen und konzeptuellen Desorientierung. Alltagssprachlich ist dieses Phänomen als „lost in hyperspace“ bekannt.

Folglich benötigen Lernende beim Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht unterschiedliche Formen der Unterstützung, um die mit dem Einsatz von Erklärvideos intendierten Lehrziele auch erfolgreich und mit angemessenem Aufwand meistern zu können.

So benötigt TN 001 zum Beispiel noch Unterstützung darin, nicht nur die doppelt kodierten Informationen in Sprache und Schrift für den Aufbau eines mentalen Modells zu nutzen, sondern auch einfach kodierte Informationen, die entweder nur über einen Text, eine Animation oder eine:n Sprecher:in präsentiert werden, einzubinden. Zudem sollte sie für die Tatsache sensibilisiert werden, dass Erklärvideos aufgrund ihrer Kürze keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben (vgl. Findeisen et al. 2019, 18; Valentin 2020, 50), sodass für eine umfassende Informationsrecherche unterschiedliche Erklärvideos zu einem Thema ausgewählt werden sollten. TN 003 braucht hingegen noch eine enge – ggf. auch zunächst noch persönliche – Begleitung bei der Rezeption von Erklärvideos. Über Methoden des Modelllernens, wie sie bereits erfolgreich bei der Vermittlung von Lesestrategien eingesetzt werden, könnten nicht nur unterschiedliche (meta-)kognitive Strategien eingeübt, sondern auch Softwarefunktionen zur Unterstützung des Rezeptionsprozesses erläutert werden. Hierzu zählen z.B. die Funktion der Spracheingabe oder die Funktion der Geschwindigkeitsregulation der Abspielspur.

Einschränkend sei an dieser Stelle allerdings darauf verwiesen, dass sich die vorgestellten Ergebnisse lediglich im Rahmen der experimentellen Pilotstudie interpretieren lassen, deren Aussagekraft nicht nur durch die geringe Fallzahl (N=10), sondern auch durch die gewählte teilnehmende Beobachtungsform in einer Laborsituation begrenzt sind (vgl. Gniewosz 2015, 116). Zudem sei darauf verwiesen, dass durch den Einsatz der Methode des lauten Denkens nicht auszuschließen ist, dass eloquentere Schüler:innen bevorteilt wurden (vgl. Stark 2010, 76), da insbesondere das periaktionale laute Denken das Arbeitsgedächtnis zusätzlich zur eigentlichen Aufgabenbewältigung belastet (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013, 237). Dennoch liefert die Tiefe und Dichte der Daten erste wichtige Hinweise für die Modellierung von Lernprozessen im Umgang mit Erklärvideos, die als Grundlage zur Hypothesenbildung in größer angelegten Studien dienen können. Insbesondere hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen besteht hier noch weiterer Forschungsbedarf.

7 — AUSBLICK

Unter Berücksichtigung, dass Erklärvideos nie isoliert für sich stehen (vgl. Kulgemeyer 2021, 3), sondern stets didaktisch eingebettet sind, liefert die vorliegende Studie erste wichtige Erkenntnisse zur Frage, wann durch die Rezeption – auch von gut aufbereiteten – Erklärvideos ein verkürztes Verständnis von Sachzusammenhängen, in diesem Fall in Bezug auf Merkmale von Kurzgeschichten, hergestellt und damit einer Fragmentierung von Wissen Vorschub geleistet wird (vgl. ebd.) und wann die zusätzliche Rezeption von Erklärvideos zu einem breiteren, reflektierteren und vernetzteren Wissen beiträgt. Anschließend an diese Erkenntnisse lässt sich nun einerseits danach fragen, wie erfolgreiche Lernstrategien im Umgang mit Erklärvideos im Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen vermittelt werden können und ob und wie eine Adaption des Strategiebündels bei der Rezeption von guten Erklärvideos zur *Analysis* von Kurzgeschichten erfolgen muss. Dabei ist stets zu berücksichtigen,

dass die „Ausbildung transferierbarer Lern- und Denkstrategien“ eher als ein längerfristiger Entwicklungsprozess verstanden werden muss (vgl. Friedrich / Mandl 1992, 22). Mit Blick auf die Trainierbarkeit von Lernstrategien, die zunächst vor allem bereichsspezifisch erworben werden und nur mit äußerer Unterstützung auf andere Inhaltsbereiche bzw. Medien übertragen werden können (vgl. Artelt, 2006, 346), sollten sich zukünftige deutschdidaktische Forschungsbemühungen u.a. auch darauf konzentrieren, Lernumgebungen zur Förderung von Medienkompetenz im Umgang mit multimodalen Texten zu gestalten (vgl. Möbius 2014, 341). Vor dem Hintergrund des interdependenten Verhältnisses von: individuellen Vorwissen sowie Schwierigkeitsgrad und Komplexitätsniveau medialer Informationen gilt es im Kontext einer lernprozessorientierten Unterrichtsforschungen in der Deutschdidaktik in den Blick zu nehmen, wie die sachfremde Beanspruchung in Erklärvideos bzw. ihren Lernumgebungen gering gehalten werden kann, wie in in welchem Maß die aufgabeninduzierte Beanspruchung an den Wissensstand der Lernenden erfolgen muss und wie die Gestaltung der Lernprozesse durch zusätzliche Materialien entlastet werden können. Angesichts der vorliegenden Ergebnisse sollte dabei eine sprachlich, kulturell und sozial heterogen zusammengesetzte Schülerschaft in den Forschungsfokus rücken, damit die Potenziale u.a. in Bezug auf Themenvielfalt, Freiheitsgrade und Barrierefreiheit von Erklärvideos auch tatsächlich genutzt werden können (vgl. Handke 2015, 58 ff.; Lackner / Kopp 2014, 384). Dies gilt umso mehr unter dem aktuellen Handlungsdruck der zunehmenden Bildungsspaltung durch den Einsatz digitaler Medien (vgl. Reich / Ito 2017, 7).

Aus deutschdidaktischer Perspektive muss zudem zwingend auch eine kritische Reflexion des digitalen Angebots von Erklärvideos zu Themen des Deutschunterrichts bzw. ihrem Einfluss auf das fachliche Lernen erfolgen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass jene „digital verbreiteten Lernhelfer [...] nicht immer sachlich richtig informieren, didaktisch oft hinter dem Stand der Forschung herhinken und auch methodische Mängel aufweisen können“ (Kepser 2018, 263) bzw. in der Regel nicht das Ziel verfolgen, ein Problembewusstsein bei Rezipierenden zu fördern (vgl. Valentin 2020, 50), sind dringend weitere Studien erforderlich (vgl. Dube 2022, in Vorb.).

QUELLENVERZEICHNIS

- **Artelt, Cordula (1999)**: Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, H. 31, 86-96. DOI: <https://doi.org/10.1026//0049-8637.31.2.86>. — **Artelt, Cordula (2006)**: Lernstrategien in der Schule. In: Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 337-351. — **Artelt, Cordula / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang (2001)**: Predictors of Reading Literacy. In: *European Journal of Psychology of Education*, H. 16, 363-383. — **Bateman, John A. / Schmidt-Borcherding, Florian (2018)**: The Communicative Effectiveness of Education Videos: Towards an Empirically-Motivated Multimodal Account. In: *Multimodal Technologies and Interact*, H. 2 (2018), 1-27. — **Beißwenger, Michael / Knopp, Matthias (Hg.) (2019)**: *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. — **Blömeke, Sigrid (2003)**: Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 31, 58-82. — **Boelmann, Jan (2015)**: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: Kopaed. — **Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2016)**: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. Berlin u.a.: Springer. — **Bromme, Rainer (1992)**: *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber. — **Dube, Juliane (2019)**: Fachdidaktische Entwicklungsforschung zwischen Handlungs- und Praxisforschung. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, 49-65. — **Dube, Juliane (2020)**: Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der Grundschule. Erste Ergebnisse aus einer empirischen Studie zum Einsatz audio-digitaler Stifte als Unterstützungsmedium in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. In: *MedienPädagogik*, Einzelbeitrag, 44-67. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.04.02.X> [01.09.2021]. — **Dube, Juliane (2022, in Vorb.)**: Erklärvideos für den Literaturunterricht auf dem Prüfstand. In: *Sammelband zur Tagung: Digitale Clips und Lernvideos im Deutschunterricht analysieren, produzieren, nutzen und bewerten. Untersuchungen zu YouTube, VIMEO & Co. aus sprach-, literatur- und mediendidaktischer Perspektive*. — **Dube, Juliane / Gürsoy, Erkan (2018)**: Sprachintegrierte Leseförderung mit mehrsprachigen Bilderbüchern und digitalen Hörstiften im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Kutzelmann, Sabine / Massler, Ute (Hg.): *Mehrsprachige Leseförderung*. Tübingen: Narr, 131-145. — **Dube, Juliane / Hußmann, Stephan (2019)**: Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In: Sommer, Katrin / Mattiesson Christiane / Priebe Claudia (Hg.): *Früher Bildungsdialog – Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 18-37. — **Faßnacht, Gerhard (1995)**: *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis*. 2., vollst. neu bearb. Aufl. München: Reinhardt. — **Findeisen, Stefanie / Horn, Sebastian / Seifried, Jürgen (2019)**: Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *MedienPädagogik*, S. 16-36. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>. — **Flender, Jürgen / Christmann, Ursula (2002)**: Zur optimalen Passung von medienspezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen. Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten. In: Groeben Norbert / Hurrelmann Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u.a.: Juventa, 201–230. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018)**: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig Neubearb. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt. — **Frickel, Daniela (2012)**: Was Gattungsdaptionen kleiner Prosa erzählen. Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, Daniela / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg/Brsg.: Filibach, 41-67. — **Friedrich, Helmut / Mandl, Heinz (1992)**: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Friedrich, Helmut / Mandl, Heinz (Hg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 3-54. — **Gailberger, Steffen (2011)**: *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Gailberger, Steffen / Witzke, Frauke (Hg.) (2018)**: *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — **Gniewosz, Burkhard (2011)**: Beobachtung. In: Ditton, Hartmut et al. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag, 99-107. — **Graf von Nayhauss, Hans-Christoph (2004)**: *Theorie der Kurzgeschichte*. Ditzingen: Reclam. — **Handke, Jürgen (2015)**: *Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum. — **Hasselhorn, Marcus (1992)**: Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* Tübingen: Narr, 35-63. — **Hattie, John / Zierer, Klaus (2019)**: *Kenne deinen Einfluss. „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. — **Hoffmann, Kurt (2013)**: Zusatzkompetenz durch Lernvideos – Untersuchung zum Einsatz und zur Anwendung von Lernvideos im Fach Rechnungswesen. In: *Lernen mit Videos und Spielen*.

Tagungsband zum 12. E-Learning Tag der FH Joanneum am 18.9.2013. Graz: FH Joanneum, 19-29. — **Holly, Werner (2000)**: Was sind ›Neue Medien‹ – was sollen ›Neue Medien‹ sein? In: Boehnke, Klaus / Voß, G. Günter / Holly, Werner (Hg.): *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Opladen: Springer, 79-106. — **Hussy, Walter / Schreier, Margit / Echterhoff, Gerald (2013)**: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer. — **Jong, Ton de (2010)**: Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. In: *Instructional Science*, H. 2 (2010), 105-134. — **Kepser, Matthis (2018)**: Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 3 (2018), 247-268. — **Knopf, Julia / Abraham, Ulf (2020a)**: *Deutsch digital. Theorie. Bd. 1*. 2. vollst. überarb. und erw. Edition. Baltmannsweiler: Schneider. — **Knopf, Julia / Abraham, Ulf (2020b)**: *Deutsch digital. Praxis. Bd. 2*. 2. vollst. überarb. und erw. Edition. Baltmannsweiler: Schneider. — **Kohlhase, Mascha (2007)**: Empirische Studie zum Leseverständnis und Lernen mit hypermedialen Texten bei Grundschulkindern. <https://d-nb.info/985276681/34> [01.09.2021]. — **Köster, Juliane (2015)**: Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume*, H. 2, 59-70. Auch online: <http://xn-leserume-4za.de/wp-content/uploads/2016/04/lr-2015-1-koester.pdf> [01.09.2021]. — **Köster, Juliane / Spinner, Kaspar H. (2002)**: Vergleichendes Lesen. In: *Praxis Deutsch*, H. 173, 6-15. — **Köster, Juliane / Wieser, Dorothee (2013)**: Plädoyer für nutzloses Wissen. In: *Praxis Deutsch*, H. 34, 5-12. — **Kruse, Iris (2020)**: Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler, 408-411. — **Kulgemeyer, Christoph (2018)**: Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: *Computer + Unterricht*, H. 109, 8-11. — **Kulgemeyer, Christoph (2020)**: Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Wolf, Karsten / Dorgerloh, Stephan (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim u.a.: Beltz, 70-75. — **Kulgemeyer, Christoph (2021)**: Lernen mit Erklärvideos – kann das wirklich funktionieren? In: *Imst Newsletter*, H. 52, 2-4. — **Kulgemeyer, Christoph / Wittwer, Jörg (2021)**: *When Learners Prefer the Wrong Explanation: Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding*. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/q36zf>. — **Lackner, Elke / Kopp, Michael (2014)**: Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten. In: Rummeler, Klaus (Hg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster u.a.: Waxmann, 174-186. — **Lamnek, Siegfried (2005)**: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a.: Beltz. — **Landis, J. Richard / Koch, Gary G. (1977)**: The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics*, H. 1 (1977), 159-174. — **Lind, Gunter / Sandmann, Angela (2003)**: Lernstrategien und Domänenwissen. In: *Zeitschrift für Psychologie*, H. 4 (2003), 171-192. — **Martin, Pierre-Yves / Nicolaisen, Torsten (2015)**: *Lernstrategien fördern: Modelle und Praxisszenarien*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Mayer, Richard E. (2005)**: Principles for managing essential processing in multimedialearning: Segmenting, pretraining, and modality principle In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-182. — **Mayer, Richard E. (2014)**: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2. Aufl., Cambridge: Cambridge University Press, 43-71. — **Meller, Stefan (2017)**: Erklärvideos als Bildungsressource-Wie YouTube und Co. Lernen verändern. In: *ph publico*, H. 12, 115-124. — **Merkelbach, Valentin (1995)**: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ, Hannelore et al. (Hg.): „Ja aber es kann doch sein...“. *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Lang, 12-52. — **Merkt, Martin / Schwan, Stephan (2014)**: How does interactivity in videos affect task performance? In: *Computers in Human Behavior*, H. 31, 172-181. — **Meyer, Anne-Rose (2014)**: *Die deutschsprachige Kurzgeschichte. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt. — **Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (2004)**: *Kernlehrplan Deutsch für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. — **Mogl, Laura (2020)**: Fachdidaktische Aspekte einer Hörspielproduktion in mehrsprachigen Lerngruppen. In: *MiDU*, H.1 (2020), 3-20. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.4>. — **Moreno, Roxana / Mayer, Richard E. (2007)**: Interactive Multimodal Learning Environments Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trend. In: *Educational Psychology Review*, H. 19, 309-326. — **Möbius, Thomas (2014)**: Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, 337-359. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017)**: *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien*. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfde/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [01.09.2021]. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018)**: *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. <https://www.mpfde/studien/jim-studie/2018/> [01.09.2021]. — **Nickel-Bacon, Irmgard (2008)**: Kurzprosa-gattungen und literarische Lesekompetenz. Überlegungen zur Prozeduralisierung des Gattungswissens. In: *Didaktik Deutsch*, H. 25,

66-77. — **Ossner, Jakob (2006)**: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 21, 5-19. — **Pauli, Christine (2012)**: Kodierende Beobachtung. In: de Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 45-63. — **Philipp, Maik / Schilcher, Anita (2012)**: *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer + Klett. — **Plötzner, Rolf / Härder, Julia (2001)**: Unterstützung der Verarbeitung externer Repräsentation am Beispiel des Lernens mit Hypertexten. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4 (2001), 367-384. — **Pollock, Edwina / Chandler, Paul A. / Sweller, John (2002)**: Assimilating complex information. In: *Learning and Instruction*, H. 1 (2002), 61-86. — **Prenzel, Manfred / Seidel, Tina (2010)**: Beobachtungsverfahren. Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In: Holling, Heinz / Schmitz, Bernhard (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, 139-152. — **Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019)**: *Jugend; YouTube; Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf [01.09.2021]. — **Reich, Justin / Ito, Mizuko (2017)**: *From Good intentions to real outcome Equity by Design in Learning Technologies*. https://clalliance.org/wp-content/uploads/2017/11/GIROreport_1031.pdf [01.09.2021]. — **Sailer, Maximilian / Figas, Paula (2015)**: Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. In: *Bildungsforschung*, H.1 (2015), 77-99. — **Schaffner, Ellen (2009)**: Determinanten des Leseverstehens. In: Lenhard, Wolfgang / Schneider, Wolfgang (Hg.): *Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz*. Göttingen: Hogrefe, 19-44. — **Schaumburg, Heike (2021)**: Schulentwicklung - inklusiv und digital? In: *PlanBD #3, Fast Forward*, H. 5, 33-37. — **Schmidt-Borcherding, Florian (2020)**: Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim u.a.: Beltz, 63-70. — **Schön, Sandra (2013)**: «Klappe zu! Film ab! Gute Lernvideos kinderleicht erstellen». In: Pauschenwein, Jutta (Hg.): *Lernen mit Videos und Spielen. Tagungsband zum 12. E-Learning Tag der FH Joanneum*. Graz: FH Joanneum, 3-10. — **Slopinski, Andrea (2016)**: Selbstbestimmt motiviertes Lernen durch die Produktion von Lern- und Erklärvideos. In: *Online-Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, H. 10, 9-13. — **Souvignier, Elmar / Rös, Kerstin (2005)**: Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Tagebuch. In: Artelt, Cordula / Moschner, Barbara (Hg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, 65-75. — **Sperl, Alexander (2016)**: Qualitätskriterien von Lernvideo In: Großkurth, Eva-Marie / Handke Jürgen (Hg.): *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Tectum Wissenschaftsverlag, 101-118. — **Spinner, Kaspar H. (2014)**: *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett. — **Stark, Tobias (2010)**: Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode In: *Didaktik Deutsch*, H. 29, 58-83. — **Sweller, John (2005)**: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Kap. Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 19-30. — **Tamim, Rana M. et al. (2011)**: What forty years of research says about the impact of technology on learning. In: *Review of Educational Research*, H. 81, 4-28. — **Trepkau, Christine (2016)**: *WebQuests im Deutschunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur handlungsorientierten Förderung der Hypertext-Lesekompetenz*. München: Kopaed. — **Valentin, Katrin (Hg.) (2015)**: Empirische Exploration nichtkommerzieller Video-Tutorials im Internet. Dokumentation eines Studentischen Forschungsprojektes. www.katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/04/Doku-Tutorials.pdf [01.09.2021]. — **Valentin, Katrin (2016)**: Potentiale des konzeptionellen Einsatzes von digitalen Video-Tutorials in der politischen Bildung. <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/veroeffentlichungen/mitteilung/artikel/potentiale-des-konzeptionellen-einsatzes-von-digitalen-video-tutorials-in-der-politischen-bildung/> [01.09.2021]. — **Valentin, Katrin (2018a)**: Video-Tutorials Eine systematisierende Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Medienimpulse*, H. 4 (2018), 1-39. — **Valentin, Katrin (2018b)**: Subjektorientierte Erforschung des Aneignungsverhaltens von Rezipierenden von Video-Tutorials. In: *Journal für Bildungsforschung Online*, H. 1 (2018), 52-69. — **Valentin, Katrin (2020)**: Lernen mit Video-Tutorials. Was machen die Rezipientinnen und Rezipienten aus den Videos? In: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.) *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim, Basel: Beltz. — **von Brand, Tilman (Hg.) (2020)**: *Praxis Deutsch: Youtube*. H. 283. — **Wolf, Karsten D. (2015a)**: Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *merz*, H. 1 (2015), 30-36. — **Wolf, Karsten D. (2015b)**: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Barberi, Alessandro et al. (Hg.): *Filmbildung im Wandel. Mediale Impulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Band 2*. Wien: new academic press, 121-131. — **Wolf, Karsten D. / Kratzer, Verena (2015)**: Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern auf YouTube. In: Hugger, Kai-Uwe et al. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik: Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: Springer, 29-44. — **Wolf, Karsten D. / Kulgemeyer, Christoph (2016)**: Lernen durch Videogucken? Erklärvideos im Physikunterricht. In: *Unterricht Physik*, H. 152, 36-41. — **Winkler, Iris (2007)**: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 22, 71-88. — **Zander, Steffi / Behrens, Anne / Mehlhorn, Steven (2020)**: Erklärvideos als Format des E-Learnings. In: Niegemann, Helmut / Weinberger, Armin (Hg.): *Lernen mit Bildungstechnologien*. Wiesbaden: Springer, 2-12.

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. Juliane Dube ist Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Teilfach Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Unterrichtsforschung zu Gegenständen der Lese-, Literatur- und Mediendidaktik in heterogenen Lerngruppen.