



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Interaktive Lernvideos – Eine explorative Untersuchung
der Chancen und Grenzen im DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Renata Gila, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Dr. Diana Feick

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Renata Gila

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich im Rahmen meiner Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben. In erster Linie gilt mein besonderer Dank meiner Betreuerin Dr. Diana Feick, die mich in diesen Monaten fachlich betreut und meine Arbeit begutachtet hat. Ich möchte mich für die konstruktive Kritik und für die zeitintensive Auseinandersetzung mit meiner Arbeit herzlich bedanken.

Ebenfalls danke ich der Sprachschule Deutschothek und im Besonderen ihrer Leitung für die Ermöglichung der Untersuchung. Darüber hinaus gebührt vor allem jenen Teilnehmern und Teilnehmerinnen Dank, die an der Untersuchung aktiv teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft wäre das Zustandekommen dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich auch meiner Familie, meinem Partner und meinen Freunden, die mir während des gesamten Forschungs- und Arbeitsprozesses mit viel Geduld zur Seite gestanden sind. Durch ihre wertvollen Anregungen haben sie meine Arbeit bereichert und haben wesentlich dazu beigetragen, dass meine Diplomarbeit in dieser Form erscheinen konnte.

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung.....	9
1	Theoretische Einbettung	13
1.1	Videos im Kontext von Medientypologien	13
1.2	Begriffsbestimmungen und Ansätze der Medien- und Videoverwendung im DaF-Unterricht	15
1.3	Videoformen und aktueller Forschungsstand.....	24
1.4	Merkmale und Qualitätskriterien von Lernvideos	28
1.5	Qualität aus der Lerner/innenperspektive	32
1.5.1	Motivation als treibende Kraft	32
1.5.2	Aufmerksamkeit, Partizipation und Reaktion	36
1.6	Eine Forschungslücke.....	39
2	Unterrichtskonzept: DaF-Unterricht unter Einbezug der Interaktiven Lernvideos.....	45
2.1	Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen	45
2.2	Unterrichtsplanung und -ablauf	47
2.3	Videoplanung.....	52
3	Forschungsdesign.....	68
3.1	Exploratives Forschen im Feld: Chancen und Grenzen	68
3.2	Gütekriterien und Forschungsethik	72
3.3	Datenerhebung	76
3.3.1	Rahmenbedingungen.....	76
3.3.2	Lehrerinnenperspektive: Beobachtung und Tagebücher	78
3.3.3	Lerner/innenperspektive: Leitfadeninterviews und Feedbackbögen	82
3.4	Datenaufbereitung	85
3.5	Datenanalyse	87
4	Ergebnisse und Hypothesen.....	94
4.1	Ergebnisse der Untersuchung.....	95
4.1.1	Inhalt und Positionierung im Unterrichtsgeschehen	95
4.1.2	Verbindung zwischen dem Video bzw. der Video-Lehrperson und den TuT	98

4.1.3	Die Lernenden	101
4.1.4	Das Videokonzept und die Videokomponenten	103
4.1.5	Technik	108
4.1.6	Zeitfaktor	109
4.1.7	Eingriffe und Kontakt zu der Präsenzlehrerin.....	111
4.2	Hypothesen.....	113
5	Schlussfolgerungen und Ausblick	115
6	Literaturverzeichnis	117
7	Anhang	129
7.1	Abstract.....	129
7.2	Abkürzungsverzeichnis	131
7.3	Unterrichtskonzepte	132
7.4	Arbeitsblätter zu den Videos	148
7.5	Daten aus der Datenerhebung.....	153
7.5.1	Lehrerinnentagebuch	153
7.5.2	Forschungstagebuch	166
7.5.3	Beobachtungsprotokoll	176
7.5.4	Einverständniserklärungen (blanco).....	185
7.5.5	Feedbackbögen (blanco)	186
7.5.6	Interviewleitfäden	187
7.5.7	Transkripte	189
7.5.7.1	Transkript: Interview 1	189
7.5.7.2	Transkript: Interview 2.....	196
7.5.7.3	Transkript: Interview 3.....	204
7.5.7.4	Transkript: Interview 4.....	219
7.6	Daten aus der Datenauswertung	233
7.6.1	Codesystem	233
7.6.2	Case Summaries	239

0 Einleitung

Wird der DaF-Unterricht dem Zeitalter der digitalen Medien gerecht? Diese Frage ist berechtigt, denn während digitale Medien einen erheblichen Teil unseres privaten Lebens prägen, setzt man im DaF-Unterricht weiterhin auf Präsenzunterricht und auf eine präsente Lehrperson, die die Lerninhalte vermittelt. Diese präsente Lehrperson ist für die Entwicklung und Förderung aller Sprachfertigkeiten der Lernenden zuständig und steht als Lernhelfer/in während des Unterrichts durchgehend zur Verfügung. Zur Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses im Klassenraum werden Medien als Hilfsmittel eingesetzt, die die Lernenden motivieren sollen und den Unterricht abwechslungsreicher erscheinen lassen. Die Fachpublikationen der letzten Jahre zeigen, dass sich durch die Verbreitung des Computers und des Internets der Fokus in der Forschung auf den Einsatz der sogenannten neuen Medien im DaF-Unterricht verschoben hat: Apps, Lernsoftwares, Computerspiele für das spielerische Lernen, weltweite Vernetzung durch Social Media, Wikis, Online-Recherchen, etc. werden untersucht, ausgewertet und in der Theorie aufgearbeitet. Für die meisten Unterrichtsaktivitäten, die sich dieser neuen Medienformen bedienen, ist das Vorhandensein von Computern mit Internetanschluss (pro Lerner/in) und deren technische Handhabung eine unumgängliche Voraussetzung. Die Realität zeigt, dass viele Schulen aber immer noch nicht hinreichend mit Computern ausgestattet sind, um solche Aktivitäten zu ermöglichen. Eine Alternative, um diese Medien dennoch einzusetzen, ist die Auslagerung der Übungen aus Hausaufgabe. Will man aber im Unterricht selbst mit Medien arbeiten und ist die Ausstattung der Schule nicht ausreichend, greifen Lehrende gerne auf ältere Medienformate wie Audioaufnahmen oder Videos zurück. Ausgehend von diesem Standpunkt sollen nun zwei Aspekte erläutert werden, die die Genese dieser Forschungsarbeit bewirkten.

Erstens ist bei den meisten Medien die durchgängige Verfügbarkeit einer präsenten Lehrperson maßgeblich; sei es, um die notwendige Medienkompetenz für ein bestimmtes Programm zu vermitteln oder sei es, um die rezipierten Inhalte aufzuarbeiten. Als Beispiel können die konstante Unterstützung der Lernenden bei der Erstellung und Betreuung von Wikis oder das Besprechen eines Audiotracks genannt werden. Speziell der Videoeinsatz, unter welchem meist das Abspielen eines Spiel- oder Dokumentarfilmes verstanden wird, bedarf einer Vor- und Nachbereitung mit den Lehrenden. Diese Medien stehen – könnte man sagen – somit nicht für sich alleine.

Wollen also Lehrende vermehrt Medien einsetzen, wird ihnen ein erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand bei der Stundenvorbereitung und gleichzeitig eine durchgehend aktive Unterstützung im Unterricht abverlangt. Wenig überraschend ist es deshalb, dass der Medieneinsatz von Lehrenden als Belastung und Verbrauch von Arbeitskapazitäten betrachtet wird. Idealerweise sollte aber durch den Medieneinsatz entweder die Vorbereitung oder die Arbeit im Unterricht entlastet werden. Kann das Medium im Unterricht aber für sich alleine stehen und gewinnt die Lehrperson somit im Unterricht Freiraum, ohne, dass dieser an Qualität verliert, wäre dies langfristig eine Arbeitersparnis für die Lehrenden.

Zweitens soll nun speziell auf Videos eingegangen werden. Wie erwähnt, bezieht sich der Videoeinsatz im DaF-Unterricht oft auf das Abspielen von (Kunst-) Filmen verschiedenster Art, die im Unterricht aufbereitet und analysiert werden. Der Fokus soll nun aber auf didaktisiertes Videomaterial wie etwa Lernvideos gelenkt werden, wie sie bereits in Fülle beispielsweise über das Videoportal YouTube abrufbar sind (vgl. bspw. schooleasy 2015, Schülerhilfe 2015, Toller 2016). Die Idee hinter diesen Videos ist grundsätzlich, dass Informationen ohne eine präsente Lehrperson vermittelt werden können. Doch diese Videos sind folgendermaßen konzipiert:

- 1.) Sie sind für einzelne Personen gedacht, die isoliert lernen und sich nicht gemeinsam in einem Raum befinden.
- 2.) Sie setzen fast ausschließlich auf die Methode des Frontalunterrichts: Eine Person vermittelt Informationen durch das Aufzählen von Regeln, durch die Wiederholung von Satzmustern, etc. Selbst sogenannte interaktive Videos folgen diesem Konzept.
- 3.) Aus dem vorigen Punkt ergibt sich, dass sich die Lernenden in einem passiven, rezeptiven Modus befinden und somit die Informationsaufnahme und Erinnerbarkeit geringer ausfallen.
- 4.) Von Seiten der Lernenden wird durch diese Passivität und einseitige Methodenverwendung eine enorme Motivationsleistung abverlangt, um den Erklärungen zu folgen und zwischenzeitlich nicht abzubrechen.
- 5.) Schließlich können im DaF-Unterricht durch solche Videos nicht alle Sprachfertigkeiten geschult werden, da beispielsweise die mündliche Interaktion nicht inkludiert ist.

Tatsache ist, dass 1.) der gemeinsame Ort durch die Bildungsinstitution vorgegeben ist. Somit sind Lernvideos, die für die Isolation bzw. für einzelne Personen konzipiert

sind, eher ungeeignet und zweckentfremdet. Auch steht 2.) seit den 1990er-Jahren unter dem Begriff der ‚Post-Methoden-Ära‘ (vgl. Richards/Rodgers 2014: 16) das Prinzip der Methodenvielfalt im Vordergrund und so sollten im Unterricht verwendete Lernvideos auch diesem Konzept folgen. Weiters steigen 3.) die Informationsaufnahme und Erinnerbarkeit, je aktiver die Lernenden sind. Ein reines Zuhören und Zuschauen kann lediglich zu einer Informationsaufnahme von bis zu 50% führen. Somit ist die aktive Teilhabe der Lernenden auch während des Videoeinsatzes wesentlich. Durch aktives Handeln können 4.) die Aufmerksamkeit und die Motivation gesteigert werden. Dies führt 5.) zum Einsatz verschiedener Sprachfertigkeiten.

Aber kann ein Lernvideo den Überlegungen der Methodenvielfalt, der Interaktion und der Aufforderung zum aktiven Schüler/innen-Handeln gerecht werden? Bis dato wurde von der Verfasserin dieser Arbeit weder ein Video noch eine Fachpublikation gefunden, welche diesen Anforderungen bzw. Vorstellungen entsprechen würde. Aus diesem Grund wurde ein auf diesen Überlegungen aufbauendes Videokonzept entwickelt. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen, wurden acht Interaktive Lernvideos¹ erstellt und in einer DaF-Klasse erprobt. Das Erforschen der Möglichkeiten und Grenzen dieser Interaktiven Lernvideos ist Thema dieser Diplomarbeit.

In Kapitel 1 wird die theoretische Einbettung des Videokonzepts vorgenommen. Dabei werden grundlegende Begriffe im Hinblick auf audiovisuelle und neue Medien definiert, sowie auf Einsatzmöglichkeiten von Videos und Videoformen eingegangen. Speziell werden auch Merkmale und Qualitätskriterien von Lernvideos erläutert. Kurz wird anschließend auf die Motivation und Aufmerksamkeit der Lernenden eingegangen und schließlich jene Forschungslücke aufgezeigt, die diese Forschungsarbeit offenlegt und zu schließen versucht; An dieser Stelle findet auch die theoretische Vorstellung des Videokonzepts statt. Im Anschluss werden die Forschungsfragen ausformuliert.

Die praktische Anwendung der Interaktiven Lernvideos im Rahmen eines DaF-Kurses wird in Kapitel 2 erläutert. Dafür werden die Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen des Unterrichts, sowie die Unterrichtsplanung und der Unterrichtsablauf offengelegt. Anschließend werden die acht selbst konzipierten Interaktiven Lernvideos vorgestellt.

¹ Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Interaktiven Lernvideos werden mit einem großen I gekennzeichnet, um eine Unterscheidung zwischen diesen und bereits existierenden interaktiven (Lern) Videos ziehen zu können.

Kapitel 3 stellt den forschungstheoretischen Teil der Arbeit dar. Zunächst wird auf das Forschungsparadigma und im Anschluss auf die Gütekriterien und auf die Forschungsethik eingegangen. Danach folgen die Datenerhebungsinstrumente, wobei zwischen der Lehrerinnenperspektive und der Lerner/innenperspektive unterschieden wird. Nach einer kurzen Erläuterung zur Datenaufbereitung wird das eingesetzte Datenanalyseinstrument vorgestellt.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert, exemplarische und problematische Beispiele aus den erhobenen Daten angeführt, sowie im Rahmen der einzelnen Ergebnisse die entwickelten Hypothesen genannt. In diesem Kapitel werden auch Antworten auf die Forschungsfragen gegeben.

In Kapitel 5 folgen abschließende Anmerkungen zu der Untersuchung und Desiderata für Anschlussforschungen.

Nach dem Literaturverzeichnis in Kapitel 6 stellt Kapitel 7 den Anhang dar: das Abstract, das Abkürzungsverzeichnis, das detaillierte Unterrichtskonzept sowie die Arbeitsblätter zu den Videos. Auch sind hier die Rohdaten aus der Datenerhebung und der Datenauswertung zu finden.

Hinweis zur Zitierweise

Direkte Zitate aus dem eigenen Datenpool werden *kursiv* und ohne Anführungszeichen gesetzt, damit die Unterscheidung zu der verwendeten Forschungsliteratur klar gegeben ist. Die Beobachtungsprotokolle und Tagebücher werden einheitlich nach den Unterrichtsstunden nummeriert. So wird z.B. bei dem ersten Beobachtungsprotokoll als Quelle ‚Beobachtungsprotokoll 8‘ angeführt, da es in der achten Stunde erstellt wurde. Somit wird ein Vergleich zwischen den drei Aufzeichnungen ermöglicht. Im Sinne der Transparenz wird bei den Tagebüchern zusätzlich zu der Stundennummerierung auch die Zeilennummerierung (z.B. Lehrerinnentagebuch 7: 12-13) und bei den Interviews der nachfolgende Timecode angegeben (z.B. Interview 2: #00:00:56-2#); nachfolgend deshalb, weil dieser eine Einheit mit dem Redeabschnitt bildet.

1 Theoretische Einbettung

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird auf den theoretischen Bezugsrahmen eingegangen, in den sich die durchgeführte Untersuchung bettet. Dafür werden zunächst Medienauffassungen und Medientypologien vorgestellt, die eine Einordnung von Videos im Medienkontext ermöglichen. Anschließend folgen Begriffsbestimmungen im Rahmen der Medienverwendung und Einsatzmöglichkeiten von Videos im DaF-Unterricht. Welche Videoarten es gibt und wie die aktuelle Forschungslandschaft aussieht, werden im dritten Unterkapitel erörtert. Merkmale und Qualitätskriterien von Lernvideos, einer bestimmten Art von Videos, die auch für diese Arbeit eingesetzt wurden, folgen im vierten Unterkapitel. Als Ergänzung zu einer der Qualitätskriterien wird im Anschluss auch auf die Lerner/innenperspektive eingegangen und die Motivation, Aufmerksamkeit, Partizipation und Reaktion sowie die Fehlerkorrektur als mögliche Teilnahme am DaF-Unterricht erläutert. Schließlich wird im sechsten Unterkapitel auf jene Forschungslücke hingewiesen, die die theoretischen Ausführungen aufdecken und die diese Arbeit zu schließen versucht; nämlich ein neues Videokonzept für den Medieneinsatz im DaF-Unterricht.

1.1 Videos im Kontext von Medientypologien

Videos werden sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen DaF-Kontext² mit dem Medienbegriff assoziiert. Während im Alltag aber die Verwendung des Begriffs ‚Medium‘ trotz verschiedener dahinter liegenden Konzepte (Massenmedium, Gerät, Programm, etc.) aufgrund der gegebenen Gesprächssituation meistens unproblematisch ist, ist im wissenschaftlichen Rahmen eine Eingrenzung des Begriffs und dessen Bedeutung wesentlich. So setzt auch in der vorliegenden Arbeit die Beschäftigung mit Videos eine Beschäftigung mit bestehenden Medienvorstellungen voraus.

Frederking et al. (2012: 11-23) geben Beispiele von unterschiedlichen Medienvorstellungen aus der Forschungstradition: Auf der einen Seite kann unter diesem Begriff ein neutraler Kanal verstanden werden. Dieses weit verbreitete Sender-Empfänger-Konzept, welches auf Shannon/Weaver (1949) zurückgeht, betrachtet das

² Die vorliegende Arbeit behandelt Lernvideos im DaF-Unterricht, weshalb sich die Ausführungen auf diesen Bereich beziehen. U.U. können die Erläuterungen auch auf ein anderes Gebiet (DaZ, DaM, FSU) übertragen werden.

zwischengeschaltete Medium als ein Vermittlungskanal und technisches Hilfsmittel für das Senden und Empfangen von Signalen. In Bezug auf Videos wäre dies beispielsweise das Abspielgerät.

Auf der anderen Seite kann unter dem Begriff ‚Medium‘ die Botschaft selbst verstanden werden. Bei diesem durch McLuhan (1995) geprägten Medienbegriff ist der Einfluss der Form auf den Inhalt ausschlaggebend (vgl. Frederking et al. 2012: 12-16). Die lineare Form von Videos etwa wirkt sich auf die darstellbaren Inhalte aus.

Da diese beiden Begriffsabgrenzungen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Medien aber nicht hinreichend sind, wurden auch Medientypologien aufgestellt (vgl. Frederking et al. 2012). Eine weit verbreitete Medientypologie, die auf Pross (1972) zurückgeht und das Sender-Empfänger-Modell ausdifferenziert, ist die Einteilung in primäre (kein Gerät wird verwendet), sekundäre (nur auf der Senderseite wird ein Gerät verwendet), tertiäre (auf beiden Seiten wird ein Gerät verwendet) und die später hinzugefügten quartären Medien (auf beiden Seiten wird ein Gerät verwendet, aber das klassische Sender-Empfänger-Modell ist nicht mehr vorhanden). Videos fallen beispielsweise unter tertiäre Medien, da sowohl für die Erstellung als auch für die Wiedergabe ein Gerät verwendet werden muss.

Eine weitere Medientypologie stellte Sandbothe (1997) auf. Nach dieser wird zwischen Medien im weiten Sinn (Raum und Zeit), engen Sinn (Bild, Sprache, Schrift) und engsten Sinn (technische Verbreitungskanäle) unterschieden. Videos können als Medien im engen Sinn verstanden werden, die sich den technischen Verbreitungskanälen bedienen und gleichzeitig räumlichen und zeitlichen Faktoren unterliegen.

Eine andere Medientypologie basiert auf der Ausprägungsform bzw. den anzusprechenden Sinnesorganen. Diese Typologie ist die gängigste Form in der DaF-Didaktik. Dabei unterscheidet man zwischen visuellen, auditiven, audiovisuellen und neuen Medien. Die Bezeichnung ‚neu‘ ist allerdings nicht mehr ganz zutreffend, wenn man damit den Computer und deren Internet-Funktion meint, da seit den 1990er Jahren dieses Medium seinen fixen Platz im Alltag innehat; deren Verwendung im Unterricht kann aber nichtsdestotrotz mit ‚neu‘ bezeichnet werden (vgl. Funk 2000: 13).³ Videos fallen nach dieser Einteilung unter audiovisuelle Medien.

³ Je nach Forschungsliteratur wird unter neuen Medien Verschiedenes verstanden. Auf diese Begriffsproblematik soll hier aber nicht näher eingegangen werden.

Selbst diese Typologien scheinen aber nicht hinreichend zu sein; in der Forschung findet man noch etliche andere Einteilungen. Petko (2014: 13) etwa differenziert innerhalb des Begriffs ‚digitale Medien‘ technische Hardwaregeräte, Softwares, Medienformate und deren Grundbausteine. Videos sind Grundbausteine, die in verschiedenen Medienformaten, wie etwa Online-Videos, existieren.

Es ist somit in der Forschung kein eindeutiges Medienkonzept vorhanden, sondern vielmehr ein Nebeneinander an Definitionen und Typologien beobachtbar. In dieser Arbeit werden Videos in erster Linie als audiovisuelle Medien wahrgenommen. Wie deren Einsatz begründet ist und welche Einsatzmöglichkeiten es im Kontext des DaF-Unterrichts gibt, wird im folgenden Unterkapitel erläutert.

1.2 Begriffsbestimmungen und Ansätze der Medien- und Videoverwendung im DaF-Unterricht

Setzt man sich mit Videos und somit mit Medien generell im DaF-Unterricht auseinander, stellt sich zunächst die Frage, warum diese überhaupt verwendet werden. Grundsätzlich gibt es zwei mitunter kombinierbare Einsatzbereiche von Medien: die Mediendidaktik (das ‚Lernen mit Medien‘) und die Medienerziehung (das ‚Lernen über Medien‘). Unter dem Schlagwort ‚Lernen über Medien‘ werden das Erlernen der Handhabung und der kritische, reflektierte und bewusste Gebrauch von Medien verstanden. (vgl. bspw. Herzig 2016: 17) Diese Arbeit fokussiert sich aber auf den erstgenannten Bereich, nämlich auf das Ergründen von Chancen digitaler Medien und speziell von Videos, um das Lehren und Lernen zu unterstützen.

Während digitale Medien im Leben der sogenannten ‚Digital Natives‘ – jener Generation, die mit diesen aufgewachsen ist – zu solch einer Selbstverständlichkeit geworden sind, dass eher deren Abwesenheit auffällt (vgl. den Begriff *Omnipräsenz* bei Herzig 2016: 17), ist im DaF-Klassenzimmer eine langsame und verzögerte Entwicklung des Medieneinsatzes beobachtbar.

Parallel zu dieser langsamen, aber dennoch auftretenden Veränderung hat sich auch die Rolle der Lehrenden gewandelt. Waren sie früher alleine für das Lehren verantwortlich, sind sie nun vielmehr zu Lernhelfer/innen und Coaches geworden, die Rahmenbedingungen für konstruktives und selbstgesteuertes Lernen schaffen (vgl. Rösler 2012: 14-15). Durch die Medialisierung des Fremdsprachenunterrichts (im Folgenden: FSU) wurde vor allem „das Monopol des Lehrers als Sprachvorbild gebrochen“ (Rösler 2012: 51), da dadurch auch (mitunter bessere) Sprecher/innen in

den Unterricht eindringen. Mit diesem Verlust müssen Lehrende umgehen. Wenn sie dies schaffen und sich vor allem in der Rolle von Lernhelfer/innen sehen, kann der DaF-Unterricht vielfältiger und inklusiver gestaltet werden. Beharren Lehrende auf ihrem (nicht existierenden) Monopol, führt dies zu einer Ablehnung von Medien, vor allem von jenen, die das Hinzuziehen von L1-Sprecher/innen⁴ und deren Produktionen ermöglichen. Beispielsweise können Lehr- und Lernvideos von L1-Lehrpersonen mit unterschiedlichen Sprachvarietäten den DaF-Unterricht sprachlich bereichern und gleichzeitig mitunter durch eine andere methodisch-didaktische Ausrichtung Abwechslung in den Unterricht bringen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass in vielen Fachpublikationen Lehr- und Lernvideos nicht ausdifferenziert werden. ‚Lehrvideos‘ werden in dieser Arbeit als die in Kapitel 0 erläuterten Erklärvideos verstanden, während ‚Lernvideos‘ „lernunterstützende[...] Videos“ (Bruder et al. 2015: 1) sind, die – genauso wie Lehrpersonen in ihrer jetzigen Rolle – die Lernenden in ihrer Sprachentwicklung unterstützen und nicht ‚belehren‘. Diese Arbeit fokussiert sich auf Lernvideos, auf die in den folgenden Kapiteln noch näher eingegangen wird.

Einen wissenschaftlichen Ausgangspunkt für einen Unterricht unter Medienverwendung stellt Wermke (1997) dar. Sie beschreibt in ihrem Standardwerk, dass „Deutschunterricht in einer Medienkultur [...] integrativer Deutschunterricht sein [muss]“ (Wermke 1997: 46). Vor allem betont sie die Wichtigkeit von multimedialer und intermedialer Vernetzung im Sinne eines Medienverbundes.

Lange Zeit herrschte das Schüler/innenbuch im Unterricht als leitendes oder ausschließliches Medium vor. Seit den 50ern begann eine Entwicklung Richtung Medienverbund, sodass verschiedene Medien im Unterricht eingesetzt wurden. Der Begriff ‚Lehrwerk‘, der immer öfter gebraucht wurde und bis heute verwendet wird, soll zeigen, dass es sich nicht mehr um ein isoliertes Buch handelt, sondern um ein komplexes Gefüge von verschiedenen Medien. Trotz dieser Öffnung bleibt dem Buch der Status des Leitmediums angehaftet; die anderen Medien werden als Ergänzung und Zusatzangebote betrachtet. (vgl. Staiger 2013: 452-457) Bis zu einem gewissen Grad können die hier konzipierten Videos (während der Videophase) als Leitmedium in einem Medienverbund verstanden werden, die durch andere Medien ergänzt

⁴ Die Problematik zwischen den verschiedenen existierenden Begriffen wie ‚Muttersprache‘, ‚Erstsprache‘, etc. soll nicht in diese Arbeit einfließen.

werden; beispielsweise durch das Kursbuch, welches in Video 6 zum Einsatz kommt (s. Kapitel 2.3 und Gila 2016f).

Weitergeführt wurde Wermkes Ansatz von Bönninghausen und Rösch⁵, die den intermedialen Ansatz vertreten. Rajewsky (2004) grenzt die dabei verwendeten Begriffe ab: Während Intramedialität sich auf Bezüge innerhalb eines Mediums bezieht, handelt es sich bei Intermedialität um „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren.“ (Rajewsky 2004: 13) Intramedialität kann man schließlich noch in die Bereiche der Medienkombination, des Medienwechsels und der intermedialen Bezüge aufteilen (s. Abb. 1).

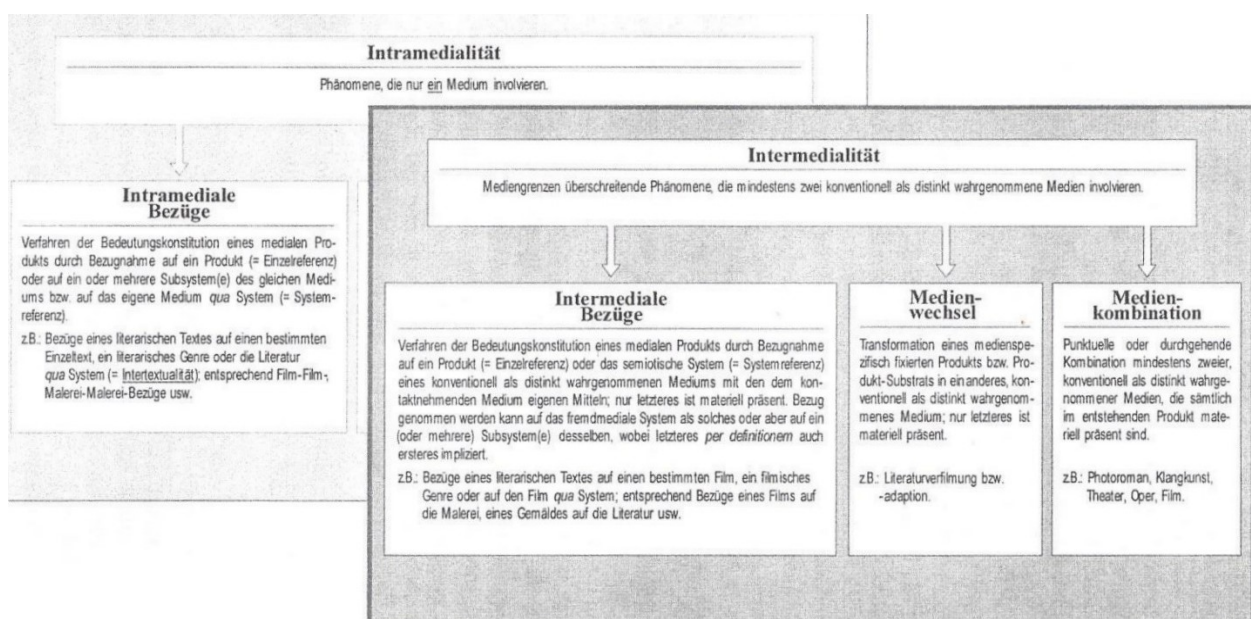


Abb. 1: Intramedialität – Intermedialität (Rajewsky 2004: 20)

Obwohl es sich scheinbar um die Kombination verschiedener Medien handelt, geht es vielmehr um „Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel, um das ‚Dazwischen‘“ (Bönninghausen/Rösch 2004: 2).

Ergänzt werden soll dieses Begriffspaar noch mit dem Begriff ‚Transmedialität‘, unter welchem das gleiche Medienprodukt in unterschiedlichen Medien zu verstehen ist (vgl. Albrecht 2014: 141). Man könnte sagen, dass das Videokonzept, welches in

⁵ Sowohl Wermke, Bönninghausen/Rösch als auch Frederking, der im Folgenden noch genannt wird, beziehen sich vor allem auf den Literaturunterricht; Die theoretischen Ausführungen können aber hier für den DaF-Kontext und für die Videoarbeit im DaF-Unterricht übernommen werden und bilden einen theoretischen Ausgangspunkt für das Videokonzept.

Kapitel 1.6 noch näher vorgestellt wird, Elemente sowohl der Intramedialität (z.B. wird in Video 3 auf die integrierte Videoaufnahme hingewiesen), der Intermedialität (die Verwendung eines Spielbrettes in Video 8) als auch der Transmedialität (z.B. wird ein Text aus dem Kursbuch in Video 6 bearbeitet) beinhaltet. Um den Fokus von dem ‚Dazwischen‘ und der Unterscheidung auf die Verbindung der verwendeten Medien zu lenken, wird ein weiterer Begriff eingeführt, nämlich die von Frederking geprägte ‚Symmedialität‘. Frederking, der wie viele andere im akademischen Diskurs den Begriff ‚Multimedia‘ aufgrund der Abnutzung und seines Bedeutungsverlustes ablehnt, führt mit dem Begriff der ‚Symmedialität‘ eine Abgrenzung zur Intermedialität ein, denn das „Praefix ‚Inter‘ hat die Differenz zur Voraussetzung und hebt auf diese ab, selbst dort, wo es den Bezug ins Blickfeld nimmt.“ (Frederking 2006: 207) Demgegenüber erfasst Symmedialität

alle Arten der Verbindung von Medien – ‚alte‘ oder/und ‚neue‘ Medien, Primär-, Sekundär-, (sic!) Tertiär- und Quartärmedien [...]. ‚Symmedialität‘ bezeichnet in diesem Sinne das komplementäre Aufeinanderbezogensein unterschiedlicher medialer Präsentations- und Rezeptionsformen. (Frederking 2006: 208)

Somit richtet sich Symmedialität auf den Medienverbund und auf die Verbindung dieser medialen Ausprägungen aus (Albrecht 2014: 145-146). In einem symmedialen Deutschunterricht sieht Frederking (2006: 213) vor allem die Wichtigkeit, „‚alte‘ wie ‚neue‘, ‚nichttechnische‘ wie ‚technische‘ Medien unter optimaler Nutzung ihres jeweiligen Eigen- wie Mehrwerts zur komplementären Anwendung“ einzusetzen. Der Computer wird dabei als das Symmedium schlechthin betrachtet, welches sieben Funktionen der Symmedialität erfüllt (s. Abb. 2). Diese Erläuterungen sind deshalb relevant, weil die hier konzipierten Videos verschiedene Medienformen verbinden und sich verschiedener Medien im Sinne eines Medienverbundes bedienen bzw. deren Verwendung im Unterricht ermöglichen. Aus diesem Grund sind die entwickelten Videos als Symmedium zu verstehen.

Didaktisch-methodische Fokussierung	Technisch-mediales Fundament
1. Schreib- und Produktionsmedium	z. B. Textverarbeitungssoftware
2. Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium	z. B. Elektronisches Buch; CD-ROM; Internet, Suchmaschinen, Cloud-Technologie
3. Präsentations- bzw. Visualisierungsmedium	z. B. PowerPoint, Keynote, Prezi etc.
4. Kommunikations- und Kooperationsmedium	z. B. E-Mail, Mailingliste, Newsforum, Chat, Videokonferenz, Skype, Twitter, Soziale Netzwerke (Facebook, Google+) BSCW, LoNet, Content-Management-Systeme, Google-Drive, Dropbox
5. Analyse- und Interpretationsmedium	z. B. PowerPoint, Keynote, Prezi, SymBoard etc.
6. Handlungs- und Gestaltungsmedium	Chat, Computerspiele, Grafikprogramme, SymBoard
7. Lehr- und Lernmedium	z. B. Lern- bzw. Übungssoftware

Abb. 2: Funktionen des Computers als Symmedium (Frederking 2014: 33)

Schließlich verwendet Frederking (2014: 11-14) in seiner Theorie auch den Begriff der ‚Synästhetik‘ und grenzt ihn von dem Begriff ‚Synästhesie‘ ab. Während Letzteres als die Vermischung der Sinneswahrnehmungen eines einzelnen Individuums verstanden wird, ist Synästhetik „die in einem Gegenstand, einem Medium bzw. einer medialen Form angelegte und beim Rezipienten intendierte Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle im Prozess der Rezeption respektive der Produktion.“ (Frederking 2014: 14) Bei Videos etwa ist durch die Verwendung von Bild und Ton Synästhetik gegeben.

Wie erwähnt ist für Frederking der Computer ein Symmedium, dessen Einsatz er im Unterricht befürwortet. Obwohl Computer im Alltag eine wesentliche Rolle spielen, ist ihre Anwendung im DaF-Unterricht noch immer nicht unumstritten und auch in der Forschung „gibt es [keine] überzeugende[n] Konzepte für den Einsatz des Computers im Deutschunterricht“ (Jonas/Rose 2002: 7). Dass es zu keinem vermehrten Einsatz des Computers im DaF-Unterricht kommt, kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass neuen Medien grundsätzlich mit einer gewissen Skepsis begegnet wird: Zustimmung und Faszination bzw. Ablehnung und Furcht werden erst langsam von einem „souveränen Medienumgang“ (Jonas/Rose 2002: 8) abgelöst. Diese Skepsis kann auch beim Einsatz anderer neuer Medien, wie etwa der hier konzipierten innovativen Videos, beobachtet werden. Durch die Gewöhnung an das

neue Medium sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Lernenden kann deren Verwendung optimiert werden.

Gleichzeitig wird durch Medieneinsatz und speziell durch den Computer und das Internet eine Veränderung der Wissensverhältnisse bewirkt, da dabei die Schüler/innen das Lernen selbstständig initiieren und leiten können und den Lehrenden in gewisser Weise die Macht des Wissens genommen wird. Ein Umdenken im Hinblick auf traditionelle Unterrichtsformen und konventionelle Formen des Lehrens und Lernens müssen diese Entwicklung begleiten (vgl. Jonas/Rose 2002: 38-39). Die aktuelle Forschungslandschaft reflektiert dieses Umdenken und weist eine Ausrichtung auf den Computer als Symmedium auf, der gleichzeitig neue Lehr- und Lernarrangements bewirkt und verlangt: Hypertexte, Chats und SMS, Web 2.0, Social Media und Computerspiele, wie sie etwa Frederking et al. (2012) behandeln, können repräsentativ für das gegenwärtige Forschungsinteresse aufgezählt werden. Kurz soll nun auf einige Formen eingegangen werden, um das eigens entwickelte Videokonzept in diese einzuordnen bzw. von diesen abzugrenzen.

Im Rahmen der meisten neuen Lernkonzepte wird der Begriff ‚Web 2.0‘ verwendet, der durch O'Reilly (2005) geprägt wurde. Im Gegensatz zu Web 1.0 wird darunter das sogenannte Mitmach-Internet verstanden, welches sich auf folgende drei Aspekte fokussiert: die aktive Gestaltung durch Nutzer/innen, die weltweite Vernetzung und Kommunikation und schließlich die leichte Bedienung ohne spezifische Technikenkenntnisse (vgl. ÖIAT 2010: 6). Auch im DaF-Unterricht bezieht man sich auf diese „interaktive[...] und kollaborative[...] Anwendungen im World Wide Web“ (Schmidt 2011: 316) und benutzt das Web 2.0 beispielsweise für den Blended-Learning-Unterricht.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist in der DaF-Didaktik vermehrt der Begriff ‚Präsenzlernen‘ aufzufinden, welcher einerseits besagt, dass das Lernen durch „die gemeinsame Anwesenheit an einem bestimmten Ort“ (Rösler 2012: 95) stattfindet, andererseits aber auch, dass auch eine andere Form existiert. Virtuelles Lernen, also das „Lernen in einem Kontext, an dem die Lernenden nicht mehr physisch gemeinsam an einem Ort präsent sind“ (Rösler 2012: 118), ist zu einer Art Gegenbegriff zum

Präsenzlernen geworden.⁶ Bei ‚Blended Learning‘ wird der Präsenzunterricht mit dem virtuellen Unterricht kombiniert (s. Abb. 3). Dabei

wird entweder individuell oder gemeinsam in der Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb [...], mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien Deutsch gelernt (Rösler/Würffel 2014: 145).

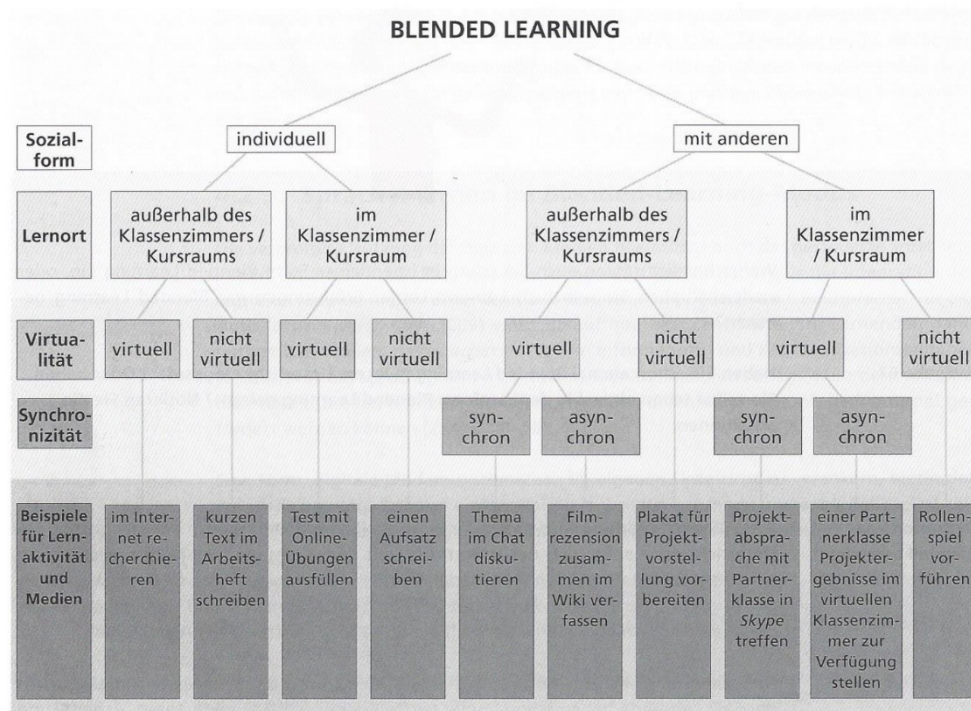


Abb. 3: Blended Learning (Rösler/Würffel 2014: 146)

Ein spezielles und erst in den letzten Jahren aufgetretenes Beispiel für das Blended-Learning-Konzept ist das sogenannte ‚Flipped Classroom‘ (oder ‚Inverted Classroom‘), bei welchem sich die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers zu Hause selbstständig Inhalte über Videovorträge aneignen, die dann im Klassenraum vertieft und erarbeitet werden (IWM 2017).

Das Blended-Learning-Konzept wird hier vorgestellt, weil bei der Erwähnung von Lernvideos oft an das Lernen zu Hause mit einem Video gedacht wird. Hier handelt es sich aber um im Klassenzimmer zur Verfügung gestellte und somit zuvor aufgenommene Videos, in denen Aktivitäten individuell, kooperativ und auch im Plenum durchgeführt werden, bei denen sowohl digitale als auch nicht digitale

⁶ Virtuelles Lernen und Blended Learning werden mitunter unter dem Oberbegriff ‚E-Learning‘ zusammengefasst; die Trennschärfe dieser Begriffe lässt sich aber durch die Vielschichtigkeit ihrer Modalitäten nicht aufzeigen (vgl. Rösler 2012: 118).

Elemente vorhanden sind und die ein synchrones Arbeiten erfordern. Somit ist nicht das Arbeiten in einem ‚Flipped Classroom‘ gemeint.

Will man Deutsch als Fremdsprache lernen, ist im Rahmen des Web 2.0 auch Fernunterricht möglich, für den Onlinekurse angeboten werden; sowohl im Rahmen von MOOCs (Massive Open Online Courses), als auch im Rahmen einzelner Institutionen, die speziell Online-Deutschkurse anbieten (vgl. bspw. DUO 2017). Wie auch bei diesem Anbieter können darunter verschiedene Modalitäten verstanden werden: Selbstlernkurse, assistierte Kurse mit einem Online-Tutor oder Blended-Learning-Kurse, bei welchem zusätzlich zum Selbstlernkurs auch Präsenzunterricht angeboten wird. Bei assistierten Kursen etwa ist ein volldigitalisiertes Lehrwerk vorhanden, während gleichzeitig Online-Sprachtrainer/innen für eine bestimmte Zeit für Korrekturen und für die mündliche Kommunikation zur Verfügung stehen. Kontakt zu anderen Lernenden erhält man durch Chatmöglichkeiten und E-Mail-Verkehr. Somit ist es möglich, weltweit Zugriff auf Sprachlernkurse zu haben (vgl. DUO 2017). Im Rahmen dieser Kurse werden auch Videos verwendet. Der Unterschied zu den hier konzipierten Videos liegt dabei in der Tatsache, dass es sich bei den Onlinekursen um entlokalisierte Lernende handelt und somit die Videos im Allgemeinen für das Lernen alleine zu Hause gestaltet sind.

Bei vielen dieser Anwendungen und digitalen Lernangeboten ist deren interaktive Komponente zu einem Schlagwort geworden und wird als „der größte Vorteil von multimedialer Lernsoftware dargestellt“ (Nandorf 2004: 40), wodurch sich neue Medien vor allem gegenüber alten linearen Medien, wie es auch Videos sind, behaupten wollen. Individualisiertes, lerner/innengesteuertes und aktivierendes und somit motivierendes Lernen soll erreicht werden (vgl. Haack 1997: 154). Doch:

Trotz der Bezeichnung ‚interaktiver‘ Medien fallen bei didaktischen Anwendungen zuallererst die Einschränkungen gerade der *Interaktion* auf [...]. Es sind vor allem dialogische Formen der Kommunikation ausgeschlossen: das wechselseitige Aufeinander-Eingehen im Dialog und letztlich wechselseitige Beeinflussen [...] ist mit ‚interaktiven‘ Medien gerade nicht möglich. Schließlich sind Äußerungen des Lernenden üblicherweise auf Eingaben per Tastatur oder Maus beschränkt. Und selbst bei natürlichsprachiger Eingabe wird das Computersystem die Vielfalt der menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten (gerade im para- und nonverbalen Bereich) nicht erfassen. (Kerres 2009: 100)

An dieser Stelle muss die begriffliche Unterscheidung zwischen Interaktion und Interaktivität gezogen werden, die für diese Arbeit entscheidend ist und in der Fachliteratur häufig nicht gemacht wird (vgl. Nandorf 2004: 40). Während Interaktion

in ihrem sozialwissenschaftlichen Ursprung auf die Kommunikation zwischen Menschen abzielt und in dieser Arbeit auch als solche verstanden wird⁷, werden unter Interaktivität verschiedene Konzepte zusammengefasst: Erstens wird darunter die technische Möglichkeit verstanden, im Gegensatz zu linearen Medien wahlfrei auf Informationen zuzugreifen. Zweitens kann darunter die Möglichkeit verstanden werden, in diese Informationen einzugreifen und sie ggf. zu ändern. Schließlich sind mit Interaktivität die Möglichkeiten der Mensch-Maschine-Mensch-Kommunikation gemeint (vgl. Kerres 2009: 100-102). Es lassen sich auch Abstufungen ausmachen, bei welchen die Reaktionsmöglichkeiten der Lernenden und die Antwortmöglichkeiten des Programmes graduell zunehmen: behavioristische Drill-and-Practice-Übungen durch Mausklick, Zugriff auf Zusatzinformationen durch Hypertexte, offenere Antwortmöglichkeiten und deren Beantwortung durch Programme mit künstlicher Intelligenz und komplexe Kommunikationssituationen unter Zuhilfenahme eines zugeschalteten Online-Tutors (vgl. Nandorf 2004: 42; Haack 1997: 153).

Die hier konzipierten Lernvideos sind als interaktiv zu bezeichnen, da erstens die Interaktion zwischen präsenten Lernenden vorhanden ist und zweitens, weil auch Interaktivität in einer gewissen Weise existiert. Zwar gibt es weder einen wahlfreien Zugriff auf die Informationen noch einen Eingriff in diese. Auch verbinden diese Videos keine entlokalisierten Lernenden. Dennoch wird von Interaktivität gesprochen, da eine Interaktion mit der Video-Lehrperson und somit mit dem Video selbst gegeben ist. Wie weit die Interaktion und die Interaktivität möglich sind, ist Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit.

Nachdem in diesem Unterkapitel grundlegende Begriffe und theoretische Konzepte für die Verwendung von Medien und Videos im DaF-Unterricht erläutert wurden, soll im Folgenden ein Vergleich der hier konzipierten Videos zu bereits existierenden Videoformen gezogen und auf aktuelle Forschungsarbeiten hingewiesen werden.

⁷ Interaktion wurde später auch für die Mensch-Maschine-Interaktion verwendet (vgl. bspw. Haack 1997: 152). Diese Begriffserweiterung wird in dieser Arbeit bewusst ausgeklammert.

1.3 Videoformen und aktueller Forschungsstand

Videos gehören zu den audiovisuellen Medien und werden – im Gegensatz zu internetbasierten Lernsoftwares, Apps und Ähnlichem – seit Jahrzehnten im Unterricht eingesetzt und didaktisiert (vgl. Lonergan 1987). Dabei geht die Bezeichnung ‚Video‘ oder ‚Videofilm‘ auf das Speichermedium der Videokassette zurück. In der Fachliteratur können zum Thema ‚Videos‘ vor allem drei Ausrichtungen festgemacht werden:

Erstens, die didaktische Aufbereitung und Analyse von Filmen im klassischen Sinn wie Spielfilmen, Dokumentarfilmen, Serien o.Ä. (vgl. bspw. Frederking et al. 2012; Sherman 2003) und deren Weiterentwicklung wie Videoclips, Werbungen und anderen ‚modernen Filmvarianten‘ (vgl. bspw. Maiwald 2005). Die Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚Film‘ und ‚Video‘ hat sich in der Literatur bis heute nicht vollkommen etabliert, weshalb sie teilweise synonym verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit wird unter Film eine Kunstform (etwa ein Spiel- oder Dokumentarfilm) verstanden, während es sich bei Videos um ein einfacheres, meist selbst produziertes, kürzeres, leichter zugängliches Format handelt. Diese Arbeit widmet sich den Videos.

Zweitens, der Einsatz der Videokamera im Unterricht, sprich das Drehen eines Videos in der Klasse (vgl. bspw. Lonergan 1987; Rambeck 1996; Wolf 2015). Der Einsatz der Kamera entspricht zwar einem handlungsorientierten, lerner/innenzentrierten und vor allem medienintegrativen Unterricht, ist aber nicht Ziel der vorliegenden Arbeit, da hier bereits fertig erstellte Videos im Klassenzimmer verwendet werden.

Drittens werden Videos vor allem im Kontext von Online-Lernplattformen und Videoportalen thematisiert (vgl. bspw. Wolf 2015; Lehner 2011). Im Rahmen dieser Ausrichtung wurden neue Videoformen konzipiert, die speziell für das Vermitteln von bestimmten Wissensgebieten gedacht sind und nicht als Kunstform, sondern vielmehr als Wissensvermittler angesehen werden können. Einige dieser Videotypen werden im Folgenden mit Beispielen⁸ vorgestellt, da sie Ähnlichkeiten mit den hier entwickelten Videos aufweisen.

Eine dieser Videoformen stellen sogenannte Erklärvideos dar, die erklären, „wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf 2015: 30). Häufig werden dabei

⁸ Die Beispiele sind alle der Videoplattform YouTube entnommen. Dadurch soll ein leichter Vergleich und Zugriff ermöglicht werden.

Zeichnungen verwendet, wie etwa Comics oder Legetechniken (vgl. bspw. Champions ohne Grenzen 2017; explainity 2016). Im Gegensatz zu Lehrfilmen wie etwa Galileo werden Erklär- oder auch Lehrvideos normalerweise mit weniger medialem Aufwand produziert und entstehen meist in Eigenproduktion (vgl. Wolf 2015: 30). Weitere Merkmale von Erklärvideos sind die thematische Vielfalt, die gestalterische Vielfalt (Ad-hoc-Aufnahmen bis hin zu durchstrukturierten Videos, didaktische und mediengestalterische Varianz, variierende Länge von wenigen Minuten bis zu einer halben Stunde), der informelle Kommunikationsstil und die Diversität in der Autor/innenschaft (vgl. Wolf 2015: 30). Obwohl es sich auch bei den hier konzipierten Videos um Erklärungen und das Vermitteln von Wissen handelt und die Videos in Eigenproduktion erstellt und auf YouTube hochgeladen wurden, weichen die Erklärvideos in mehreren Aspekten von diesen ab: Erklärvideos zeigen größtenteils nur das Bild und nicht die Lehrperson, sie sind für einzelne Personen gedacht, die Rezipient/innen sind reine Zuhörer/innen und die Videos schulen neben der Inhaltsvermittlung lediglich die auditive Sprachfertigkeit. Zudem sind Erklärvideos nicht immer didaktisiert und nicht für den kompletten DaF-Bereich gedacht, sondern fokussieren sich auf abgekapselte Wissensbereiche, wobei vor allem die Darstellung von Grammatikregeln üblich ist (vgl. bspw. Hauser 2016). Eine Anwendung des vermittelten Wissens erfolgt im Nachhinein.

Eine weitere Videoform sind Tutorials bzw. Videotutorials. Wolf (2015: 31) sieht diese als ein Sub-Genre von Erklärvideos an. Dabei handelt es sich um das konkrete und gleichzeitige Nachahmen vor allem manueller Tätigkeiten durch die Rezipient/innen, erkennbar etwa bei KlettSprachen Tutorials (2017). Wie auch Schön/Ebner (2013a: 22) festhalten, wird in dem genannten Beispiel die Installation einer Software zum Lehrwerk Netzwerk A1 erklärt, indem mittels eines Screencasts (Aufzeichnung des Bildschirminhalts) die einzelnen Schritte gezeigt werden. Obwohl auch bei den hier konzipierten Videos Slidecasts (Aufnahmen von Präsentationsfolien) verwendet werden, wird nicht ein Vorgang erklärt, der nachgeahmt werden soll, sondern vielmehr das gemeinsame Erarbeiten angestrebt.

Weitere Videoformate ähnlicher Ausprägung wären Videos mit Tafelanschrift (ein herkömmliches Tafelbild wird erstellt und gefilmt), Vorträge für die Webcam (Aufnahmen einer vortragenden Person vor einer Webcam), Aufnahmen von Live-Vorträgen (Aufnahmen eines Vortrags teilweise durch Splitscreen-Einstellungen) und Trickfilme (etwa Stop Motion) (vgl. Schön/Ebner 2013a: 14-15). Diese könnten Teile

des hier konzipierten Videos sein – etwa das Einfügen eines kurzen Trickfilmes – sind aber im Grunde nicht vorgesehen. Der Vortrag für die Webcam weist Ähnlichkeiten mit den erstellten Videos auf, doch geht es bei den hier konzipierten Videos um das gemeinsame Arbeiten anstelle eines klassischen ‚Vortrags‘.

Ein anderes viel genutztes Videoformat ist jenes, welches Live-Gespräche zwischen der Vortragsperson und den Gesprächspartner/innen ermöglicht, wie etwa bei Skype-Konferenzen oder bei Tutorphasen im Rahmen eines Onlinekurses (vgl. DUO 2017). Bei diesen handelt es sich aber um eine live stattfindende audiovisuelle Kommunikation zwischen räumlich getrennten Personen mittels eines Videoportals. Die hier konzipierten Videos werden aber für den Gruppenunterricht erstellt und zuvor aufgenommen; die Video-Lehrperson ist somit kein live zugeschalteter Tutor.

Schließlich soll eine letzte Videoart genannt werden, auf der auch die Videos dieser Arbeit aufbauen: Lernvideos, die – wie bereits erwähnt – das Lernen unterstützen sollen. Schön/Ebner (2013a: 12) nennen als Einsatzgebiete von Lernvideos das Generieren von schnellem Wissen zu einem konkreten Thema und das Visualisieren von etwas schwer zu Erklärendem. Im Rahmen des Flipped Classroom-Konzepts (s. Kapitel 1.2) wird speziell auch von interaktiven Lernvideos gesprochen:

Wer Flipped Classrooms nutzbar machen möchte, sollte sich überlegen, wie man interaktive Lernvideos erstellen kann, um eLearner in den Selbstlernphasen zu Eigenaktivität zu animieren. [...] Interaktive Lernvideos ermöglichen es, die passiven Rezeptionsphasen immer wieder zu unterbrechen und so die Aufmerksamkeit der Lerner erneut zu aktivieren. [...] eduCanon bietet die Möglichkeit, bereits existierende (!) Lernvideos direkt durch kurze Fragesequenzen zu unterbrechen und so Interaktivität herzustellen. (Richter 2014)

Richter (2014) spricht somit bei interaktiven Lernvideos die Interaktivität mit dem Programm an, welches in Einzelarbeit konsumiert wird. Auf dieses Durchbrechen der Rezeptionsphasen bezieht sich auch Lys (2000)⁹: Die Lernenden können in die Linearität des Mediums nicht eingreifen, bleiben „zwangsläufig passiv und der Lernprozess ist nicht wirkungsvoll“ (Lys 2000: 154). Diesem traditionellen Film wird nun das interaktive Video gegenübergestellt, wobei „vier interaktive Übungstypen [möglich sind]: multiple choice, check-list, Richtig/Falsch und icon-sorting“ (Lys 2000:

⁹ Obwohl ihre Erläuterungen auf einen Dokumentarfilm mit CD-Rom-Erweiterung verweisen, ist ihre Kritik auch auf herkömmliche Lernvideos übertragbar.

160). Ähnlich wie bei Richter (2014) ist das kennzeichnende Element die Unterbrechung der passiven Haltung. Bei beiden beziehen sich die interaktiven Möglichkeiten auf die Interaktivität mit dem Video bzw. dem Programm und folgen behavioristischen Ansätzen des Try-and-error-Antworttyps mit evtl. hinzugefügten Erklärungen. Obwohl es sich um ein anderes Konzept als das hier entwickelte handelt, wird der Wunsch nach der Lerner/innenaktivierung mit den Autor/innen geteilt, „denn nur hierdurch kann der Lernerfolg maximiert werden“ (Richter 2014).

Neben den empirischen Untersuchungen und Forschungsarbeiten, die bei den einzelnen Videoarten als Beispiele aus der Forschungsliteratur genannt werden, spiegelt vor allem die umfangreiche Meta-Analyse von Hattie (2013) den aktuellen Forschungsstand im Bereich des Lernens wider. Er entwickelte auf Basis eines umfassenden Datenpools aus empirischen Untersuchungen ein Barometer für verschiedenste Bereiche, die mit dem Lernen zusammenhängen, und erstellte unter anderem ein Barometer für die Effektstärke von interaktiven Lernvideos¹⁰ (vgl. Hattie 2013: 269-270). Bei diesem erhält er einen Wert von $d = 0,52$ (wobei ein

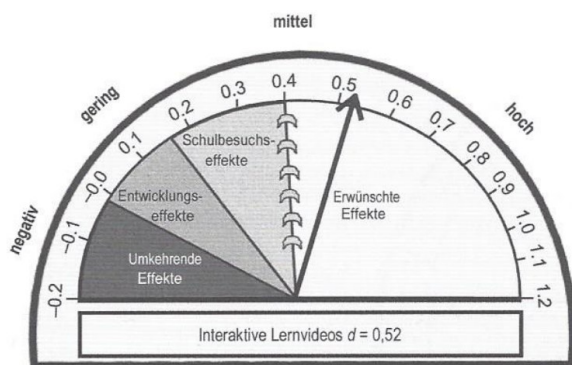


Abb. 4: Interaktive Lernvideos (Hattie 2013: 269)

Durchschnittseffekt von 0,4-1,2 als positiv gilt) (s. Abb. 4).

Er hält fest, dass 1.) es sehr inhomogene Resultate gibt,

2.) programmgesteuerte interaktive Lernvideos höhere Effekte erzielen als lerner/innengesteuerte Videos,

3.) die Verwendung von visuellem Material wie Bildern zusätzlich zu

verbalem Material die Effektivität erhöht und 4.) die Verwendung dieser Videos höhere Effekte erzieht, wenn dies als Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht geschieht. Bei dem hier entwickelten Videokonzept handelt es sich um Videos, welche nicht von den Lernenden, sondern von vorne gesteuert werden, bei welchen Bilder verwendet werden und welche als Ergänzung zum Präsenzunterricht eingesetzt werden. Somit sollten diese Videos einen erwünschten Effekt erzielen.

¹⁰ Welches Konzept diesen interaktiven Lernvideos genau zugrunde liegt, lässt sich schwer sagen, doch ist von einem ähnlichen Konzept der Interaktivität auszugehen, wie soeben erläutert.

Wie auch Hattie erwähnt, sind die Resultate von interaktiven Lernvideos sehr inhomogen, was unter anderem auch an der unterschiedlichen Qualität der Videos liegen kann; denn nicht jedes Lernvideo ist ein gutes Lernvideo. Was kann aber unter einem guten Lernvideo verstanden werden und was sind die Merkmale von Lernvideos überhaupt? Auf diese Fragen wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

1.4 Merkmale und Qualitätskriterien von Lernvideos

Dem vereinfachten Zugang und der vereinfachten Produktion ist es zu verdanken, dass sich in den letzten 10 Jahren die Verwendung von Videos für das Lernen maßgeblich verändert hat. Das Videoportal YouTube ermöglicht die Produktion auch durch Laien und wird durch verschiedene Videosoftwareprogramme wie etwa dem hier verwendeten (s. Kapitel 2.3) unterstützt. Diese Plattform, welche seit den 2000er Jahren einen Siegeszug erlebt, wird von immer mehr Jugendlichen benutzt, um sich gezielt mit Informationen zu versorgen. In diesem Sinne kann YouTube als OER (Open Educational Resources) verstanden werden. Diese Möglichkeit birgt aber auch die Gefahr, „‘Datenmüll‘ [zu finden, welcher] die spezifischen Anforderungen des Fremdsprachenlernens gar nicht oder nur unzureichend berücksichtigt“ (Schröder/Wazel 1998: 7). Deshalb ist es wichtig, bestimmte Faktoren ins Auge zu fassen, auf die nun im Näheren eingegangen wird.

Sperl (2016) hat auf Basis der Filmtheorie und der Gestaltungslehre Merkmale und Qualitätskriterien von Lernvideos zusammengetragen. Grundlegend ist für ihn zunächst folgende Formel: „Guter Vortrag + gute technische Umsetzung = gutes Lernvideo“ (Sperl 2016: 102). Diese Formel stützt er auf die These, dass es sich bei Lernvideos meist um einen Vortrag handelt, weshalb – genauso wie im Präsenzunterricht – die Vortragsqualität entscheidend ist. Die gute technische Umsetzung kann man mit seiner zweiten These verbinden, nämlich, dass die Filmproduktion unsere Sehgewohnheiten beeinflusst hat, weshalb auch Lernvideos bestimmten Anforderungen genügen sollten. Sperl unterscheidet in seinem Beitrag Merkmale und Qualitätskriterien. Erstere werden auf verschiedene Videoform bezogen. Bei den hier konzipierten Videos handelt es sich um Lernvideos; in der Klassifizierung von Sperl fallen sie aber unter die Klassifizierung ‚Vortragsaufzeichnungen‘ (s. Abb. 5):

Kategorie	Vortragsaufzeichnungen
Filmische Merkmale	• statische Kamera, die einen Vortrag abfilmt, gegebenenfalls der Vortragenden Person folgt • häufig Splitscreen, d.h. Aufteilung des sichtbaren Bereichs in z.B. Vortragsfolien und Bild der Vortragenden Person • keine besondere Ausleuchtung, wenn Aufzeichnung live geschieht, etwa in einem Vorlesungssaal • bei Aufzeichnungen in Studio professionelle Ausleuchtung vorhanden • Tonaufzeichnung entweder über Kameramikrofon (problematische Qualität) oder Ansteckmikrofon (bessere Qualität)
Art der Inhaltsvermittlung	• frontal, evtl. unter Einbeziehung von Fragen aus dem Auditorium, dann geringfügig interaktiv • Geschwindigkeit abhängig vom Vortragsstil der Vortragenden Person • idealerweise strukturiert und argumentativ schlüssig aufgebaut • „[...] effektive Hilfen für die Lernenden, um ihre eigenen mentalen Modelle zu konstruieren“ (Weidenmann, 2004, S.3)
Methoden der Visualisierung	• alle Möglichkeiten von Präsentationssoftwares wie z.B. PowerPoint, Impress, Prezi usw. • Mimik und Gestik der Vortragenden Person
Weitere Hilfsmittel	• Software zur Aufzeichnung von Kamerabildern und Bildschirminhalten • nachträglicher Schnitt der Aufzeichnung • Kapitelstruktur zur besseren Navigation in längeren Aufzeichnungen
Beispiele	• Vorlesungsaufzeichnung • Expertenvortrag (z.B. über Webkonferenzsystem)

Abb. 5: Merkmale von Vortragsaufzeichnungen (Sperl 2016: 103)

Die meisten genannten Merkmale entsprechen den Merkmalen der hier konzipierten Lernvideos. Zu jenen Punkten, die nicht (ganz) zutreffen, lässt sich Folgendes sagen: Die Aufnahmen entstanden im Voraus in einem der Klassenräume der Sprachschule, weshalb keine professionelle Ausleuchtung vorhanden war. Der Ton wurde über das PC-Mikrofon aufgezeichnet. Die problematische Qualität, die Sperrl anspricht, tritt vor allem im ersten Video (Gila 2016a) auf. Auf den interaktiven Charakter wird in Kapitel 1.6 noch konkreter eingegangen. Hier soll lediglich angemerkt werden, dass bei den konzipierten Videos eine erhöhte Interaktivität und Interaktion vorhanden sind.

Trotz seiner Klassifizierung betont Sperrl (2016: 105) – und das trifft auch auf die entwickelten Lernvideos zu –, dass Videos grundsätzlich nicht nur einer Videoform zugeordnet werden können, sondern vielmehr eine Mischform darstellen; beispielsweise ist im vorliegenden Fall die Wort-Bild-Korrespondenz sehr wichtig, was Sperrl zu den Merkmalen von ‚Animationen‘ zählt. Für die Visualisierung wurden auch

Kärtchen, Bilder und Grafiken verwendet. Auch Merkmale von Screencasts treffen teilweise zu, etwa das In-Szene-Setzen durch beispielhafte Dialoge und die Verwendung von Requisiten (vgl. Sperl 2016: 104-105). Grundsätzlich ist aber eine Tendenz in Richtung einer der Klassifizierung gegeben.

Neben diesen Merkmalen sind auch Qualitätskriterien bei Videos zu beachten. Schön/Ebner (2013b), die gemeinsam mit Jugendlichen an einem Videoprojekt arbeiteten, stellten Qualitätskriterien für gute Lernvideos¹¹ auf (s. Abb. 6):

Qualitätskriterien	Beispiele aus den eigenen Lernvideos
klare Beschreibung des Videos	konkreter Titel für die Zuordnung wie in Gila 2016d
klarer Aufbau von Beginn bis zum Schluss	systematische Grammatikeinführung wie in Gila 2016e
ideale Dauer von Online-Videos zwischen 2 und 5 Minuten	Da es keine Online-Videos sind, ist eine längere Dauer allein wegen des Technikaufbaus sinnvoll.
hinreichende Videoqualität auch für die Online-Veröffentlichung ohne Störfaktoren	Die Videoqualität wurde laufend verbessert und Störfaktoren wie etwa Wackeln weitestgehend ausgeklammert.
zielgruppenadäquate Sprachverwendung	einfache und deutliche Sprachverwendung durch eine DaF-Trainerin
Einsatz von Wiederholungen zur Verdeutlichung der Inhalte und Verstärkung des Lernprozesses	wiederholte Verwendung von Phrasen, bspw. <i>Wie spät ist es?</i> in Gila 2016d
keine Ablenkung durch nicht passende Requisiten oder Artefakte	nur verwendetes Zusatzmaterial wurde soweit möglich von der Lehrperson im Video gezeigt wie in Gila 2016h
passende Visualisierung der mündlich übertragenen Information	die Bilder korrespondieren mit dem Gesagten wie in Gila 2016e
Einbettung der Informationen in Geschichten	Erklärung der Uhrzeiten durch das Erzählen des Tagesablaufes der Lehrerin in Gila 2016d
Videos sollen auch unterhalten und somit für Aufmerksamkeit sorgen	Spielfaktor in Gila 2016h
Personenaufnahmen so weit es geht reduzieren, um den Fokus auf den Inhalt zu lenken	vor allem die Slidecasts wurden gezeigt

¹¹ Hier muss angemerkt werden, dass die im Projekt verwendeten Lernvideos – ob als Beispiel für ein gutes oder schlechtes Lernvideo – nicht dem Konzept der hier entwickelten Lernvideos entsprechen.

Vermittlung ausschließlich korrekter Informationen	In den Videos unterrichtet eine ausgebildete Lehrperson.
Überprüfung von Urheberrechten und Lizenzen	Da es eigens erstellte Videos sind, ist dies nicht problematisch. Es wurden ausschließlich lizenzfreie Bilder und Töne verwendet.

Abb. 6: Qualitätskriterien für Lernvideos mit eigenen Beispielen

Sperl (2016) nennt auch weitere Kriterien und ergänzt die oben angeführte Liste mit Kommentaren: Wie in der Tabelle angemerkt, ist ein guter Aufbau essenziell. Dieser ist meistens schon vor der Videoaufnahme in Form einer Vortragsstruktur vorhanden. Für die Videoaufnahme werden zu dieser Struktur zusätzliche Aspekte in einer Art Drehbuch berücksichtigt, etwa die Auswirkungen der Linearität des Mediums. Diese Linearität bewirkt, dass nicht alle Inhalte und nicht alle Arbeitsformen für Lernvideos geeignet sind; Beispielsweise können nicht mehrere Informationen parallel vermittelt werden. Auch die Länge von Lernvideos sollte berücksichtigt werden, „da Lernende nach einer gewissen Zeit nicht mehr konzentriert zuschauen können.“ (Sperl 2016: 110). Aus diesem Grund wird meist ein eher kurz gehaltenes Lernvideo empfohlen. Weiters wird geraten, den gesprochenen Text in einem Drehbuch festzuhalten, damit eine zielgruppenadäquate Sprache sichergestellt werden kann. Wichtig bleibt dabei, weder zu gekünstelt noch zu natürlich (Versprecher, Fülllaute, etc.) zu sprechen. Dieser Aspekt sollte speziell bei Inszenierungen wie dem Szenischem Spielen berücksichtigt werden, das bei den hier konzipierten Videos in Form von externen Aufnahmen eingesetzt wurde (vgl. Gila 2016c, 2016g). Ein weiterer Faktor betrifft die Präsentationsfolien, die die Lernvideos ähnlich wie Szenen bei Filmen in Abschnitte teilen. Für diese gelten die herkömmlichen Präsentationsregeln: nicht überladen, geeignete Schriftgröße, etc. Auch das Layout und die Bilder sollten passend und vor allem aufeinander abgestimmt gewählt werden, wobei das Prinzip der Wiedererkennung gilt. Bei den Bildern (seien es statische oder bewegte) ist außerdem wichtig, dass das Lernziel im Auge behalten wird und die Bilder dieses Lernziel unterstützen und dass sie der Zielgruppe entsprechen. Schließlich spielt die technische Verwirklichung eine wesentliche Rolle bei der Qualität. Damit sind u.a. Beleuchtung, Ton, Bildqualität, Darstellungsformat und Bereitstellungsform gemeint. Bei der Beleuchtung etwa kann das vorhandene Licht in einem Vortragsraum verwendet werden, wodurch das Bild natürlich wirkt; gleichzeitig kann es zu einem Bildrauschen führen und stören. Ebenso sollte man beim Ton auf ein geeignetes Gerät

zurückgreifen, wie etwa auf externe Mikrofone. Zusammenfassend lässt sich nach Sperl (2016) sagen, dass ein Lernvideo unter Beachtung der Sehgewohnheiten der Lernenden und unter geeigneter technischer Verwirklichung als ein ‚gutes Video‘ bezeichnet werden kann.

Wie gezeigt wurde, existieren viele Videoformen, die unterschiedlich aufgebaut sind, sich vielfältigen Verwirklichungsmöglichkeiten bedienen und auf verschiedene Ziele ausgerichtet sind. Um diese Videos auf ihre Qualität hin bewerten zu können, bedarf es Qualitätskriterien, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden. Einer der genannten Qualitätskriterien ist, dass Videos auch einen Unterhaltungswert haben sollen. Sind Videos unterhaltend, motivieren sie die Lernenden und sorgen gleichzeitig für eine entsprechende Aufmerksamkeit. Doch was kann unter Motivation und Aufmerksamkeit genau verstanden werden? Wie werden sie erreicht und was bedeuten sie für die konzipierten Videos und den DaF-Unterricht? Auf diese Aspekte soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

1.5 Qualität aus der Lerner/innenperspektive

1.5.1 Motivation als treibende Kraft

Lernt man Deutsch als Fremdsprache, handelt es sich oft um ein gesteuertes Lernen in einer Institution, in dem vorliegenden Fall einer Sprachschule. Im Gegensatz zum natürlichen Erwerb einer Sprache liegt somit der Fokus mehr auf der Form, vor allem den grammatikalischen Regeln, die gemäß der Grammatikprogression angeeignet werden. Dies kann dazu führen, dass Sprachunterricht langweilig und banal wirkt (vgl. Rösler 2012: 21-22). Deshalb ist es für das Sprachenlernen wichtig, dass ausreichend Motivation vorhanden ist. Was kann man aber konkret darunter verstehen und wie wirkt sich das auf das Lernen aus?

Motivation ist ein Affektmerkmal, welches auf jeglichen Erfolg einen erheblichen Einfluss ausübt, wie auch Hattie (2013: 57-58) mit Hilfe des eigens entwickelten Barometers festhält. Ist Motivation vorhanden, führt sie zu einem erwünschten Effekt von $d=0,48$. Im DaF-Kontext bewirkt Motivation eine „(gerichtete) Aktivität auf ein Lernziel hin und beeinflusst die Ausdauer und Antriebsstärke, dieses Ziel zu erreichen“ (Riemer 2010: 219), oder, wie Ryan/Deci (2000: 54) es formulieren: „To be motivated means *to be moved* to do something“. Neben dem Ausmaß variiert demgemäß auch die Ausrichtung der Motivation.

In der DaF-Forschung kann einerseits die von Gardner und Lambert geprägte Unterscheidung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation genannt werden. Während die instrumentelle Motivation auf Nützlichkeit im außerinstitutionellen Leben abzielt, richtet sich die integrative Motivation vor allem auf das persönliche Interesse hinsichtlich der Zielkultur (vgl. Riemer 2010: 219-220). Betrachtet man die Teilnehmer/innen dieser Untersuchung, kann nicht klar eine Zuordnung getroffen werden, doch gerade zu Beginn des Sprachlernens handelt es sich meistens um eine instrumentelle Motivation, da die Lernenden sich zunächst verständigen und zurechtfinden wollen.

Eine andere Aufteilung basiert andererseits auf dem von Ryan und Deci aufgestellten Begriffspaar der intrinsischen und extrinsischen Motivation (vgl. Rösler 2012: 10). Unter intrinsischer Motivation verstehen sie „the doing of an activity for its inherent satisfactions [...] When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed” (Ryan/Deci 2000: 56). Menschen sind laut den Autoren von Geburt an aktiv, neugierig und verspielt. Da die intrinsische Motivation auf Freiwilligkeit beruht und eine Befriedigung dieser inneren Bedürfnisse zum Ziel hat, bewirkt sie ein Mehr an Qualität und Kreativität bei Aktivitäten. Somit kann deren Erreichung als Ziel betrachtet werden (vgl. Ryan/Deci 2000: 55). Extrinsische Motivation ist im Gegensatz dazu das „doing something because it leads to a separable outcome” (Ryan/Deci 2000: 55), wie etwa guten Testergebnissen oder dem erfolgreichen Abschluss eines Kursniveaus. Der Anreiz liegt demnach außerhalb. Extrinsische Motivation kann weiter ausdifferenziert werden (s. Abb. 7), wobei die Motivationsart nicht fix verankert ist, sondern sich verschieben kann. Wird jemand beispielsweise zunächst einer Übung durch externe Regulierung unterzogen, wie hier dem Arbeiten mit den Interaktiven Lernvideos, kann durch eine Identifikation der Übungsziele mit den eigenen Zielen eine Verschiebung Richtung intrinsischer Motivation eintreten (z.B. dem Ziel, Produkte einkaufen zu können in Gila 2016c). Somit kann extrinsische Motivation auch positive Auswirkungen auf die Lernenden haben. Lerner/innenorientierte und lebensweltbezogene Aktivitäten, die den Lernenden sinnvoll erscheinen und gleichzeitig einen gewissen Unterhaltungswert haben, führen folglich eher zu einer intrinsischen Motivation bzw. bewirken eine Verschiebung in diese Richtung.

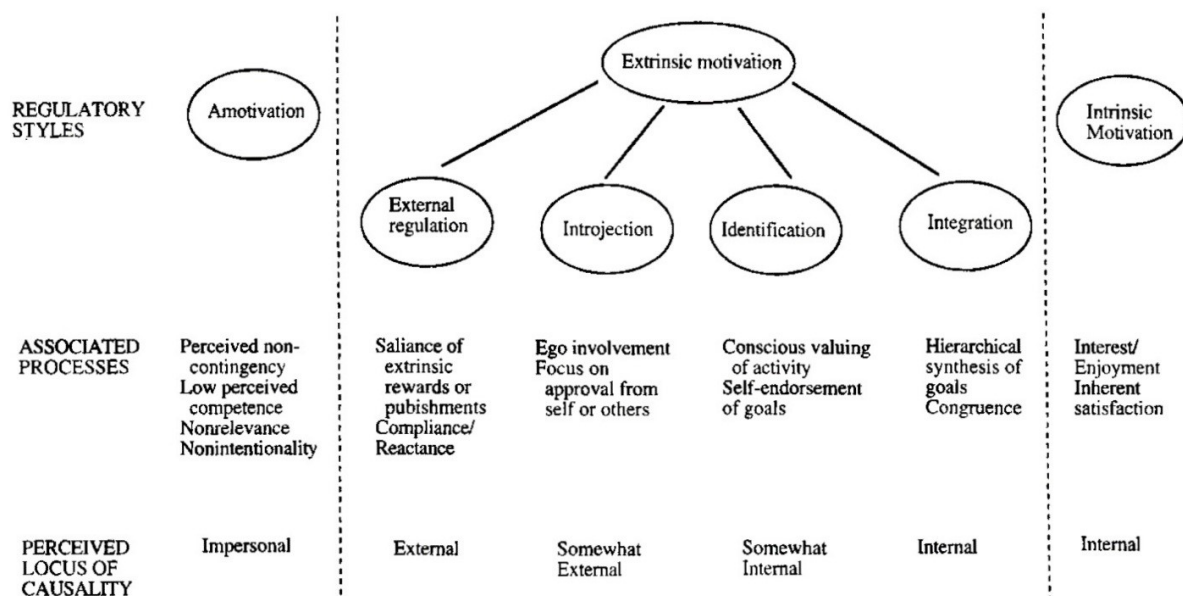


Abb. 7: Motivationsarten nach Ryan/Deci (2000: 61)

Beim DaF-Unterricht geht es aber nicht nur um die Motivation der Schüler/innen selbst, sondern auch darum, sie zu motivieren, sprich um die Motivierung. Obwohl es schon etliche Untersuchungen und viele Empfehlungen (gezielte Gegenstandsauswahl, Autonomieförderung, Medien- und Technikeinsatz, Beachtung der Gruppendynamik) gibt, kann kein immer funktionierendes Rezept herangezogen werden (vgl. Rösler 2012: 11; Riemer 2010: 220). Die Arbeiten von Dörnyei in Zusammenhang mit der Motivierung von Fremdsprachenlerner/innen werden aber als hilfreiche Werke angesehen; Vor allem die sogenannten zehn Gebote für Lehrende genießen einen gewissen Bekanntheitsgrad (vgl. Dörnyei/Csizér 1998: 215): Lehrende sollen

1. ein Vorbild sein
2. eine entspannte und angenehme Atmosphäre schaffen
3. die Aufgaben angemessen präsentieren
4. eine gute Beziehung zu den Lernenden aufbauen
5. die sprachliche Selbstsicherheit der Lernenden fördern
6. den Unterricht interessant gestalten
7. Lerner/innenautonomie fördern
8. den Lernprozess individualisieren
9. die Zielgerichtetheit der Lernenden fördern
10. den Lernenden die Zielkultur näherbringen.

Einige dieser Gebote werden auch durch die Hattie-Studie gestützt. Beispielsweise beweist Hattie (2013: 141-143), dass die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung wesentlich für den Lernerfolg und für die Motivation ist. Mit einem Durchschnittseffekt von $d = 0,72$ (s. Abb. 9) beschreibt er, dass dieser Faktor essenziell im Unterricht ist und von Seiten der Lehrenden Engagement, Empathie und Verständnis vorhanden sein sollen.

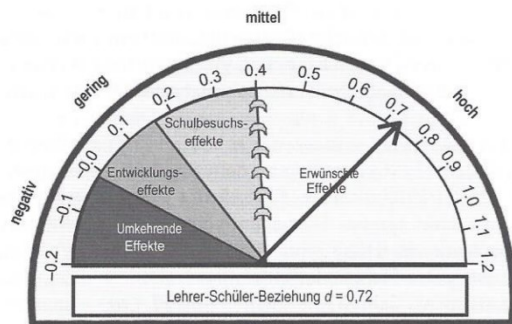


Abb. 9: Lehrer-Schüler-Beziehung (Barometer nach Hattie 2013: 142)

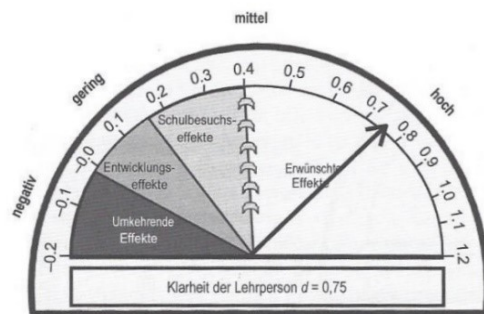


Abb. 8: Klarheit der Lehrperson (Barometer nach Hattie 2013: 143)

Auch die Klarheit der Lehrperson im Hinblick auf Anleitungen, Zielsetzungen und Beispiele haben einen hohen Effekt von $d = 0,75$ (s. Abb. 8). Somit scheint es wesentlich für den Unterrichtserfolg, dass die Lehrperson klar benennen kann, was passiert, was passieren wird und was zu tun ist. Vor allem im DaF-Unterricht ist dies ein durchaus wichtiges Qualitätskriterium, da sonst die Aufgaben von den Lernenden nicht verstanden werden.

Obwohl die zehn Gebote sehr allgemein gehalten sind, bilden sie beim genaueren Hinsehen die Basis für einen ‚guten DaF-Unterricht‘. Werden Lernvideos im DaF-Unterricht eingesetzt, sollten diese im besten Fall sowohl die Motivation als auch die Motivierung auf einem hohen Niveau halten. Dies bedeutet, dass die intrinsische Motivation und die zehn Gebote bei der Erstellung von ‚guten Lernvideos‘ berücksichtigt werden sollten.

Welche Motivationsart und ob Motivation überhaupt im DaF-Unterricht bzw. bei einem Videoeinsatz vorhanden ist, lässt sich schwer von außen bestimmen, da die Motivation zu dem hoch-inferenten Bereich zählt, der nicht direkt beobachtet werden kann (vgl. Brede 2014: 143). Eruiert werden kann sie beispielsweise durch Lerner/innenbefragungen, wie sie auch bei dieser Untersuchung eingesetzt wurden (s. Kapitel 0). Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass das Vorhandensein von Motivation zu Aufmerksamkeit und somit zu Partizipation der Lernenden führt.

1.5.2 Aufmerksamkeit, Partizipation und Reaktion

Aufmerksamkeit basiert auch im DaF-Unterricht auf der Wahrnehmung von Reizen, die ins Bewusstsein dringen. Meist bezieht man sich dabei auf die selektive Aufmerksamkeit, bei der gezielte Reize wahrgenommen und Störreize unterdrückt werden. Man kann in diesem Sinne auch von Konzentrationsfähigkeit sprechen, wobei Konzentration somit die „gerichtete Aufmerksamkeit im Sinne der selektiven Aufmerksamkeit [ist] und [...] eine kurzzeitige, mehrere Minuten dauernde, aktive Hinwendung“ (Stangl 2017) meint. Auch kann darunter die Fähigkeit verstanden werden, „rasch und richtig auf relevante Reize zu reagieren“ (Stangl 2017). Was bedeutet dies für den DaF-Unterricht und für den Videoeinsatz? Durchschnittlich kann sich ein Mensch ungefähr zwanzig Minuten auf eine Aktivität fokussieren und durch neue Aktivitäten kann dem Sinken der Aufmerksamkeit und der Konzentration entgegengewirkt werden (vgl. Weigmann 1992: 2). Abwechslungen im Unterricht bewirken demgemäß eine dauerhaft hohe Aufmerksamkeit der Lernenden.¹² Unter Abwechslung können verschiedene Aspekte verstanden werden: das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen, die Verwendung von Medien, das Behandeln von diversen Themen, die Einbindung aller vier Sprachfertigkeiten oder der Wechsel zwischen verschiedensten Übungsformen. Wie die Abwechslung konkret gestaltet ist, hängt von der jeweiligen Unterrichtssituation ab. Hier wird beispielsweise eine zusätzliche Abwechslung durch die Verwendung der Interaktiven Lernvideos erzielt, wobei auch die Inhalte in den Videos selbst variieren. Diese Abwechslungen bewirken, dass die Lernenden im DaF-Unterricht und während der Videosequenzen eine aktive Haltung einnehmen, was sich vor allem durch die Reaktion auf bestimmte Reize – wie etwa Anweisungen – und durch die generelle Partizipation im Unterricht zeigt und bei den produktiven Sprachfertigkeiten beobachtbar ist: Das Schreiben und vor allem das Sprechen signalisieren, dass die Lernenden ‚anwesend‘ sind.

¹² Dabei darf die grundsätzlich vorhandene Aufmerksamkeit nicht ignoriert werden. Ist man etwa müde, kann die Aufmerksamkeit nicht so hoch sein und auch nicht so hoch werden, wie dies an Tagen der Fall ist, an denen man ‚voller Energie‘ ist.

Exemplarisch soll nun ein Faktor des DaF-Unterrichts näher erläutert werden, welcher das Zusammenspiel von Motivation, Aufmerksamkeit, Partizipation und Reaktion aufzeigt. Gemeint ist die Fehlerkorrektur. Bei den oben genannten produktiven Handlungen machen Lernende oft Fehler. Werden diese im Unterricht korrigiert, wirkt das motivierend auf Schüler/innen, die durch das Ausbessern dieser Fehler ihre sprachliche Progression wahrzunehmen glauben. Dadurch erhöht sich wiederum die Partizipation im Unterricht. Werden Fehler aber zu oft korrigiert und kritisiert, kann dies frustrierend und diskriminierend wirken und zu einer Abnahme der Partizipation bis hin zu einem Verstummen im Unterricht führen (vgl. Lipold 1991: 133). Da insgesamt die Fehlerkorrektur von den Lernenden als qualitativ wertvolles Lernelement angesehen wird, stellt sich die Frage, wie eine angemessene Fehlerkorrektur durchgeführt werden kann, um weder die Motivation noch die Partizipation negativ zu beeinflussen.

Es wird oft vergessen, dass nicht nur die Lehrperson selbst ‚von oben‘ die Korrektur vornehmen kann, sondern dass es auch verschiedene andere Korrekturmöglichkeiten gibt und diese in der Praxis auch Anwendung finden: Einerseits kann eine Selbstkorrektur stattfinden, die der/die Lernende eigens gestaltet. Dies ist dann möglich, wenn die komplette Aufmerksamkeit auf die Eigenproduktion gelenkt und genug Motivation vorhanden ist, auf die eigenen Fehler zu reagieren. Andererseits kann auch eine Fremdkorrektur durchgeführt werden. Bei der Fremdkorrektur sind verschiedene Aspekte zu bedenken:

Erstens ist zu entscheiden, wer korrigiert. Dabei kann der/die Schüler/in (Eigenkorrektur) oder ein/e andere/r Schüler/in (Schüler/inkorrektur) fremdinitiiert die Korrektur wahrnehmen oder aber die Lehrperson (Lehrer/inkorrektur) übernimmt die Korrektur selbst (vgl. Lipold 1991: 126-135). Obwohl Lipold sowohl bei der Eigen- als auch bei der Schüler/inkorrektur von einer Fremdinitiierung durch die Lehrperson spricht, kann auch beispielsweise ein/e Mitschüler/in eine Korrektur von sich aus vornehmen oder die/den andere/n zur Korrektur anhalten. Die flache Hierarchie zwischen den Lernenden bewirkt ein gegenseitiges Korrigieren auf Augenhöhe im Gegensatz zu der Lehrer/inkorrektur ‚von oben‘. Dabei ist eine hohe Aufmerksamkeit und Partizipationsbereitschaft seitens der Lernenden gefordert, um die Fehler zu entdecken und entsprechend auf sie zu reagieren.

Zweitens ist die Form entscheidend: Soll die Korrektur implizit (etwa durch die Wiederholung des Gesagten in richtig gestellter Form) oder explizit (etwa durch den

konkreten Fehlerhinweis) erfolgen? Eine explizite Korrektur hinterlässt ein negativeres Gefühl als eine implizite Korrektur. Korrekturen durch Mitschüler/innen sind eher impliziter Natur.

Drittens ist der Korrekturzeitpunkt entscheidend. Es gibt die Möglichkeit der direkten sofortigen Korrektur und der indirekten nachgeschobenen Korrektur. Bei der nachgeschobenen Korrektur wird der Redeakt nicht unterbrochen, wodurch die Motivation nicht gehemmt wird. Lehrpersonen tendieren zur direkten Korrektur, während Lernende nicht so stark antizipieren können und somit tendenziell im Nachhinein reagieren.

Aufmerksame und motivierte Lernende können gemäß diesen Ausführungen sowohl eine Eigen- als auch eine Schüler/innenkorrektur auf Augenhöhe während der Videophase ermöglichen. Dieses Korrekturkonzept basiert auf der Idee des ‚Peer-Tutoring‘, also dem Unterstützen der Lernenden untereinander, was eine sehr effektvolle Möglichkeit zu lernen ist, wie auch Hatties Barometer mit $d = 0,55$ (s. Abb. 10) zeigt (vgl. Hattie 2013: 221-222). Man kann auch von positiver Interdependenz,

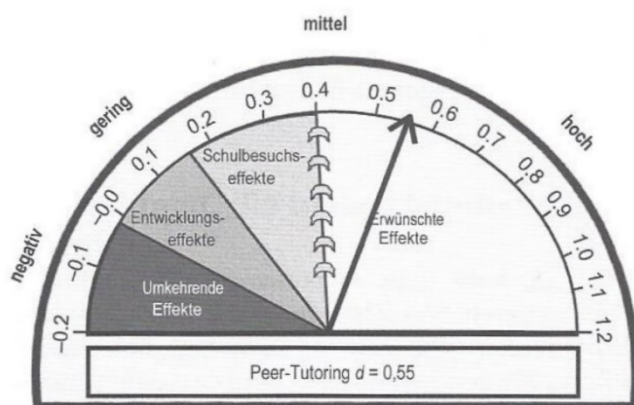


Abb. 10: Peer-Tutoring (Barometer nach Hattie 2013: 221)

also der Abhängigkeit und der gegenseitigen Beeinflussung, sprechen. Die Textwanderung – das gegenseitige Korrigieren von schriftlichen Texten – oder die direkte Reaktion auf etwas nicht Verstandenes sind nur einige Beispiele der gegenseitigen Unterstützung und Rückmeldung.

Betrachtet man nun die Möglichkeiten der hier konzipierten Lernvideos, kann zu den oben genannten Fehlerkorrekturmöglichkeiten Folgendes gesagt werden: Eine eigeninitiierte Selbstkorrektur kann während der Videophasen genauso wie im Präsenzunterricht stattfinden. Durch den gemeinsamen Aufenthalt der Lernenden im Klassenzimmer kann eine Eigenkorrektur ebenfalls auftreten, wenn ein/e Mitschüler/in dazu auffordert. Eine Schüler/inkorrektur kann auch eintreten, wenn dies selbstinitiiert geschieht. Eine Lehrer/inkorrektur kann vor allem in den niedrigeren Niveaus durch die Videolehrperson erfolgen, da es sich häufig um gleiche Fehlerquellen handelt. Dabei können etwa allgemeine Erklärungen zur Grammatik, zur Wortverwendung o.Ä. nachgeschoben werden. Weiters ist es durch die Kombination von Video- und

Präsenzphasen möglich, nach dem Video das Können der Lernenden noch einmal abzu prüfen und auf Inhalte, offene Fragen etc. einzugehen, wodurch eine Lehrer/inkorrektur durch die Präsenzlehrperson erfolgen kann.

Dieses Beispiel soll exemplarisch die starke Abhängigkeit und Beeinflussung zwischen Motivation, Aufmerksamkeit, Partizipation und Reaktion aufzeigen. In einem lerner/innenaktivierenden und motivierenden DaF-Unterricht treten die Lernenden als partizipierende und handelnde Personen auf. Im DaF-Unterricht eingesetzte Videos sollten auch diesem Ansatz folgen. Ein Videokonzept, das auf diesem Ansatz basiert, wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

1.6 Eine Forschungslücke

Die Erläuterungen der vorigen Kapitel zeigen die Fülle an existierenden Videos, die unterschiedliche Potenziale aufweisen, verschieden ausgerichtet sind und mitunter auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Gleichzeitig wurde bereits auf Vergleiche zu einem selbst entwickelten Videokonzept verwiesen, welches im Rahmen dieser Forschungsarbeit vorgestellt und erprobt werden soll und welches, soweit bekannt, bis dato weder in der Theorie noch in der Praxis existiert und somit eine Lücke in der Forschungs- und Unterrichtslandschaft aufzeigt. Bevor auf das Konzept selbst eingegangen wird, wird zunächst noch einmal zusammenfassend erläutert, was das hier konzipierte Video *nicht* ist:

- Es handelt sich nicht um eine Sprachlernsoftware. Das bedeutet, dass die Lernenden nicht wie bei einem Programm beispielsweise etwas anklicken oder Inhalte individuell auswählen können. Die Lernenden können nicht aktiv auf das Programm zugreifen, da das Video linear von vorne abgespielt wird.
- Es handelt sich nicht um ein Live-Video, in welchem ein live zugeschalteter Tutor unterrichtet. Das Video wird im Vorhinein aufgenommen.
- Es handelt sich nicht um einen Film; es ist ein didaktisiertes Video.
- Es handelt sich nicht um ein Erklärvideo, welches nur einzelne Wissensinhalte präsentiert; Üben und Handeln statt Zuhören stehen im Zentrum.
- Es handelt sich nicht um ein Tutorial, welches zum gleichzeitigen Nachahmen anregen soll; selbst Denken und Verstehen statt Imitieren stehen im Zentrum.
- Die Interaktivität, die in Kapitel 1.2 erläutert wurde, betrifft vor allem die Kommunikation zwischen entlokalisierten Lernenden bzw. eine Kommunikation

mit dem Programm durch Elemente der Künstlichen Intelligenz. Darum handelt es sich hier nicht.

Welches Videokonzept liegt also vor? Werden Videos im Klassenzimmer angeschaut, nehmen die Lernenden eine zurückgelehnte und entspannte Haltung ein, da sie während der Videovorführung meistens nicht aktiv handeln müssen. Hier ist die Verwendung des Begriffs ‚Vorführung‘ bewusst gewählt, denn oft handelt es sich um das Herzeigen eines Filmes bzw. eines Videovortrags, sprich um die ‚Berieselung‘ der Lernenden. Die hier konzipierten Interaktiven Lernvideos stellen sich dem entgegen. Die Lernenden sollen während der Videophase aktiv sein und Handlungen setzen. Wie bereits erläutert, sind diese Videos ausschließlich für die Verwendung im DaF-Unterricht gedacht. Es handelt sich somit nicht um ein Auslagern aus dem Unterricht wie etwa bei einem Flipped-Classroom-Szenario. Diese Videos dienen vielmehr als Ergänzung herkömmlicher Methoden im Klassenzimmer. Deshalb sollten sie auch den Kriterien des modernen DaF-Unterrichts genügen.

Handlungen im DaF-Unterricht können meist in Einzelarbeit, in Arbeit zwischen den Lernenden und in Arbeit mit der Lehrperson unterteilt werden. Während herkömmliche Videos meist nur auf Einzelarbeit ausgerichtet sind, zeigt die in Abb. 11 dargestellte Dreieckskonstellation, dass die Lernenden bei den Interaktiven Lernvideos sowohl untereinander als auch mit dem Video interagieren können. Die Bezeichnung ‚Interaktives Lernvideo‘ deutet auf diese Kommunikationssituation hin.

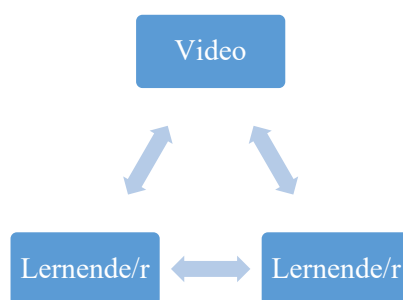


Abb. 11: Interaktion/Interaktivität beim Interaktiven Lernvideo

Herkömmliche Videos legen außerdem den Fokus entweder auf das Hörverständnis oder auf die Behandlung einzelner sprachlicher Aspekte wie etwa dem Grammatik- oder Vokabeltraining. Durch das Interaktionsschema der Interaktiven Lernvideos können alle vier Sprachfertigkeiten kombiniert werden, indem beispielsweise die Lernenden miteinander einen Dialog führen, Anweisungen im Video anhören, Texte

auf einem Arbeitsblatt (gemeinsam) lesen oder schriftlich auf Informationen reagieren. Durch die Kombination von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten werden die Lernenden aktiviert und motiviert.

Diese Methodenvielfalt soll auch die didaktischen Überlegungen widerspiegeln, die aktuell den DaF-Unterricht prägen und auch bei der Integration von Medien nicht vergessen werden dürfen (vgl. Weigmann 1992: 15-25; Schar/Legutke 2012: 184): handlungsorientiertes Arbeiten durch das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler/innen, das Einüben von authentischen und sinnhaften Situationen, schüler/innenzentriertes Arbeiten, sozial-integrative Aktivitäten, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht, das Lernen durch kontrollierte Progression etc. Dafür ist es wichtig, den Unterricht zu inszenieren, Spannung zu schaffen, die Schüler/innen reden zu lassen und sich als Lehrperson auch zurückzuziehen und tolerant gegenüber Fehlern zu sein. Die letzten beiden Punkte können mit dem Interaktiven Lernvideo in vollem Maße erreicht werden: die präsente Lehrperson wird für eine bestimmte Zeit von dem Video abgelöst – nicht aber komplett ersetzt! Während der Videophasen gewinnt die Lehrperson für andere Tätigkeiten Zeit, kann etwa individuell Lernende betreuen, spätere Aktivitäten vorbereiten oder frühere nachbereiten oder sich einfach im Hintergrund halten. Gleichzeitig übernimmt das Interaktive Lernvideo für eine bestimmte Zeit das Anleiten, Durchführen und ggf. sogar Erklären und Nachbereiten einzelner Lerninhalte. Das Interaktive Lernvideo kann somit – in Anlehnung an Frederking – als Symmedium verschiedenster Methoden, Medien und Aktivitäten angesehen werden.

Konkret werden diese Interaktiven Lernvideos als Videos definiert, die von einer professionellen Lehrperson konzipiert und erstellt werden, einen Lehr-/Lerninhalt vermitteln, vertiefen, wiederholen und festigen oder prüfen, sich für die Eingliederung in den Regelunterricht in Gruppen eignen und in dieser Zeit die Lehrperson ablösen, sich in Methode und Didaktik dem modernen Präsenzunterricht¹³ angleichen und

¹³ Terminologisch ist eine Abgrenzung schwierig, da es sich während der Videophase auch um Präsenzunterricht handelt. Um dennoch mit dem Konzept arbeiten zu können, werden in dieser Arbeit für den herkömmlichen Unterricht die Begriffe ‚Regelunterricht‘, ‚regulärer Unterricht‘ und ‚Präsenzunterricht‘ verwendet, während bei den Videos von einer ‚Videophase‘ bzw. von ‚Videounterricht‘ die Rede ist. Parallel dazu wird von einer ‚präsenten Lehrerin‘ oder ‚Präsenzlehrerin‘ und auf der anderen Seite von der ‚Videolehrerin‘ gesprochen.

deren interaktiver Charakter sich sowohl durch Interaktivität mit dem Video als auch durch Interaktion zwischen den Lernenden auszeichnet.

Drei mögliche Einwände gegen dieses Konzept sollen bereits im Vorfeld widerlegt werden:

Einwand 1: Nicht jede Lerner/innengruppe und nicht jede Situation sind gleich. Wie kann ein standardisiertes Video im Präsenzunterricht für eine Gruppe eingesetzt werden? Dieser Einwand ist berechtigt, doch kann dem folgendes Zitat entgegengesetzt werden:

Jeder Fremdsprachenlehrer weiß aus Erfahrung, daß er bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung immer wieder ähnlichen Aufgabenstellungen begegnet, die ein bestimmtes immer ähnliches methodisches Vorgehen verlangen. Dennoch weiß auch jeder Fremdsprachenlehrer, daß er sich ziemlich regelmäßig immer wieder dieselbe Frage stellt: „Wie soll ich das bloß machen?“ Es ist schon seltsam. Jedes Jahr stehen Tausende von Lehrern in Tausenden von Arbeitsstunden vor exakt demselben Problem, z.B. der Einführung einer grammatischen Struktur. Und immer wieder stellen sie sich diese Frage und kommen, nach langen Arbeitsstunden, meist zu ähnlichen Ergebnissen. Dennoch gibt es kaum irgendwo Versuche, diese immer ähnlichen Ergebnisse zu sammeln, zu systematisieren oder für andere verfügbar zu machen. (Weigmann 1992: 10-11)

Natürlich ist nicht jede Situation gleich; deswegen wird hier auch von ähnlichen Ergebnissen statt gleichen Ergebnissen gesprochen. Dennoch laufen gerade bei Anfänger/innenkursen viele Sequenzen im Unterricht nach gewissen Lernetappen und -strukturen ab. Da die Interaktiven Lernvideos die Lehrperson und den Präsenzunterricht nicht ersetzen, sondern nur ergänzen, kann in den Präsenzphasen auf die Unterschiedlichkeit eingegangen werden.

Einwand 2: Wie kann bei den Interaktiven Lernvideos mit der Paradoxie der Planung und der Nichtplanbarkeit von Unterricht umgegangen werden?¹⁴ Auch dieser Einwand ist berechtigt, doch kann mit der gleichen Antwort reagiert werden: Die Grobplanung des Unterrichts sollte sich im Grunde nicht ändern. Jene Aspekte des Unterrichtsgeschehens, die zu der Unplanbarkeit führen – unterschiedliche Fragen, Ergebnisse o.Ä. – können in der Präsenzphase behandelt werden, da das Video diese Freiräume nicht nimmt.

Einwand 3: Das Video kann keine Rückmeldungen geben und somit keine Fehler korrigieren. Wie in Kapitel 1.5.2 erläutert wurde, ist die Korrektur durch die

¹⁴ Zur Unterrichtsparadoxie s. Kapitel 2.2 dieser Arbeit.

Lehrperson nur eine der Feedbackmöglichkeit im Unterricht. Die Sprachkorrektur durch andere Lernende oder die eigene Korrektur sind wesentliche Elemente des Fremdsprachenlernens und sollten nicht unterschätzt und im Unterricht auch thematisiert werden. Ähnlich wie bei Gruppenarbeiten hat die Videolehrperson keine Kontroll- oder Korrekturfunktion inne, wodurch aber das freiere und ungezwungenere Sprechen ermöglicht werden soll.

Um die Erstellung und Verwendung dieser Videos im Unterricht zu begründen, bedarf es eines Mehrwerts, wobei der simple Einsatz nicht als didaktisches Ziel ausreicht¹⁵, denn *„Das Medium allein ist nicht pädagogisch relevant. [...] Die pädagogische Innovation ist Merkmal eines entsprechenden pädagogischen Konzepts, nicht des Mediums.“* (Jonas 2003: 169, Hervorhebung im Original) Somit ist nicht entscheidend, welche Medien eingesetzt werden, sondern vielmehr wie dieser Einsatz konkret aussieht und welcher Mehrwert für den DaF-Unterricht entsteht oder entstehen kann. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Welches Potenzial und welche Grenzen haben Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht?* Durch die Beschäftigung mit dieser Frage sollen des Weiteren folgende Unterfragen behandelt werden:

- Welche Lehr-/Lerninhalte können in solchen Videos verwendet werden und welche eignen sich nicht dafür?
- Wie verhalten sich Präsenzunterricht und Videounterricht zueinander und wie ist der Übergang zwischen diesen Phasen gestaltet?
- In welchem Ausmaß können Videos eingesetzt werden?
- Wie sind Motivation, Aufmerksamkeit und Partizipation bei den Lernenden ausgeprägt?
- Was passiert im Klassenraum beim Einsatz solcher Videos?
- Wie ist die Interaktion zwischen den Lernenden und wie die Interaktivität mit dem Video ausgeprägt?

¹⁵ Trotz dieser Überzeugung muss angemerkt werden, dass der schlichte Einsatz (neuer) Medien zwar nicht als didaktische Begründung ausreicht, die Lernenden aber wesentlich motiviert. Das Programm Kahoot (vgl. Kahoot 2016) beispielsweise, mit welchem man Single-Choice-Übungen konzipieren kann und welches sich an den behavioristischen Ansatz des ‚try and error‘ anlehnt, macht den Unterricht durch den simplen Einsatz von Smartphones und den wettkampfähnlichen Charakter (Hintergrundmusik, aufblitzende Zahlen, etc.) zu einem Erlebnis.

- Welcher Unterschied wird zwischen der Video- und der Präsenzphase wahrgenommen?
- Welche Beziehung besteht zur Videolehrerin?
- Welche Rolle nimmt die präsente Lehrperson während einer Videophase ein?
- Welche Schwierigkeiten treten auf und wie lassen sich diese überbrücken?
- Welcher Mehrwert entsteht konkret für die Lernenden und für die Lehrenden?

Sollte das Potenzial dieser Interaktiven Lernvideos groß genug sein, könnte dies den DaF-Unterricht in Zukunft erheblich verändern. Die Verfasserin dieser Arbeit vermutet eine langfristige Senkung des Arbeitsaufwandes seitens der Lehrenden, eine mögliche methodologische und materialbasierte Kooperation zwischen Lehrenden sowie eine Steigerung der Interaktion und des Medieneinsatzes im Unterricht. Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt in der Erprobung dieses innovativen Videokonzepts, um dessen Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht festzustellen. Erreicht werden soll dies durch eine explorative Untersuchung im Klassenraum. Nicht selten fordert die Fachliteratur konkret dazu auf, dass Lehrende oder Studierende selbst tätig werden (vgl. Jonas/Rose 2002: 8-9). Somit stellt diese Diplomarbeit ein Beispiel dafür dar, wie Lehramtsstudierende bzw. Lehrende selbst Medien gestalten, entwickeln und in einer Institution erproben. Die Erprobung dieser Videos in einer Institution wird im folgenden Kapitel detailliert dargelegt.

2 Unterrichtskonzept: DaF-Unterricht unter Einbezug der Interaktiven Lernvideos

Aufbauend auf den im ersten Kapitel abgesteckten theoretischen Bezugsrahmen wird nun auf den DaF-Unterricht eingegangen, in welchem die eigens entwickelten Interaktiven Lernvideos erprobt wurden, da ein innovatives Unterrichtskonzept nicht von der Praxis losgelöst erforscht werden kann. Aus diesem Grund wurde ein unabhängig von dieser Studie stattfindender Sprachkurs herangezogen, um in dessen Rahmen die Untersuchung durchzuführen. In diesem Kapitel wird konkret auf diesen Sprachkurs, auf die Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen, auf die Unterrichtsplanung und den Unterrichtsinhalt sowie auf die ausgearbeiteten Videos eingegangen.

2.1 Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen

Für die Erprobung der Videos wurde ein Deutschkurs in der Deutschothek Sprachschule (vgl. Deutschothek Sprachschule 2016) herangezogen. Grundsätzlich sind die DaF-Kurse in dieser Sprachschule an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (kurz: GERS oder GER) angelehnt, wobei zwischen 10 Niveaustufen unterschieden wird: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1 und C2 (vgl. Deutschothek Sprachschule 2016). In den jeweiligen Niveaus werden die entsprechenden Grammatik- und Themeneinheiten durchgenommen und im Zuge dessen alle vier Sprachfertigkeiten geübt. In dieser Sprachschule werden auf den verschiedenen Niveaus auch diverse Kurse angeboten (Intensivkurse, Konversationskurse, Abendkurse, Grammatikkurse, Samstagskurse), wobei die Intensivkurse, Abendkurse und Samstagskurse jene Kurse sind, die das Aufsteigen auf die nächste Niveaustufe in allen Sprachfertigkeiten als prinzipielles Ziel haben.

Der für das Forschungsprojekt ausgesuchte Deutschkurs ist ein Intensivkurs, das heißt, dass von Montag bis Donnerstag über vier Wochen hinweg täglich drei Stunden Deutsch unterrichtet wird (einheitlich 15 Unterrichtstage insgesamt). In diesem Zeitraum wird pro Intensivkurs eine Niveaustufe vermittelt; im gewählten Kurs die Niveaustufe A1.1.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird in den meisten Kursen in der Sprachschule auf ein Lehrwerk zurückgegriffen, welches nicht nur eine Stütze für die Lehrperson ist und eine Progression vorgibt, sondern auch den jeweiligen Niveaustufen

angemessenes Material beinhaltet, wie etwa themenspezifischen Wortschatz und Informationen über Länder und Kulturen, Übungen, zusätzliche Lernhinweise für Lernende, etc. (vgl. Rösler/Würffel 2014: 21). Für den A1.1-Kurs wurde das Lehrwerk Netzwerk A1.1 (Dengler et al. 2013) verwendet (vgl. zu der Auswahl, den Qualitäten und den Niveaus von Lehrwerken Rösler/Würffel 2014: 17-81). Innerhalb dieses Monats sollten die inhaltlichen (vor allem im Hinblick auf Grammatik, Vokabular und Themenschwerpunkte) Aspekte behandelt werden, sodass das Aufsteigen in die nächste Niveaustufe im darauffolgenden Monat ermöglicht wird. Natürlich ist dabei das Auslassen oder Überspringen von Inhalten, einzelnen Übungen o.Ä. aus didaktischen, methodischen bzw. zeitlichen Überlegungen möglich. Wesentlich ist, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen (im Folgenden: TuT) die sprachlichen Kompetenzen dieser Niveaustufe erwerben. Dieses Lehrwerk basiert vor allem auf dem handlungsorientierten Ansatz und inkludiert dabei die verschiedenen Lerntypen. Auch ist es in Anlehnung an das Spiralcurriculum konzipiert, bei welchem verschiedene (thematische, grammatikalische, etc.) Inhalte zunächst eingeführt und später noch einmal aufgegriffen und vertieft werden; beispielsweise sei hier das Thema ‚Verabredungen vereinbaren‘ in Kapitel 2 genannt, welches zunächst nur oberflächlich eingeleitet wird und in Kapitel 5 wieder aufgegriffen und mit Zeitangaben und Aktivitäten bereits ausdifferenziert verwendet wird (vgl. Dengler et al. 2013).

Da es sich bei den TuT dieses Deutschkurses um komplette Anfänger/innen handelte, wurde aus didaktischen Gründen die Untersuchung für die zweite und dritte Woche geplant, damit die Lernenden in der ersten Woche ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache ohne den zusätzlichen Faktor einer Forschungstätigkeit erleben konnten. Während dieser ersten Woche wurde entschieden, die Untersuchung auf die dritte und vierte Woche zu verlegen (s. Einträge in den Tagebüchern in den Kapiteln 7.5.1 und 7.5.2). Da die Untersuchung erst zu Beginn derselben im Klassenraum thematisiert wurde, hatte diese Verschiebung auf die TuT selbst keine direkte Auswirkung. Im folgenden Kapitel werden die Unterrichtsplanung zu dem gewählten Deutschkurs und der Unterrichtsablauf vorgestellt.

2.2 Unterrichtsplanung und -ablauf

Unterrichtsstunden müssen im Voraus geplant werden; gleichzeitig ist es unabdingbar, als Lehrperson flexibel auf unerwartete Situationen reagieren zu können. Diese Paradoxie ist der Komplexität und bedingten Steuerbarkeit der Unterrichtssituation zu verdanken (vgl. Schar/Legutke 2012: 36-37; Rösler 2012: 15-16). Der Unterricht für den A1.1-Kurs wurde im Voraus geplant und im Unterricht selbst situationsadäquat verändert.¹⁶ An dieser Stelle wird zunächst auf die grobe Unterrichtsplanung eingegangen, bevor im Detail der tatsächlich durchgeführte Unterricht in seinem Ablauf vorgestellt wird.¹⁷ Da die Forschung im Rahmen des Intensivkurses durchgeführt wurde, ist das Ausklammern der Wochen, in denen die tatsächliche Untersuchung nicht stattfand, nicht möglich. Die detaillierte Darstellung des Unterrichts soll der Transparenz dienen und den Unterricht offenlegen.

Grobes Unterrichtskonzept

Die erste Woche diente – neben dem Eintauchen in die deutsche Sprache und dem Vermitteln der für diesen Zeitraum vorgesehenen Kenntnisse – vor allem zum Kennenlernen und zur Herstellung einer funktionierenden Gruppendynamik, die in weiterer Folge die Basis für eine positive Lern- und Arbeitsatmosphäre darstellt. Vor allem in A1.1-Kursen ist dies ausschlaggebend, da angenommen wird, dass die TuT weiterlernen (möchten). Im Sinne einer erfolgreichen Forschungsarbeit war auch aus der Forschungsperspektive die Gruppenbildung Hauptziel in diesem Zeitraum, damit für die Datenerhebung eine intakte Kooperation zwischen den TuT und der Lehrperson bzw. der Forscherin besteht. Die TuT lernten die Lehrperson und ihre Unterrichtsweise

¹⁶ Es wird nur auf jene Inhalte eingegangen, die für diese Untersuchung relevant erscheinen. Die situationsadäquaten Anpassungen der Unterrichtsinhalte – soweit relevant – sind entweder in diesem Kapitel oder in den Tagebüchern (s. Kapitel 7.5.1 und 7.5.2) festgehalten. Die hier angeführten Inhalte entsprechen somit dem tatsächlich durchgeführten Unterricht.

¹⁷ Die Unterrichtsplanung wurde grundsätzlich von der Verfasserin dieser Arbeit, basierend auf ihrer Erfahrung, alleine konzipiert. Als Unterstützung wurde teilweise Weigmann (1992) herangezogen, der Unterrichtsmodelle für den DaF-Bereich vorschlägt. Obwohl es sich um ein eher älteres Werk handelt, werden in kompakter Form interessante Hinweise gegeben, beispielsweise eine modellhafte Beschreibung für die Einführung eines grammatikalischen Phänomens durch die Abfolge Isolierung, Imitation, Bewusstmachung und mündliche Anwendung (vgl. Weigmann 1992: 55-62).

kennen, erwarben erste Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch und lernten sich auch gegenseitig kennen. In dieser Woche fand kein Videoeinsatz statt.

Geplant war zunächst, dass in der zweiten Woche bereits Videos im Unterricht eingesetzt werden, doch da nach Auffassung der Lehrperson kein ausreichend positives Lernklima existierte, wurden die Videophasen auf die dritte und vierte Woche verschoben und in der zweiten Woche wurde der reguläre Unterricht fortgesetzt (s. Tagebucheintragungen in den Kapiteln 7.5.1 und 7.5.2). Das Lernklima basiert auf räumlichen und sozialen Bedingungen und ist „eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lernen“ (Schart/Legutke 2012: 187). Wegen der vielen Änderungen in diesen beiden Komponenten sollte eine ruhigere und durch möglichst wenige Änderungen gekennzeichnete zweite Woche die Bildung eines positiven Lernklimas ermöglichen.

Nachdem dies erfolgreich erreicht wurde (s. Tagebucheintragungen in den Kapiteln 7.5.1 und 7.5.2), wurden schließlich in der dritten und vierten Woche die Videos in den regulären Unterricht eingebaut. Dabei wurde jeweils ein Video pro Tag abgespielt; somit wurden für diesen Kurs insgesamt acht Interaktive Lernvideos von der Lehrperson erstellt (vgl. Gila 2016a; 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h).

Da es sich um einen Intensivkurs handelte, wurden die jeweiligen Inhalte aus dem A1.1-Niveaubereich möglichst gleichgewichtet abgedeckt. Gleichzeitig ist das aktive Handeln der Lernenden die beste Möglichkeit, ihre Sprachkompetenz zu erweitern und zu festigen. Somit wurde im Unterricht ein größerer Fokus auf die kommunikative (mündliche) Kompetenz gelegt, wodurch das vorhandene Wissen gleich überprüft werden konnte. Aber auch von Seiten der Lernenden steht dieser Kompetenzbereich meist an vorderster Stelle, da sie sich mit ihrer Umgebung austauschen, auf Äußerungen reagieren und sprachliche Handlungen setzen möchten. Gerade bei Anfänger/innenkursen konnte erfahrungsgemäß festgestellt werden, dass das Verstehen und Äußern von Wörtern und Phrasen am positivsten erlebt wurde; als Beispiel kann die Begrüßung, Vorstellung und das Reden über das Wohlbefinden und den Alltag genannt werden. Es muss nicht betont werden, dass erst dadurch das soziale Miteinander ermöglicht und gelebt wird. Somit wurde die mündliche Kommunikation auch in diesem Kurs immer mitberücksichtigt und in die Aktivitäten integriert.

Inhaltlich unterschied sich dieser A1.1-Intensivkurs von anderen selbst gehaltenen Intensivkursen nicht. Das im Folgenden skizzierte grobe Unterrichtskonzept (s. Abb. 12) zeigt, in welcher Woche welche Kapitel aus dem Lehrwerk, welche Wissensbereiche pro Kapitel vermittelt wurden und welche Lernziele dadurch erreicht werden sollten. Dem ist auch zu entnehmen, dass sich die Inhalte der einzelnen Stunden größtenteils an dem Lehrwerk orientierten. Methodisch unterschied sich dieser Intensivkurs von anderen durch den Einsatz der Interaktiven Lernvideos. Diese Videos werden hier nur den einzelnen Wochen zugeordnet und in Kapitel 2.3 noch im Detail behandelt.

Kapitel und die jeweiligen übergeordneten Wissensbereiche und Lernziele pro Woche	Videoeinsatz
Woche 1 Kapitel 1: Guten Tag! - Einführung in die dt. Sprache, buchstabieren können - sich und andere vorstellen können - Zahlen bis 20 nennen können - Einführung in die Verbkonjugation und in die Syntax Kapitel 2: Freunde, Kollegen, ich - über den Beruf und über Freizeitaktivitäten sprechen können, sich verabreden können - Zahlen ab 20 nennen können - Verbkonjugation und Syntax ausbauen - bestimmte Artikel nennen können	
Woche 2 Abschluss: Kapitel 2 - Plural bilden können Kapitel 3: In der Stadt - Weg beschreiben können, Gebäude nennen können - Informationen über eine Stadt geben können - Verkehrsmittel benennen können - unbestimmten und Negationsartikel verwenden können - Imperativ mit <i>Sie</i> verwenden können Wiederholung der Inhalte aus Kapitel 1-3	
Woche 3 Kapitel 4: Guten Appetit! - in verschiedenen Situationen rund ums Essen sprachliche Handlungen setzen können - Wortpositionen im Satz analysieren können - den Akkusativ verwenden und mit Verben kombinieren	Video 1: Artikel Video 2: Der Akkusativ Video 3: Einkaufen

können Kapitel 5: Tag für Tag - Zeitangaben machen können - über den Tagesablauf sprechen können, sich verabreden können - den Possessivartikel verwenden können	Video 4: Die Uhrzeiten
Woche 4 Abschluss: Kapitel 5 - Modalverben <i>müssen, können, wollen</i> verwenden können Kapitel 6: Zeit mit Freunden - Datumsangaben geben können - trennbare Verben verwenden können - Personalpronomen im Akkusativ verwenden können - Präteritum von <i>haben</i> und <i>sein</i> lernen Wiederholung: Kapitel 1-6	Video 5: Die Modalverben Video 6: Trennbare Verben Video 7: Im Restaurant Video 8: Die A1.1-Quizshow

Abb. 12: Grobes Unterrichtskonzept

Das hier angeführte grobe Unterrichtskonzept (Wochenplanung) wich von dem ursprünglich geplanten lediglich in der Verschiebung des Videoeinsatzes von der zweiten und dritten auf die dritte und vierte Woche ab; alle anderen Bereiche aus der Wochenplanung wurden so wie geplant durchgeführt.

Detailliertes Unterrichtskonzept

Die detaillierten Unterrichtskonzepte (s. Kapitel 0) wichen – wie im Lehrerinnentagebuch erörtert (s. Kapitel 7.5.1) – vor allem in den ersten Stunden vom geplanten Konzept ab; weiters wurden vor allem methodische Veränderungen vorgenommen; etwa die Verwendung eines Würfelballs zur körperlichen Aktivierung oder das Arbeiten in einer anderen Sozialform. Diese Veränderungen wurden aufgrund der situativen Erfordernisse vorgenommen, sind aber im Rahmen eines flexiblen Unterrichtsalltags möglich und auch erwünscht. Wichtig bleibt, dass das grobe Konzept und die Lernziele beibehalten werden, was in diesem Kurs auch erreicht wurde.

Beim Betrachten des detaillierten Unterrichtskonzepts ist die schnelle Abfolge der Einführungs-, Vertiefungs- und Sicherungsphasen auffallend. Dieser ständige Wechsel ist im A1.1-Kurs besonders ausgeprägt, da die Inhalte erst eingeleitet und erschlossen werden müssen. Das kontinuierliche Wiederholen des neu erworbenen Wissens und die Verknüpfung der einzelnen Inhalte ist wesentlich, damit die Sprache

systematisiert und verinnerlicht wird. Später nehmen die Inhalte mehr Zeit in Anspruch, wodurch diese schnelle Abwechslung nicht mehr ganz so ausgeprägt ist, und die Einführung, Vertiefung und Sicherung sind deutlicher voneinander getrennt. Auch dem detaillierten Unterrichtskonzept dieses Kurses ist zu entnehmen, dass die Phasen immer länger und die Wechsel immer seltener wurden.

Das Unterrichtskonzept wurde so kompakt wie möglich gestaltet, um gut in diese Arbeit integriert werden zu können und gleichzeitig so detailliert wie nötig, um den Unterricht offenzulegen. Deshalb wurden einige Aspekte nicht ausführlich beschrieben. Beispielsweise wurde bei der Sozialform des Öfteren *PL* angegeben; das Arbeiten im Plenum fand dabei in unterschiedlichen Ausformungen statt: als Lehrerinnenvortrag, als TuT-Vortrag, als Gespräch und Diskussion im Plenum, als Spiel im Plenum, etc. Genauso wurde bei den Videos als Sozialform *V* angegeben. Hierbei handelte es sich um ein komplexes Gefüge verschiedener Sozialformen, wie dies bei der Videoplanung im nächsten Kapitel angeführt ist. Das *V* soll lediglich das Arbeiten mit dem Video verdeutlichen.

Auch wurden nicht alle Aktivitäten aufgelistet, da sie den Rahmen des Unterrichtskonzepts für diese Arbeit sprengen und für die Untersuchung selbst irrelevant waren. So wurden beispielsweise kurze Sicherungsphasen nicht angeführt, wie das folgende Beispiel veranschaulichen soll: Noch bevor die Uhrzeiten eingeführt wurden, wurde von der Lehrperson die Uhrzeit öfter genannt und aufgeschrieben, zum Beispiel von wann bis wann die Pause stattfand. Nach dem Einführen dieses Themas wurde dies auch immer wieder erwähnt, dabei aber die Frage nach der Uhrzeit gestellt und auf die Antwort der TuT gewartet. Somit wurde dieses Thema immer wieder zwischendurch aufgegriffen. Wiederholungen dieser Art wurden nicht als Unterrichtsphase kenntlich gemacht.

Was im Unterricht an wesentlichen Aktivitäten stattfand, kann dem Lehrerinnentagebuch entnommen werden (s. Kapitel 7.5.1). Was in den Videophasen passierte, ist im Forschungstagebuch (s. Kapitel 7.5.2) und im Beobachtungsprotokoll (s. Kapitel 7.5.3) zu finden. Warum die Videos auf diese Art und Weise konzipiert wurden, ist im folgenden Kapitel angeführt.

2.3 Videoplanung

Die Planung der Videos fand sowohl vor als auch während der Untersuchung statt. Die grobe Planung im Voraus war wesentlich, da sich die Videos in den regulären Unterricht eingliedern und nicht als isolierte Einheit aufgefasst werden sollten. Somit stellte die Videoplanung einen Teil der Unterrichtsplanung dar. Gleichzeitig wurden die Videos während des Untersuchungszeitraumes im Detail ausgearbeitet und aufgenommen, um die Rückmeldungen der TuT und die mit den Videos gemachten Erfahrung in die nächsten Konzepte bereits einzubauen und die Videos und somit die Videophasen zu optimieren, wobei sich alle Videos an das in Kapitel 1.6 vorgestellte Modell hielten. Hierzu einige Anmerkungen:

- Die Videos wurden schon vor dem Kurs geplant, aber erst während des Kurses aufgenommen. Durch die Verschiebung der Videophase um eine Woche mussten die ersten geplanten Videos geändert werden. Die Videos wurden meistens nach den Unterrichtsstunden aufgenommen und eventuelle Auffälligkeiten, die sich im Unterricht oder auch in den Gesprächen zeigten, wurden berücksichtigt. Die Videos wurden in der Videophase mit einem Beamer auf das Whiteboard projiziert und abgespielt.
- Die Videos lehnen sich an das Phasenschema der Erarbeitung, Vertiefung und Sicherung an, wobei für diesen Kurs lediglich Videos für die Erarbeitungs- und Sicherungsphase verwendet wurden, da diese Phasen erfahrungsgemäß strukturierter und ähnlicher ablaufen. Es ist davon auszugehen, dass die richtige Eingliederung in den Unterricht ein entscheidender Faktor ist, um den Unterrichtsverlauf nicht zu durchbrechen und die Arbeit mit dem Video bestmöglich zu gewährleisten.
- Während der Videophase sollen die TuT ähnliche, wenn nicht gleiche Methoden erfahren, wie sie dies im regulären Unterricht tun. Somit sollen auch während der Videophase das Lehrwerk, die von der Sprachschule zur Verfügung gestellten Hängeregister mit Arbeitsmaterialien, selbst erstellte Kärtchen, Würfelbälle, Arbeitsblätter, etc. verwendet werden. Auch die Sozialformen sollen sich am regulären Unterricht orientieren: Plenums-, Gruppen-, Partner/innen- und Einzelphasen wechseln sich ab.
- Ähnlich wie im regulären Unterricht sollen auch während der Videophase verschiedene didaktische Methoden angewandt werden: das induktive und deduktive Erschließen von Inhalten, spielerische, aber auch systematische

Aktivitäten werden durchgeführt. Insgesamt steht Methodenvielfalt im Vordergrund. Wesentlich dabei ist – wie bei jeder Übung¹⁸ – das Verfolgen eines bestimmten Zieles.

- Grundlegend ist – wie im regulären Unterricht – die Vermittlung aller Sprachfertigkeiten, wobei auch in der Videophase die kommunikative Kompetenz eher in den Mittelpunkt gerückt wird.
- Zusätzlich zum Video werden Übungsblätter konzipiert, die die Videophase unterstützen sollen. Die bunten Bilder auf den Übungsblättern sollen motivieren, die kleinen Piktogramme neben den Anweisungen dienen der schnelleren Unterscheidung zwischen den einzelnen Arbeitsformen (schreiben, sprechen, Dialog führen, Kärtchen verwenden, kontrollieren, etc.).
- Die Verwendung von fremdem Material im Unterricht – wie dies etwa Fotos darstellen – ist aus urheberrechtlichen Gründen immer problematisch. Die in den Videos verwendeten Bilder wurden von Pixabay (vgl. Pixabay 2016) bezogen, einer Website für kostenlose Bilder. Auch die Musik wurde von einer Website für kostenlos verwendbare Musik (vgl. Freesound 2016) heruntergeladen. Alle anderen verwendeten Materialien wurden entweder selbst entwickelt oder stammen aus dem Materialpool der Sprachschule.

Bevor auf die einzelnen Videos näher eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch das für die Videos verwendete Programm vorgestellt werden.¹⁹ Das Erstellen der Videos wurde durch das Programm ‚Adobe Presenter Video Express 11‘ (vgl. Adobe Presenter Video Express 11 2016, im Folgenden: APVE) ermöglicht. Gewählt wurde dieses Programm, da es nach dem Handbuch zu urteilen einfach zu handhaben schien und über die für das vorgesehene Videokonzept notwendigen Realisierungsmöglichkeiten verfügte. Die Videos wurden mit diesem Programm aufgenommen und anschließend auf YouTube hochgeladen. APVE ermöglichte folgende technische Verwirklichungen²⁰:

¹⁸ In dieser Arbeit werden die Begriffe ‚Übung‘ und ‚Aufgabe‘ nicht ausdifferenziert gebraucht. Ist die Unterscheidung zwischen geschlossener, halboffener und offener Aktivität wesentlich, wurde dies ausformuliert.

¹⁹ Diese Ausführungen können anderen Lehrpersonen die Entscheidung für oder gegen die Verwendung dieses Programmes erleichtern.

²⁰ Nicht alle vom Programm zur Verfügung gestellten Optionen wurden eingesetzt.

- APVE bietet drei Optionen der Anzeige an: 1. Die Screencast-Einstellung. Bei dieser Option ist auf dem Video der Bildschirm des Computers sichtbar. Für die Interaktiven Lernvideos wurden hier Slidecasts verwenden, wodurch nur die PowerPoint-Folien eingeblendet wurden. 2. Die Webcam-Aufnahme wird angezeigt. Bei dieser Option ist nur die Webcam-Aufnahme auf dem Video sichtbar, wobei bei den erstellten Videos in diesem Fall nur die Lehrperson gezeigt wird.



Abb. 13: APVE: Splitscreen-Einstellung (Gila 2016d)

- APVE bietet nämlich für die Webcam-Aufnahmen die Möglichkeit, einen anderen Hintergrund zu wählen bzw. diesen auch zu ändern. Diese Möglichkeit wurde in Video 4 vermehrt eingesetzt (in Abb. 13 ist ein Büro im Hintergrund eingeblendet).
3. Screencast und Webcam werden angezeigt. Diese Splitscreen-Einstellung erlaubt es, sowohl die Lehrperson, als auch die Präsentation zu zeigen (s. Abb. 13). Dabei wird der Screencast proportional größer angezeigt und die Webcam-Aufnahme erscheint als kleines Bild daneben; je nach Präferenz links oder rechts. Zwischen diesen drei Optionen kann fließend gewechselt werden. Dies bedeutet, dass zunächst die Aufnahme durchgeführt wird und im zweiten Schritt, beim Schneiden des Videos, die einzelnen Optionen an der Zeitachse eingestellt werden können (in Abb. 14 wurde bereits dieser Schritt vorgenommen, was man an den gelben, blauen und grünen Abschnitten sehen kann.)
- APVE bietet eine Vielzahl an Intro- bzw. Abspanneinstellungen an (auf der Zeitachse in Abb. 14 grau eingezeichnet). Für die konzipierten Videos wurde immer die gleiche Version genommen, um eine Wiedererkennung zu ermöglichen.



Abb. 14: APVE-Layout (Keel 2012)

- Mit APVE können auch extern aufgenommene Videos abgespielt werden. Diese Option wurde in Gila (2016c) und Gila (2016g) eingesetzt. Theoretisch ist es auch möglich, die Webcam bei diesen Videos einzublenden. Diese Funktion konnte aber auch nach mehrmaligem Versuch nicht genutzt werden. Somit wurde für Erklärungen auf die drei Standardoptionen zurückgegriffen.
- APVE verfügt auch über Werkzeuge, mit denen die Videos bearbeitet werden können wie etwa Untertitelung, Markierungen, Pfeile, u.a. (bei Abb. 14 rechts und unten sichtbar). Diese wurden ebenfalls teilweise eingesetzt, etwa in Gila (2016f), um im Text Wörter zu markieren.
- Als Kritikpunkt muss angemerkt werden, dass bei einigen Videos die Gleichzeitigkeit beider Aufnahmen (Screencast und Webcam) nicht gegeben war und mitunter vereinzelt Präsentationsfolien übersprungen wurden (also eine zeitliche Straffung stattfand), während gleichzeitig die Webcam-Aufnahme weiterlief, weshalb dieser Teil der Aufnahmen erneut durchgeführt werden musste. Dadurch ging viel Zeit verloren und an einigen Stellen ist ein schlechter Schnitt beobachtbar, der entstand, da nicht mit diesem Problem gerechnet und daher an den entsprechenden Stellen die für einen guten Schnitt notwendige Pause nicht eingehalten wurde.
- Als weiterer Kritikpunkt muss angeführt werden, dass die Webcam-Aufnahme keine qualitativ hochwertige Auflösung garantieren kann und somit die Bildqualität von dem jeweiligen Computer abhängt. Das kann auch der Grund sein, weshalb es auch bei der Übertragung des gewählten Hintergrundes teilweise Probleme gab.
- Trotz dieser Kritikpunkte und technischen Schwierigkeiten eignet sich APVE für die Durchführung von Interaktiven Lernvideos sehr gut.

Die konzipierten Interaktiven Lernvideos sollen nun nach einer kurzen Übersicht (s. Abb. 15) und einigen generellen Anmerkungen im Detail vorgestellt und die dahinterliegenden methodisch-didaktischen Überlegungen sowie weitere Anhaltspunkte erläutert werden.

Videos	Thema, Ziel und Charakteristika
Video 1: Artikel	Sicherung eines Grammatikphänomens Heranführung an das Videokonzept (anfangs v.a. Interaktivität) systematische Grammatikaufbereitung und Tabellenverwendung
Video 2: Der Akkusativ	Einführung eines Grammatikphänomens Heranführung an das Videokonzept (anfangs v.a. Interaktivität) systematische Grammatikaufbereitung und Tabellenverwendung
Video 3: Einkaufen	Sicherung eines Themenfeldes Verwendung einer externen Aufnahme mit einer zusätzlichen Person vermehrte Abwechslung zwischen Interaktion und Interaktivität
Video 4: Die Uhrzeiten	systematische Einführung eines Themenfeldes Verwendung von zusätzlichem Material (Kärtchen) und verschiedenen Hintergründen starke Abwechslung zwischen Interaktion und Interaktivität
Video 5: Die Modalverben	Einführung eines Grammatikphänomens Verwendung von zusätzlichem Material (Würfelball), Fokus auf Interaktivität, Verwendung vieler Bilder systematische Grammatikaufbereitung und Tabellenverwendung
Video 6: Trennbare Verben	Einführung eines Grammatikphänomens Verwendung von zusätzlichem Material (Buch) und Musik systematische Grammatikaufbereitung vermehrte Abwechslung zwischen Interaktion und Interaktivität
Video 7: Im Restaurant	Einführung eines Themenfeldes Verwendung einer externen Aufnahme und von zusätzlichem Material (Kärtchen) und Musik starker Fokus auf Interaktion (PA)
Video 8: Die A1.1-Quizshow	Sicherung verschiedener Grammatikphänomene Verwendung von zusätzlichem Material (Spiel) und Musik starker Fokus auf Interaktion (GA)

Abb. 15: Übersicht über die erstellten Interaktiven Lernvideos

Die Themen wurden gewählt, weil sie sich zeitlich gut in die grobe Unterrichtsplanung hinsichtlich thematischer und grammatikalischer Progression für den A1.1-Kurs eingliedern ließen und gut anwendbar schienen, da sie nach Meinung der Lehrperson auch gruppenunabhängig eingesetzt werden konnten. Anfangs waren das Heranführen und die Gewöhnung an das Videokonzept wichtig; später wurde verstärkt auf Interaktion fokussiert. Dieses Herantasten war – wie bei anderen komplexen Unterrichtsaktivitäten – auch didaktisch essenziell, um die Lernenden nicht zu

überfordern. Die verschiedenen zusätzlichen Materialien und Übungsformen dienen ebenso wie im Präsenzunterricht der Motivierung und Aktivierung der Lernenden.

Im Folgenden werden nun die acht konzipierten Interaktiven Lernvideos didaktisch-methodisch erläutert. Die Videos können unter den entsprechenden Links aus dem Literaturverzeichnis abgerufen werden; Die Übungsblätter zu den Videos sind im Anhang unter Kapitel 7.4 zu finden.

Video 1: Artikel

Dieses Video²¹ (Gila 2016a) wurde zur Sicherung eines Grammatikphänomens erstellt. Die erste auf dem Übungsblatt (im Folgenden: ÜB) zum Video angeführte Anweisung ist, das Video anzuhören und mitzumachen. Diese Aufforderung soll die TuT zum Mitmachen anregen und zeigt gleichzeitig, dass es sich vor allem um die Schulung der Hörkompetenz und das aktive Tun handelt.

Bei Übung 2 werden im Plenum (also mit dem Video zusammen) mithilfe einer Tabelle die bekannten Artikelformen wiederholt. Dabei sollen die TuT die Artikel in die Tabelle auf dem ÜB schreiben und mit dem Video zusammen kontrollieren. Diese systematische isolierte Wiederholung soll sicherstellen, dass die TuT die Artikel danach im Kontext korrekt anwenden. Bei dieser Übung handelt es sich um eine Interaktivität mit dem Video. Diese Interaktivitätsform müsste für die TuT aus anderen Videos bekannt sein. Somit ist zwar das Erscheinen der gleichen Lehrperson im Video wie im Klassenraum gegeben (ungewöhnliche Situation), aber die zu setzenden Handlungen sollten nicht ungewohnt sein. Bei der dritten Übung werden – ebenfalls in der gleichen, herkömmlichen Interaktivitätsform – die Artikel angewandt, indem drei Schemen eines Kurzdialoges vorgestellt werden (s. Abb. 16). Die Fragen und Antworten sollen dabei auf dem ÜB ausgefüllt und anschließend mit dem Video kontrolliert werden (die korrekte Lösung erscheint im Untertitel, wird aber auch genannt). Auch

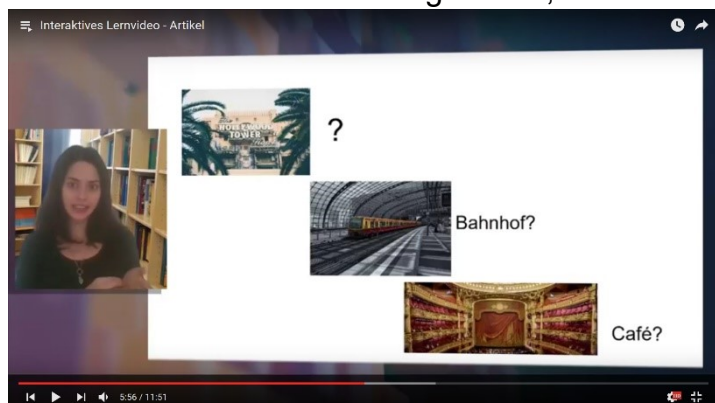


Abb. 16: Übung mit Interaktivität (Gila 2016a)

²¹ Die ersten beiden Videos werden persönlich als Probevideos angesehen, da die Gesamtqualität der Videos nach persönlichem Empfinden noch nicht hinreichend gegeben war und es sich um ein Herantasten an diese Art von Videos auch von Lehrerinnenseite handelt.

Erklärungen werden in dieser geschlossenen Übung gegeben. Nach Übung 3 werden die drei Optionen wiederholt, damit die TuT sie anschließend selbstständig anwenden können. Die Phrase *Jetzt kommt ihr dran* in Verbindung mit einer auffordernden Geste leitet die Interaktionsphase zwischen den TuT ein.

Übung 4 und 5 sind nicht mehr auf dem ÜB zu finden, da diese – wie auch im Video angemerkt wird – nur noch mündliche Übungen sind. Übung 4 ist die erste Interaktionsübung und ist eine halboffene Übung. Dabei werden die drei Bilderschemen verwendet und ein Dialog zwischen den TuT angeleitet. Die Lösungen werden einige Sekunden später auch vom Video zur Kontrolle in mündlicher Form gegeben. Gleichzeitig werden in dieser Phase auch zusätzliche Informationen gegeben, um eventuell auftretende Schwierigkeiten zu klären (*Achtung auch auf die Artikel. Es ist DER Bahnhof und es ist DER Hafen.*). Diese Hinweise sollen bei den Dialogen helfen und fungieren als automatische Korrekturmechanismen. Durch die Artikelerklärung wird gleichzeitig das Vokabel *Hafen* verwendet, falls die TuT alleine nicht das richtige Wort gefunden haben sollten.

Übung 5 ist die zweite Interaktionsübung und stellt nun eine offene Übung dar, in der nur noch Bildimpulse gegeben werden und die TuT selbstständig Dialoge führen müssen. Die Anweisungen werden öfter und in unterschiedlicher Form gegeben, damit die TuT diese verstehen und befolgen. Auch hier werden zusätzliche Informationen gegeben, wie etwa ein kultureller Hinweis bei Bild 2 (*Was ist das? Genau, das ist das Rathaus in Wien.*) Das anzuwendende Vokabel wird somit auch genannt, falls es die TuT alleine nicht erraten haben sollten.

Am Ende des Videos wird die syntaktische Unterscheidung zwischen der W-Frage *Was ist das?* Und der Ja-/Nein-Frage *Ist das ein/e...?* noch einmal aufgezeigt. Abgeschlossen wird das Video durch die Verabschiedung durch die Videolehrerin und der Abspannmusik.

Insgesamt dient dieses Video einerseits der Sicherung und Wiederholung der Artikelformen und andererseits der Heranführung der TuT an eine neue Unterrichtsmethode mit Videoeinsatz, weshalb in der ersten Hälfte vor allem das individuelle Arbeiten mit dem Video (bekanntes Muster der Interaktivität) und erst im Anschluss das Arbeiten untereinander (unbekanntes Muster der Interaktion bei Videos) vorgesehen ist. Einen Mehrwert kann dieses Video durch die Verwendung von unterschiedlichen Bildimpulsen und durch die durchdachte Schemaanwendung

darstellen. Auch muss die Tabelle nicht von der regulären Lehrperson auf die Tafel aufgezeichnet werden, da diese im Video aufscheint.

Video 2: Der Akkusativ

Dieses Video (Gila 2016b) dient der Einführung eines grammatikalischen Phänomens. Bei der ersten Übung werden zunächst einige Lebensmittel wiederholt, damit diese dann bei den weiteren Übungen angewandt werden können. Beim Aktivieren des Vorwissens stellen die Bilder einen zusätzlichen visuellen Reiz dar. Die Vokabel sollen im Plenum laut gesagt und zusammen mit dem Video kontrolliert werden.

Bei Übung 2 wird nun schrittweise der Akkusativ eingeführt, indem zunächst Sätze im Nominativ und dann Sätze im Akkusativ genannt werden. Der Unterschied wird erst beim letzten Satz (*Das ist der Apfel. Ich esse den Apfel.*) deutlich und auch im Video markiert (s. Abb. 17). Bei dieser Übung werden die Bilder aus der Vorübung verwendet und dienen auch hier als visuelle Unterstützung.

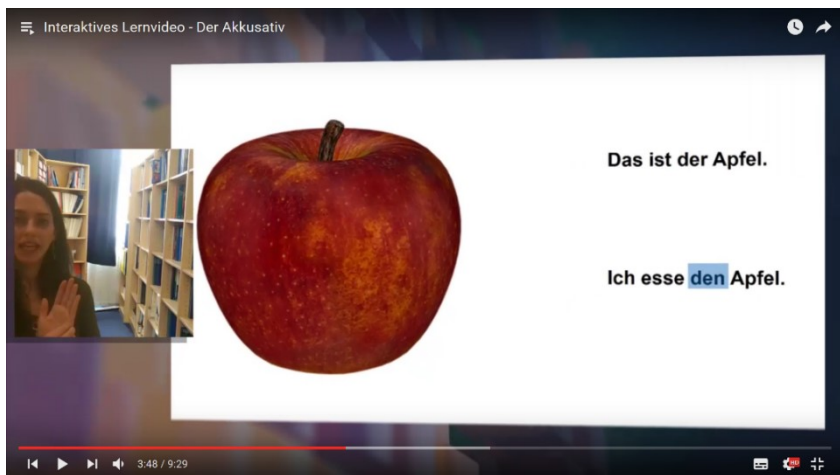


Abb. 17: Grammatikerklärung durch Interaktivität (Gila 2016b)

Durch das Ansagen und spätere Einblenden der Sätze werden sowohl die Hör- als auch die Lesekompetenz geschult. Auch müssen die TuT die Sätze auf dem ÜB den Sätzen im Video zuordnen. Diese Übung entspricht noch ziemlich herkömmlichen Grammatikvideos und dient als Heranführung an das Videokonzept.

Bei Übung 3 sollen nun in einer Tabelle die Artikel in Akkusativ notiert werden, um die neue Information zu systematisieren. Dabei stehen zwar die richtigen Formen in den Sätzen darunter, der Artikel muss aber von den TuT selbst eingetragen und durch Zuhören kontrolliert werden. Bei allen drei Übungen besteht eine Interaktivität mit dem Video, wie dies aus klassischen Lernvideos bekannt ist.

Übung 4 ist eine geschlossene Übung, in der die Sätze mittels eines Bildimpulses vervollständigt werden müssen. Danach sollen die ÜB in Form einer Textwanderung getauscht werden, sodass der/die Nachbar/in die Sätze kontrollieren kann, da im Video zwar das grammatikalische Geschlecht der Wörter angegeben, aber

die richtige Lösung nicht mehr genannt wird. Dadurch wird das Arbeiten zu zweit eingeleitet.

Übung 5 schließlich stellt eine halboffene Übung dar, in der ein Dialog unter Zuhilfenahme der vorgegebenen Vokabel mit dem/der Nachbar/in geführt werden soll.

Insgesamt wird mit diesem Video das Ziel verfolgt, den Akkusativ zunächst durch ein langsames induktives Heranführen einzuleiten, danach zu systematisieren und anschließend durch verschiedene schriftliche und mündliche Aktivitäten einzuüben. Das Video stellt dabei ein gut durchdachtes, systematisches Einführen eines grammatikalischen Phänomens dar, wobei die Visualisierung der Lebensmittel durch Bilder bzw. der Artikel durch die Verwendung unterschiedlicher Farben unterstützt wird. Die TuT arbeiten sowohl individuell mit dem Video, als auch in PA und können in einer geschützten Umgebung die neue Grammatikform trainieren. Die reguläre Lehrperson kann die letzte Übung dann aufgreifen und weitere Übungen mit dem Akkusativ anleiten, gegebenenfalls Fragen beantworten.

Video 3: Einkaufen

Im dritten Video (Gila 2016c) wird das Thema des Einkaufens gesichert. Nach einer kurzen Einführung, in welcher das Thema ‚Einkaufen‘ eingeleitet wird und gleichzeitig die TuT an die Verwendung des Akkusativs erinnert werden, wird gleich bei Übung 2 eine PA durch Anweisung bzw. Gestik angeleitet. Die TuT müssen dem/der Partner/in kommentieren, was sie haben bzw. brauchen, um eine bestimmte Speise zuzubereiten (s. Abb. 18). Die Produkte sind angegeben, wobei es zwei Gruppen gibt.

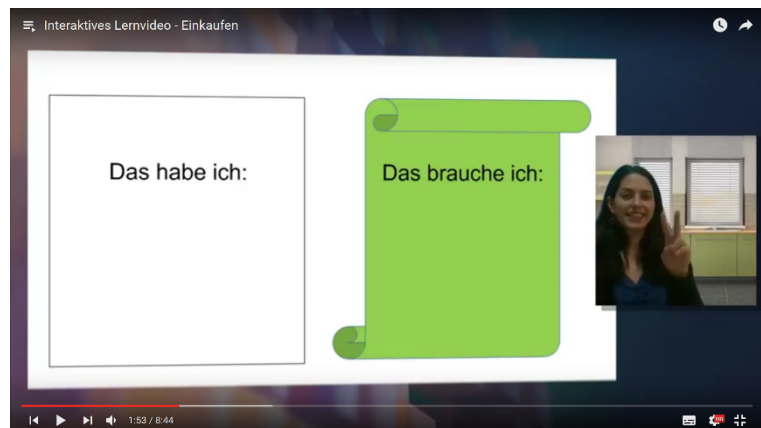


Abb. 18: Übung mit Interaktion: Die Einkaufsliste (Gila 2016c)

Bei Übung 3 wird ein externes Video eingespielt, auf welchem die Lehrperson als Kundin aus dem *off* zu hören ist und auf dem Bildschirm eine andere Person als Verkäufer aufscheint (s. Abb. 19). Dabei sollen die TuT einzelne Lücken im Transkript auf dem ÜB ausfüllen und anschließend wieder die Informationen von dem/der Nachbar/in kontrollieren. Die Information, den Zettel zu tauschen, wird durch eine



Abb. 19: Externe Aufnahme: Einkaufen auf dem Markt (Gila 2016c)

starke Gestik unterstützt, damit die TuT die Aufgabenstellung verstehen. Durch diese Übung soll das aktive und detaillierte Zuhören trainiert werden.

Bei Übung 4 wird in einer halboffenen Übungsform der Dialog durch die TuT nachgestellt. Die

Übung ist in zwei Teile geteilt, sodass jede Person einmal Kunde/Kundin bzw. Verkäufer/in ist. Die benötigten Produkte bzw. die dazugehörigen Preise sind jeweils nur bei einer Person aufgelistet. Dadurch erhält der Dialog seine Sinnhaftigkeit und einen Realitätsbezug. Gleichzeitig wird von der Lehrperson während der Dialogphase wieder auf die Verben mit Akkusativ aufmerksam gemacht. Der Rollenwechsel wird durch die Videolehrerin eingeleitet, wobei sie dabei nicht nur eine Geste verwendet, sondern das kleine Bild (Webcam-Aufnahme) auf die andere Seite geführt wird.

Insgesamt ist dieses Video sehr handlungsorientiert gestaltet, da das Ziel der Übungen ist, Produkte zu kaufen, um ein Gericht zuzubereiten (Salat bzw. Spagetti). Die Lehrperson im Video hat dabei die Rolle eines Vorgeigemodells, da sie selbst eine Gemüsesuppe kochen möchte und dafür Produkte braucht. Der Dialog auf dem Markt, zu dem sie die TuT einlädt, dient als Modell für die Dialoge, die die TuT selbst führen sollen. Als Hintergrund wurde eine Küchenaufnahme gewählt, sodass die Intention zu kochen, visuell noch einmal verstärkt dargestellt wird. Als Mehrwert wird bei diesem Video die Möglichkeit einer visuellen Verortung der Lehrerin durch die Wahl des Hintergrundes und die Verwendung einer externen Szene gesehen. Diese Szene wird nicht isoliert verwendet, sondern ist Teil des gesamten Videos und die Übungen leiten die Szene ein bzw. bauen danach auf dieser auf. Bei diesem Video ist eine authentische Situation gegeben, bei der Hintergrundgeräusche der Markthalle, etc. vorhanden sind. Die TuT werden aus dem Unterricht in eine Einkaufssituation geführt und anschließend dazu aufgefordert, diese Handlungen selbst zu setzen.

Video 4: Die Uhrzeiten

Dieses Video (Gila 2016d) dient der sukzessiven Einführung eines Themenfeldes, nämlich der Uhrzeiten. Zunächst werden Situationen aus dem Alltag der Lehrerin gezeigt und danach die TuT aufgefordert, die entsprechenden Dialoge zu führen (eingeleitet mit dem Satz *Jetzt kommt ihr dran* und durch eine auffordernde Geste). Dabei sind wieder zwei Gruppen vorhanden, sodass das Fragen nach der Uhrzeit als relevant betrachtet werden kann, da die Fragenden die Lösung nicht kennen. Die Situationen aus dem Leben der Lehrerin werden durch die Frage *Wie spät ist es?* und durch das Schauen auf die Uhr eingeleitet. Davor bzw. danach werden noch zusätzliche Informationen gegeben, um die Situation konkreter darzustellen. Der je nach Situation wechselnde Hintergrund (Küche in der Früh, Büro und Meetingraum am Vormittag, Park am Nachmittag, Theater und Lokal am Abend) soll die veränderte Tageszeit visuell unterstreichen (s. Abb. 20). Die Übungen 1-3 leiten die Zeitangaben ein (volle Stunden, halbe Stunden, viertel Stunden).

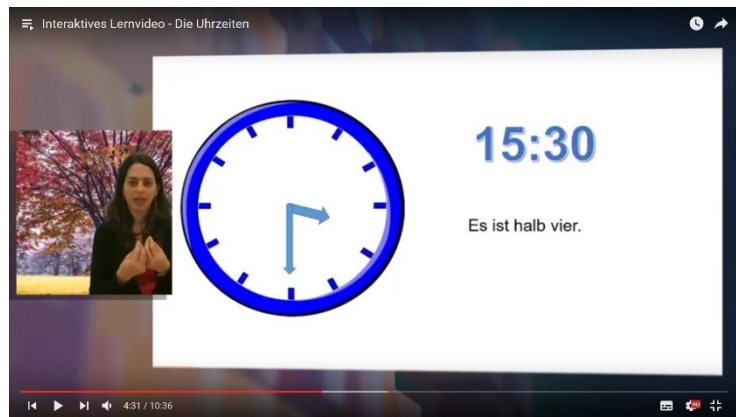


Abb. 20: Einsatz von verschiedenen Hintergrundbildern: Nachmittags im Park (Gila 2016d)

Bei Übung 4 wird mit zur Verfügung gestellten Kärtchen gearbeitet. Die TuT müssen Uhren den entsprechenden Sätzen zuordnen. Die Lösungen bekommen die TuT auch, womit sie selbst ihre Antworten kontrollieren können.

Insgesamt soll durch dieses Video das Angeben der Uhrzeit eingeleitet und gleichzeitig durch die Wiederholungen gesichert werden. Bei den Übungen werden vor allem die Hör- und Sprechfertigkeiten geschult, da die TuT dem Video zuhören, Informationen entnehmen und Dialoge führen müssen. Gleichzeitig werden aber auch die Lese- und Schreibfertigkeiten trainiert, die aber eher als Unterstützung dienen. Anders als in den meisten Lehrwerken wurden durch den Videoeinsatz die analoge und die digitale Uhr gleichzeitig eingeführt. Als Mehrwert wird auch angesehen, dass durch das Visualisieren eines Tagesablaufes der Realitätsbezug und der Kontextbezug gegeben sind. Auch in diesem Fall sind die Aussagen der Lehrperson Modelle für die späteren Dialoge der TuT. Die starke Abwechslung von Interaktivitäts- und Interaktionsphasen soll auflockernd und motivierend wirken.

Video 5: Die Modalverben

In diesem Video (Gila 2016e) wird ein grammatikalisches Phänomen eingeführt. Bei Übung 1 werden die drei Modalverben aus dem A1.1-Niveau *wollen*, *müssen* und *können* vorgestellt, indem eine konkrete Situation von zwei Figuren beschrieben wird. Dabei werden vermehrt Bilder eingesetzt. Um die Situation so authentisch wie möglich erscheinen zu lassen, wurde beispielsweise auch der vereinfachte Fahrplan der ÖBB verwendet. Die Negation der Modalverben wird durch verschiedene Möglichkeiten visuell gezeigt (Gestik, Smileys, Angaben aus der ÖBB-Tabelle, durchgestrichene Bilder).

Bei Übung 2 müssen die TuT die Modalverben in den Sätzen ergänzen. Welches sie nehmen müssen, erfahren sie durch die Bildinputs und durch die Kommentare aus dem Video. Weder sind die Sätze auf dem ÜB selbsterklärend, noch reicht es bei den einzelnen Beispielen nur die Bilder aus dem Video anzuschauen; hier muss sowohl gelesen, gesehen als auch gehört werden, damit auch (korrekt) geschrieben werden kann. Angeleitet wird das Ausfüllen der Lücke durch die Betonung von *sie* und der Pause danach (bsp: *Paul und Claudia arbeiten nicht. Sie möchten eine Aktivität machen. SIE...*). Die richtige Lösung wird von der Lehrerin im Video nach einer kurzen Pause gesagt, aber nicht eingeblendet. Bei dieser Übung wird außerdem nur die 3. Person Plural verwenden, die wie die Infinitivform aussieht und somit das Einüben und Verstehen erleichtern soll.

Erst bei Übung 3a wird dann systematisch die Konjugation der Modalverben vorgestellt, wobei die TuT die richtige Form selbst notieren müssen. Die Lehrperson sagt die Formen im Video laut mit und verwendet für die Personen verschiedene Gesten. Sie hebt auch die Vokaländerung hervor. Somit kann (bis zu einem gewissen Grad) gewährleistet werden, dass die TuT die Formen korrekt notieren. Dies kann von der regulären Lehrperson ggf. danach überprüft werden.

Bei Übung 3b werden nun die



Abb. 21: Einsatz eines Würfelballs zur körperlichen Aktivierung (Gila 2016e)

Modalverben isoliert trainiert, indem die TuT einander einen Würfelball zuwerfen und die Verben richtig konjugieren müssen (s. Abb. 21). Dadurch wird auf spielerische Weise mit zusätzlichem Material die Konjugation angewandt und die Formen werden nicht nur der Reihe nach memorisiert, sondern auch durchmischt verwendet. Auf diese Übung kann die Lehrperson danach im regulären Unterricht aufbauen und die Modalverbkonjugation im Kontext anwenden.

Insgesamt dient dieses Video der situativen und anschließenden systematischen Einführung der Modalverben sowie dem isolierten Trainieren der Konjugationsformen. Als Mehrwert bei diesem Video werden die Verwendung vieler Bilder, der Einsatz eines Würfelballs zur körperlichen Aktivierung, die situative Einbettung (Heranziehen zweier Figuren) und die Kombination von verschiedenen Übungen, die alle Sprachfertigkeiten schulen und gleichzeitig verschieden aufgebaut sind, angesehen.

Video 6: Trennbare Verben

In diesem Video (Gila 2016f) wird das grammatikalische Phänomen der trennbaren Verben schrittweise eingeführt. Dafür wird in Übung 1 zunächst mit den zur Verfügung gestellten Kärtchen gearbeitet. In PA werden vier Phrasen gelegt, wobei das trennbare Verb als Infinitiv aufscheint. Eine Beispielphrase wird im Video vorgegeben und danach werden die Lösungen eingeblendet. Daraufhin werden die gleichen Kärtchen verwendet, um Sätze zu bilden. Dabei soll von den TuT durch das Legen der Kärtchen bemerkt werden, dass die Verben getrennt werden. Auch hier wird die Lösung im Video eingeblendet. Anschließend folgt die Grammatikerklärung im Video, welches die TuT anhören und die Informationen daraus auf dem ÜB notieren sollen. Dabei werden auch schrittweise andere Grammatikbereiche mit den Modalverben verknüpft (weitere Personen und die Modalverben).

Bei Übung 2 wird von der Lehrerin im Video ein Text aus dem Buch vorgelesen, wobei den TuT gesagt und gedeutet wird, dass sie lediglich zuhören und mitlesen sollen (s. Abb. 22). Danach werden einzelne Vokabel erklärt. Anschließend sollen die TuT zu zweit die Modalverben im eigenen Buch heraussuchen, unterstreichen und auf dem ÜB als Infinitiv notieren. Diese werden dann mit dem Video kontrolliert. Das Vorlesen durch die Lehrerin hilft, den Text inhaltlich zu erfassen und gleichzeitig auf die Sprachmelodie zu achten; Die Vokabelerklärungen werden durch Bilder und durch das Hervorheben des jeweiligen Wortes im Text selbst unterstützt. Auch das

Besprechen der trennbaren Verben wird durch Bilder und durch die Markierung im Text visuell hervorgehoben. Die trennbaren Verben werden in ihrer Bedeutung erklärt, was auch deshalb wichtig ist, weil die TuT diese Verben später verwenden

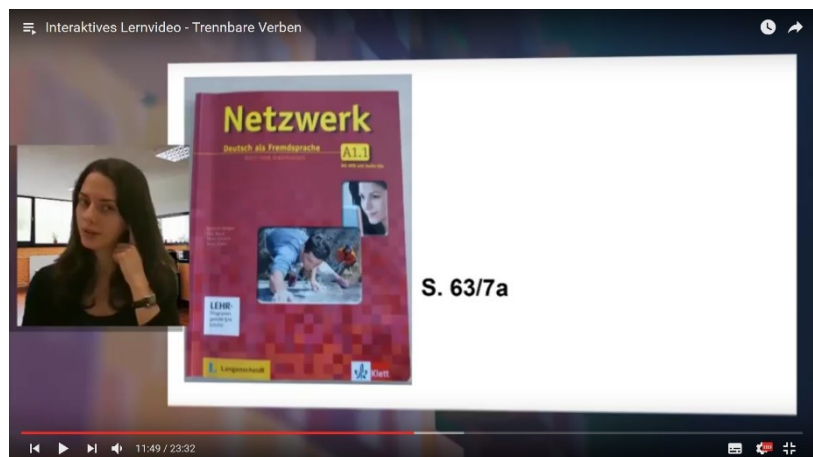


Abb. 22: Verwendung des Buches im Video (Gila 2016f)

sollen. Durch den Satz *Jetzt kommt ihr dran* wird Übung 3 eingeleitet, bei welchem nun die TuT zu zweit eine Party-Einladung schreiben müssen; der zuvor durchgearbeitete Text kann als Modell dienen. Einige W-Fragen werden als Hilfestellung angeführt. Diese offene Aufgabe wird im Video lediglich angeleitet; die Durchführung und den Abschluss übernimmt die reguläre Lehrperson.

Insgesamt soll durch dieses Video das System der trennbaren Verben vorgestellt, einige solche Verben angewandt und in einer konkreten Situation geübt werden. Dieses Video konzentriert sich vor allem auf die Lese- und Schreibfertigkeit, wobei natürlich auch die beiden anderen Sprachfertigkeiten trainiert werden. Als Mehrwert des Videos wird das Einspielen von Hintergrundmusik bei den Arbeitsphasen betrachtet. Auch werden die Wörter im Text markiert und somit wird für die TuT die Positionierung des Wortes klar; sie müssen es nicht suchen. Dieses Suchen nach dem Wort stellt in den regulären Stunden meist ein Problem dar und wird durch Positionsangaben kaschiert. Bei der Grammatikerklärung wird als Mehrwert betrachtet, dass die Sätze für die Erklärung – die davor von den TuT gelegt werden und somit eigenes Material der TuT sind – bereits fertig sind und nicht erst von der Lehrperson an der Tafel notiert werden müssen. Dadurch kann sich die Lehrerin im Video auf die Erklärung und die unterstützende Gestik fokussieren. Auch treten bei der Erstellung eines Tafelbildes im regulären Unterricht Probleme auf: Manchmal passen nicht alle Informationen auf die Tafel, weshalb dann Informationen zunächst gelöscht werden müssen, und manchmal ist das Tafelbild optisch nicht schön gestaltet. Durch die Verwendung der Präsentation werden diese Probleme behoben.

Video 7: Im Restaurant

Dieses Video (Gila 2016g) führt in das Thema ‚Restaurant‘ ein. In Übung 1 sollen die TuT in PA Kärtchen mit Adjektiven ordnen und die Gegenteile zusammensuchen. Die Kärtchen werden den TuT in Kuverts zur Verfügung gestellt. Bei der Legeübung wird Hintergrundmusik eingespielt. Die TuT sollen mit dem Video die Lösungen kontrollieren. Diese Übung dient als Vorbereitung auf Übung 2, bei der eine Szene im Restaurant gezeigt wird (s. Abb. 23). Diese Szene ist die zweite in dieser Untersuchung

eingespielte externe Aufnahme. Dabei sollen die TuT die Adjektivkärtchen auf das Bild auf dem ÜB legen, wie es auch im Video gezeigt wird. Die Szene wird anschließend zur



Abb. 23: Externe Aufnahme: Im Restaurant (Gila 2016g)

Kontrolle noch einmal abgespielt. Das erneute Abspielen der Szene ist auf die Erfahrungen mit der ersten externen Szene zurückzuführen, da bei dieser die TuT eher zugeschaut und nicht gehandelt haben. Nach dem Abspielen sollen die TuT Informationen über die Szene nach dem Schema *Wie ist der Kellner? Der Kellner ist freundlich.* schreiben. Diese Sätze dienen dazu, die Einführung des Präteritums im regulären Unterricht vorzubereiten. Die Sätze sollen geschrieben und dann von dem/der Nachbar/in kontrolliert werden.

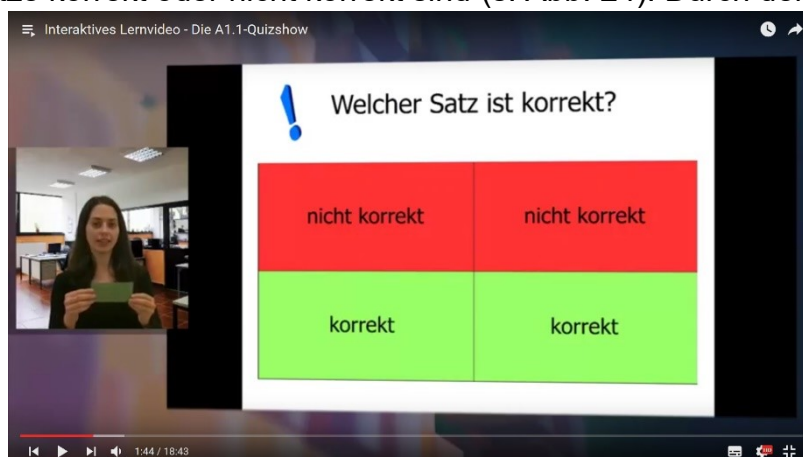
Übung 3 schließlich stellt eine offene Übung dar, bei der die TuT in Gruppen von zwei bzw. drei Personen eine Restaurantszene nachstellen sollen. Dabei kann der eingespielte Dialog als Modell fungieren.

Insgesamt dient dieses Video als Einführung für Dialogsequenzen in einem Restaurant. Auch soll bereits bekanntes Wissen gefestigt werden (Akkusativ, Zahlen, Adjektive, ...). Als Mehrwert wird hierbei die eingespielte Hintergrundmusik, die Verwendung von Kärtchen und vor allem die Szene im Restaurant selbst angesehen, wodurch die TuT eine andere Person sehen und eine semiauthentische Situation miterleben können. Die Lehrperson ist dabei selbst SchauspielerIn, wodurch den TuT die Scheu vor solchen Dialogen genommen werden soll. Die Aktivitäten sind

handlungsorientiert ausgerichtet; die TuT sollen durch die Aktivitäten die Kompetenz entwickeln, im Restaurant auf bestimmte Situation reagieren zu können.

Video 8: Die A1.1-Quizshow

In diesem letzten Video (Gila 2016h) werden die Inhalte aus dem gesamten A1.1-Kurs in Form eines Quiz wiederholt und gesichert, bei welchem die TuT in Kleingruppen entscheiden müssen, ob Sätze korrekt oder nicht korrekt sind (s. Abb. 24). Durch den spielerischen Ansatz (nur eine bestimmte Zeit steht ihnen zur Verfügung; wenn die Sätze richtig sind, dürfen sie mit ihrer Spielfigur vorrücken, etc.) soll zusätzlich Motivation erreicht werden. Die sechs



Frageblöcke beziehen sich *Abb. 24: Erklärung der Spielregeln für die GA (Gila 2016h)* jeweils auf bestimmte Themenschwerpunkte (Zeitangaben, Satzzeichen, das Wortfeld *sprechen*, Uhrzeiten, Modalverben, trennbare Verben), wobei auch andere Bereiche jeweils miteinfließen; beispielsweise werden bei den trennbaren Verben auch Modalverben und verschiedene Satzformen verwendet. Auch die durchgenommenen Themen werden inkludiert (Freizeit, Arbeit, Verabredung, etc.). Nach einer bestimmten Überlegungszeit wird die korrekte Lösung präsentiert und es werden Erklärungen gegeben. Dabei wird nicht nur erklärt, warum etwas richtig ist, sondern auch, warum etwas falsch ist.

Dieses Spiel hat ein Multiple-Choice-Testformat, wobei hier nicht nur das Ergebnis selbst ausschlaggebend ist, sondern vielmehr auch das gemeinsame Diskutieren in der Gruppe bedeutend ist. Die kommunikative Situation, in der der Wissens- und Meinungsaustausch für das Ergebnis notwendig sind, wird spielerisch ermöglicht. Als Mehrwert werden weiters die bereits fertigen Fragen und Erklärungen betrachtet sowie die Hintergrundmusik und der Zeitdruck während der Überlegungsphasen.

Nach der Darstellung des gesamten Unterrichtskonzepts, welches vor allem von der Lehrerinnenperspektive wesentlich ist, soll nun im nächsten Kapitel auf die Forschungsseite gewechselt werden, um das Forschungsdesign darzustellen.

3 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das der durchgeführten Untersuchung zu Grunde gelegte Forschungsdesign detailliert dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht. Dazu wird zunächst auf das explorative qualitative Forschen eingegangen und dessen Gütekriterien und forschungsethische Anforderungen vorgestellt. Danach werden die eingesetzten Datenerhebungsinstrumente präsentiert und nach einer kurzen Erläuterung der Datenaufbereitung die Datenanalysemethode beschrieben. Die Ergebnisse aus der Datenanalyse sind in Kapitel 4 zu finden.

3.1 Exploratives Forschen im Feld: Chancen und Grenzen

Die durchgeführte empirische Studie wird unter den qualitativen explorativen Untersuchungen eingereiht. Unter empirischer Forschung kann nach Riemer (2014: 15) eine „Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnt“, verstanden werden. Gerade in der Sprachlehr- und -lernforschung ist neben diesem Erkenntnisgewinn auch die „Optimierung von Lehr- und Lernprozessen“ (Riemer 2014: 16) als Ziel angesetzt, wie es auch hier der Fall ist.

Bei Untersuchungen in der Fremdsprachenforschung kann zwischen den Datenarten (qualitativ und quantitativ) und den Erhebungsinstrumenten (qualitativ, quantitativ und mixed methods) unterschieden werden (vgl. Riemer 2014: 20).²² Bei der vorliegenden Studie handelt es sich sowohl um qualitative Daten (in Form von verbaler Information), als auch um eine qualitative Analyse (nämlich um die qualitative Inhaltsanalyse).²³ Qualitatives Forschen zielt auf das Verstehen und Nachvollziehen des Untersuchungsgegenstandes (Frage nach dem *Wie* und *Warum*) ab, wodurch Hypothesen generiert werden. Dafür werden in der natürlichen Umgebung der Untersuchungsteilnehmer/innen meist verbale Daten über ihre Einstellungen zum Untersuchungsgegenstand gewonnen, wie es auch hier gemacht wurde. Diese

²² Auf die in der Forschung viel diskutierte Dichotomie und deren Lockerung von qualitativer und quantitativer Forschung soll hier nicht näher eingegangen werden.

²³ Diese Unterteilung in vier Bereiche wird in der Forschung nicht immer mitberücksichtigt (vgl. Kuckartz 2014: 14-15). Beispielsweise könnten verbale Daten auch quantitativ untersucht werden und Informationen für Statistiken liefern.

Erhebungsart führt dazu, dass qualitatives Forschen in die Tiefe geht, statt an der Oberfläche mit einzelnen Zahlendaten zu arbeiten, weshalb vor allem kleinere Untersuchungsgruppen – in diesem Fall sieben Personen – erforscht werden und somit Ergebnisse von maximal mittlerer Reichweite aufliegen (vgl. Riemer 2014: 21-22; Feldmeier 2014: 256). Problematisch bei der Untersuchung von Unterrichtssituationen kann die bereits erwähnte Faktorenkomplexion sein, auf die die qualitative Forschung durch ihr flexibler gestaltetes Forschungsdesign besser reagieren kann (vgl. Riemer 2014: 24-27).

Handelt es sich bei einer Untersuchung um das Erforschen eines noch nicht hinreichend ergründeten Untersuchungsbereiches, spricht man von explorativem Forschen. Dabei gewinnt man „erste Einblicke in einen bestimmten Gegenstandsbereich“ (Stein 2014: 136), im konkreten Fall in eine Unterrichtssituation unter dem Videoeinsatz. Dieses explorative Forschen kann auf verschiedene Weisen erfolgen. Das Forschungsprinzip dieser Studie ist das der Aktionsforschung oder auch der *Action Research* (vgl. bspw. Burns 2010; Wallace 1998).²⁴ Diese Forschung gründet auf die heterogenen Gruppenzusammensetzungen und die extrem komplexen Unterrichtssituationen insbesondere im DaF-Bereich (vgl. Feldmeier 2014: 255), weshalb es äußerst schwierig ist, sich von außen zu nähern. So sind es vor allem die Lehrpersonen selbst, die Handlungs-, Forschungs- oder Verbesserungspotenzial erkennen. Durch diese Herangehensweise entsteht Forschung direkt an der Quelle: „a teacher becomes an ‘investigator’ or ‘explorer’ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it.“ (Burns 2010: 2) Aktionsforschung trägt somit auch zur Anerkennung der Lehrenden als Expert/innen und Forscher/innen in ihrem Handlungsfeld bei (vgl. Weischer 2007: 116). Weiters wird dadurch eine Verzerrung durch eine praxisferne Perspektive vermieden (vgl. Mayring 1999: 40).

Strukturiert ist die Aktionsforschung durch vier Phasen: Planung, Aktion, Beobachtung und Reflexion (vgl. Ausführungen und Kritiken bei Burns 2010: 8-9).²⁵ Vor den Phasen müssen allerdings Vorüberlegungen getroffen werden, etwa ob der

²⁴ Weitere Bezeichnungen sind ‚Handlungsforschung‘ (vgl. Mayring 1999: 35-39), ‚Praktiker/innenforschung‘ oder ‚Lehrer/innenforschung‘ (vgl. Altrichter et al. 2013), aber auch ‚forschendes Handeln‘, ‚forschendes Lehren‘ und ‚Praxisforschung‘ werden verwendet.

²⁵ In der Literatur finden sich auch andere Strukturen, die aber auf dem gleichen zirkulären Prinzip aufgebaut sind (vgl. Altrichter et al. 2013: 805-808).

Zugang zum Feld gegeben (vgl. Mayring 1999: 41) oder ob die Forschungsfrage ethisch vertretbar ist (vgl. Burns 2010: 33). Die Vorüberlegungen für diese Untersuchung sind u.a. in Kapitel 2.1 zu finden. Die vier Phasen sind zirkulär aufgebaut und können öfter wiederholt werden, da es vorkommen kann, dass „the first cycle of research has resulted in a mixture of both ‘successes’ and ‘failures’“ (Burns 2010: 146) und somit die Forschungsfrage geändert oder die Phasen durch eine neuerliche Veränderung wieder durchlaufen werden. Dies kann so oft geschehen, bis das Ziel der Unterrichtsverbesserung oder eine Datensättigung erreicht ist. Bei dieser Studie fanden die Phasen innerhalb der Untersuchungszeit parallel statt und wurden öfter durchlaufen; das Ende der Datenerhebung war mit dem Ende des Kurses vorgegeben, wodurch weder eine Verbesserung noch eine Datensättigung von vornherein garantiert werden konnten. Wichtiger erschien im Rahmen der explorativen Forschung die Analyse, Reflexion und anschließende Veröffentlichung der Ergebnisse, um Replikationen für weitere Studien zu ermöglichen.

Phase 1 – Planung: In dieser Phase werden das Interesse der Forschungsperson identifiziert und in Form einer Forschungsfrage ausformuliert, die Datenerhebungsinstrumente festgelegt und über die konkreten Veränderungen während des Unterrichtens entschieden. Burns (2010: 24) nennt etwa die Motivation von Lernenden, das Ausprobieren von neuem Material und das Integrieren von Technik in den Unterricht als mögliche Veränderungen. Hier handelt es sich um die Integration der Interaktiven Lernvideos. In diese Phase fallen auch das Wählen des Settings und des Samplings (s. Kapitel 3.3.1), die Erstellung der Unterrichtskonzepte (s. Kapitel 2.2) und die Planung und Erstellung der Videos (s. Kapitel 2.3) gezählt.

Phase 2 – Aktion: „*Aktion* bedeutet hier letztendlich das Unterrichten unter dem Einfluss der vorgenommenen Veränderungen“ (Feldmeier 2014: 261, Hervorhebung im Original), im Rahmen der vorliegenden Arbeit also das Unterrichten in der dritten und vierten Woche unter Verwendung der Interaktiven Lernvideos. Eventuell auftretende Effekte, die zu einer Änderung einzelner Teile der Forschung führen können, müssen berücksichtigt werden. Unerwartet auftretende Effekte wie etwa die motivierende Wirkung der Hintergrundmusik wurden in den Forschungs- und Lehrerinnentagebüchern (s. Kapitel 7.5.1 und 7.5.2) kommentiert und in die nächsten Videos eingearbeitet (s. Kapitel 2.3).

Phase 3 – Beobachtung und Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse: Um den durchgeführten Unterricht von dem alltäglichen Versuch-und-Irrtum-Verfahren zu

lösen und die Überlegungen auf eine wissenschaftliche Ebene zu heben, sind Phase 3 und 4 entscheidend. In Phase 3 wird der Unterricht durch systematische Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse begleitet. Die hier verwendeten Verfahren sind in Kapitel 3.3, 3.4 und 3.5 zu finden. Obwohl der Großteil der Analyse erst nach der Untersuchung stattfand, wurden einzelne Inhalte aus den ersten Daten bereits in die Planung der darauffolgenden Videos eingebaut. Dadurch konnten die Videos optimiert und somit sowohl die Videophase als auch der Unterricht selbst verbessert werden.

Phase 4 – Reflexion: Schließlich werden die eventuell auftretenden Verbesserungen oder Veränderungen im Unterricht im Zuge einer fortlaufenden Reflexion untersucht (vgl. Feldmeier 2014: 261-264; Burns 2010: 8). Die Reflexion während der durchgeführten Erhebung ist in den Tagebüchern festgehalten (s. Kapitel 7.5.1 und 7.5.2), die Gesamtreflexion geschah während der Ergebnissicherung und ist in den Kapiteln 4 und 5 zu finden. Die Verschriftlichung und anschließende Veröffentlichung zeichnen schlussendlich erst die Aktionsforschung als Forschungsarbeit aus (vgl. Altrichter et al. 2013: 807-808).

Im Folgenden sollen noch zwei für diese Untersuchung wesentlichen Aspekte erörtert werden: Die Rollendopplung und die Triangulation.

Im Rahmen der durchgeführten Aktionsforschung entstand eine zweifache Rollendopplung: Die Forschungsperson und die Lehrperson bzw. die Präsenzlehrerin und die Videolehrerin waren in einer Person vereint. Die erste Rollendopplung (Forschungsperson = Lehrperson) ist im Rahmen der Aktionsforschung nicht abwegig, da dadurch weniger äußerer Einfluss in die natürliche Lernumgebung tritt. Für die eigene Unterscheidung der beiden Rollen waren die unterschiedlichen zu verfolgenden Ziele maßgeblich. Während für die Forscherinnenrolle die Beantwortung der Forschungsfrage mittels Datenerhebung und -auswertung zentral war, war das primäre Ziel der Lehrerin, einen bestmöglichen Unterricht für die TuT zu gewährleisten. Diese Rollentrennung wurden durch separate Tagebücher noch einmal verdeutlicht. Die zweite Rollendopplung (Präsenzlehrerin = Videolehrerin) war aus organisatorischen Gründen notwendig, ermöglichte aber gleichzeitig eine Annäherung der Unterrichtsstile und somit einen besseren Vergleich des Präsenz- und Videounterrichts.

Das für die Aktionsforschung notwendige Datenerhebungsinstrument wird in der Forschungsliteratur nicht vorgegeben. Burns (2010) nennt u.a. die Beobachtung

und das Interview, während Feldmeier (2014: 261) die Chancen der Triangulation betont, welche auch hier eingesetzt wurde. Das Konzept der Triangulation geht auf Denzin zurück und umfasst „die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven“ (Aguado 2014: 47). Dabei ist wichtig, dass diese Perspektiven sich auf den gleichen Gegenstand beziehen und gleichgewichtet sind (vgl. Aguado 2014: 47-48). Es gibt verschiedene Triangulationsarten, etwa die Einbeziehung mehrerer Datenquellen, mehrerer Forschungspersonen oder mehrerer Theorien. Hier handelt es sich um die sogenannte Methodentriangulation, die in der Forschung auch am geläufigsten ist und bei welcher verschiedene Methoden der Datenerhebung zum Einsatz kommen (vgl. Aguado 2014: 49-50). Kritisiert wird daran, dass subjektive Perspektiven sich nicht gegenseitig validieren ließen oder dass die jeweiligen Schwächen der Forschungsinstrumente nicht von den anderen aufgehoben werden könnten (vgl. bspw. Aguado 2014: 51). Gerade in der vorliegenden Untersuchung ist die Position von Aguado (2014) zutreffend, nämlich, dass Triangulation „ein umfassenderes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild [...und] die Konstruktion von plausiblen Erklärungen mithilfe aller zur Verfügung stehenden Mittel [ermöglicht]“ (Aguado 2014: 52). Im Konkreten heißt das für diese Forschungsarbeit, dass mit Hilfe der verschiedenen Perspektiven (Lehrerinnenperspektive durch die Beobachtungen und Tagebücher; Lerner/innenperspektive durch die Interviews und Feedbackbögen) das Festhalten der Chancen und Grenzen der Interaktiven Lernvideos im Unterricht auf die bestmögliche Art gewährleistet wird.

Bevor auf die konkreten Datenerhebungsinstrumente eingegangen wird, sollen im folgenden Unterkapitel die Gütekriterien und die Forschungsethik thematisiert werden, die jegliche Forschungstätigkeit begleiten müssen.

3.2 Gütekriterien und Forschungsethik

Gütekriterien und Forschungsethik sind zentrale Bestandteile der Forschungsarbeit und müssen bei jeder gesetzten Handlung mitberücksichtigt werden. Während Gütekriterien für die Qualität der Forschung sorgen, ist Forschungsethik vor allem für den Schutz der Untersuchungsteilnehmer/innen essenziell.

Nach Schmelter (2014: 33) sind „Gütekriterien [...] normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen.“ Gerade

dadurch entsteht aber in der qualitativen Forschung Unstimmigkeit hinsichtlich deren Erfüllung und schlussendlich auch über deren Notwendigkeit. So sind in der Forschungslandschaft drei Tendenzen zu beobachten: die Übernahme quantitativer Kriterien, die Erstellung spezifischer Kriterien für qualitative Forschungsarbeit und die Ablehnung jeglicher Gütekriterien für ein kreatives Forschen. Genauso wie bei Kuckartz (2014: 23-24) wird hier der zweite Standpunkt vertreten und auf spezifische qualitative Gütekriterien zurückgegriffen.

Innerhalb des Untersuchungsbereiches von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gibt es einige übergeordnete Gütekriterien, an die sich sowohl die quantitative als auch die qualitative empirische Forschung halten müssen:

Nachvollziehbarkeit [d.h. Transparenz], die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezuges [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards [...]. (Schmelter 2014: 37)

Da es speziell für qualitatives Forschen keine fixe Auflistung gibt, sammelte Schmelter (2014: 41-43) aus verschiedenen Forschungsarbeiten Kriterien: Flexibilität des Forschungsdesigns, Offenheit der Forscher/innen gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, Kommunikativität, Reflexivität der Prozesse und Selbstbeobachtung aufgrund der subjektiven Involviertheit. Des Weiteren sind die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Dokumentation, die Theoriebildung auf Basis von Daten und die Berücksichtigung der Reichweite der Untersuchung wesentliche Qualitätskriterien. Vor allem im Hinblick auf die Reichweite sind qualitativen Studien Grenzen gesetzt (vgl. Riemer 2014: 25). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde versucht, diesen Gütekriterien gerecht zu werden.

Forschungsethik auf der anderen Seite dient vor allem dem Schutz der involvierten Personen und muss deshalb strikt berücksichtigt werden. Trotz dieser Wichtigkeit gibt es keine allumfassende Checkliste der zu beachtenden Kriterien, weswegen eine sensible und selbstreflexive Haltung von der Forschungsperson gefordert wird (vgl. Miethe 2013: 933-934). Ehrlichkeit, Offenheit und Transparenz, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Fairness müssen gegeben, das Verzerren oder Falsifizieren der Resultate in jedem Fall ausgeschlossen sein (vgl. European Science Foundation 2011: 5). Dies bedeutet erstens, dass forschungsbezogene Informationen sowohl den Teilnehmenden als

auch der Institution, in der die Untersuchung stattfindet, zur Verfügung gestellt werden müssen. Durch diese Offenlegung kann auch im Rahmen der Aktionsforschung integratives Forschen betrieben werden, bei dem die Beteiligten mehr als bei anderen Forschungsparadigmen in den Prozess miteinbezogen werden (sollen). Hier ein Beispiel aus Interview 2 für die Offenlegung der Forschungstätigkeit, welche in weiterer Folge zu einer erhöhten Beteiligung führen soll und geführt hat:

I [...] In this master thesis I'm trying out this tool and I look what works and what doesn't work and in which situations it is useful [...].
AG1 *I understand. So the question would be what the video can add?*
I Yeah, that's it. (Interview 2: #00:13:35-9#)

Zweitens bedeutet dies, dass die erhobenen Daten gespeichert und nur unter Einhaltung des Datenschutzes und unter Verantwortung der Forschungsperson veröffentlicht werden dürfen (vgl. European Science Foundation 2011: 6-7). Für den Schutz der TuT wurde bei dieser Untersuchung eine Pseudonymisierung vorgenommen, bei welcher die Verschleierung der personenbezogenen Daten erst von der Forschungsperson selbst durchgeführt wurde und somit eine „Wiederzuordnung faktisch möglich bleibt“ (Settinieri 2014: 61). Eine Wiederzuordnung durch Dritte ist in diesem Fall höchst unwahrscheinlich, da die Daten der TuT vertraulich behandelt werden und somit kein Datenfluss möglich ist.

Garantiert werden soll weiters, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Personen keinen Schaden erleiden und im besten Fall durch die Teilnahme in irgendeiner Hinsicht profitieren (vgl. Settinieri 2014: 61). Einen Profit können die TuT beispielsweise durch die Involviertheit in die Untersuchung erlangen, indem ihre Vorschläge aus den Rückmeldungen und Interviews in die darauffolgenden Interaktiven Lernvideos eingebaut und diese somit optimiert werden, wodurch auch die Videophasen selbst an Qualität gewinnen. Weiters wurden für die Interviewpartner/innen Privatstunden für den Zeitaufwand angeboten. Auch ist durch die Rollendoppelung ein möglicher Schaden an den TuT im Grunde sehr unwahrscheinlich, da die Lehrperson für die Qualität des Unterrichts Sorge trägt. (Dies war beispielsweise der ausschlaggebende Grund, weshalb die Lehrperson bei Problemen während der Videophasen eingriff, s. Kapitel 4.1.7.)

Eine Einverständniserklärung gewährleistet die Forschungsethik möglicherweise am weitgehendsten. Es existiert eine Fülle an Vorlagen und

Möglichkeiten, diese zu gestalten; vier grundlegende Aspekte sollten aber immer enthalten sein: das Forschungsvorhaben, die Bedeutung der Beteiligung, die Freiwilligkeit der Beteiligung und die Möglichkeit des Widerrufs (vgl. Rallis/Rossman 2009: 276). Damit die Einverständniserklärung auch tatsächlich verstanden wird, gleichzeitig aber alle notwendigen Informationen enthalten sind, wurden für die Einverständniserklärungen dieser Untersuchung (s. Kapitel 7.5.4) verschiedene Aspekte berücksichtigt (vgl. Miethe 2013: 929): Erstens wurden neben den oben erwähnten Aspekten auch folgende integriert: die Dauer der Untersuchung, die Aufklärung über die Anonymisierung/Pseudonymisierung, die Aufklärung über die Veröffentlichung und dass die Teilnahme keine negativen Effekte verursachen würde. Dafür wurden neben der Forschungsliteratur auch verschiedene Mustervorlagen für die Formulierungen herangezogen; die endgültige Fassung wurde von der Forschungsperson selbst verfasst. Zweitens wurde die Einverständniserklärung in Deutsch und Englisch ausgeteilt, da die Deutschkenntnisse der TuT noch gering und die für die Erklärung notwendigen Englischkenntnisse in diesem Kurs vorhanden waren. Die Erklärung wurde soweit es ging wortwörtlich übersetzt, wodurch in beiden Sprachen ein ähnliches Textlayout mit ähnlicher Satzstruktur und -länge erzielt wurde. Dadurch sollte zumindest ein visueller Vergleich des deutschen und englischen Textes ermöglicht werden. Auch wurden soweit es ging Internationalismen verwendet („Interview stoppen“ statt „Aufnahme anhalten“). Wären die Englischkenntnisse nicht hinreichend gewesen, wäre eine Übersetzung in die jeweilige Muttersprache notwendig gewesen. Auch wurden die Formulierungen im Vergleich zu anderen Einverständniserklärungen sehr einfach gehalten, um das größtmögliche Verständnis zu erreichen. In diesem Sinne wurden drittens auch die wesentlichen Wörter fett markiert, damit – falls nicht der ganze Text gelesen werden sollte – der Inhalt weitestgehend erfasst werden konnte. Viertens wurden zwei verschiedene Erklärungen ausgeteilt: einerseits für die Teilnahme an der Untersuchung im Klassenraum und andererseits für die Interviews, da an diesen nicht alle teilnahmen. Fünftens wurden in mündlicher Form weitere wichtige Informationen gegeben: das Ziel und der Grund des Projekts, die Form der Untersuchung und die Möglichkeit, jederzeit zum Projekt Fragen zu stellen und sich diesbezüglich zu informieren. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren wurde die Datenerhebung durchgeführt, die im Folgenden beschrieben wird.

3.3 Datenerhebung

3.3.1 Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde in der Deutschothek Sprachschule, einer privaten Erwachsenenbildungsanstalt mit DaF-Schwerpunkt, durchgeführt. Somit fand die Untersuchung in einem forschungsunabhängigen Setting statt, wobei es wesentlich war, das Umfeld „möglichst natürlich zu belassen“ (Schmelter 2014: 41) und etwa durch die Rollendopplung unnatürliche Störvariablen auszuklammern.

Die Gruppenkurse in dieser Sprachschule haben eine Größe von fünf bis zehn Personen, wobei die genaue Zahl der TuT von der jeweils aktuellen Anmeldezahl abhängt. Während die TuT-Zahl bei quantitativen Untersuchungen der ausschlaggebende Faktor ist, handelt es sich bei dieser Studie eher um die Frage, welche TuT ausgewählt werden (vgl. Settinieri 2014: 60). Die TuT in dieser Sprachschule bilden eine heterogene Gruppe im Hinblick auf die Diversitätskategorien (Erstsprache, Herkunft, Geschlecht, etc.) und werden bei der Anmeldung nach den GERS-Kriterien eingestuft und den einzelnen Niveaus zugeordnet. Weiters bestimmen die zeitlichen, finanziellen und persönlichen Kriterien der TuT die Wahl des Kurses aus dem Kursangebot, sofern noch freie Plätze zur Verfügung stehen.

Durch dieses forschungsunabhängige, natürliche Anmeldeverfahren der Sprachschule entstand beim Sampling weder eine gezielte Auswahl durch die Forschungsperson, noch eine problematische Gelegenheitsstichprobe – wie beispielsweise die „Selbstselektion der Untersuchungsteilnehmenden“ (Settinieri 2014: 61) –, da bei der Gruppenbildung (Einstufung) das Forschungsvorhaben nicht bekannt war. Diese Tatsache verhinderte, dass durch eine forschungsbedingte Auswahl die Ergebnisse der Studie manipuliert werden. Wäre die Studie von der Kursgruppe abgelehnt worden, wäre die Untersuchung auch nicht mit dieser Gruppe durchgeführt worden. Zu dieser Ablehnung kam es aber nicht und es nahmen sieben Personen an der Untersuchung teil (s. Abb. 25):

Teilnehmer/in	Geschlecht	Alter	L1	Herkunftsland
AG	w	26	Spanisch	Uruguay
AN	w	25	Russisch	Russland
AY	w	25	Englisch	USA
H	m	22	Türkisch	Türkei
J	w	20	Serbisch	Serbien
M	w	24	Serbisch	Serbien
N	w	27	Ukrainisch	Ukraine

Abb. 25: Merkmale der Untersuchungsteilnehmer/innen

Für die im Rahmen der Datenerhebung durchgeführten Interviews sollten sich aus dieser bestehenden Kursgruppe Personen freiwillig melden. Von der Forschungsperson wurde als Indiz angegeben, dass es jeweils zwei Interviews von ca. 20 Minuten geben würde und dass die Teilnehmenden als Zeitentschädigung eine Privatstunde bekommen würden. Weiters wurde als Kriterium angeführt, dass das Interview auf Deutsch, Englisch oder Spanisch geführt werden könnte. Daraufhin meldeten sich zunächst AG und M freiwillig; da M zeitlich verhindert war, wurde sie von J abgelöst; somit waren zwei Interviewpartnerinnen verfügbar. Während J zu den besten in der Gruppe zählte und bereits am Anfang ein gutes Basiswissen hatte, startete AG den A1.1-Kurs als komplette Anfängerin und arbeitete sich im Laufe des Monats ins obere Mittelfeld hoch.

Neben der TuT-Auswahl mussten auch die Videos geplant werden. Insgesamt entstanden acht Interaktive Lernvideos (s. Kapitel 2.3), die in der dritten und vierten Woche abgespielt wurden. Ein Mehr an Videos wäre nicht zielführend gewesen, da die Eingliederung und Verwendung der Videos zunächst erprobt und gegebenenfalls noch optimiert werden sollten. Auch deshalb wurde die Dauer der Untersuchung auf zwei Wochen beschränkt.

Die Videos wurden zwar parallel zur Untersuchung aufgenommen; das erste Video wurde aber im Rahmen eines anderen Kurses pilotiert, wodurch das grundsätzliche Funktionieren dieser Methode getestet wurde. Da die anderen Videos in diesem Kurs das erste Mal zum Einsatz kamen, kann und soll diese Untersuchung auch als Pilotierung dieser Videos und dieser Methode im Allgemeinen verstanden werden. Replikationen sind somit erwünscht.

Die Datenerhebung selbst fand während des Kurszeitraumes statt. Dabei wurde auf zwei Perspektiven zurückgegriffen: Einerseits auf die Perspektive der Lehrenden durch die teilnehmende Beobachtung und das Führen von Tagebüchern (s. Kapitel 3.3.2) und andererseits auf die Perspektive der Lernenden durch Feedbackbögen und Interviews (s. Kapitel 0). Bei der Wahl der Datenerhebungsinstrumente war ein ausschlaggebender Faktor, dass diese sowohl mit dem Forschungsparadigma der Aktionsforschung (vgl. Burns 2010), als auch mit der hier verwendeten qualitativen Analyse­methode (vgl. Mayring 1999) kompatibel waren: Sie zielen auf das Sammeln von verbalen Daten ab, die in die Tiefe gehen und die Einstellungen der involvierten Personen eruieren. Die Datenerhebungsinstrumente werden in den folgenden zwei Kapiteln beschrieben.

3.3.2 Lehrerinnenperspektive: Beobachtung und Tagebücher

Beobachtung

Beobachtungen sind im Rahmen der Aktionsforschung und in der empirischen DaF-/DaZ-Forschung ein häufig eingesetztes Forschungsinstrument (vgl. Brede 2014; Burns 2010: 57; Mayring 1999: 61; Hug/Poscheschnik 2015). Burns (2010: 57) betont vor allem die Unterscheidung zwischen der alltäglichen Unterrichtsbeobachtung und der wissenschaftlichen Beobachtung bei der Aktionsforschung, beim welcher fokussiert nach spezifischen Informationen gesucht, möglichst objektiv beobachtet und das Beobachtete dokumentiert und reflektiert wird. Dabei gibt es verschiedene Beobachtungsarten (vgl. Brede 2014: 138-139).

Die hier durchgeführte Beobachtung war erstens offen, das heißt, die TuT wussten, dass sie beobachtet wurden. Dabei kann die Gefahr des durch Labov geprägten Begriffs des Beobachtungsparadoxons – in anderen Quellen als Invasivität bezeichnet – auftreten, wonach sich das Verhalten der TuT aber auch der Lehrperson aufgrund der Beobachtung ändert. Durch die bereits erwähnte Rollendopplung (Lehrerin = Forscherin) sollte dem entgegengewirkt werden: die Lehrperson unterrichtete in den Präsenzphasen und beobachtete als Forschungsperson in den Videophasen; es war somit keine andere Person im Raum, die die natürliche Lehr-/Lernsituation beeinflusst hätte.

Tritt Invasivität auf, spielt sie sich auf der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ebene ab und äußert sich in verändertem Verhalten oder Denken (vgl. Maak/Brede 2014: 151-152). Maak/Brede (2014: 155-160) unterscheiden in ihrer

Studie fünf Invasivitätskategorien, wobei 72% der aufgezeichneten Invasivitätsereignisse in die Kategorie des Blickkontakts der Schüler/innen zur aufgestellten Kamera fallen. Eine Parallele dazu kann hier durch den Blickkontakt zur Beobachterin/Präsenzlehrerin gezogen werden. Dieses Hinschauen zur beobachtenden Instanz kann den Beobachtungsprotokollen und dem Forschungstagebuch entnommen werden (s. Kapitel 7.5.2 und 7.5.3). Gleichzeitig bedeutet dies, dass lediglich der Blickkontakt eine tragende Rolle bei der Invasivität spielt. Im Rahmen der Datenanalyse wurde dieser Faktor problematisiert (s. Kapitel 4.1.7).

Zweitens war die durchgeführte Beobachtung in ihren Grundzügen teilnehmend, sprich die Beobachterin war Teil des Geschehens und hatte eine persönliche Beziehung zu den TuT. Diese Nähe zum Feld war wesentlich, da dadurch eine tiefgreifende Beobachtung erfolgen konnte (vgl. Hug/Poscheschnik 2015: 108-109). Allerdings war das Ziel, während der Beobachtung die Teilnahme so gering wie möglich zu halten. In einigen Literaturquellen wird im Gegensatz dazu als *teilnehmend* bezeichnet, wenn „der Beobachtende unter ähnlichen Rahmenbedingungen wie die Beobachteten [agiert] und [...] im Laufe des Prozesses zu einem mehr oder weniger Teilnehmenden an den Handlungen, die er beobachtet [wird]“ (Weischer 2007: 296). Aus Sicht der Aktionsforschung bedeutet aber Beobachtung vor allem, von der Perspektive der involvierten Lehrperson Abstand zu nehmen und von außen auf das Geschehen zu blicken (vgl. Burns 2010: 57), was hier angestrebt wurde.

Drittens handelte es sich um eine strukturierte und kriteriengeleitete Beobachtung, wobei eine teilnehmende Beobachtung maximal eine halb-standardisierte Beobachtung ermöglicht, da zwar ein Beobachtungsleitfaden die Richtung angeben kann, nicht aber etwa durch Ratingkriterien ein strenges Beobachtungsraster ausgefüllt wird (vgl. Mayring 1999: 62).

Viertens war die besagte Beobachtung eine Fremdbeobachtung. (Das eigene Verhalten wurde in den Tagebüchern reflektiert und somit separat erfasst; s. Kapitel 7.5.1 und 7.5.2.) Der verwendete und gemäß den Forschungsinteressen selbst konzipierte Beobachtungsleitfaden (s. Abb. 26) diente bei der Fremdbeobachtung nicht nur als Stütze, sondern sollte auch dabei helfen, sich möglichst objektiv nach bestimmten Kriterien der Unterrichtssituation zu nähern. Deswegen wurden vor allem niedrig-inferente Bereiche inkludiert, d.h. sichtbare Variablen, die leichter und vor allem objektiver zu beobachten sind als hoch-inferente Bereiche wie etwa die Motivation, die

sich nicht direkt manifestieren (vgl. Brede 2014: 143). Die nicht direkt beobachtbaren Bereiche wurden im Rahmen der Lerner/innenbefragung thematisiert (s. Kapitel 0).

Interaktivität mit dem Video	Damit ist das gemeinsame Arbeiten mit dem Video gemeint, etwa das Mitsprechen oder das Notieren von genannten Informationen.
Interaktion zwischen den TuT	Darunter wird der Austausch zwischen den TuT verstanden, beispielsweise das Ausführen von Dialogen oder Korrekturen.
Reaktionen	Hier sind spontane Handlungen als Reaktion auf bestimmte Reize gemeint, die vor allem emotionaler Natur sind, etwa Lächeln oder das Zeigen von Unsicherheit.
Partizipation	Bei diesem Kriterium ist die Teilhabe am Unterricht während der Videophase gemeint, sprich das ‚Mit-Machen‘, bspw. wann und wie die TuT bei einer Übung mitarbeiten.
Aktivitäten in der Klasse	Hier werden allgemein gehaltene Beobachtungen festgehalten, die nicht in die oberen eingeordnet werden können, etwa der Zetteltausch nach der Aufforderung durch die Lehrperson. Es handelt sich somit um das ‚Machen‘.
Schwierigkeiten/ Lösungen	In diese Sparte fallen all jene Beobachtungen, die problematisch sind, und evtl. wie sie gelöst werden oder gelöst werden könnten.
Sonstiges	Schließlich werden hier noch ergänzende Bemerkungen angeführt.

Abb. 26: Beobachtungsleitfaden

Abschließend soll noch angemerkt werden, dass durch die kurzen Beobachtungsphasen und die Komplexität der Unterrichtssituation das Protokollieren sehr schwierig war und die Forschungsperson bald an ihre Grenzen stieß. Auch die Eingriffe in den Videophasen, die die Beobachtung als teilnehmende Beobachtung entlarvten, schränkten das Protokollieren ein. Da diese aber abnahmen, konnte nach einigen Tagen ein Mehr an Informationen in den Protokollen beobachtet werden. Vor allem war es durch das strukturierte Beobachten mit konkreten Kriterien möglich, gezielt einzelne Aspekte zu beobachten und schriftlich festzuhalten. Wichtig war dabei natürlich, dass die Anzahl der Aspekte nicht zu hoch gewählt wurde, um die „begrenzte Wahrnehmungskapazität eines Beobachters zu berücksichtigen“ (Brede 2014: 144). Auch konnte das Schreiben am Laptop eine gewisse Schnelligkeit gewährleisten. Neben dem Beobachtungsprotokoll während der Videophasen wurden während des gesamten Untersuchungszeitraumes Tagebücher geführt.

Forschungs- und Lehrerinnentagebuch

Im Sinne der Rollendopplung (Forscherin = Lehrerin) wurde bei dieser Untersuchung sowohl auf ein Forschungs- als auch auf ein Lehrerinnentagebuch zurückgegriffen. In ersteres wurden alle forschungsrelevanten, in letzteres alle unterrichtsrelevanten Aspekte aufgenommen.

Da es sich bei Lehrer/innentagebüchern um eine private Form des Schreibens handelt, gibt es keine bestimmten Richtlinien, an die man sich halten muss. Die Einträge können entweder gleich im Anschluss an den Unterricht oder aber am Ende des Tages wie ein Gedächtnisprotokoll verfasst werden. Der größte Vorteil des Tagebuchs ist dessen Ehrlichkeit (vgl. Wallace 1998: 62). Da es sich bei dieser Studie bei beiden Tagebuchverfasserinnen um die selbe Person handelte, waren die normalerweise auftretenden Probleme wie etwa Datenschutz nicht gegeben. Gleichzeitig wurden aus Gründen der Zeitökonomie nur sogenannte „*critical incidents*“ (Wallace 1998: 64, Hervorhebung im Original) in die Tagebücher aufgenommen, wobei diese tageweise festgehalten wurden. Was als kritisches Ereignis anzusehen war, wurde auf Grundlage der verfolgten Ziele entschieden.

Während Lehrer/innentagebücher vor allem der Reflexion des eigenen Unterrichts dienen, sind Forschungstagebücher zweckorientiert und können mehr oder weniger standardisierte Formen annehmen. In der Feldforschung, unter die die Aktionsforschung fällt, ist das Forschungstagebuch Teil der Untersuchung und kann als Ergänzung zu anderen Datenerhebungsinstrumenten fungieren. Eine dreigliedrige Vorgehensweise ist beobachtbar: das Notieren von Auffälligkeiten, das Ergänzen dieser durch Kommentare und das Herstellen von Verknüpfungspunkten und weiterführenden Handlungen (vgl. Fischer/Bosse 2013). Kohl (2007) betont vor allem die Funktion des Forschungstagebuchs, die einzelnen Schritte der Untersuchung zu bewerten und Änderungen im Forschungsdesign zu notieren und zu reflektieren, wobei die Aufzeichnungen sowohl introspektiv als auch retrospektiv sein können. Weiters nennt sie als Kriterien des prozessbegleitenden Forschungstagebuchs die Genauigkeit, Regelmäßigkeit, Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit.

Beide Tagebücher wurden bei dieser Untersuchung regelmäßig – in der Untersuchungsphase täglich – verfasst, wobei sowohl Ereignisse im Klassenraum, Einschätzungen und Reflexionen als auch wesentliche Informationen aus den Pausengesprächen mit den TuT oder Kommentare der TuT Einzug fanden. Die Perspektive der Lerner/innen, die in die Tagebücher nur auf indirekte Weise einfließen konnte, wurde durch die nächsten beiden Forschungsinstrumente festgehalten.

3.3.3 Lerner/innenperspektive: Leitfadeninterviews und Feedbackbögen

Interviews

Interviews zählen zu den Befragungsmethoden, bei denen die „Innensicht einzelner Individuen“ (Daase et al. 2014: 103) – also nicht unbedingt direkt beobachtbare Aspekte – in dialogischer mündlicher Form in einer gegebenen sozialen Situation eruiert wird. Es gibt verschiedene Interviewklassifizierungen.

Bei den hier durchgeführten Interviews handelt es sich um semistrukturierte Leitfadeninterviews. Diese bedienen sich einer vorab erstellten Struktur, können aber je nach Gesprächsverlauf die Reihenfolge der Fragen variieren und Fragen weglassen oder weiterführende Fragen hinzufügen (vgl. Dörnyei 2007: 136; Weischer 2007: 273-274). Diese Struktur ist in Form von Leitfragen gegeben, die das Gespräch lenken und ggf. wieder zurückführen, wodurch eine „permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“ (Flick 2015: 223) zustande kommt. Diese Abhängigkeit zeigt sich in einer gewissen Kontrolle seitens der Forschungsperson und einer gewissen Freiheit seitens der/des Befragten, was wahrscheinlich der Grund für die Beliebtheit dieser Interviewform ist (vgl. Wallace 1998: 147). Leitfadeninterviews werden vor allem bei Untersuchungen verwendet, bei denen bereits eine gewisse theoretische oder konzeptuelle Grundlage besteht, auf der die Leitfragen aufbauen können (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013: 439). In diesem konkreten Fall handelte es sich vor allem um eigene theoretische Überlegungen.

Die hier verwendeten Leitfäden (s. Kapitel 7.5.6) wurden in drei Frageblöcke geteilt: einleitende allgemeine Fragen, spezifische Fragen zu konkreten Aspekten und abschließende allgemeine Fragen. Die ersten Fragen sind vor allem für die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre wesentlich und geben der befragten Person Sicherheit. Bei den abschließenden Fragen gibt die allerletzte Frage, ob der/die Befragte noch etwas sagen möchte, ihm/ihr das letzte Wort und kann zu wertvollem Datenmaterial führen (vgl. Dörnyei 2007: 138). Bei der Entwicklung dieser Leitfäden wurden vor allem die Gegenüberstellung von den Video- und Präsenzphasen und nicht direkt beobachtbare Aspekte wie die Motivation berücksichtigt. Durch die Offenheit der Fragen (keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten) hatten die Interviewpartnerinnen die Möglichkeit, ihre Wünsche und Anregungen zu äußern, ohne dabei eingeschränkt zu werden. Während zu Beginn durch allgemeine Fragen das unbeeinflusste

Präsentieren von Meinungen erreicht werden sollte, konnten durch immer spezifischere Fragen konkretere Einstellung zu den Interaktiven Lernvideos erforschen werden.

Da zwei Interviews pro Interviewpartnerin stattfanden, wurden zwei verschiedene Leitfäden entwickelt. Sie sind ähnlich aufgebaut und beinhalten mitunter auch ähnliche bzw. gleiche Fragen. Beim ersten Leitfaden liegt der Fokus vor allem auf dem Festhalten von ersten generellen Eindrücken beim Arbeiten mit den Interaktiven Lernvideos, während beim zweiten Leitfaden die Fragen konkreter sind und sich auf spezifische Aspekte beziehen. Dadurch sollte ein ausdifferenziertes Bild gewonnen werden. Der erste Leitfaden wurde zusammen mit der Erprobung des ersten Videos pilotiert. Dabei wurden einzelne Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten gegeben, die dann bei der Erstellung des endgültigen ersten Leitfadens eingebaut wurden. Der zweite Leitfaden wurde nicht pilotiert; er baut aber auf dem ersten auf und wurde anhand der Hinweise bei der Pilotierung kritisch reflektiert.

Weiters sind die durchgeführten Leitfadeninterviews fokussierte Interviews, die „bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert ausleuchten“ (Friebertshäuser/Langer 2013: 441). Aufbauend auf der gemeinsamen Videoerfahrung wurden konkrete, meist halbstrukturierte Fragen gestellt, wobei vor allem Meinungen und Einstellungen im Fokus des Interesses standen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013: 441). In mehreren Literaturquellen (vgl. bspw. Hug/Poscheschnik 2015: 103) wird von einem Reiz gesprochen, welcher das Gespräch auslöst. Dieser Reiz fand nicht direkt vor dem Interview statt, sondern im Unterricht durch den Einsatz der Interaktiven Lernvideos.

Alle Interviews fanden auf Englisch statt, da einerseits dies die gemeinsame Sprache darstellte und andererseits auf diese Weise keine Übersetzung des Interviews angefertigt werden musste, was neben einem zeitlichen Aufwand auch eine zusätzliche Interpretationsebene bedeutet hätte. Somit sind die Interviews auch besser miteinander vergleichbar.

Da Interviews einen Dialog und kein Abarbeiten von Fragen darstellen sollten, war es wichtig, genügend Raum für die Meinung der befragten Person zu lassen, mit spontanen oder vorbereiteten Aufrechterhaltungsfragen neue Impulse zu geben und das Gespräch in einer angenehmen Weise zu führen. Gleichzeitig war es wesentlich, zwar Interesse zu zeigen, aber jegliches Kommentieren der Antworten zu vermeiden.

In den Interviews (s. Kapitel 7.5.7) wurden diese Aspekte berücksichtigt. Vor allem eine angenehme Atmosphäre sollte garantieren, dass die Interviewpartnerinnen sich motiviert fühlten, auch negative Kritik zu äußern.

Um diese Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit seitens der Interviewpartnerinnen zu erreichen, war es in diesem konkreten Fall sehr wichtig, die Rollen der Lehrerin und der Schülerin in die der Forscherin und der Befragten zu ändern. Dabei half, dass für die Interviews ein anderer Raum aufgesucht wurde und somit die Forscherinnenrolle stärker zur Geltung kam.

Aber nicht nur der Ort, auch die Zeit spielte eine wichtige Rolle bei den Interviews. Deshalb wurden die TuT schon im Voraus informiert, dass die Interviews ca. 20 Minuten dauern würden und dass es zwei Interviews geben würde. Die ersten beiden Interviews dauerten ca. 15 Minuten, die letzten beiden ca. 30 Minuten. Die ersten beiden Interviews (s. Kapitel 7.5.7.1 und 7.5.7.2) wurden nach der ersten Untersuchungswoche, also in der Mitte der Untersuchung durchgeführt. Dadurch sollten erste Eindrücke festgehalten und ermöglicht werden, dass die erhobenen Daten bei den nächsten Videos berücksichtigt werden konnten. Die beiden letzten Interviews (s. Kapitel 7.5.7.3 und 7.5.7.4) wurden am Ende der Untersuchung aufgenommen. Bei diesen wurde vor allem auf die Entwicklung der Videos und auf weitere konkrete Aspekte eingegangen und somit eine Rückmeldung über die komplette Videoerfahrung sichergestellt.

Schließlich ist der Technikeinsatz bei Interviews ein wesentlicher Faktor, denn durch eine digitale Aufnahme kann das Gesagte auf die sicherste Form festgehalten werden. Wichtig war, das Aufnahmegerät vorher zu überprüfen (vgl. Wallace 1998: 148) und eine Sicherungsaufnahme zu erstellen. Bei dieser Untersuchung wurden zwei Aufnahmen pro Interview erstellt, was durch die verschiedene Platzierung der Aufnahmegeräte auch beim Transkribieren hilfreich war (s. Kapitel 3.4). Wichtig war auch, dass vor der Aufnahme die Interviewpartnerinnen noch einmal über das Interview aufgeklärt wurden, vor allem im Hinblick auf die Datensicherung und Datenverwendung. Auch das kann zu einer entspannteren Atmosphäre führen (vgl. Dörnyei 2007: 140) und wurde deshalb berücksichtigt.

Feedbackbögen

Schließlich wurden als letztes Erhebungsinstrument nach den Videophasen Feedbackbögen ausgeteilt. Auf diese soll hier nur kurz eingegangen werden, da die Rückmeldungen zu den Videos zwar sehr positiv waren, sie aber nur wenig zusätzliches Datenmaterial für die Auswertung beisteuern konnten und somit für die Analyse nur flankierende Daten darstellen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die durchgeführte Untersuchung und stützen sich auf Daase et al. (2014: 105-110).

Feedbackbögen – eine Form von Fragebögen – stellen eine schriftliche Befragungsform dar. Die für die Untersuchung konzipierten Feedbackbögen (s. Kapitel 7.5.5) entsprachen inhaltlich dem Forschungsinteresse und formell den zu dieser Zeit eingesetzten firmeninternen Feedbackbögen zur Qualitätssicherung in den Kursen. Der Feedbackbogen war bewertender Natur, deren Fokus auf den Meinungen und Einstellungen der TuT lag.

Da es sich um A1.1-TuT mit sehr geringen Deutschkenntnissen handelte und der Feedbackbogen auch nicht als Unterbrechung des Stundenverlaufes empfunden werden sollte, wurde bei der Erstellung vor allem auf Zeitökonomie und schnelles Verständnis beim Ausfüllen geachtet. Im Sinne dieser Zielgruppenadäquatheit erschienen keine konkreten Fragen, sondern Signalwörter, die die TuT durch das Ankreuzen des entsprechenden Smileys auf einer Ratingskala in einem geschlossenen Antwortformat bewerten sollten. Gleichzeitig hatten die TuT die Möglichkeit bei einem offenen Antwortformat positive bzw. negative Kritik zu äußern. Am Ende des sehr kurz gehaltenen Feedbackbogens wurde für die Teilnahme gedankt. Da vor allem die offenen Antworten zusätzliche Informationen liefern sollten, wurde für die zweite Untersuchungswoche der Feedbackbogen gekürzt und der Fokus auf die offene Antwortform gelegt. Auch hier fiel aber das zusätzliche Datenmaterial gering aus.

3.4 Datenaufbereitung

„Am Ende eines qualitativen Erhebungsprozesses stehen [...] Texte“ (Weischer 2007: 355). Im konkreten Fall handelte es sich um die soeben beschriebenen Tagebucheinträge, Beobachtungsprotokolle und um ausgefüllte Feedbackbögen. Damit die Interviewaufnahmen auch als Text auflagen, mussten diese in die Schriftform überführt, das heißt transkribiert werden. Erst dann waren sie für die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie hier für die Datenauswertung verwendet wurde,

einsetzbar. Somit lag auch in dieser Arbeit die Datenaufbereitung, wie in der Forschung auch kommentiert wird (vgl. bspw. Hug/Poscheschnik 2015: 133), zwischen der Phase der Datenerhebung und der Datenanalyse und sollte in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Es gibt verschiedene Transkriptionsarten, die sich auf unterschiedliche Weise dem Text nähern; wichtig bleibt immer zu berücksichtigen, dass keine Transkriptionsart die Interviewsituation vollkommen festhält (vgl. Dresing/Pehl 2013: 17). Für die vorliegende Untersuchung wurde auf das einfache Transkriptionssystem zurückgegriffen, da mehr der Inhalt als die Form des Gesagten im Mittelpunkt standen und auch die Lesbarkeit der Transkripte gewährleistet werden sollte. Für diese Transkriptionsart sind folgende Aspekte charakteristisch (vgl. Dresing/Pehl 2013: 18-25):

- Wortwörtliche Transkription und Annäherung an die Schriftsprache
- Glättung von Wortabbrüchen; Markierung von Satzabbrüchen und wesentlichen Wortabbrüchen durch /
- Setzung von Interpunktion je nach Sinneinheit
- Markierung von min. drei Sekunden andauernden Pausen durch (...)
- Keine Transkription von Verständnissignalen mit Ausnahme von bedeutungstragenden Kommentaren (z.B. wenn nur ein ‚mhm‘ als Antwort gegeben wird)
- Großschreibung von betonten Wörtern
- Notation von wesentlichen nonverbalen Äußerungen in Klammer
- Kennzeichnung von unverständlichen Dialogfragmenten durch (unv.)
- Transkription der einzelnen Sprecher/innenbeiträge in eigenen Absätzen, wobei I für Interviewerin und B oder die angewandte Pseudonymisierungsform für die Befragten verwendet wird. Bei mehreren Interviews mit derselben Person werden nach den Buchstaben Zahlen gesetzt (z.B. J2).

Um mögliche Fehler zu vermeiden und die Transkription zu erleichtern, wurde für das Transkribieren das Programm f4 (vgl. f4 transkript 2016) herangezogen. Dadurch waren beispielsweise das Verlangsamen des Sprechtempos und somit die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit gegeben, das Gesagte richtig zu verstehen. Auch wurden die Audiodateien mindestens dreimal angehört, auf mögliche Fehlinterpretation hin

überprüft und mit der Aufnahme des zweiten Aufnahmegeräts kontrolliert, da durch die räumlich andere Platzierung Passagen mitunter deutlicher zu verstehen waren.

Nach der Aufbereitung der Audiodateien, der Vereinheitlichung der Formatierung aller Textdateien und der Überprüfung auf mögliche Schreibfehler wurden die Daten für die Analysephase freigegeben.

3.5 Datenanalyse

Um aus den erhobenen Daten fundierte Erkenntnisse gewinnen zu können, muss eine Datenanalyse durchgeführt werden. Für die Analyse von qualitativen Daten gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie beispielsweise die klassische Inhaltsanalyse, die Grounded Theory oder die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Demirkaya 2014: 218-220; Weischer 2007: 358-375; Hug/Poscheschnik 2015: 152-164). Für diese Arbeit wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (im Folgenden: QIA) ausgewählt. Im Gegensatz zur klassischen Inhaltsanalyse strebt die QIA nämlich eine bidirektionale Perspektive zwischen Ausgangsmaterial und Codierung an, ist durch nicht so starr getrennte Phasen gekennzeichnet und zielt nicht notwendigerweise auf numerische Daten für eine statistische quantitative Datenerfassung ab. Im Gegensatz zur Grounded Theory ist die QIA nicht theoriegenerierend ausgerichtet, sondern bildet Kategorien sowohl aus einer Theorie oder Hypothese als auch aus dem Material heraus. Eines der Grundlagenwerke stellt die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ von Mayring (2015) dar. Kuckartz (2014) baut auf diesem Standardwerk auf. Die Datenanalyse in dieser Arbeit stützt sich in erster Linie auf das Werk von Kuckartz.²⁶

Im Folgenden wird dieses Verfahren nun im Detail vorgestellt, bevor im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Studie präsentiert werden. Die QIA ist ein hermeneutisches Verfahren, bei welchem im Zentrum das „Verstehen und Interpretieren von Texten“ (Kuckartz 2014: 30) steht.

²⁶ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Kuckartz' Werk. Wie bei Kuckartz (2014: 34-35) soll darauf hingewiesen werden, dass dieses Verfahren ein Analyseverfahren und kein Datenerhebungsverfahren ist, da es oft zu diesem Missverständnis zu kommen scheint. Weiters formuliert er Gütekriterien für die QIA (vgl. Kuckartz 2014: 165-169), deren Aspekte in dieser Forschungsarbeit bei den allgemeinen Gütekriterien in Kapitel 3.2 oder in den Kapiteln 3.3, 3.4 bzw. 3.5 thematisiert werden, wie etwa die Verwendung einer QDA-Software, die Offenlegung der befolgten Transkriptionsregeln oder die Begründung der Methodenwahl.

Dafür bildet die QIA Kategorien, was als „Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten“ (Kuckartz 2014: 45) unter Zuhilfenahme einer Definition im Sinne einer Inhaltsbeschreibung und von Ankerbeispielen verstanden werden kann. Weiters ist der Begriff ‚Einheit‘ zentral, der drei Ausprägungen hat: Die Auswahlinheit (Sampling Unit) bildet die Basis für die QIA. In diesem Fall wird die gesamte Datenmenge als Auswahlinheit betrachtet, da diese nicht so umfangreich ist. Die Analyseeinheit (Recording Unit) ist die Untereinheit einer Auswahlinheit. In dieser Untersuchung sind die Analyseeinheiten die einzelnen erhobenen Datenmengen (Interview 1, Interview 2, etc.). Drittens ist mit der Codiereinheit (Content Unit) jene Textstelle gemeint, die zu einer Kategorie, einem Inhalt o.Ä. zählt. Beim Codieren kann entweder eine Fundstelle im Text entdeckt werden, die zu einer bestehenden Kategorie hinzugefügt wird, oder am Material selbst codiert werden, wodurch neue Kategorien entstehen.

Aus den drei bei Kuckartz (2014: 72-131) beschriebenen Phasenmodellen der QIA wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt (s. Abb. 27). Die zwei anderen Modelle eignen sich weniger für explorativ angelegte Forschungsarbeiten, da die evaluative QIA zu früh Bewertungen in Form von Skalenwerten verlangt und die typenbildende QIA vielmehr einen zweiten aufbauenden Analyseprozess darstellt und methodisch komplexer ist. Die inhaltlich strukturierende QIA versucht auf der anderen Seite Themen und Subthemen zu identifizieren, um diese zu systematisieren und in Verbindung zueinander zu setzen, was bei explorativem Arbeiten ein zentraler Aspekt ist.

Die Phasen des verwendeten Modells sollen nun detailliert mit Ankerbeispielen aus der Untersuchung beschrieben werden. Die Unterstützung des verwendeten QDA-Softwares (Qualitative Datenanalyse Software)

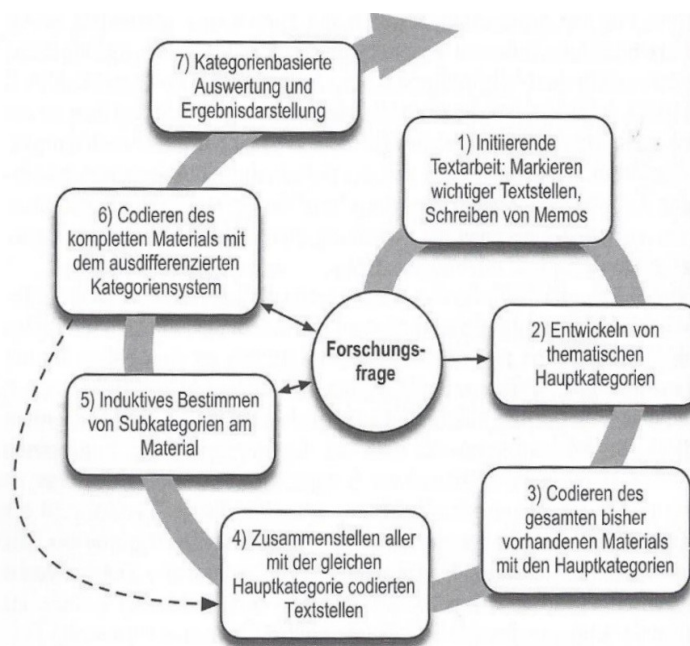


Abb. 27: Phasen der inhaltlich strukturierten QIA (Kuckartz 2014: 78)

MAXQDA (vgl. MAXQDA 2017) wird ebenfalls in den jeweiligen Phasenbeschreibungen kurz kommentiert.

Phase 1 (Initiierende Textarbeit): Nachdem man sich die Forschungsziele noch einmal vor Augen geführt hat, soll der Text intensiv gelesen und im Detail verstanden werden. Gleichzeitig sollen wesentlich erscheinende Passagen markiert werden. Bei MAXQDA kann dabei auf verschiedene Farben zurückgegriffen werden. Das Erstellen von Memos – sprich dem Notieren von Gedanken, Ideen und Hypothesen, die während der Analyse entstehen – sollte spätestens hier initiiert werden und den gesamten Prozess begleiten. Den Abschluss dieser Phase bilden Fallzusammenfassungen (Case Summaries), die die im Hinblick auf die Forschungsfrage wesentlichen Aspekte eines Falles enthalten (s. für alle Case Summaries Kapitel 7.6.2). Diese können vor allem bei kürzeren Texten stichwortartig oder in kurzen Sätzen verfasst werden, was auch für diese Arbeit zutrifft (s. Abb. 28). Bei MAXQDA können die drei Memoarten (Theorie-Memos, Code-Memos für die Kategorienbeschreibung und Dokument-Memos wie die Case Summaries) farblich getrennt und direkt an den Textstellen angeheftet werden. Diese Memos stellen einen guten Ausgangspunkt beispielsweise für die Kategorienbildung dar, die im nächsten Schritt erfolgt.

Interview 1: Gutes Tool für Abwechslung mit Verbesserungspotential

Findet den Einsatz von Videos als zusätzliches Tool gut, da es für Abwechslung sorgt und motiviert.

Würde konkretere Anweisungen benötigen.

Bei Unsicherheit nimmt sie Kontakt zur präsenten Lehrperson auf.

Würde mehr Bilder und Sounds bevorzugen. Sieht dies auch als Mehrwert an.

Muss wegen des Videoformats aufmerksamer sein.

Findet die Länge der Videos genug, wobei auch mehrere Videos möglich wären.

Findet interaktiv gestaltete Videos, die an das reale Leben anknüpfen, besser als theoriefokussierte.

Findet die Interaktion mit den anderen TuT mit und ohne Video ähnlich/gleich.

Ist sich bezüglich des Videokonzepts unsicher.

Abb. 28: Beispiel einer Case Summary: Interview 1

Phase 2 (Entwicklung von thematischen Hauptkategorien): In dieser Phase werden die Hauptkategorien, die aus der Theorie und dem Forschungsinteresse stammen, konkret definiert und abgegrenzt. Das Herleiten von Kategorien aus der Theorie wird auch deduktive Kategorienbildung genannt. Gleichzeitig können durch die intensive Lektüre weitere wesentliche Themen zum Vorschein kommen. Sollten diese für die

Forschung essenziell sein, können sie auch als Hauptkategorien ausgewiesen werden. In diesem Fall spricht man von induktiver Kategorienbildung. Verwendet man beide Verfahren, liegt eine Mischform der Kategorienbildung vor, der sich auch die QIA bedient. Es ist empfehlenswert, für die Entwicklung der Hauptkategorien mit ca. 10-25% des Gesamtmaterials einen Probedurchlauf durchzuführen, damit möglichst alle Hauptkategorien bereits in dieser Phase erfasst werden. Da verschiedene Erhebungsinstrumente vorliegen, wurden beim Probedurchlauf Segmente aus allen Analyseeinheiten durchgeschaut. Wichtig bei der Erstellung ist, dass das Codesystem nicht zu umfangreich und zu detailliert ist und sie sich an der Forschungsfrage orientiert (s. Abb. 29):

Deduktive Hauptkategorien:	Beispiele
Verbindung zwischen Video-Lehrperson-TuT	Interaktion, Beziehung
Die Lernenden	Motivation, Aufmerksamkeit
Inhalt und Positionierung im Unterrichtsgeschehen	Unterrichtsphasen
Induktive Hauptkategorien:	
Videokonzept und -komponenten	Zusatzmaterial
Zeitfaktor	Tempo
Technik	Tonqualität
Eingriffe und Kontakt zu der Präsenzlehrerin	Blickkontakt

Abb. 29: Codesystem der Hauptkategorien

Phase 3 (Erster Codierprozess): Nun erfolgt das Codieren des gesamten Materials mit den festgelegten Hauptkategorien, wobei sich bei diesem Codiervorgang auch Textstellen überlappen können. Kuckartz (2014: 82) nennt einige Regeln für das richtige Codieren, beispielsweise, dass das kodierte Textfragment kontextunabhängig verstanden, mindestens aber ein kompletter Satz codiert werden muss. Spätestens hier muss das Definieren der Hauptkategorien mittels Beschreibung und Ankerbeispiel geschehen, die in den Code-Memos festgehalten werden können (s. Abb. 30):

Videokonzept und -komponenten

Definition

Informationen, die die Videos generell, das Videokonzept, die Videoentwicklung und Videokomponenten wie Anweisungen oder Zusatzmaterial betreffen

Ankerbeispiel

what do you think about these videos in general we see in the classroom?

AG1 The videos are good. I think that it is always good to combine materials, not just like the class with the teacher in front talking, so I like that there is like different materials. So I like the video just because of the video and I also think that the videos are clear, they are quite clear. (Interview 1: #00:01:08-0#)

Abb. 30: Beispiel einer Hauptkategorie mit Definition und Ankerbeispiel

Phase 4 (Zusammenstellung aller Textstellen aus Phase 3): Die Hauptkategorien sollen nun ausdifferenziert werden. Dafür werden die Textstellen aus den Hauptkategorien gesichtet. Dadurch, dass bei MAXQDA nicht nur die Codes den Textstellen zugeordnet werden, sondern parallel dazu ein separates Codesystem elaboriert wird, kann das Text-Retrieval, sprich die „kategorienbezogene Zusammenstellung von zuvor codierten Textpassagen“ (Kuckartz 2014: 149) leicht durchgeführt werden. Diese Textstellen sind dann auf der rechten Seite des Bildschirms zusammen mit den Herkunftsangaben sichtbar (s. Abb. 31; auf dieser Abbildung sieht man bereits die in Phase 5 festzulegenden Subkategorien).

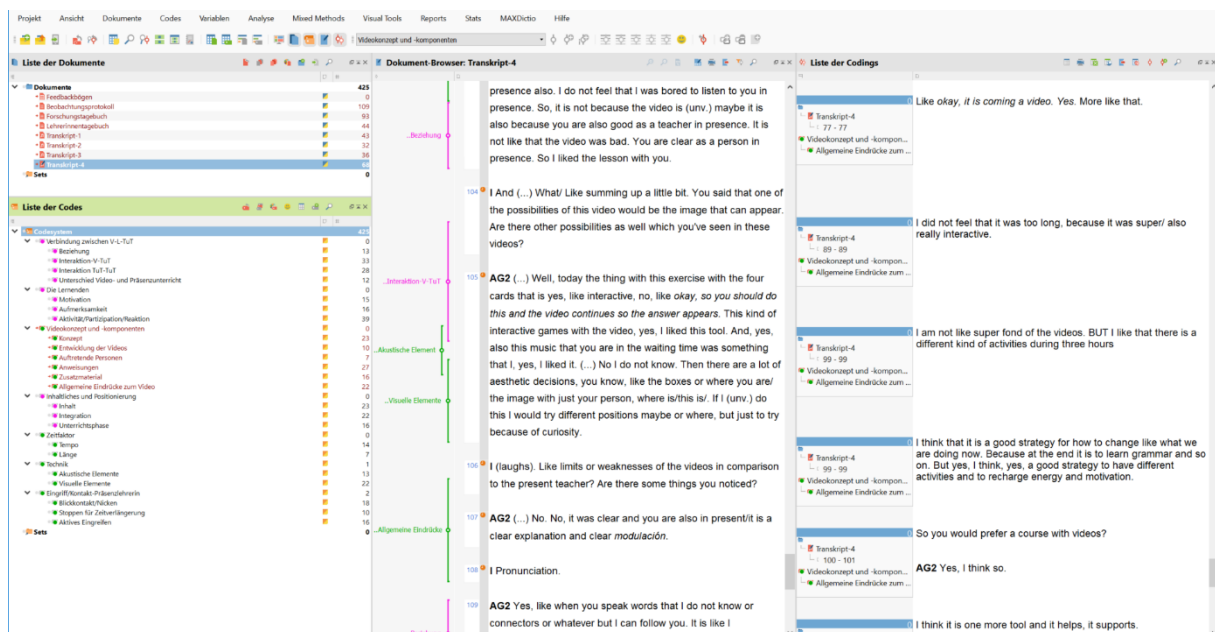


Abb. 31: Screenshot des Projekts mit MAXQDA

Phase 5 (Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material): Durch diese Sichtung können dann die für die Forschungsfrage relevanten Themen bzw. Subkategorien identifiziert werden. Diese sollen in der Phase bestimmt, definiert und mit Beispielen belegt werden. Auch hier soll so wenig wie möglich und so viel wie nötig ausdifferenziert werden. Im Sinne der Vollständigkeit ist das Verwenden der Subkategorie ‚Sonstiges‘ empfehlenswert. Da die Textstellen aus dem vorliegenden Datenmaterial bis auf wenige Ausnahmen den einzelnen Subkategorien zugeordnet werden konnten, wurde diese Subkategorie in der vorliegenden Analyse nicht separat angeführt. Die wenigen Elemente, die zu keiner Subkategorie passten, wurden in der Hauptkategorie gelassen. Die Subkategorien können durch MAXQDA leicht in einem Codierleitfaden überblickt, mit den Code-Memos definiert und beschrieben und mit dem Material direkt verbunden werden (s. Abb. 32; links unten ist der komplette Codierleitfaden sichtbar, das eingblendete Fenster zeigt das Code-Memo mit Definition und Ankerbeispiel der Subkategorie ‚Auf tretende Personen‘ an; für das ausdifferenzierte Codesystem s. Kapitel 7.6.1).

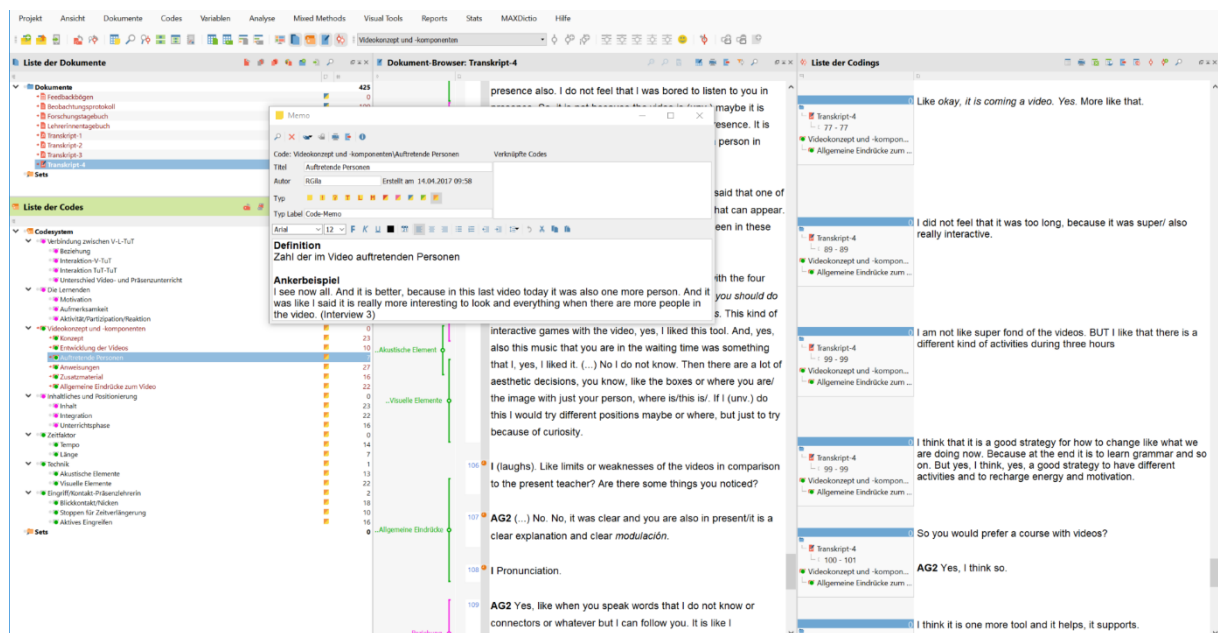


Abb. 32: Screenshot eines Code-Memos in MAXQDA

Phase 6 (Zweiter Codierprozess): In dieser Phase wird nun das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem noch einmal durchgearbeitet und codiert. Da es sich bei dieser Studie um keine sehr umfangreiche Datenmenge handelt, wurde der von Kuckartz (2014: 89-93) empfohlene Zwischenschritt der thematischen Zusammenfassung übersprungen und gleich zu Phase 7 übergegangen.

Phase 7 (Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung): Die Auswertung kann bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse auf sieben Arten erfolgen, wobei diese auch kombiniert werden können (s. Abb. 33):

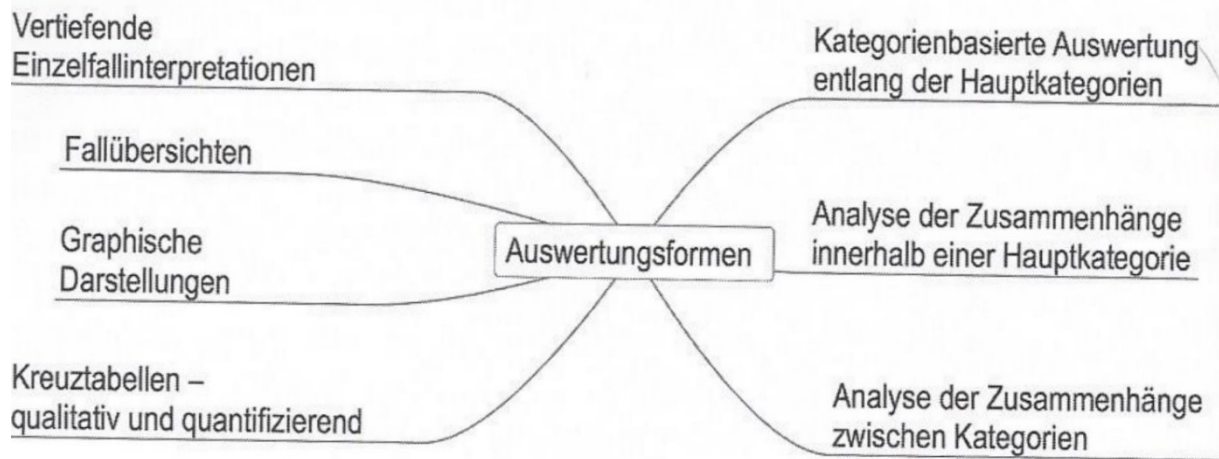


Abb. 33: Auswertungsformen bei der inhaltlich strukturierenden QIA (Kuckartz 2014: 94)

Bei dieser Arbeit wird vor allem das Auswerten entlang der Hauptthemen verwendet, sprich das Präsentieren der Kategorien mit den jeweiligen Subkategorien in einer logischen Reihenfolge. Diese eignet sich besonders für explorative Untersuchungen. Für die Auswertung lässt sich MAXQDA sehr gut einsetzen, weil die Verbindung zwischen den Kategorien und den entsprechenden Textstellen schnell abgerufen werden kann. Auch können mittels MAXQDA Graphiken und Abbildungen zur Veranschaulichung erstellt werden. Die Auswertung entlang der Hauptkategorien kann auch als Basis für andere Auswertungsformen dienen. Schließlich soll am Ende der Auswertung auf die Forschungsfrage eingegangen werden und darauf, was beantwortet werden konnte, wie die Antworten ausfielen und wo noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Die detaillierte Ergebnisdarstellung dieser Untersuchung erfolgt nun im nächsten Kapitel.

4 Ergebnisse und Hypothesen

Dieses Kapitel stellt den Forschungsbericht dar: Im ersten Unterkapitel werden entlang der Hauptkategorien die Ergebnisse der Subkategorien (s. Abb. 34) präsentiert, die zur Beantwortung der einzelnen Forschungsteilfragen führen. Als Abschluss der jeweiligen Ergebnispräsentation werden pro Subkategorie Hypothesen aufgestellt. Aus diesen Hypothesen werden die wichtigsten im zweiten Unterkapitel noch einmal aufgegriffen und für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen; nämlich der Frage nach den Chancen und Grenzen der Interaktiven Lernvideos im DaF-Unterricht.

Hauptkategorien	Subkategorien
Inhalt und Positionierung im Unterrichtsgeschehen	Inhalt
	Unterrichtsphase
	Integration
Verbindung zwischen Video-Lehrperson-TuT	Interaktivität V-TuT
	Interaktion TuT-TuT
	Beziehung zur Lehrperson
	Unterschied Video- und Präsenzphase
Die Lernenden	Motivation
	Aufmerksamkeit
	Aktivität, Partizipation und Reaktion
Videokonzept und -komponenten	Allgemeine Eindrücke zum Video
	Konzept
	Entwicklung der Videos
	Anweisungen
	Zusatzmaterial
	Auftretende Personen
Technik	Akustische Elemente
	Visuelle Elemente
Zeitfaktor	Videolänge
	Tempo
Eingriffe und Kontakt zu der Präsenzlehrerin	Blickkontakt
	Stoppen für Zeitverlängerung
	Aktives Eingreifen

Abb. 34: System der Kategorien und Subkategorien

4.1 Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Subkategorien entlang der Hauptkategorien präsentiert sowie mittels Belegstellen illustriert. Die ersten drei Hauptkategorien sind deduktiver Art und beziehen sich auf die Theorie, während die letzten vier induktive Kategorien sind und aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Bei der Beschreibung werden auch die verschiedenen Perspektiven berücksichtigt: die Perspektive der Verfasserin dieser Arbeit (als Lehrerin oder Forscherin), die jeweilige Perspektive von J und AG als Teilnehmerinnen und dort wo möglich die Perspektive der gesamten Gruppe. Den Abschluss der einzelnen Subkategorien bilden Hypothesen, die die Ergebnisse dieser Untersuchung in kompakter Form darstellen.

4.1.1 Inhalt und Positionierung im Unterrichtsgeschehen

Wesentlich bei einem Unterrichtskonzept sind dessen gut durchdachte Planung und konkreter Aufbau. Dies trifft auch auf die Interaktiven Lernvideos zu. Deshalb sind zunächst die Fragen zu beantworten, welche Inhalte in Interaktiven Lernvideos verwendet werden können, in welcher Phase die Videos eingesetzt werden können und wie sich die Videophasen und die Präsenzphasen zueinander verhalten. Diese Teilfragen sollen hier beantwortet werden.

Inhalt

Inhaltlich wurde bei den erstellten Videos zwischen grammatikalischem (Artikel, Akkusativ, Modalverben, trennbare Verben, Wiederholung der A1.1-Grammatik) und thematischem (Einkaufen, Uhrzeiten, Restaurantszene) Schwerpunkt unterschieden, wobei darauf geachtet wurde, dass sich auch die Videos mit einem Grammatikschwerpunkt auf ein konkretes Thema beziehen (bspw. wurden bei der Einführung des Akkusativs in Video 2 nur Lebensmittel verwendet). Wenn sich ein Video auf Erklärungen fokussierte, war dies für AG nicht so aktivierend: *And the first one maybe was more, like, not so risky. More just the explanation. And this, this last video, was more active and more, yes, propositive* (Interview 4: #00:01:13-3#). Diese Aussage spiegelt die in der Theorie beschriebene Annahme wider, dass Videos, die nur erklären und frontal ausgerichtet sind, weniger aktivierend und somit weniger motivierend sind. Vor allem die Verbindung zum täglichen Leben wurde von AG positiv hervorgehoben, indem sie sich auf die Marktsituation und auf das Kochen in der Küche in Video 3 bezog (s. Interview 1: #00:05:42-1#). Diese thematisch ausgerichteten

Lernvideos weisen mehr interaktive Übungen zwischen den TuT auf, während bei den grammatikfokussierten Videos vor allem das Verstehen im Zentrum liegt. Trotz dieser unterschiedlichen Charakteristika wurden alle Videos von den TuT positiv aufgenommen, sehr gut bewertet und die Lernenden nahmen aktiv an ihnen teil. Es handelt sich demzufolge weniger um die Inhalte selbst, die sich eventuell nicht für den Videoeinsatz eignen, sondern vielmehr um die Verwendung geeigneter und anregender Übungsformate.

Es kann somit die Hypothese aufgestellt werden, dass sowohl grammatikalisch als auch thematisch ausgerichtete Interaktive Lernvideos gut eingesetzt werden können, solange sie einen Lebensweltbezug aufweisen und die Aktivierung der Lernenden durch Interaktion im Vordergrund steht.

Unterrichtsphase

In Bezug auf die Unterrichtsphase wurde bei den erstellten Videos zwischen der Wiederholungs- und der Sicherungsphase unterschieden, wobei vor allem letztere mitunter in eine über das Video hinausgehende Unterrichtsphase eingebettet war: *Das Video war heute in die Wiederholungsphase integriert.* (Forschungstagebuch 10: 4-5) Bei den Einführungsphasen fiel auf, dass es wichtig war, die Neuheit der Inhalte vor dem Video oder am Anfang des Videos anzukündigen, *weil beim Akkusativ damals die TuT die Erklärungen nicht abwarten konnten und selbstständig (und teilweise falsch) die Übungen machten.* (Lehrerinnentagebuch 12: 11-12) Gleichzeitig muss man betonen, dass neue Inhalte auch im Präsenzunterricht auf Schwierigkeiten stoßen können und gerade bei der induktiven Grammatikvermittlung – wie dies auch bei Video 2 angestrebt wurde – die TuT in Bezug auf das Ziel einer Aktivität lange im Dunklen gelassen werden. J betonte, dass die Wiederholungen besser wären, aber auch die Einführungen gut funktionierten. Dies wurde auch bei der Beobachtung so eingeschätzt.

Somit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Interaktiven Lernvideos gut für die Einführungs- bzw. Sicherungsphase eingesetzt werden können, sofern deren Verortung im Unterrichtsgeschehen angekündigt wird und sich die Lernenden darauf einstellen können, ob sie an etwas Neuem oder bereits Bekanntem arbeiten werden.

Integration

Schließlich sollen die Fragen beantwortet werden, wie sich der Präsenz- und der Videounterricht zueinander verhalten und wie der Übergang zwischen den Phasen gestaltet ist. Diese Teilfragen fallen unter die Subkategorie der ‚Integration‘ der Videophasen in den Präsenzunterricht. Es sind verschiedene Möglichkeiten der Integration aufgefallen: Erstens kann die Integration auf inhaltlicher Ebene erfolgen: *You normally have in the video what we learn on this day and this is really good.* (Interview 3: #00:16:55-3#) Zweitens kann es sich bei der Integration um die durchgeführten Aktivitäten handeln. Beispielsweise wurde bei Video 6 eine Aktivität im Video angeleitet, die in der Präsenzphase beendet von den TuT präsentiert wurde (s. Lehrerinnentagebuch 13: 9-11). Auch AG bezog sich auf die durchgeführten Aktivitäten:

I think that the activities that you propose in the video are also connected with the proposal that you did before. So, for me it was really part of the complete lesson. Yes, the kind of exercise that we did during the video were similar I think or in the same way as the exercise in the lessons, in the present lessons. (Interview 4: #00:24:01-8#)

Drittens kann es sich auch um die Vor- bzw. Nachbereitung der Videos handeln, etwa wenn auf das Video hingewiesen wird, um etwas ins Gedächtnis der TuT zu rufen; wenn die Gruppenzuteilung noch in der Präsenzstunde erfolgt, damit dies in der Videophase kein Problem darstellt; wenn die TuT in der anschließenden Präsenzeinheit noch das ÜB aus dem Video zu Rate ziehen oder wenn jemand noch Fragen zum Video hat und *die entsprechende Stelle im Video* (Forschungstagebuch 15: 11) eingeblendet und behandelt wird. Diese Möglichkeiten der Integration zeigen die erfolgreiche Integration der Videos in den Unterrichtsablauf, da die Videos sowohl von der Lehrerin als auch von den TuT als Teil des gesamten Unterrichts empfunden wurden.

Somit kann als letzte Hypothese dieser Hauptkategorie ausgewiesen werden, dass die Interaktiven Lernvideos als Teil des Unterrichts wahrgenommen werden, sofern die präsente Lehrperson die Integration aktiv mitgestaltet, indem sie etwa auf Inhalte im Video verweist, Vorbereitungen für das Funktionieren des Lernvideos trifft oder ähnliche Methoden im Präsenzunterricht anwendet. Der Übergang zwischen Video- und Präsenzphase kann dadurch fließend erfolgen.

4.1.2 Verbindung zwischen dem Video bzw. der Video-Lehrperson und den TuT

Genauso wie im Präsenzunterricht sind verschiedene Arbeitsformen im Interaktiven Lernvideo vorgesehen. Auch ist es wichtig, dass die Lernenden keine passive Haltung während der Videophase einnehmen, sondern aktiv mitmachen, sei es durch aktives Zuhören, durch (Mit-)Schreiben, (Mit-)Sprechen, Dialogführen oder Handeln. Wie ist also die Interaktivität mit dem Video und die Interaktion zwischen den TuT ausgeprägt und wie wird der Unterschied zu der Präsenzphase wahrgenommen? Wie wird die Lehrperson im Video wahrgenommen? Auf diese Teilfragen wird nun näher eingegangen.

Interaktivität zwischen dem Video und den TuT

Obwohl J angab, dass *on the video we can just look* (Interview 2: #00:08:55-3#), war deutlich zu beobachten, dass keine Passivität vorhanden war, wie auch AG anmerkte: *you are not just watching or listening* (Interview 4: #00:21:09-0#). Je öfter die TuT mit den Videos konfrontiert wurden, desto mehr interagierten sie mit ihnen, sagten z.B. die Lösungen laut mit oder reagierten auf das in den Videos Gesagte (s. Forschungstagebuch 10: 8-11). Dennoch kann nicht auf Basis dieser auf zwei Wochen begrenzten Untersuchung angenommen werden, dass sich die TuT vollkommen an das Videoformat gewöhnt hatten. Vor allem in den Plenumsphasen war beobachtbar, dass die aktive Interaktivität mit dem Video nicht so ausgeprägt war und die TuT meistens die richtige Lösung abwarteten, obwohl Pausen für die Antworten gelassen wurden (s. Beobachtungsprotokoll 8). Im Präsenzunterricht sagten die TuT entweder selbstinitiiert die Lösungen oder wurden dazu von der Lehrperson aufgefordert. Da das selbstinitiierte laute Sprechen bei den Videophasen nur bedingt und erst zögerlich auftrat, könnte man vielleicht mittels *einer direkten Aufforderung von einzelnen Personen, etwa durch das Reihumsagen* (Forschungstagebuch 9: 33-34) eine stärker ausgeprägte Interaktivität mit dem Video in der Plenumsphase erreichen. Im Gesamten funktionierte aber die Interaktivität mit dem Video, was durch das Reagieren auf Anweisungen oder durch ein Kopfnicken bei Erklärungen beobachtet werden konnte.

Aufgrund der gemachten Erfahrungen mit den Interaktiven Lernvideos kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Interaktivität nach einer Gewöhnungsphase gut funktionieren kann, aber vor allem die Aufforderung zum lauten Sprechen durch

das ‚Reihumsagen‘, das Einbinden eines Würfelballes o.Ä. unterstützt und verstärkt werden muss.

Interaktion zwischen den TuT

Als überaus positives Ergebnis kann diese Subkategorie präsentiert werden. Bei der Interaktion zwischen den TuT konnte kein sichtlicher Unterschied zwischen der Präsenzphase und der Videophase beobachtet werden, wie auch AG kommentierte: *how the group worked when you are present or with the video I felt that it was more or less the same way.* (Interview 4: #00:14:13-4#) Die TuT führten die vorgesehenen Dialoge aus, korrigierten einander, besprachen die Lösungen, erklärten einander Regeln und gaben einander auch Zwischenkommentare (s. bspw. Beobachtungsprotokoll 15). Visuell konnte die Interaktion auch durch das Hindrehen des Körpers zueinander bei den Dialogen beobachtet werden (s. Beobachtungsprotokoll 10). Immer wieder wurde in den Interviews diese Art der Interaktion als motivierend hervorgehoben. Auch betonten beide Interviewpartnerinnen die Möglichkeit, etwas von den anderen TuT zu lernen bzw. ihnen selbst etwas beizubringen, womit sie das Peer-Tutoring-Konzept ansprachen:

*This was like motivation for the/ to learn and to do the activities.
That it's not just alone and I like a lot to do all sorts of exercises
with colleagues, because maybe they know something that you
don't or you can share anything else and discuss about it and I
think that with the video it was.* (Interview 4: #00:07:50-5#)

Somit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass bei den Interaktiven Lernvideos die Lernenden eine aktive Haltung einnehmen und die Interaktion zwischen den TuT stark ausgeprägt ist und motivierend wirkt.

Beziehung zur Lehrperson

Wie sieht es aber mit der Beziehung zur Lehrperson aus? Dieser Aspekt stellt vielleicht die größte Schwachstelle der Videos dar, denn wie auch bei anderen digitalen Programmen und Medien ist die Videolehrerin *not completely real, you know. It is not touchable.* (Interview 4: #00:17:29-4#) Daraus ergibt sich, dass die emotionale Bindung, die vor allem vor und nach dem Präsenzunterricht vertieft wird – wie hier ein in der Pause veranstaltetes Fotoshooting als Erinnerung oder der Dank für den Unterricht nach dem Kurs (s. Lehrerinnentagebuch 15: 12-13, 28-29) – nicht gegeben war. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass das Fehlen der persönlichen Beziehungsebene zwar einen Nachteil gegenüber der Präsenzstunde darstellt, diese

aber bei anderen Videoformen, die nicht live stattfinden, ebenfalls nicht gegeben ist.

Somit muss die Hypothese aufgestellt werden, dass die persönliche und emotionale Beziehung zur Videolehrerin nicht im gleichen Ausmaß vorhanden sein kann wie zu der Präsenzlehrerin. Dies wurde auch bei der vorliegenden Untersuchung festgestellt, obwohl es sich durch die Rollendopplung (Videolehrerin = Präsenzlehrerin) um die selbe Person handelte.

Unterschied zwischen der Video- und der Präsenzphase

Einer der Unterschiede zwischen der Video- und der Präsenzphase ist die soeben beschriebene andersartige Ausprägung der Beziehung zur Video- und Präsenzlehrerin. Die am stärksten ausgeprägte Abweichung zwischen den beiden Phasen verzeichnen J und AG allerdings darin, dass *you can't ASK the video* (Interview 1: #00:02:11-6#), während bei der präsenten Lehrerin *I just feel that you are here also when I do not understand [...and] you can correct me on something* (Interview 3: #00:20:24-5#). J gab an dieser Stelle auch an, dass es für sie als Schülerin wertvoll sei, wenn sie (beabsichtigte oder unbeabsichtigte) Fehler der präsenten Lehrperson korrigieren könne. Sie schlug als Lösung für die fehlende Rückmeldung vor, ggf. das Video nochmals anzuschauen bzw. die Lehrperson nach dem Video zu fragen (s. Interview 3: #00:11:03-5#). Die erste Option ist nicht im Videokonzept vorgesehen, da auf diese Weise herkömmliche Videos angeschaut werden und nicht Interaktive Lernvideos, welche ein aktives Handeln auch zwischen den TuT einfordern und auch Unterrichtsmaterialien etc. benötigen. Ein erneutes Ansehen als Einzelperson würde gerade diesen Mehrwert verhindern. Die zweite Option, die als passende Lösung angesehen wird, wurde etwa bei Video 8 gewählt, als AG eine Grammatikregel auf einer Präsentationsfolie nicht ganz verstand und im Anschluss an die Videophase sich bei der Präsenzlehrerin erkundigte, die die entsprechende Videostelle suchte. AG beantwortete dann die Frage selbst (s. Lehrerinnentagebuch 15: 16-18). Gleichzeitig betonte J, dass je nach Lerner/in die Erklärungen im Video oder im Präsenzunterricht besser funktionieren würden (s. Interview 2: #00:10:57-7#). Insgesamt scheint für die Lernenden ein großer Nachteil der Videophase gegenüber der Präsenzphase die fehlende Korrektur- und Reaktionsmöglichkeit durch die Videolehrerin zu sein. An dieser Stelle muss auf die Möglichkeiten der Fehlerkorrektur hingewiesen werden, die in Kapitel 1.5.2 vorstellt und die auch während der Videophasen eingesetzt wurden (s. bspw.

Beobachtungsprotokoll 15).

So kann an dieser Stelle auf Basis der Untersuchung und der hinzugezogenen Theorie die Hypothese aufgestellt werden, dass eine transparente Darstellung der Reaktionsmöglichkeiten dazu führen kann, dass sich die Lernenden erstens dieser bewusst sind und zweitens diese auch bewusst einsetzen.

4.1.3 Die Lernenden

Ob Unterricht funktioniert oder nicht, hängt auch von der Einstellung und Bereitschaft der Lernenden ab; dies gilt auch für die Interaktiven Lernvideos. Somit muss der Frage nachgegangen werden, wie Motivation, Aufmerksamkeit und Partizipation bei den TuT ausgeprägt sind.

Motivation

Motivation ist zwar ein innerer und somit nicht wahrnehmbarer Faktor, kann aber dennoch durch Reaktionen und durch Handlungen sowie durch die Körperhaltung der TuT erahnt werden. Grundsätzlich konnte eine starke Motivation während der Videophasen beobachtet werden, was auch die Interviewpartnerinnen bestätigten: *Yes, during [the videos] I think I am quite motivated* (Interview 1: #00:06:51-1#). Auch J kommentierte den Aspekt der Motivation: *It [the motivation] is different, it depends on the video and on how you teach on this day. It depends on the day. [...] Sometimes it is better when you teach. Sometimes it is more interesting with the video.* (Interview 2: #00:06:33-9#) Zur Motivation trugen vor allem die Abwechslung in den Aktivitäten und die Verwendung von Zusatzmaterial bei, wodurch auch der Körper aktiviert wurde. Speziell wurde bei den Aktivitäten die Interaktion zwischen den TuT als motivierend empfunden, wie dies bereits bei der Subkategorie ‚Interaktion zwischen den TuT‘ kommentiert wurde. Die Videophase wurde nicht als motivierender empfunden als der Präsenzunterricht; gleichzeitig aber auch nicht als weniger motivierend. Dies zeigten auch die Feedbackbögen: Bei den ersten vier Videos wurde der erste Feedbackbogen eingesetzt, bei welchem in der Kategorie ‚Motivation‘ 22-mal die beste und 1-mal die zweitbeste Wertung vergeben wurde. Der Unterhaltungswert der Videos wurde von beiden Interviewpartnerinnen erwähnt; sie gaben an, dass die Videos bzw. Teile davon lustig waren (s. bspw. Interview 1: 00:05:42-1# oder Interview 2: 00:05:01-4#). Den Unterhaltungswert verknüpfte J vor allem mit den externen Aufnahmen, die für sie wie Kinofilme wirkten und die sie sehr genoss (s. Interview 2: #00:02:28-8#). Von Seiten

der Lehrerin (s. Lehrerinnentagebuch 10: 1-2) wurde angegeben, dass es sehr schwer ist, müde zu unterrichten, wodurch auch die Motivierung der Lernenden beeinträchtigt wird. Sollte dies der Fall sein, können diese Videos unterstützend wirken, in welchen im Idealfall eine (stets) motivierende Videolehrperson unterrichtet.

Insgesamt kann bei der Subkategorie ‚Motivation‘ als Hypothese aufgestellt werden, dass vor allem die interaktive Komponente dieser Lernvideos ein Motivations- und Motivierungspotenzial darstellt, da die Videos unterhalten und interessant und abwechslungsreich gestaltet sind. Weiters kann angenommen werden, dass diese Videos vor allem dann sinnvoll einsetzbar sind, wenn sich die Präsenzlehrerin nicht in einer motivierenden Verfassung befindet.

Aufmerksamkeit

Die Motivation wirkte sich auch auf die Aufmerksamkeit aus. AG gab an, dass sie während der Videophase aufmerksamer war, da sie erstens wegen des Videoformats genauer hinhören musste und zweitens sonst evtl. etwas verpasst hätte. Zum ersten Punkt merkte sie an: *it's good that it's not extremely clear, because then in the street in your daily life it's not so clear/pure the sound* (Interview 1: #00:02:35-6#). Auf den Faktor der Tonqualität wird später noch eingegangen; hier soll nur angemerkt werden, dass dieser Aspekt grundsätzlich nicht von den Videos intendiert ist. Zum zweiten Punkt sagte AG: *I think that it is not a problem. Because, I think okay, you need to be attentive. And it is supposed that you are attentive in the lessons. [...] I think that it is good, super clear* (Interview 4: #00:16:03-2#). Daraus könnte man ableiten, dass die Steuerung durch das Video die Lernenden dazu bewegt, aufmerksam zu sein und mitzuarbeiten, da ein erneutes Abspielen nicht vorgesehen ist. Die Aufmerksamkeit konnte auch an dem zustimmenden Kopfnicken der TuT beobachtet (s. Beobachtungsprotokoll 15) und in den Feedbackbögen festgehalten werden: 21-mal wurde die beste und 2-mal die zweitbeste Bewertung vergeben.

Somit kann als Hypothese aufgestellt werden, dass auf der einen Seite die Interaktiven Lernvideos eine erhöhte Aufmerksamkeit von den TuT abverlangen, da man nicht ‚zurückgespult‘ kann, sie gleichzeitig auf der anderen Seite durch aktivierende Übungen die Aufmerksamkeit der TuT auf einem hohen Niveau halten.

Aktivität, Partizipation und Reaktion

Auch die Aktivität, Partizipation und Reaktion der TuT, die hier zusammengefasst betrachtet werden, zeigten deutlich die motivierte Haltung der Lernenden. Während sie bei der ersten Konfrontation mit dem Video und den externen Aufnahmen noch lächelten und unsicher schauten (s. Beobachtungsprotokoll 8), schienen sie sich zunehmend an das Videoformat zu gewöhnen, was auch an der vermehrten Partizipation erkennbar war: Immer schneller reagierten sie auf Signalphrasen wie *Und jetzt seid ihr dran* oder auf konkrete Fragen wie z.B. auf *Wie spät ist es?* in Video 4 (s. Beobachtungsprotokoll 11). Ihr Verhalten entsprach immer mehr dem Verhalten im Präsenzunterricht: Die TuT schauten nebenbei Wortbedeutungen auf dem Handy nach oder konsultierten das Kursbuch. Gleichzeitig arbeiteten sie mit und reagierten auf das Video (s. Beobachtungsprotokoll 12). Bei Video 8 konnte dies sehr deutlich beobachtet werden: *Die TuT schreien Ja!, wenn ihre Antwort korrekt ist, klatschen und rücken die Spielfigur nach vorne.* (Beobachtungsprotokoll 15)

Durch diese aktive Teilhabe können die TuT im sozialen Gefüge des Klassenzimmers kreativ und lustvoll Sprache lernen, was zu folgender Hypothese führt: Das Arbeiten mit den Interaktiven Lernvideos benötigt eine gewisse Eingewöhnungszeit, doch kann bald von einer aktiven Partizipation ausgegangen werden. Je aktivierender die Übungen sind, desto aktiver reagieren die TuT; Das Verhalten der TuT während der Videophasen und während des Präsenzunterrichts ist vergleichbar ausgeprägt.

4.1.4 Das Videokonzept und die Videokomponenten

Da diese Untersuchung explorativer Natur war und somit vorher noch keine Daten über das entwickelte Videokonzept vorlagen, wurden viele Themen erst im Laufe der Datenerhebung als wesentliche Aspekte der Interaktiven Lernvideos bzw. des Videoeinsatzes ausgewiesen. Die folgenden Subkategorien stellen diese Themen dar und wurden im Rahmen der Datenauswertung entwickelt. In Bezug auf diese Videoform wurden allgemeine Eindrücke sowie konkrete Meinungen zu dem Videokonzept festgehalten. Einen weiteren wichtigen Faktor stellte die Verbesserung der Videos während des Untersuchungszeitraumes dar. Als wesentliche Videokomponenten wurden die Anweisungen, das verwendete Zusatzmaterial und die auftretenden Personen wahrgenommen. Auf diese Subkategorien wird im Folgenden

eingegangen.

Allgemeine Eindrücke

Die ersten allgemeinen Eindrücke der TuT zum Video waren sehr positiv; die TuT meinten, *das Video sei super und sehr gut gewesen* (Forschungstagebuch 8: 32). Diese unmittelbare Reaktion auf das erste Video wurde von den Feedbackbögen während der gesamten Untersuchung gestützt: Für die generelle Bewertung der Videos vergaben die TuT 48-mal die beste und 1-mal die zweitbeste Wertung. Bei den offenen Antworten gab es lediglich einen Kritikpunkt bezüglich der nicht vollkommen verständlichen Anweisungen in einem der Videos. Bis auf diesen gaben die TuT *Alles gut, Alles perfekt, Sehr lustig, Super, Sehr sehr sehr gut, +++* oder Ähnliches an. J meinte, *this is a really fine idea* (Interview 2: #00:00:48-5#), und AG sagte, *I like the videos in the class* (Interview 4: #00:00:33-0#). Vor allem AG bezog ihren Gefallen auf die Tatsache, dass es sich um etwas Interaktives handelte und dass durch die Videos eine zusätzliche Abwechslung in die langen Unterrichtseinheiten kam *to recharge energy and motivation* (Interview 4: #00:24:59-5#). Beide Interviewpartnerinnen würden eine Stunde mit Videos bevorzugen.

Diese allgemeinen Rückmeldungen führen zu der Hypothese, dass die Erprobung der Interaktiven Lernvideos erfolgreich war und die Interaktiven Lernvideos im DaF-Unterricht gut einsetzbar sind und auch eingesetzt werden sollten, da sie positiv zum Unterricht beitragen.

Konzept

Doch wie wurde dieses innovative Konzept aufgefasst? Wie bereits angemerkt, reagierten die TuT auf das erste Video mit Lächeln, waren aber sehr positiv eingestellt. In den Interviews setzten sich J und AG konkreter mit dieser Idee auseinander. J meinte, *this is really the best idea that we have the video and teaching next to the video* (Interview 2: #00:10:57-7#) und sie würde an dem Konzept nichts ändern, da *The Video is just plus.* (Interview 3: #00:28:04-6#) Auch AG reagierte sehr positiv: *The videos are good. I think that it is always good to combine materials, not just like the class with the teacher in front talking [...]. So I like the video just because of the video and I also think that the videos are clear* (Interview 1: #00:01:08-0#). Sie merkte zwar an, dass auch mehr Videos möglich wären, aber – wie bei allem – zu viele negativ sein könnten. Als Mehrwert sieht sie die Möglichkeit, akustische und visuelle Elemente zu

verwenden und andere Personen zu integrieren. Gleichzeitig war für AG die Situation verwirrend: *I watch a video and it's exactly the person/ is the same in front of me and in a video, yes I have this thought that: Why is she telling me this in a video just in front of the camera if she is here also?* (Interview 1: #00:15:39-5#) und *For me the first video was quite funny, because it was like, yes, to have this double persons of Renata. [...]* (laughs) *But then, yes, I felt that I was following and yeah. It was clear and repetitive and also fun.* (Interview 4: #00:18:28-1#) Obwohl man sich erst an die Situation gewöhnen muss, wie auch AG anmerkte, kam bei den Interviews mit beiden Interviewpartnerinnen die Frage auf, wie es wäre, keine präsente Lehrperson während der Videophase zu haben.

Anhand dieser Informationen lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Interaktiven Lernvideos zwar gut funktionieren, aber gleichzeitig die doppelte Präsenz (Videolehrerin = Präsenzlehrerin) zu Verwirrung führt und somit mitunter vermieden oder thematisiert werden sollte.

Entwicklung

Da sehr früh während der Untersuchung erkannt wurde, dass das Potenzial der Interaktiven Lernvideos gegeben, aber ausbaufähig ist und die Schwierigkeiten reduziert werden können, rückte während der Datenerhebung die Frage nach einer möglichen Verbesserung verstärkt in den Vordergrund. Das Einbeziehen der TuT und deren Feedback waren in diesem Punkt wesentlich. Eine Entwicklung konnte während dieser zwei Wochen in drei Bereichen aufgezeigt werden: einerseits bei den TuT, die sich an die Videos gewöhnten: *The first time for me it was more like Ah. It's a video with you. I was more like understanding the proposal. But afterwards when it was more often it became part of the lesson I think.* (Interview 4: #00:12:56-2#) Diese Entwicklung konnte auch bei den Beobachtungen festgestellt werden, da die TuT immer besser mit den Videos umgingen (s. bspw. Forschungstagebuch 11: 32-34). Zweitens war auch die Lehrperson, die die Videos erstellte, mit den Videos vertrauter, wie auch AG anmerkte: *I think that you also are more confident* (Interview 4: #00:01:13-3#). Drittens, und das ist wahrscheinlich der ausschlaggebende Faktor, wurden die Videos methodisch und technisch immer besser, was wiederum einen Einfluss auf das Arbeiten mit ihnen ausübte.

Somit kann nach den zwei Untersuchungswochen als Hypothese aufgestellt werden, dass das Potenzial der Interaktiven Lernvideos bestätigt wurde und durch

Optimierungen noch weiter ausgebaut werden kann.

Anweisungen

Eine zentrale Komponente der Videos sind die gegebenen Anweisungen. Wurden die Anweisungen verstanden, konnten die TuT die Aktivitäten selbstständig ausführen und benötigten keine Unterstützung. Als sie aber nicht ganz verstanden wurden, fragten die TuT einander oder suchten bei der präsenten Lehrperson Hilfe. Letzteres sollte möglichst verhindert werden, da dies im Grunde nicht vorgesehen war (dieser Aspekt wird in Kapitel 4.1.7 noch behandelt). Deshalb ist es wichtig, dass die Anweisungen konkret sind: *So maybe some moments I need a more/ Like Now do this!* (Interview 1: #00:01:08-0#). Eine konkretere Anweisung kann beispielsweise eine eindeutigere Nummernzuordnung auf dem ÜB sein, damit die TuT sich mit dessen Hilfe durch das Video navigieren können und es als roter Faden genutzt werden kann, wie auch AG anmerkte. Auch in den Momenten, wenn *the video stops or you in the video stop your explanation and I am a little lost like: now, should I try it or should I wait for the next thing that you will tell in/ on the video?* (Interview 1: #00:03:28-1#), ist eine genauere Aufforderung notwendig. Gleichzeitig ist es besser, nicht so viele Anweisungen auf dem ÜB zu geben. J merkte an, dass sie viele Wörter in den Anweisungen auf dem ÜB nicht verstehen würde und es außerdem zu viele wären (s. Interview 3: #00:13:41-7#). Eine Reduktion dieser Anweisungen hätte noch einen weiteren Vorteil: Die Idee ist, dass die TuT mit dem Video zusammenarbeiten, *Da das Übungsblatt aber sehr selbsterklärend war, begannen die TuT bereits mit der Aufgabe* (Forschungstagebuch 9: 6-7). Durch eine Reduktion der Anweisungen auf dem ÜB könnte dieses Vorarbeiten verhindert werden.

Auf Basis dieser Informationen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Anweisungen in den Interaktiven Lernvideos verstanden und befolgt werden, wenn sie konkret genug sind. Gleichzeitig ist ein besseres Arbeiten mit dem Video möglich, wenn die Anweisungen auf dem begleitenden ÜB gekürzt und vereinfacht werden.

Zusatzmaterial

Neben dem Übungsblatt wurden während der Videophase auch andere Zusatzmaterialien eingesetzt: Kärtchen, Würfelball, Spielbrett, etc. Diese Zusatzmaterialien wurden im Vorhinein von der Lehrperson auf den Tisch gelegt und somit für die Videophase zur Verfügung gestellt. Wie auch aus dem

Beobachtungsprotokoll ersichtlich, teilte auch AG die Auffassung, dass *the contact with the material was quite similar* (Interview 4: #00:12:00-2#) in der Videophase wie im Präsenzunterricht. Diese Zusatzmaterialien sollten und taten vor allem Eines: die TuT motivieren und aktivieren. AG meinte dazu: *it's something that is not completely necessary to do, but it generates/ it makes the people [...] active in some way. [...] I feel that it is completely necessary for me to involve also the body* (Interview 4: #00:11:35-1#). Hilfreich war beispielsweise bei Video 8, dass bei der Anweisung, wie das Material zu verwenden sei, dieses auch im Video gezeigt wurde. Die weißen Kuverts, die wegen des APVE-Formats nicht gezeigt werden konnten, verursachten anfangs Schwierigkeiten: *Bei diesem Video wurden auch zum ersten Mal Kärtchen eingesetzt [...]. Bei der Übung griffen die TuT zunächst zu der Lösung* (Forschungstagebuch 11: 14-16). Dass die TuT zu dem falschen Material griffen, kann auch darauf zurückzuführen sein, dass evtl. zu viel Material in der Videophase verwendet wurde.

Als Hypothese kann hier zusammenfassend festgehalten werden, dass die Verwendung von Zusatzmaterialien in der Videophase aktivierend wirkt und gut funktioniert, sofern diese im Video gezeigt werden und deren Anwendung gut erklärt wird.

Auftretende Personen

Eine andere Komponente der Interaktiven Lernvideos, welche zum zentralen Thema wurde, ist das Hinzuziehen von mehreren Personen in den Videos. Bei den hier konzipierten Videos wurde eine zusätzliche Person nur bei den extern eingespielten Szenen hinzugezogen. Diese Aufnahmen wurden von beiden Interviewpartnerinnen wie Filmsequenzen wahrgenommen und lösten großes Interesse aus: AG, die Video 7 nicht gesehen hatte, meinte: *Now I am curious like How was this performing with the guy?* (Interview 4: #00:30:20-9#) Vor allem J betonte, dass *it was also one more person. And it was like I said it is really more interesting to look and everything when there are more people in the video.* (Interview 3: #00:00:51-3#)

Als Hypothese kann hier somit aufgestellt werden, dass durch das Hinzuziehen mehrerer Personen in den Interaktiven Lernvideos Abwechslung und Realität in den Unterricht gebracht wird und die Videos somit unterhaltend wirken.

4.1.5 Technik

Videos ohne Technik gibt es nicht. Was durchgeführt werden kann, hängt davon ab, welche Geräte und Programme verwendet werden. Auf die Möglichkeiten des hier verwendeten Programmes soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (s. dazu Kapitel 2.3). Wesentlich waren bei der Datenerhebung zwei technische Faktoren, die Videos an sich ausmachen: die akustischen und die visuellen Komponenten, auf die nun näher eingegangen wird.

Akustische Elemente

Die akustischen Elemente wurden in allen Interviews thematisiert, wobei gleich im ersten Interview angemerkt wurde, dass *if you like music and if you like sounds, it is also a possibility. [...] Like you have in the beginning or in the end [...] it is just a personal criteria.* (Interview 1: #00:11:15-7#) Als Reaktion auf diese Anmerkung wurde in den darauffolgenden Videos zusätzlich zu der Intro- und der Abspannmusik Hintergrundmusik während einiger Aktivitäten eingespielt: *It was good. Yes, it's making them/ The rhythm is more active, more rhythmical. [...] this music that you are in the waiting time was something that I, yes, I liked it.* (Interview 4: #00:28:23-6#) Auch von J wurde das positiv wahrgenommen. Eine T sagte direkt nach Video 8, dass ihr die Musik gefallen würde und einige TuT wippten während der Videophase mit dem Kopf zur Musik (s. Beobachtungsprotokoll 15), ein offensichtlich positives Zeichen. Bemängelt wurde bei der Akustik einerseits die extreme Lautstärke der Intro- und Abspannmusik (s. Interview 4: #00:02:02-6#) und die Tonqualität im ersten Video, welches im Gegensatz zu den darauffolgenden in einem leeren Raum aufgenommen wurde (s. Forschungstagebuch 8: 32-34).

Allgemein kann zu dieser Subkategorie die Hypothese aufgestellt werden, dass die Verwendung von akustischen Elementen wie einer Intro- und Abspannmusik, von Hintergrundmusik o.Ä. die Interaktiven Lernvideos verbessert und interessanter werden lässt, vor allem, wenn diese passend gewählt und technisch gut realisiert sind.

Visuelle Elemente

Die zweite technische Komponente stellen die visuellen Elemente dar. Nachdem J anmerkte, dass *With video maybe we understand better, because we have the picture, we have/ you're in the kitchen, you show all. You have more things that you show to us* (Interview 2: #00:01:27-9#) und auch AG sagte, dass *I would like to have more*

pictures or other sounds or other possibilities, if the decision is to have a video (Interview 1: #00:16:18-3#), wurde in den darauffolgenden Videos auf einen vermehrten visuellen Input geachtet. Dabei wurden erstens wie etwa bei Video 5 verstärkt Bilder eingesetzt, oder wie bei Video 4 der Hintergrund öfter variiert, oder wie bei Video 7 auf eine externe Aufnahme zurückgegriffen, bei welcher sich auch der tatsächliche Aufenthaltsort der Lehrperson im Video änderte. Wesentlich ist, dass die Bilder nicht wahllos eingesetzt werden, sondern inhaltlich zum Video passen, wie etwa bei Video 3 der Küchenhintergrund für das Kochen und die Marktszene für das Einkaufen. Auch auf eine geeignete Bildqualität ist zu achten. Dies muss einerseits bei der Aufnahme selbst berücksichtigt werden. Die hier erstellten Videos wurden programmbedingt mit einer Webcam aufgenommen, wodurch nicht die beste Qualität geboten werden konnte; vor allem in den ersten beiden Videos flackert das Bild der Lehrerin. In diesem Punkte konnte eine Verbesserung der Bildqualität während der zwei Wochen erreicht werden. Andererseits ist auch bei der Übertragung auf die Bildqualität zu achten. Bei Video 4 beispielsweise war eine schlechte Bildauflösung bei YouTube eingestellt, wodurch das Video beim Abspielen verschwommen war (s. Forschungstagebuch 11: 1-5). Eine vorherige genaue Kontrolle ist deshalb wesentlich. Schließlich gibt es noch *a lot of aesthetic decisions, you know, like the boxes or where you are/ the image with just your person, where is/this is/. If I (unv.) do this I would try different positions maybe or where, but just to try because of curiosity.* (Interview 4: #00:28:23-6#)

An dieser Stelle kann als Hypothese festgehalten werden, dass visuelle Elemente der Interaktiven Lernvideos wie Bilder, Hintergrundaufnahmen, Ortswechsel etc. diese und somit den Unterricht bereichern, sofern eine geeignete Qualität gewährleistet wird und deren Einsatz methodisch begründet ist.

4.1.6 Zeitfaktor

Neben den technischen Elementen ist auch der Zeitfaktor bei den Videos zentral. Dabei wurde zwischen der Videolänge und dem Tempo unterschieden, die nun kommentiert werden.

Videolänge

Zunächst war eine Videolänge von ungefähr zehn Minuten vorgesehen. AG merkte an, dass *10 minutes I think it's enough. I wouldn't much like longer videos, I think.* (Interview 1: #00:10:06-4#) Bei Video 6 wurde bewusst ein längeres Video erstellt, um den Umgang mit diesem Umfang zu untersuchen, wobei diese Länge vor allem aufgrund der längeren Arbeitszeiten bei den Aktivitäten entstand. Während der Videophase wurde kein Problem hinsichtlich der Videolänge beobachtet. J fiel dies gar nicht auf: *No, I really no feel this that this was 20 minutes. (laughs)* (Interview 3: #00:27:14-5#) AG reagierte auf diese Komponente wie folgt:

I did not feel that it was too long, because it was super/ also really interactive. So when it is like this, the time is going different, you know. You are doing also; you are not just watching or listening. This could make that time is going slower. But, no, I did not feel that it was too long. And the last time I told you that maybe not so long videos, because it could happen that it is too long, but, of course, if the video is in this way, interactive and the proposals are catching us and/ It is okay. (Interview 4: #00:21:09-0#)

Somit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass auch längere Videos im DaF-Unterricht gut eingesetzt werden können, sofern sie dem hier entwickelten Videokonzept folgen. Sind die Videos länger – vor allem im Hinblick auf die Arbeits-, Denk- und Dialogzeit – hätten Lehrende im Unterricht mehr Freiräume für andere Aktivitäten. Auch wäre der durchschnittliche Arbeitsaufwand bei der Videoherstellung geringer.

Tempo

Die hier konzipierten Lernvideos waren meist aus einem Grund kürzer: weil das Tempo nicht ganz richtig berechnet worden war. *Ich habe nicht genug Zeit für die Dialoge im Video gelassen. Teilweise brauchen [die TuT] 3x so lange. Ich müsste im Video mehr Zeit lassen, die Dialoge durchzuführen.* (Beobachtungsprotokoll 10) Auch war auffallend, dass bei jenen Dialogen mehr Zeit benötigt wurde, bei denen die TuT nicht gleich zu reden begannen; teils, weil sie sich noch wegen der Anweisung nicht ganz sicher waren, teils, weil sie wie bei Video 8 noch das Gehörte ausdiskutierten. Obwohl bei den Videos in der zweiten Woche mehr Zeit gelassen und dies auch wahrgenommen wurde – *I think that in this videos it is more slowly. We have more time to think* (Interview 3: #00:01:48-4#) – waren die Wartezeiten noch immer nicht lange genug. Ein langsames Tempo ist nicht so problematisch, da *Die, die bei den einzelnen Übungen schneller waren, kontrollierten noch einmal ihre Antworten oder*

schauten Vokabel nach; ähnlich wie im Regelunterricht. (Forschungstagebuch 12: 21-23) Auch das Voranschreiten im Inhalt wurde von AG kommentiert: *The time is good. Sometimes it is quite repetitive, but for me it is good in the moment. [...] So for me it is good that you are repeating and being really really clear* (Interview 4: #00:16:03-2#).

Somit kann in Bezug auf das Tempo als Hypothese aufgestellt werden, dass dem Funktionieren der Interaktiven Lernvideos vor allem dann Grenzen gesetzt sind, wenn die bemessene Zeit nicht genug ist. Wird die Zeit richtig geschätzt, können die TuT selbstständig mit dem Video arbeiten und auch die Aktivitäten entsprechend ausführen.

4.1.7 Eingriffe und Kontakt zu der Präsenzlehrerin

Schließlich wird nun die letzte Hauptkategorie präsentiert, in der die Eingriffe der Präsenzlehrerin beschrieben sind. Diese Eingriffe waren anfangs nicht vorgesehen, doch bereits zu Beginn der Untersuchung fiel auf, dass das Nichteingreifen nicht so viele Erkenntnisse liefern würde wie das Eingreifen und das anschließende Reflektieren. Das Handeln der präsenten Lehrperson wurde folgendermaßen begründet:

Mein Eingreifen in der Videophase war spontan, wobei zwei Gründe ausschlaggebend waren: Erstens wollte ich nicht, dass das Video aufgrund der Neuheit nicht funktionierte und somit die TuT das Video nicht nutzen können. Zweitens steht für mich als Lehrerin das Vorankommen, Lernen und Arbeiten der TuT im Vordergrund und sollte durch keine Faktoren behindert werden. Nach diesem Tag entschied ich mich, als Lehrperson immer dann während des Videos einzugreifen, wenn ich es für sinnvoll und notwendig hielt. Gleichzeitig ist es unverzichtbar, die Eingriffe zu begründen und diese genau zu reflektieren, da genau diese Momente die Grenzen des Videos aufzeigen. Die Analyse dieser Eingriffe kann somit als Chance gesehen werden, Verbesserungspotenzial zu erkennen und die Möglichkeiten dieser Videos zu erweitern. (Lehrerinnentagebuch 8: 25-35)

Das Handeln der Präsenzlehrerin kann in drei Bereiche unterteilt werden: den Blickkontakt, das Stoppen des Videos, um die Arbeitszeit der TuT zu verlängern, und den aktiven Eingriff in das Unterrichtsgeschehen. Diese drei Bereiche sind als Subkategorien ausgewiesen und werden im Folgenden beschrieben.

Blickkontakt

Der erste Bereich ist der am wenigsten invasive; er beinhaltet den Blickkontakt und gegebenenfalls ein Nicken durch die Präsenzlehrerin. Der Blickkontakt wurde von den TuT gesucht und von der Lehrerin erwidert; das Nicken war eine Möglichkeit, mit einer

möglichst passiven Reaktion auf Kommentare der TuT zu reagieren. Der Blickkontakt wurde vor allem gesucht, *When there is a kind of white moment, like: the video stops or you in the video stop your explanation and I am a little lost like: now, should I try it or should I wait for the next thing that you will tell in/ on the video?* (Interview 1: #00:03:28-1#) Weiters wurde von AG angemerkt, dass sie den Kontakt zur Lehrperson suchte, wenn die Anweisung nicht klar war oder wenn eine Worterklärung für das Verständnis benötigt wurde (s. Interview 4: #00:07:14-1#). Dies wurde auch während der Beobachtung so wahrgenommen.

Hier kann als Hypothese aufgestellt werden, dass genauere Anweisungen im Video Klarheit bezüglich der durchzuführenden Aktivität schaffen würden und somit die Kontaktaufnahme zur Präsenzlehrerin nicht notwendig wäre.

Stoppen für Zeitverlängerung

Der zweite Eingriff ist aktiver; es handelt sich um das Stoppen des Videos aufgrund des Zeitmangels bei den Aktivitäten. Wesentlich bei diesem Eingriff war das Ziel der Lehrerin, die TuT beim Sprechen nicht zu demotivieren. Wie AG richtig anmerkte, *you can stop it but it is not the normal flow of the video.* (Interview 4: #00:15:17-6#)

Deshalb kann als nächste Hypothese aufgestellt werden, dass durch eine passende Zeitplanung und -schätzung bei den Aktivitäten in den Lernvideos das aktive Stoppen durch die Präsenzlehrerin vermieden werden kann.

Aktives Eingreifen

Schließlich handelte es sich bei der letzten Interventionsart um ein tatsächlich aktives Eingreifen ins Unterrichtsgeschehen. Diese Eingriffe können auf die bereits genannten Kategorien aufgeteilt werden: Einige Eingriffe gründeten darauf, dass das ÜB zu selbsterklärend war und somit die TuT dem Video vorauseilten. Der Eingriff diente zur Rückführung der TuT, mit dem Ziel, die Arbeit mit dem Video zu ermöglichen (s. Forschungstagebuch 9: 6-9). Andere Eingriffe betrafen das Zusatzmaterial wie die Kuverts, bei denen die TuT z.B. zunächst zu den Lösungen griffen. Ein kurzer Eingriff half, dass die Übung richtig ausgeführt wurde (s. Beobachtungsprotokoll 11). Wieder andere Eingriffe waren notwendig, weil die TuT den Anweisungen im Video nicht folgten oder nicht verstanden, etwa, dass die Kuverts auf dem Tisch genommen werden sollten. Diese Eingriffe können als Wiederholung oder Präzisierung der Videoaufforderungen betrachtet werden: *I think in the second video and maybe als/ in*

the first one also, was a bit more difficult to understand what I should do. So I remember that I asked you. [...] (Interview 4: #00:04:14-6#) AG gab an, dass wahrscheinlich klarere Anweisungen helfen könnten. Zu Beginn der Untersuchung war es auch zwei Mal notwendig einzugreifen und die TuT aufzufordern, dem Video zuzuhören und mitzumachen. Später wurde dies nicht mehr gemacht. Schließlich wurden auf Verständnisfragen und Fragen generell einige knappe Antworten von der Präsenzlehrerin gegeben, etwa, dass ein Aspekt im Video noch thematisiert oder dass ein Aspekt nach dem Video besprochen werden würde (s. Forschungstagebuch 14: 4-8). Meistens war das Eingehen auf diese Aspekte später nicht mehr notwendig, da die Fragen beantwortet oder doch nicht als relevant erachtet wurden. Hierzu noch ein Kommentar von AG:

AG2 (...) *Maybe it's this feeling of Okay, we should be more independent, because she's not here. (laughs) But I think it's more like the IDEA, because you ARE present [...]* So, if you are not present, I don't know how it will be, you know? How it is to have just the video. (...) Yes, but I think that it's more this feeling of We should understand by our own, what we should do now. I And do you think that would be a problem, being just with the video?
AG2 No. I don't think so. (Interview 4: #00:09:22-9#)

Als Hypothese kann aufgestellt werden, dass die meisten dieser aktiven Eingriffe aufgrund des ungewohnten Videoformats sowie der Rollendopplung (Lehrerin = Forscherin) notwendig waren, wodurch sowohl die Erprobung der Videos als auch das Funktionieren des Unterrichts gewährleistet werden sollten. Durch Optimierungen und einer entsprechenden Gewöhnungsphase wären viele dieser Eingriffe nicht erforderlich.

4.2 Hypothesen

In Kapitel 4.1 wurden die entwickelten Subkategorien und die jeweils abgeleiteten Hypothesen präsentiert und die zu Beginn ausformulierten Teilforschungsfragen beantwortet. Die zentrale Forschungsfrage lautet, welches Potenzial und welche Grenzen Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht haben. Anhand der wichtigsten abgeleiteten Hypothesen soll nun auf diese Frage konkret eingegangen werden.

Die Durchführung der Untersuchung und die Datenanalyse ergaben eindeutige Ergebnisse hinsichtlich des Potenzials und Mehrwerts der hier konzipierten Interaktiven Lernvideos für einen erfolgreichen Einsatz im DaF-Unterricht. Vor allem

die Kombination von Interaktivität und Interaktion, welche als größtes Innovationspotenzial dieses Videokonzept angesehen wird und auch sehr positiv von den TuT wahrgenommen wurde, verhilft zu einer aktiven und motivierten Haltung der Lernenden. Durch die Interaktiven Lernvideos können die Möglichkeiten des Präsenzunterrichts und des Mediums ‚Video‘ kombiniert werden: Zusatzmaterialien aus dem Klassenraum, akustische Elemente wie Töne, Musik oder Geräusche sowie visuelle Elemente wie Bilder, Hintergründe oder Ortswechsel können verwendet werden, wodurch sowohl ein Mehrwert für den Unterricht als auch gegenüber anderen Videoformen entsteht. Weiters können dadurch eine Vielfalt an Sozialformen und Methoden eingesetzt werden, was zu einem abwechslungsreich gestalteten und motivierenden Unterricht führt. Schließlich können die Interaktiven Lernvideos durch spielerische Übungen oder Szenischen Darstellungen zusätzlich zur Motivation und Motivierung der Lernenden beitragen.

Trotz dieser Potenziale darf auf die identifizierten Grenzen nicht vergessen werden, die die Interaktiven Lernvideos in dieser Entwicklungsphase aufweisen. Vor allem die Eingriffe und der Kontakt zu der Präsenzlehrerin, die nicht vorgesehen, aber für die Untersuchung notwendig waren, zeigen die Grenzen der Videos auf. Diese Eingriffe konnten vor allem auf die ungenauen Anweisungen und auf die oft zu kurz bemessene Zeit für die Aktivitäten zurückgeführt werden. Auch traten technische Probleme wie starke Schwankungen in der Lautstärke und eine unzureichende Bildqualität auf. Gleichzeitig dürfen diese Grenzen nicht als starr, sondern sollten vielmehr als Optimierungsmöglichkeiten betrachtet werden. Bereits während der Untersuchung konnten viele dieser Schwierigkeiten überbrückt bzw. verringert werden, wodurch gezeigt werden konnte, dass das Potenzial der Interaktiven Lernvideos bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Auf die Schlussfolgerungen dieser Erkenntnis soll im abschließenden Kapitel eingegangen werden.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Entwicklung und Erprobung von Interaktiven Lernvideos im Rahmen dieser Diplomarbeit zeigte, welches Potenzial diese Videos bereits in ihrer Anfangsphase aufweisen können: Während Lernende auf der einen Seite aufgrund des Videoformats einen abwechslungsreichen, aktivierenden und somit motivierenden Unterricht erleben, werden auf der anderen Seite Lehrende während des Videoeinsatzes im Unterricht entlastet und gewinnen für andere Tätigkeiten Zeit, da die Lernenden selbstständig mit dem Video arbeiten, welches in dieser Phase den Unterricht ‚übernimmt‘. Der Mehraufwand bei der Erstellung der Videos kann durch Routine verringert und langfristig minimiert werden, indem die eigenen Videos wiederverwendet oder fremde Videos hinzugezogen werden. Auch sind Lehrer/innen nicht immer in der Verfassung, einen durchgehend aktivierenden und motivierenden Unterricht zu gewährleisten; in diesen Momenten kann der Einsatz des Videos eine enorme Hilfestellung bedeuten.

Die bei der Untersuchung aufgedeckten Grenzen dürfen zwar nicht ignoriert, müssen aber – wie bereits erläutert – als Optimierungsmöglichkeiten statt unüberwindbare Hindernisse aufgefasst werden, da bereits jetzt das Potenzial dieser Videos die Grenzen bei weitem übersteigt. Aus diesem Grund sind Anschlussforschungen notwendig, die an diesen Schwachstellen ansetzen. Beispielsweise könnte die Wirkung des Videotempos, der Abwesenheit der Präsenzlehrerin oder von Anweisungen durch die Videolehrerin in einer vergleichenden Studie untersucht werden, indem die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Verbesserungen berücksichtigt werden.

Anknüpfende Forschungsarbeiten sind auch deswegen erforderlich, weil aufgrund des explorativen und qualitativen Charakters dieser Untersuchung die Aussagekraft der Ergebnisse nur von geringer bis mittlerer Reichweite ist. Somit ist es nicht nur wichtig, die Grenzen durch weitere Untersuchungen zu überwinden, sondern auch, die aufgestellten Hypothesen durch Replikationen zu untermauern oder ggf. zu ändern. Diese Arbeit endet folglich mit der Aufforderung zu Anschlussforschungen, die gerne von der Verfasserin dieser Arbeit unterstützt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Adobe Presenter Video Express 11* (2016). [Online verfügbar unter: <http://www.adobe.com/products/presenter-video-express.html>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Aguado, Karin (2014). *Triangulation*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 47-56.
- Albrecht, Christian (2014). *Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen*. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Thomas Möbius (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 8), 134-149.
- Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud; Soukup-Altrichter, Katharina; Welte, Heike (2013). *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: Barbara Friebehtshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 803-818.
- Bönnighausen, Marion; Rösch, Heidi (Hg.) (2004). *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider (Diskussionsforum Deutsch, 15).
- Brede, Julia Ricart (2014). *Beobachtung*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 137-146.
- Bruder, Regina; Grell, Petra; Konert, Johannes; Rensing, Christoph; Wiemeyer, Josef (2015). *Workshop: Qualitätsbewertung von Lehr- und Lernvideos*. In: *Proceedings der GMW 2015*. München: Waxmann (Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft).
- Burns, Anne (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.

- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014). *Befragung*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 103-122.
- Demirkaya, Sevilen (2014). *Analyse qualitativer Daten*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 213-227.
- Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2013). *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache; Kurs- und Arbeitsbuch*. München, München: Langenscheidt; Klett-Langenscheidt.
- Deutschothek Sprachschule (2016). [Online verfügbar unter: <http://deutschothek.com/deutschkurs-wien>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata (1998). *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*. In: *Language Teaching Research* 2 (3), 203-229.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- DUO (2017). Deutsch Uni Online. [Online verfügbar unter: <http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=index>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- European Science Foundation (2011). *The European code of conduct for research integrity*. Strasbourg: European Science Foundation.
- f4 transkript (2016). [Online verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/f4>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Feldmeier, Alexis (2014). *Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia

- Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 255-267.
- Fischer, Dietlind; Bosse, Dorit (2013). *Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument*. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 871-886.
- Flick, Uwe (2015). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55694).
- Frederking, Volker (2006). *Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘*. In: Volker Frederking (Hg.): Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Jahrbuch, 2005), 204-229.
- Frederking, Volker (2014). *Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick*. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Thomas Möbius (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden., Bd. 8), 3-49.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 44).
- Freesound (2016). [Online verfügbar unter: <https://www.freesound.org/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2013). *Interviewformen und Interviewpraxis*. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 437-455.

- Funk, Hermann (2000). *Schnittstellen - Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien*. In: Erwin Tschirner, Hermann Funk und Michael König (Hg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen (Deutsch als Fremdsprache), 13-28.
- Haack, Johannes (1997). *Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia*. In: Ludwig J. Issing (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union (Medienpsychologie), 151-166.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Unter Mitarbeit von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Herzig, Bardo (2016). *Digitale Medien in der Lehr-Lernforschung. Ergebnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Sicht*. In: Julia Knopf (Hg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider, 17-37.
- Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (2015). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. 2., überarb. Aufl. Konstanz, München: UVK/Lucius (Studieren, aber richtig, 3357).
- IWM (2017). *Inverted Classroom*. (Leibniz-Institut für Wissensmedien). [Online verfügbar unter: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Jonas, Hartmut (2003). *Methoden und Arbeitstechniken des Umgangs mit neuen Medien im Deutschunterricht*. In: Jutta Wermke (Hg.): *Literatur und Medien*. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 2002), 160-181.
- Jonas, Hartmut; Rose, Kurt (2002). *Computerunterstützter Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 48).
- Kahoot (2016). [Online verfügbar unter: <https://kahoot.it/#/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Kerres, Michael (2009). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2., vollst. überarb. Aufl. München: Oldenbourg.

- Kohl, Kerstin Eleonora (2007). *Forschungstagebuch*. Pädagogische Hochschule Freiburg. [Online verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/forschungstagebuch.html>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Lehner, Franz (2011). *Interaktive Videos als neues Medium für das eLearning*. In: *HMD* 48 (1), 51-62.
- Lipold, Günter (1991). *Deutsch erlernen, Deutsch erwerben*. Wien: Ed. Praesens (Lernsprache Deutsch Beiheft, 1).
- Lonergan, Jack (1987). *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*. München: Hueber (Forum Sprache).
- Lys, Franziska (2000). *Interaktives Video: Neue Potenziale des Fremdsprachenunterrichtes, methodisch-didaktische Überlegungen und praktische Beispiele*. In: Erwin Tschirner, Hermann Funk und Michael König (Hg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen (Deutsch als Fremdsprache), 154-170.
- Maak, Diana; Brede, Julia Ricart (2014). *Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungssystems*. In: Astrid Neumann und Isabelle Mahler (Hg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 151-170.
- Maiwald, Klaus (2005). *Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 2).
- MAXQDA (2017). [Online verfügbar unter: <http://www.maxqda.de/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Mayring, Philipp (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- McLuhan, Marshall (1995). *Die magischen Kanäle. Understanding media*. 2., erw. Aufl. Dresden: Verlag der Kunst.
- Miethe, Ingrid (2013). *Forschungsethik*. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 927-937.
- Nandorf, Katja (2004). *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Dissertation. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- ÖIAT (2010). *Unterrichtsmaterialien. Web 2.0 - Das Mitmach-Internet sicher und verantwortungsvoll nutzen*. 3. Aufl. Wr. Neustadt: Gutenberg Druck. (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation).
- O'Reilly, Tim (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. [Online verfügbar unter: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Petko, Dominik (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz (Pädagogik, 25).
- Pixabay (2016). [Online verfügbar unter: <https://pixabay.com/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Pross, Harry (1972). *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.
- Rajewsky, Irina O. (2004). *Intermedialität - eine Begriffsbestimmung*. In: Marion Bönninghausen und Heidi Rösch (Hg.): *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider (Diskussionsforum Deutsch, 15), 8-30.
- Rallis, Sharon F.; Rossman, Gretchen B. (2009). *Ethics and Trustworthiness*. In: Juanita Heigham und Robert A. Croker (Hg.): *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 263-287.

- Rambeck, Johann (1996). *Praktische Videoarbeit im Literaturunterricht*. In: Werner Faulstich und Gerhard Lippert (Hg.): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh, 97-111.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. 3. Aufl. Cambridge, Stuttgart: Cambridge University Press; Klett.
- Richter, Lars (2014). *Interaktive Lernvideos erstellen*. [Online verfügbar unter: <http://larsrichter.training/interaktive-lernvideos-erstellen/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Riemer, Claudia (2010). *Motivation*. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 219-220.
- Riemer, Claudia (2014). *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15-31.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt (Fort- und Weiterbildung weltweit, 5).
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. In: *Contemporary educational psychology* 25 (1), 54-67.
- Sandbothe, Mike (1997). *Interaktivität - Hypertextualität - Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet*. In: Stefan Münker und Alexander Rösler (Hg.): *Mythos Internet*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 56-82.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich, München: Langenscheidt; Klett-Langenscheidt (Fort- und Weiterbildung weltweit, 1).
- Schmelter, Lars (2014). *Gütekriterien*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische*

Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 33-45.

Schmidt, Torben (2011). *„So tun als ob“ 2.0 - Computergestützte Projektarbeit und die „Entkünstlichung“ des Fremdsprachenlernens*. In: Barbara Schmenk und Nicola Würffel (Hg.): Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Dietmar Rösler. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 315-324.

Schön, Sandra; Ebner, Martin (2013a). *Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!* Norderstedt: o.V.

Schön, Sandra; Ebner, Martin (2013b). *Was ist ein gutes Lernvideo?* Medienpädagogik-Praxisblog. [Online verfügbar unter: <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2013/03/11/was-ist-ein-gutes-lernvideo/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Schröder, Hartmut; Wazel, Gerhard (1998). *Vorwort*. In: Hartmut Schröder und Gerhard Wazel (Hg.): Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. Dokumentation eines Kolloquiums an der Europa-Universität Viadrina, 21. - 24. März 1996, Frankfurt (Oder). Frankfurt am Main, Berlin: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 62), 7-8.

Settinieri, Julia (2014). *Planung einer empirischen Studie*. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 57-71.

Shannon, Claude Elwood; Weaver, Warren (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: Univ. of Illinois Press.

Sherman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge handbooks for language teachers).

Sperl, Alexander (2016). *Qualitätskriterien von Lernvideos*. In: Eva-Marie Großkurth und Jürgen Handke (Hg.): Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. s.l.: Tectum Wissenschaftsverlag, 101-117.

Staiger, Michael (2013). *Lehr-Lernmedien - Lehrwerke, Lernsoftware und ihre Konzeptionen*. In: Hans-Werner Huneke, Volker Frederking, Axel Krommer und

- Christel Erika Meier (Hg.): Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1), 452-468.
- Stangl, Werner (2017). *Aufmerksamkeit*. [werner stangl]s arbeitsblätter. [Online verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Aufmerksamkeit.shtml>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Stein, Petra (2014). *Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 135-151.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge teacher training and development).
- Weigmann, Jürgen (1992). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Weischer, Christoph (2007). *Sozialforschung*. Konstanz: UVK.
- Wermke, Jutta (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd.
- Wolf, Karsten D. (2015). *Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube*. In: *merz (medien + erziehung)* 59 (1), 30-36.

Videoquellen

Champions ohne Grenzen (2017). *Erklärvideo: „Wie trete ich einem Fußballverein bei?“ - deutsch*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=yCxfQuBVZGU>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

explainity (2016). *(Social Media einfach erklärt (explainity® Erklärvideo)*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=3LZWP8m_vh8, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016a). *Interaktives Lernvideo: Artikel*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=MGb_aQZgxG0&index=1&t=2s&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016b). *Interaktives Lernvideo: Der Akkusativ*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=lpRu5tRETx0&index=2&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016h). *Interaktives Lernvideo: Die A1.1-Quizshow*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=CfjjhodlbvU&index=8&t=4s&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016e). *Interaktives Lernvideo: Die Modalverben*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=8xBQSWWh4pT8&index=5&t=600s&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016d). *Interaktives Lernvideo: Die Uhrzeiten*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=NrtDQuMKwh0&index=4&t=127s&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016c). *Interaktives Lernvideo: Einkaufen*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=cTqoSihF7u4&index=3&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016g). *Interaktives Lernvideo: Im Restaurant*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=tz16uQrGCWY&index=7&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Gila, Renata (2016f). *Interaktives Lernvideo: Trennbare Verben*. [Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Cu3IRbgkdS8&index=6&list=PLbI9F4BWjpH63AxCnDG_FAH84h2a7pSxk, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

- Hauser, Christine (2016). *Deutsch 6 Aktiv - Passiv (Teil 1)*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=cVR-NaD5EgA>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- KlettSprachen Tutorials (2017). *KlettSprachenTutorials: Installation des digitalen Unterrichtspakets (DVD ROM) von Netzwerk*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=ydvA7nEHqHQ>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- schooleasy (2015). *Textsorten unterscheiden - Interaktives Video*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=7NRE8R2kzFw>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Schülerhilfe (2015). *Substantive, Artikel & Pronomen // Wortarten // Deutsch // Schülerhilfe Lernvideo*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=4bD6xb548K0>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].
- Toller, Nina (2016). *ERKLÄRVIDEO Englisch (Personal) Passive*. [Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1rINX2ZxRuk>, zuletzt geprüft am 03.05.2017].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Intramedialität – Intermedialität (Rajewsky 2004: 20).....	17
Abb. 2: Funktionen des Computers als Symmedium (Frederking 2014: 33).....	19
Abb. 3: Blended Learning (Rösler/Würffel 2014: 146)	21
Abb. 4: Interaktive Lernvideos (Hattie 2013: 269).....	27
Abb. 5: Merkmale von Vortragsaufzeichnungen (Sperl 2016: 103)	29
Abb. 6: Qualitätskriterien für Lernvideos mit eigenen Beispielen.....	31
Abb. 7: Motivationsarten nach Ryan/Deci (2000: 61)	34
Abb. 8: Klarheit der Lehrperson.....	35
Abb. 9: Lehrer-Schüler-Beziehung (Barometer nach Hattie 2013: 142)	35
Abb. 10: Peer-Tutoring (Barometer nach Hattie 2013: 221)	38
Abb. 11: Interaktion/Interaktivität beim Interaktiven Lernvideo	40
Abb. 12: Grobes Unterrichtskonzept.....	50
Abb. 13: APVE: Splitscreen-Einstellung (Gila 2016d).....	54
Abb. 14: APVE-Layout (Keel 2012)	54
Abb. 15: Übersicht über die erstellten Interaktiven Lernvideos.....	56

Abb. 16: Übung mit Interaktivität (Gila 2016a)	57
Abb. 17: Grammatikerklärung durch Interaktivität (Gila 2016b)	59
Abb. 18: Übung mit Interaktion: Die Einkaufsliste (Gila 2016c)	60
Abb. 19: Externe Aufnahme: Einkaufen auf dem Markt (Gila 2016c)	61
Abb. 20: Einsatz von verschiedenen Hintergrundbildern: Nachmittags im Park (Gila 2016d)	62
Abb. 21: Einsatz eines Würfelballs zur körperlichen Aktivierung (Gila 2016e)	63
Abb. 22: Verwendung des Buches im Video (Gila 2016f)	65
Abb. 23: Externe Aufnahme: Im Restaurant (Gila 2016g)	66
Abb. 24: Erklärung der Spielregeln für die GA (Gila 2016h)	67
Abb. 25: Merkmale der Untersuchungsteilnehmer/innen	77
Abb. 26: Beobachtungsleitfaden	80
Abb. 27: Phasen der inhaltlich strukturierten QIA (Kuckartz 2014: 78)	88
Abb. 28: Beispiel einer Case Summary: Interview 1	89
Abb. 29: Codesystem der Hauptkategorien	90
Abb. 30: Beispiel einer Hauptkategorie mit Definition und Ankerbeispiel	91
Abb. 31: Screenshot des Projekts mit MAXQDA	91
Abb. 32: Screenshot eines Code-Memos in MAXQDA	92
Abb. 33: Auswertungsformen bei der inhaltlich strukturierenden QIA (Kuckartz 2014: 94)	93
Abb. 34: System der Kategorien und Subkategorien	94

7 Anhang

7.1 Abstract

Kurzfassung

In dieser Diplomarbeit werden die Chancen und Grenzen eines neuen Konzepts von Interaktiven Lernvideos für den DaF-Unterricht mittels einer explorativen Untersuchung ermittelt. Dafür wird zunächst auf den aktuellen Forschungsstand von Medien und speziell von Videos im DaF-Unterricht eingegangen und das Konzept der eigens entworfenen Interaktiven Lernvideos vorgestellt. Diese Videos sind für den Einsatz im Klassenzimmer gedacht, basieren auf der Methodenvielfalt im handlungsorientierten, interaktiven Unterricht und fördern alle vier Sprachfertigkeiten. Für die Datenerhebung, welche in einem A1.1-Intensivkurs durchgeführt wurde, wurden im Rahmen der Aktionsforschung als Forschungsinstrumente die teilnehmende Beobachtung, das Forschungs- und Lehrerinnentagebuch, das fokussierte Leitfadeninterview und der Feedbackbogen herangezogen. Schließlich wurden die Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet und das Potenzial dieser Videos aufgezeigt sowie auf Optimierungsmöglichkeiten hingewiesen.

Schlüsselwörter: Interaktive Lernvideos, Videos im DaF-Unterricht, Qualitative Inhaltsanalyse, Exploratives Forschen im Klassenraum/Aktionsforschung

Abstract

In this diploma thesis, exploratory research is employed to investigate the possibilities and limitations of a new concept of interactive learning videos in classes of German as a foreign language. To this end, first the current state of the art in the field of media and of videos in classes of German as a foreign language is described, before presenting the specifically designed concept of interactive learning videos. These videos are meant for the use in the classroom, are based on the diversity of methods in activity-oriented and interactive lessons and develop all four language skills. For the data collection, which was carried out in an A1.1 intensive course, the research tools participatory observation, researcher's and teacher's diary, focussed semi-structured interview and feedback sheet are used within the framework of action research. Finally, the collected data is analysed according to the qualitative content analysis by Kuckartz, and the potential of these videos as well as room for improvement are pointed out.

Keywords: interactive learning videos, videos in classes of German as a foreign language, qualitative content analysis, exploratory research in the classroom/action research

7.2 Abkürzungsverzeichnis

Personen und Sozialformen

TuT	Teilnehmer/innen
T	Teilnehmer oder Teilnehmerin
EA	Einzelarbeit
PA	Partner/innenarbeit
GA	Gruppenarbeit
3er	Gruppe von 3 Personen
PL	Plenum
L-T	Lehrperson arbeitet mit eine/r T
T-T	T arbeitet mit verschiedenen T
V	Selbst erstellte Videos (verschiedene Sozialformen)

Material

B	Buch (Lehrwerk)
AB	Arbeitsbuch (Teil des Buches)
	Audiodatei zum Buch
ÜB	Übungsblatt/Arbeitsblatt
K	Kärtchen (selbst erstellt)
HR	Hängeregister (von der Schule)

Bedeutungen im Unterrichtskonzept

→	Kann-Beschreibungen, Ziele
K+Zahl	Kapitel (1-6)
-----	Pause (15 Minuten)

Sonstiges

FSU	Fremdsprachenunterricht
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
L1	Erstsprache
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
APVE	Adobe Presenter Video Express 11

7.3 Unterrichtskonzepte

1. Stunde – 28.11.2016 (Woche 1) – ZIEL (Woche 1): Gruppenbildung, erste positive Erfahrungen mit Deutsch und Erlernen erster Phrasen				
Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in den Kurs	Begrüßung durch Lehrerin und Kennenlernen der Gruppe, Erstellung von Namenskärtchen, erste Fragen stellen • Wie heißt du? Ich heiße... // Wer bist du? Ich bin...	PL L-T T-T	Namens-kärtchen Tafel	Gruppenbildung; Einführung eines Ablaufschemas für die ersten Fragen und Antworten in Form von PL, L-T, T-T → TuT können auf Deutsch mit anderen in Kontakt treten und sich vorstellen.
Einführung: Fragen und Antworten	Erste Fragen und Antworten erarbeiten • Fragen nach dem Wohlbefinden: Wie geht es dir? • B.S.8: Kurze Dialoge in Du-Form anhören, Bilder zuordnen • Daten erfragen und das ÜB beginnen auszufüllen	PL L-T T-T EA T-T	HR: 7/3: Smileys Tafel Buch (☺2-4) ÜB: Deutschkurs	Wiederholung der vorherigen Sätze und Ergänzung durch neue; das ÜB <i>Mein Deutschkurs</i> begleitet die TuT in den ersten Tagen und wird sukzessive erarbeitet (Einführung und Sicherung) → TuT können ihr Wohlbefinden ausdrücken und andere danach fragen sowie erste Dialoge verstehen und den Situationen zuordnen.
Einführung: Konjugation	Aufzeigen der 1. und 2. P. Sg. • ich heiße / bin; du heißt / bist Verwendung der gleichen Sätze mit Sie-Form: • Wie heißen Sie? Wie geht es Ihnen? • B.S.9: Kurze Dialoge in Sie-Form anhören, Bilder zuordnen	PL L-T T-T EA	Tafel Buch (☺5-7)	Visualisierung des Gelernten und induktive Grammatikerschließung; Erweiterung der kommunikativen Kompetenz durch die formale Ebene → TuT lernen den Unterschied zwischen <i>du</i> und <i>Sie</i> kennen und können situationsadäquat die eine oder andere Form beim Begrüßen benutzen.
Vertiefung: Fragen und Antworten	Fragen nach dem Wohnort und der Herkunft • Wo wohnst du? Woher kommst du? Tafelbild ergänzen, zunächst mit <i>du</i> , dann mit <i>Sie</i>	PL L-T T-T	Tafel ÜB: Deutschkurs	Kennenlernen weiterer grundlegender Phrasen → TuT können nach der Herkunft und dem Wohnort ihres Gegenübers fragen und selbst auf diese Fragen antworten.
Vertiefung: Wortschatz-erweiterung	Internationalismen im Deutschen kennenlernen • B.S.6-7: Bilder anschauen und weitere Internationalismen finden	PL	HR: 7/2: Internationalism. Buch	Bewusstmachen des passiven Wortschatzes, Ähnlichkeiten von Sprachen in Hinsicht auf den Wortschatz aufzeigen → TuT können einige Wörter im Deutschen identifizieren, die in anderen Sprachen in einer ähnlichen Form existieren; TuT werden sich ihrer bereits existierenden Sprachkompetenz bewusst.

Einführung: Präsentation des Buches	Aufbau des Buches besprechen und Lösungen zum AB austeilen	PL	Buch, Lösungsschlüssel	Transparenz schaffen und selbstgesteuertes Lernen fördern → TuT können selbstständig mit dem Buch umgehen, Informationen nachschauen und ihre HÜs kontrollieren.
Einführung: Zahlen	Zahlen (1-20) vorstellen • Zahlen schreiben, sagen, rechnen: +, -, = • B.S.11: Telefonnummer anhören • Telefonnummern erfragen	PL EA T-T	Tafel Buch (☺10-11)	Das Zahlensystem zunächst vorstellen und danach durch verschiedene Übungen teils auch spielerisch festigen. → TuT können die Zahlen von eins bis zwanzig verwenden und in verschiedenen Situationen – etwa bei Telefonnummern oder einfachen Rechenaufgaben – verwenden.
Einführung: Alphabet	Alphabet vorstellen • Hemisphärenalphabet gemeinsam durchnehmen • Diphthonge im Buch ergänzen und Beispiele geben	PL PL	ÜB: Hemi-Alph.	Durch das Hemisphärenalphabet das Alphabet spielerisch und durch körperliche Betätigung präsentieren und festigen → TuT kennen das deutsche Alphabet.
Sicherung: Zahlen	Zahlen wiederholen • Kreuzworträtsel	PA	ÜB: Kreuz.rätsel	Auflockerung durch eingeschobene Aktivität; Motivationssteigerung durch spielerische Methode → TuT können die Zahlen aktiv abrufen.
Vertiefung: Fragen und Antworten	Fragen nach dem Sprachrepertoire • Konj. von <i>sprechen</i> und <i>lernen</i> , ÜB ergänzen • B.S.10: Dialog über Wohnort, Herkunft und Sprachen anhören	PL L-T T-T	Tafel ÜB: Deutschkurs Buch (☺8)	Weitere Frage- und Antwortmuster einführen, um das Small-Talk-Gespräch zu verlängern → TuT können nun nach mehrmaligem Wiederholen und Erweitern erster Phrasen auf basale Fragen antworten und die Fragen selbst stellen.
Vertiefung: Alphabet	Mit Angabe der E-Mail-Adresse buchstabieren • Wie ist deine/Ihre E-Mail-Adresse? • AB.S.80/g: Daten angeben und erfragen • ÜB weiter ergänzen	PL PA T-T	Tafel AB ÜB: Deutschkurs	Das Schema der Fragen und Antworten nun mit dem Alphabet verbinden und anhand eines lebensweltlichen Bereichs einüben. → TuT können ihre E-Mail-Adresse und andere Daten buchstabieren und nach diesen Daten fragen.
Sicherung	Informationen erfragen und herausfinden • B.S.12: Lesen einzelner Personenbeschreibungen, Ergänzung der Tabelle • Länder- und Sprachenbezeichnungen differenzieren • HÜ: Dialog schreiben; AB.S. 77/3a; 78/b; 79/4a	PL/ PA PA/ PL	Buch ÜB: Länder, Sprachen	Durch Lautleseverfahren Lesekompetenz entwickeln und Aussprache verbessern → TuT können kurze Texte sinnerfassend lesen und den Texten bereits bekannte Informationen entnehmen und diese strukturieren.

2. Stunde – 29.11.2016 (Woche 1)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Begrüßung und Einstieg in die Stunde • Besprechung der Hausübungen	PL	AB	Die TuT sollen selbstverantwortlich lernen; die HÜs aus dem AB sollten sie alleine mit den Lösungen vergleichen; in den ersten Stunden wird dies kontrolliert; Wissen aktivieren,

	• Sicherung: TuT schreiben Verbtabelle an die Tafel • Sicherung: TuT stellen Fragen zu Personen	T-T PA	Tafel ÜB: Wo/Woher/	indem die TuT selbst die Verbformen aufschreiben und einander korrigieren; soziale Kompetenz stärken → TuT können ihr erworbenes Wissen selbstständig anwenden und Antworten mit den Lösungen vergleichen.
Einführung: Satzbau	W-Fragen und Aussagesatz syntaktisch vorstellen • Wer bist du? – Ich bin R.	PL	Tafel	Allmähliche Einführung in die sprachliche Struktur (Kohäsion) durch induktive Grammatikerschließung → TuT können die grammatikalischen Regeln hinter den bereits gelernten Sätzen nachvollziehen.
Vertiefung: Konjugation	Einführung der 3. Person Singular • Bekannte Verben/Sätze mit <i>er/sie/es</i> ergänzen • B.S.10/4c: Referenzen in Texten erkennen • B.S.12: Wer ist das? Person vorstellen • Andere vorstellen: Wer ist das? Andere vorstellen	PL PL 3er T-T	Tafel Buch Buch ÜB: Deutschkurs	Deduktive Grammatikerschließung der 3.P.S., bereits bekannte Informationen in einer anderen Person wiedergeben und so kontextualisieren → TuT können Referenzen in Texten erkennen; TuT können andere Personen anhand von bekannten Daten vorstellen.
Sicherung: Zahlen	Zahlen wiederholen • Zahlen legen • Rechenkönig	PA PL	HR: 6/14: Zahlen	Wissen über Zahlen aktivieren; Motivationssteigerung durch den Wettbewerbscharakter → TuT können die bekannten Zahlen schneller und kontextunabhängig abrufen
Vertiefung: Konjugation	alle Personen einführen • ÜB: Bekannte Personen/Verben ausfüllen; dann gemeinsam restliche Personen ergänzen • Würfelball zuwerfen und bekannte Verben üben		ÜB: Konjugation Würfelball	Nachdem schrittweise drei Personen eingeführt wurden, wird nun die gesamte Konjugation vorgestellt und eingeübt, die spielerische Komponente soll die Motivation steigern → TuT kennen alle Personen und können die Endungen den Personen zuordnen
Vertiefung: Konjugation	Konjugation mit neuen Verben festigen • Verben und Bilder zuordnen, in Verbtabelle eintragen • Spiel: Verben in richtiger Form sagen	GA PL GA	ÜB: Verbtabelle K: Verben+Bilder Spielbrett: Verb	TuT lernen neue Verben durch die Text-Bild-Zuordnung kennen (Verben aus Kapitel 2; Überleitung); Differenzierung: Fortgeschrittene TuT sollen beim Spiel gleich Sätze bilden → TuT können die gelernte Konjugation auf andere Verben übertragen.
Einführung: Thema <i>Hobbys</i>	Über Hobbys sprechen • B.S.17: Was machen die Leute gern/nicht gern? • B.S.17/2a,b: Was machst du gern: alleine ausfüllen, andere nach ihren Hobbys fragen	EA/ PL T-T	Buch (🌀 15-17)	Kennengelernte und konjugierte Verben nun in einer Gesprächssituation anwenden; dabei auch bereits gelernte Phrasen benutzen → TuT können über ihre Vorliebe für bestimmte Aktivitäten sprechen.
Sicherung	• Kapitel 1 noch einmal vorstellen: Grammatikübersicht, Vokabel, etc. • HÜ: AB.S.79/d,e; 81/b,d; 82/d; 83/8a; 84/b,c	PL	Buch	Für das Vorbereiten für den Test: Kapitel 1 noch einmal präsentieren (selbstständiges Lernen fördern); Transparenz → TuT können sich selbstständig mit dem Buch auseinandersetzen.

3. Stunde – 30.11.2016 (Woche 1)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung • Besprechung der Hausübungen • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen	PL EA	Buch Test: Kapitel 1	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 1 einsetzen und überprüfen.
Sicherung: Konjugation	• Konjugationsformen gemeinsam wiederholen • Spiel: Verben	PL GA	Tafel Spielbrett: Verb + K: Verben	Sicherung des Gelernten durch systematische Grammatikanalyse und spielerisches Vorgehen → TuT können ihr Wissen abrufen und einsetzen.
Vertiefung: Satzbau	Satzstrukturen analysieren • W-Frage und Aussagesatz wiederholen • Ja/Nein-Frage mit bekannten Satzmustern einführen • Textwanderung: Einen Dialog schreiben, Text zum Korrigieren mit Partner/in tauschen	PL PL PA	Tafel Tafel leeres Blatt	Induktive Erschließung des Satzbaus unter Verwendung der selbst produzierten Sätze; Förderung der sozialen Struktur im Kurs → TuT können die neuen Satzstrukturen grammatikalisch nachvollziehen und in Dialogen anwenden.
Einführung: best. Artikel	Artikel einführen • B.S.18/3a: laut lesen und ausfüllen, besprechen	PL	Buch	TuT arbeiten an ihrer Aussprache und lernen die Verbformen richtig zu verwenden → TuT können die bestimmten Artikelformen nennen.
Einführung: Thema <i>Wochenablauf</i>	Tage einführen und Termine vereinbaren • B.S.19: Wochenplan erstellen und eintragen • Ja/Nein-Fragen stellen wie <i>Tanzst du am Samstag?</i> • B.S.19/5a: eine Verabredung anhören und Daten entnehmen • das Verb <i>gehen</i> besprechen • S.19/5b: Vorher erstellten Wochenplan verwenden und Verabredungen vereinbaren	EA T-T EA PL T-T	Buch Buch (🎧 18) Buch	Bekannte Verben sollen nun in einer konkreten Situation angewendet werden → TuT können eine Verabredung vereinbaren bzw. angeben, ob sie an einem bestimmten Tag schon ein Programm haben.
Sicherung	HÜ: S.88/2a; S.89/c,d; S.90/e, 2 Dialoge			

4. Stunde – 01.12.2016 (Woche 1)				
Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Einstieg • Angabe der Tage in Zusammenhang mit den Zeitangaben <i>heute</i>, <i>morgen</i> und <i>gestern</i> • Besprechung der Fehler aus den Hausübungen: Herkunft vs. Wohnort, Konjugation von <i>sprechen</i>, Großschreibung von <i>Ihre/Sie</i> • Testrückgabe und Besprechung	PL PL PL PL	Buch Tafel Tafel, Test	Aktivierung des gestern Gelernten, Lockerung der Atmosphäre; Besprechung von Fehlern mit verschiedenen Methoden (etwa Finden des Fehlers durch die TuT) → TuT können die Wochentage nennen und werden sich ihrer Fehler bewusst.
Sicherung: Sich und andere vorstellen	Sicherung der Begrüßungs- und Vorstellungsphase • Gemeinsames Wiederholen des Buchstabierens • Mittels einer neuen Identität sich und andere vorstellen (Informationen buchstabieren, notieren, verschiedene Konjugationsformen verwenden, ...)	PL T-T	K: Personen	Durch neue Identitäten können die einstudierten Phrasen abstrahiert und von der eigenen Person losgebunden verwendet werden; Gruppenstärkung, Arbeiten an der mündl. Kommunikation → TuT können die bereits gelernten Phrasen unter Verwendung einer anderen Identität einsetzen. Sie können kurze Dialoge führen.
Sicherung: Grammatik	Sicherung der bisherigen Grammatikkenntnisse • Verbspiel: Würfeln und Verb richtig konjugieren • Sicherung: Satzstruktur: Ja/Nein- und W-Frage	GA PL	Spielbrett: Verb + K: Verben	Spielerisches und wettkampfähnliches Wiederholen fördert die Motivation und die Lernbereitschaft; gleichzeitig ist eine strukturierte Grammatikvermittlung für das systematische Verstehen wesentlich → TuT systematisieren ihr Grammatikwissen.
Einführung: Zahlen ab 20	Induktive Einführung in die Zahlen ab 20 • B.S.20/7a lesen (Zahlen nur, wenn bekannt), b • Würfeln und Zahl sagen • Spiel: Bingo	PL GA PL	Buch (🎲 22) Würfel K: Bingo	Durch verschiedene, teilweise spielerische Methoden TuT an die Zahlen heranzuführen, damit sie diese in verschiedenen natürlichen Situationen verwenden können; gleichzeitig Hör-, Lese- und Sprachkompetenz ausbauen → TuT können das Zahlensystem nachvollziehen.
Vertiefung: persönliche Informationen geben	Berufe kennenlernen und Informationen geben • B.S.20/c,d: Informationen entnehmen und geben • B.S.21/9a: Wortschatz aktivieren • Welche Berufe kennt ihr noch? Sammelt sie.	PA PL GA	Buch Buch Zettel	Heranführung an das Thema <i>Beruf</i> durch die Beschäftigung mit Zahlen und Steckbriefen. Durch die GA wird das Wissen der Gruppe erweitert und angeglichen. → TuT können Inhalte aus dem Kontext erschließen, den Texten Informationen entnehmen und weitergeben. Gleichzeitig wird ihr Wortschatz in der Gruppenarbeit aktiviert und erweitert.
Sicherung	HÜ: AB.S.90/b; S.91/c,d,f; S.93/e			

5. Stunde – 05.12.2016 (Woche 2) – Ziel (Woche 2): Gruppendynamik festigen, Basiswissen sichern und erweitern

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Besprechung der bisherigen Fehler • Besprechung der Hausübungen und Aufforderung, diese zu machen • Vorstellung des Te-Ka-Mo-Lo-Prinzips	PL PL	Tafel Tafel	Durch die präzise Auseinandersetzung zusammen mit den TuT (teilweise induktiv) sollen Fehlerquellen bereits am Anfang minimiert werden; durch die Verwendung ihrer Textproduktionen steigt die Motivation → TuT können ihre Texte kritisch auf Fehler hin betrachten.
Sicherung: Verben, Zahlen	Verschiedene Grammatikthemen festigen • Verschiedene Verben in Sätzen durchkonjugieren • Spiel auf Zeit: gemäß Koordinatoren (Farbe und Buchstabe) richtige Zahl nennen • B.S.20/7a: noch einmal mit der Zahl lesen	PL GA PL	HR: 1/6: Präs. HR: 6/17: Zahl/Farbe Buch	Durch wiederholtes Beschäftigen mit der Grammatik in verschiedenen Sozialformen und mit verschiedenen Medien soll eine gute Basis geschaffen werden. → TuT können die Verbkonjugation immer automatischer anwenden. Auch das Identifizieren und Nennen von Zahlen funktioniert besser.
Einführung: Pluralformen	Pluralformen darstellen und üben • B.S.21/8a: Plural aufschreiben, Endung markieren • Auf ÜB benannte Nomen eintragen • Art., Pl., Konj. üben und kontrollieren	EA/ PL GA	Buch ÜB: der/die/das HR: 7/6: Gra.K2	Die Pluralformen bekannten Texten entnehmen und systematisieren; diese dann festhalten (Entwicklung einer systematischen Grammatik) → TuT können die fünf verschiedenen Pluralformen identifizieren
Vertiefung: Thema <i>Beruf</i>	Informationen über den Beruf geben und eruieren • Erstellte Berufsliste vervollständigen und besprechen • B.S.21/c: Phrasen zum Beruf und das Verb <i>haben</i> vorstellen • B.S.94/c: Interview über die Arbeit führen • Mittels einer neuen Identität sich und andere vorstellen und auf den Beruf eingehen	PL PL PA T-T	Zettel Buch Buch K: Personen mit Beruf	TuT durch den persönlichen Bezug an dieses Thema heranzuführen; danach durch eine neue Identität Distanz schaffen und die eingeübten Phrasen festigen; Gruppenzusammenhalt stärken, indem Informationen über andere TuT eruiert werden (immer die Möglichkeit von erfundenen Informationen sicherstellen) → TuT können ihren Beruf und ihre Arbeitszeiten nennen und andere nach diesen Informationen fragen.
Einführung: Jahreszeiten	Die Jahreszeiten und Monate vorstellen • Plakat zu den jeweiligen Jahreszeiten gestalten • Plakate präsentieren	GA PL	4 farbige Zettel	Die Monate/Jahreszeiten werden systematisch besprochen (v.a. im Hinblick auf die exakte Bezeichnung im Deutschen) und kreativ bearbeitet → TuT können sich mit dem Thema Jahreszeiten kreativ auseinandersetzen.
Sicherung	HÜ: AB.S.92/7a,b; S.93/8			
Feedback	Standardfeedback der Sprachschule	EA	Feedbackbogen	Das Feedback gibt der Lehrperson Rückmeldung von evtl. Problembereichen oder Verbesserungswünschen.

6. Stunde – 06.12.2016 (Woche 2)				
Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung des bisher Gelernten • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen	EA	Test: Kapitel 2	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 2 einsetzen und überprüfen.
Vertiefung: Jahreszeiten	Informationen i.Z. mit den Jahreszeiten eruieren • Restliche Monate präsentieren • Lied anhören und Lücken ausfüllen • Nach dem Geburtsmonat fragen und eintragen	PL PL T-T	ÜB: Jahresz.lied B.S.22/11a	Mit den Monaten weitere Informationen verknüpfen → TuT können nach dem Geburtstag fragen und ihren eigenen nennen. Sie können vor einer Gruppe auf Deutsch kurz zu einem Thema Informationen präsentieren.
Sicherung: Grammatik zu Nomen	Artikel und Pluralendungen wiederholen und festigen • Artikel gemeinsam wiederholen • Artikel nennen und kontrollieren • Pluralformen gemeinsam sammeln • Pluralformen 2 Gruppen zuordnen: Nomen nennen und richtige Gruppe soll aufstehen, Artikel nennen	PL GA PL PL	ÜB: Artikel HR: 7/8: Vok.K3 K: Pluralendung	Durch den Wechsel zw. der systematischen Grammatikerklärung und den Übungen mit spielerischem und sportlichem Charakter wird versucht, die Aufmerksamkeit und Motivation der TuT zu halten und die Inhalte zu festigen; Stärkung der Gruppendynamik → TuT können ein System in den Artikel- und Pluralformen entdecken.
Sicherung: Verbkonj.	Verbkonjugation noch einmal wiederholen • Verben in Sätzen konjugieren und kontrollieren	PL	HR: 1/6: Präs.	Immer wieder wird die bereits bekannte Grammatik wiederholt und gefestigt, wie hier als eingeschobene Übung.
Einführung: Thema Stadt und unbest. Artikel	Das Thema und den unbest. Artikel einführen • B.S.27/1a, dann b, dann c • B.S.28/a,b,c: Dialog anhören, dann mitlesen, alle Artikel markieren, bei c einfügen und Pluralendung hinzufügen • B.S.29/4a,b,c: in den unbest. Artikel einführen, üben • Dialoge führen und nach Gebäuden fragen	PL/ EA PL/ PA	Buch (☺27) Buch (☺28) Buch HR: 10/24: Wegbeschreib.	Die TuT an das Thema und an eine neue Artikelform deduktiv heranzuführen und dies auf verschiedene Weisen üben. Die Kombination aus Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibübungen hilft, alle Lerntypen anzusprechen. → TuT können Informationen (v.a. Gebäude) über eine Stadt schriftl. und mündl. Texten entnehmen. Sie können die unbestimmten Artikel identifizieren und nennen.
Sicherung	HÜ: AB.S. 96/b,c; S.100/1a; S.102/4a-d; S.105/a; B.S.27/1d (Kurzpräsentation über eine Stadt vorbereiten)			

7. Stunde – 07.12.2016 (Woche 2)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Einstieg und Sicherung des bereits Gelernten • Besprechung der Hausübungen • Testrückgabe und Korrekturen • Durchkonjugieren von Sätzen • Kurzpräsentation von Städten durch die TuT	PL PL PL PL	Tafel Test HR: 1/6: Präs. Material der TuT	Durch die Auseinandersetzung mit Problembereichen werden die TuT an ihre Fehler aufmerksam gemacht. Das schnelle Durchkonjugieren von Sätzen (nicht nur von Verben) hilft, die Grammatik zu verinnerlichen und zu automatisieren. Die Präsentationen in einer vertrauten Umgebung helfen, sich mit der dt. Sprache wohl zu fühlen. → TuT können die gelernte Grammatik aktiv anwenden. Sie können einen kurzen zusammenhängenden Text präsentieren und Fragen dazu beantworten.
Sicherung: Monate	Die Monate wiederholen und festigen • Nach dem Namenstag der anderen fragen	T-T	B.S.22/11a	Auch hier werden weitere Informationen mit den Monaten verknüpft. → TuT können ihren Namenstag nennen und nach dem der anderen fragen.
Vertiefung und Sicherung: Artikel	Artikelwissen ausbauen • Best. Artikel erraten, kontrollieren und unbest. Artikel dazusagen • System des unbestimmten Artikels wiederholen • Dialoge über Gebäude (vom Vortag) wiederholen • B.S.30/6a,b, dann c: Negationsartikel einführen	GA PL PA EA/ PL	HR: 7/8: Vok.K3 Tafel HR: 10/24: Wegbeschreib. Buch	TuT sollen zunächst die bekannten Artikelformen noch einmal systematisch wiederholen und durch Übungen festigen. Danach wird der Negationsartikel mit dem gleichen Satzmuster wie der unbest. Artikel eingeführt (<i>Ist das ein...?</i>). Dadurch kann die neue Form in das Grammatiksystem leichter eingegliedert werden. → TuT können den best., unbest. und Negationsartikel identifizieren, unterscheiden und in Satzmustern verwenden.
Einführung: Imperativ und Thema <i>Weg beschreiben</i>	Die Wegbeschreibung und den Imperativ einführen • Den Imperativ als 4. Satztyp einführen • B.S.31/7a anhören und Anweisungen heraushören • B.S.31/8: Dialoge über die Wegbeschreibung führen • AB.S.105/8c: Anweisungen mit dem Imperativ üben • Fragen und Anweisungen schreiben	PL PL PA EA EA	Tafel Buch (☺31) Buch Buch HR: 10/24: Wegbeschreib.	TuT deduktiv an den Imperativ heranzuführen, diesen danach in einer konkreten und alltagsnahen Situation in allen vier Fertigkeiten üben → TuT können eine einfache Wegbeschreibung geben und diese auch verstehen. Dabei können Sie den Imperativ anwenden.
Sicherung	HÜ: AB.S.104/d,e; S.105/8a; S.112-115 zur Testvorbereitung; optional: fehlende Übungen aus Kapitel 1 und 2			

8. Stunde – 12.12.2016 (Woche 3) – Ziel (Woche 3): Vertiefung der bisherigen Kenntnisse, Ansporn zum Weiterlernen geben				
Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Besprechung der Hausübungen • Hausübungen korrigieren • Fehlende Präsentation werden gehalten	PL PL	Tafel	Die Hausübungen als Einstieg in die Stunde sind wesentlich, um auf das bisher Gelernte einzugehen. Die Präsentation verhilft zum ungezwungen Sprechen auf Deutsch. → TuT können auf Deutsch kurze Präsentationen halten.
Sicherung: Konjugation	Sicherung der Verbkonjugation • Spiel auf Zeit: Verben konjugieren, kontrollieren	GA	HR: 1/6: Präs.	Durch die Gruppenarbeit, dem spielerischen Charakter und der Möglichkeit der Selbstkontrolle das Wissen sichern → TuT festigen die Verbkonjugation in Präsens.
Sicherung: Artikel	Sicherung der drei gelernten Artikelformen • Arbeiten mit dem Video: Artikel • Forschungsarbeit thematisieren	V PL	Video 1 + ÜB Formulare	Als leichter Einstieg in das Arbeiten mit dem Video wird die Wiederholungsphase gewählt. Das ÜB soll das Arbeiten ebenfalls erleichtern und sie durch das Video leiten. → TuT lernen eine neue Methode kennen und festigen ihr Wissen über die verschiedenen Artikelformen.
Sicherung: Inhalte aus K1-3	Sicherung der wesentlichen Inhalte aus K1-3 • Kahoot: spielerisches Wiederholen mit dem Smartphone • B.S.36,37: Wiederholungsspiel	PL GA	Kahoot: K1-3 Buch	Verschiedene spielerische Formen der Wiederholung, um die Stunde aufzulockern. Verwendung von Kahoot u.a., um auch eine andere digitale Übung einzusetzen. → TuT festigen ihre Kenntnisse aus K1-3 und werden sich durch die Erklärungen den Sprachregeln noch einmal bewusst.
Einführung: Thema <i>Speisen und Getränke</i>	An das Thema des neuen Kapitels heranzuführen • Brainstorming: Produkte gruppieren, dann Posterschau halten • B.S.40,41: Produkte mit Bildern verbinden, auch österreichische Bezeichnungen nennen • B.S.41/2a: Situationen anhören und zuordnen • B.S.42/3: Singular- und Pluralsätze notieren • Vokabel zu diesem Thema mit Art. und Pl. lernen • B.S.42/4a: Expert/inneninterview: Texte lesen, Informationen in eine Tabelle eintragen, Informationen austauschen	GA/ PL EA/ PL PL PA GA EA/ 3er	farbige Zettel Buch Buch (☺33) Buch HR: 7/10: Vok.K4 Buch	Vor allem visuell und auditiv an das Thema <i>Speisen und Getränke</i> heranzuführen. Das Brainstorming dient v.a. dazu, das Wissen aus dem Alltag zu aktivieren, ihr Wissen einzuschätzen und das Wissen zu homogenisieren. → TuT können einige Speisen, Lebensmittel und Getränke mit Artikel und Plural nennen und verschiedenen Situationen zuordnen. Sie können kurze Texte zu diesem Thema lesen, diesen Informationen entnehmen und sie weitergeben.
Sicherung	HÜ: AB.S.116/b,c; S.117/3a,b; Text wie B.S.42/4a			

9. Stunde – 13.12.2016 (Woche 3)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung des bereits Gelernten • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen • Hausübungen besprechen • Sicherung: best./unbest./Nullartikel	EA PL GA	Test: Kapitel 3 HR: 4/2: Artikel	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test, durch die Besprechung der Hausübungen und durch erneute Wiederholung einzelner Inhalte → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 3 einsetzen und überprüfen.
Einführung: Akkusativ	Hinführung zum Akkusativ mit dem Thema <i>Lebensmittel</i> • Arbeiten mit dem Video: Der Akkusativ	V	Video 2 + ÜB	Im Video wird der Akkusativ schrittweise eingeführt, danach systematisch erklärt und anschließend durch Übungen (schriftlich und mündlich) gefestigt. → TuT lernen den Akkusativ kennen und können ihn auf Aufforderung einsetzen.
Vertiefung: Akkusativ rund ums Essen	Einübung des Akk. in verschiedenen Situationen • Koffer packen mit ausgewählten Nomen • Verben mit Akkusativ besprechen, Sätze bilden • Einkauf planen: <i>Was haben wir? Was brauchen wir?</i> für ein Gericht, Liste präsentieren • Ratespiel: 10 Nomen inkl. Artikel notieren, andere nach dem Schema <i>Hast du ein/e/n...?</i> fragen, Wer hat zuerst alle 10 Vokabel herausgefunden?	PL PL 3er PA	ÜB: Koffer packen HR: 7/12: Akk. Zettel leere Kärtchen	Nach der Einführung des Akkusativs im Video werden die Akkusativformen zunächst isoliert als Artikel-Nomen-Verbindung, danach in kurzen Sätzen und danach in einer konkreten Alltagssituation geübt. Dadurch kann die Grammatik gefestigt und automatisiert werden; gleichzeitige Gruppenstärkung, Erweiterung der komm. und soz. Kompetenz. → TuT können den Akkusativ in einer konkreten Situation anwenden und beschreiben, welche Lebensmittel sie haben bzw. brauchen, um ein bestimmtes Rezept nachzukochen.
Vertiefung: Akkusativ rund ums Essen	Einübung des Akk. in verschiedenen Situationen • B.S.43/6a vorlesen, b lesen und Artikel unterstreichen (Einkaufsplanung), dann d • B.S.44/8a: Dialoge anhören und zuordnen, danach mit anderen Infos nachspielen (Einkauf) • B.S.45/10a,b: Dialoge beim Essen anhören und zuordnen, Ausdrücke besprechen • B.S.45/11a: Aussagen anhören, <i>mögen</i> einleiten	PI/ EA EA/ PA PL PL	Buch Buch (☺35) HR: 1/2: Verb+Akk. Buch (☺38) Buch (☺40-42)	Die Kochsituation wird um die Einkaufskomponente erweitert; der Einkauf muss aber auch geplant werden. Die TuT lernen, wie sie dies auf Deutsch machen können. → TuT können einen Einkauf auf Deutsch planen und bestimmte Situationen bei der Einkaufsplanung, im Geschäft und bei Tisch einordnen und nachspielen.
Sicherung	HÜ: AB.S. 118/6; S.119/c,d; Dialog schreiben			

10. Stunde – 14.12.2016 (Woche 3)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung des bisher Gelernten, Fehlerkorrektur • Besprechung der Hausübungen • Testrückgabe und Besprechung, Wiederholung des Imperativs, Groß- und Kleinschreibung • Wiederholung: Akkusativ, Verben mit Akkusativ, Preisangabe	PL PL PL	Tafel	Durch die Besprechungen werden die TuT auf ihre Fehler aufmerksam gemacht und verbessern ihre Sprachkompetenzen bewusst → TuT können ihre Fehler bei Besprechungen ausbessern und entwickeln ein Sprachbewusstsein auch in Hinsicht auf ihre eigenen Sprachfähigkeiten.
Sicherung: Thema <i>Rund ums Essen</i>	Sicherung der Inhalte (Gra, Vok, ...) rund ums Essen • Arbeiten mit dem Video: Einkaufen • Ein Rezept mit Küchenverben vorbereiten und präsentieren • Situationen rund ums Essen besprechen • Dialog zwischen Kellner und Gast ordnen	V 3er PL GA	Video 3 + ÜB K: Küchenverb ÜB: Gespräche beim Essen HR: 10/10: Gast/Kellner	Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Situationen rund ums Essen wie dem Einkaufen, dem Rezept schreiben, dem Gespräch im Restaurant, u.a. verknüpfen die TuT ihre Alltagserfahrungen mit dem Sprachunterricht, wobei sie dabei gezielt auf einzelne Grammatikphänomene (Akkusativ, Artikel, u.a.) aufmerksam gemacht werden. → TuT setzen sich mit verschiedenen Situationen <i>Rund ums Essen</i> auseinander, können diese identifizieren, rekonstruieren und nachahmen. Sie können das Gelernte in bekannten Alltagssituationen anwenden.
Vertiefung: Aussprache	Auseinandersetzung mit den Vokalen im Dt. Umlaute erkennen • B.S.44/9: Wörter hören, sprechen, unterscheiden	PL	Buch (🔊 36-37)	TuT werden auf die verschiedenen Vokale und deren Artikulationsform noch einmal aufmerksam gemacht. → TuT können die Umlaute nach Gehör unterscheiden und diese nachsprechen.
Sicherung: Artikel	Übungen zu den Artikeln • Kärtchen: Artikel und Akkusativ üben • Kärtchen mit Artikeln: 2 Gruppen zeigen einander Wortkärtchen und kontrollieren die Artikel	GA GA	HR: 3/1: Art.+Akk. HR: 7/13: Art.K4	Die erneute Beschäftigung mit den Artikeln aus dem Themengebiet <i>Rund ums Essen</i> ermöglicht, die Artikel dieser Wörter zu festigen und die Artikelanwendung ein wenig zu automatisieren. → TuT können bekannten Wörtern Artikel zuordnen.
Einführung: Tagesablauf	Essgewohnheiten u. Überleitung zum Tagesablauf • Würfelspiel: <i>Was isst du morgens/mittags/...?</i> • Würfelspiel: <i>Was machst du morgens/mittags/...?</i>	PL PL	AB.S.122/11a Würfelball	TuT beschäftigen sich mit dem Tagesablauf spielerisch. → TuT lernen zwischen <i>mögen</i> , <i>möchten</i> und <i>essen</i> zu unterscheiden. Sie können nach den Essgewohnheiten und nach einigen Tagesaktivitäten fragen und auf diese Fragen antworten.
Sicherung	HÜ: AB.S.120/c; S.121; S.124/13c; Grammatik wh.			

11. Stunde – 15.12.2016 (Woche 3)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg	Sicherung des bereits Gelernten • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen • Besprechung der Hausübungen	EA PL	Test: Kapitel 4 Tafel	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test, durch die Besprechung der Hausübungen und durch erneute Wiederholung einzelner Inhalte → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 4 einsetzen und überprüfen.
Einführung: Thema <i>Uhrzeiten</i>	Erarbeitung der Uhrzeit • Arbeiten mit dem Video: Die Uhrzeiten • B.S.52/5a als Unterstützung: Mehrmaliges und schneller werdendes Reihum-sagen aller Phasen und Lernen unterschiedlicher Bezeichnungen • B.S.52/5b: Uhrzeiten akustisch verstehen • Kahoot: Spielerisches Wiederholen mit dem Smartphone	V PL PL PL	Video 4 + ÜB + HR 10/15 Buch Buch Kahoot: Zeit, Tagesaktivität	Auseinandersetzung mit den Uhrzeiten zunächst mit dem Video, dann durch weitere Methoden. In den Übungen im Video werden alle Sprachfertigkeiten geschult, danach wird der Fokus vor allem auf die auditiven Sprachfertigkeiten gelegt. → TuT können die Uhrzeiten verstehen und teilweise richtig anwenden. Sie können nach der Uhrzeit fragen und darauf antworten.
Vertiefung: Thema <i>Uhrzeiten</i>	Uhrzeiten mit Tagesaktivitäten verknüpfen • Das ÜB (inkl. Uhrzeiten) ausfüllen und Informationen erfragen: was, wann, wie lange? • Uhrzeit-Domino auf Zeit: Gruppe gegen Gruppe	T-T GA	ÜB: Meine Woche HR: 10/14: Uhr-Domino	Die TuT verknüpfen die soeben gelernten Uhrzeiten mit dem Tagesablauf, welcher in der vorigen Stunde besprochen wurde. → TuT können nach Aktivitäten und deren Zeitpunkt fragen und auf diese Fragen antworten.
Einführung: Possessivart.	Einführung der Possessivartikel • Possessivartikel tabellarisch einführen • Gegenstände in einer Tasche identifizieren nach dem Muster <i>Ist das dein/sein/ihr/... Stift?</i>	PL PL	Tafel Gegenstände	TuT lernen eine neue Grammatik deduktiv kennen und wenden diese dann in mündlicher Formunter Einbeziehung ihrer persönlichen Gegenstände spielerisch an. → TuT können Possessivartikel identifizieren und sie auf Aufforderung nennen.
Sicherung	HÜ: AB.S.129/3; S.129/5a,b; S.130/7a,b; S.132/9a			

12. Stunde – 19.12.2016 (Woche 4) – Ziel (Woche 4): Das Weiterlernen mit erworbenen Kenntnissen ermöglichen, posit. Kursabschluss

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Einstieg in die Stunde und Sicherung • Besprechung der Hausübungen • Besprechung der Tests; Darstellung des Familienstammbaumes • Sicherung: Uhrphasen: Würfelball werfen, Uhrenkönig, Gruppen gegeneinander mit Uhrzeit-Domino antreten lassen	PL PL PL/ GA	Tafel Tests Würfelball HR: 10/14: Uhr-Domino	Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern werden die TuT in Hinsicht auf ihre sprachlichen Schwächen sensibilisiert. Durch die erneute Wiederholung verschiedener Inhalte – wie den Uhrzeiten – werden diese automatisiert und verinnerlicht. → TuT können nun mit mehr Sicherheit die Uhrzeit angeben.
Sicherung: Possessivart.	Possessivartikel und Zeiten wiederholen • Poss.artikel tabellarisch gemeinsam wiederholen • Artikel erraten und Poss.artikel nennen	PL GA	Tafel HR: 7/10: Vok.K4	Die Wiederholung der Possessivartikel, sowohl systematisch als auch situativ angewandt, hilft bei der Einprägung. → TuT können nun mit mehr Sicherheit die Poss.artikel anwenden und können sie auch systematisch einordnen.
Einführung: Modalverben	Einführung in drei Modalverben • Arbeiten mit dem Video: Die Modalverben	V	Video 5 + ÜB	Durch die situative Veranschaulichung können die TuT die Modalverben in ihrer Bedeutung verstehen. → TuT können drei Modalverben nennen und unterscheiden.
Vertiefung: Modalverben	Erweiterung der Kenntnisse • Satzklammern legen, kontrollieren, verstehen • ÜB ausfüllen, anonym tauschen und richtige Person durch Fragen nach dem Schema <i>Kannst du/Magst du...?</i> finden • Kahoot: Spielerisches Wiederholen mit dem Smartphone	GA T-T PL	ÜB: Satzklammer ÜB: Ich kann Kahoot: Poss.art, Zeit, Modalverb	Durch das Legen der Satzklammern, der Analyse des Satzbaus und Partner/innenübung lernen die TuT die Modalverben in ihrer grammatikalischen Bedeutung kennen. → TuT können die Modalverben als grammatikalisches Konstrukt verstehen und aktiv anwenden.
Sicherung	HÜ: AB.S.132/9c; S.133/11a; S.134/c; S.135/12a,b,13; S.136/14a; WH: S. 59			

13. Stunde – 20.12.2016 (Woche 4)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung des bereits Gelernten • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen • Besprechung der Hausübungen • Wiederholung der Modalverben (Satzklammer, Personen, Satzarten)	EA PL PL	Test: Kapitel 5 Tafel Tafel	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test, durch die Besprechung der Hausübungen und durch erneute Wiederholung einzelner Inhalte → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 5 einsetzen und überprüfen.
Einführung: Thema <i>Freizeit</i>	Einführung in das nächste Kapitel und Thema • B.S.60,61: Bilder und Wörter paaren • B.S.61/2a: Beiträge hören und Informationen entnehmen • AB.S.140/1b: ausfüllen, Informationen erfragen und geben	PA PL PA	Buch (📖63-66) Buch	TuT lernen über ihre Hobbys zu sprechen und andere über die ihrigen zu befragen. → TuT können kurz über ihre Freizeitaktivitäten sprechen und ihre Vorliebe begründen. Sie können andere nach diesen Informationen befragen und können Texten diesbezügliche Informationen entnehmen.
Einführung: Datumsangabe	Hinführung zur richtigen Angabe des Datums • B.S.62/4a laut durch 2 TuT lesen lassen, dann b • B.S.62/5a: Datum heraushören, besprechen • Geburtstage erfragen und im Kalender eintragen	PL PL T-T	Buch Buch (📖67) ÜB: Kalender	Beim lauten Lesen des Datums vor- bzw. mitsprechen. Somit lernen sie die richtige Angabe bei der Anwendung. Danach wird die Grammatik mit Persönlichem verknüpft und situativ eingesetzt. → TuT lernen die Angabe des Datums resp. Ordinalzahlen
Einführung: Trennbare Verben	Erarbeitung der trennbaren Verben • Arbeiten mit dem Video: Trennbare Verben • Partyeinladung fertigschreiben und präsentieren • Kahoot: Spielerisches Wiederholen mit dem Smartphone	V PA PL	Video 6 + ÜB Kahoot: Mod.verben, trennbare V.	Nach dem gleichen Schema wie bei den Modalverben wird auch bei den trennbaren Verben die Satzklammer durchgenommen und die Grammatik dann spielerisch, kreativ gefestigt → TuT können einige trennbare Verben identifizieren, bilden und ansatzweise anwenden.
Sicherung: HÜ	HÜ: ÜB; 22 Sätze schreiben (mit und ohne Modalverb); AB.S. 142; S.143/7a,b; S.144/9		ÜB: Trennbare Verben	

14. Stunde – 21.12.2016 (Woche 4)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde und Sicherung	Einstieg in die Stunde und Sicherung • Testrückgabe, Hausübungen und Korrektur • Sicherung: Datumsangabe: nach Festen und Feiern aus dem Kalender fragen • Sicherung: Trennbare Verben: 3 Sätze durchbesprechen (Satzstrukturen, Modalverben, Personen, ...)	PL T-T PL	Tafel ÜB: Kalender HR: 2/8: Trennbare V.	TuT wiederholen und festigen ihre bisherigen Kenntnisse. Durch die Nachfrage nach Festen und Feiern wird die Datumsangabe mit einer kulturellen Komponente verknüpft; gleichzeitig wird die mündl. Komm. trainiert. Das systematische Durchbesprechen von verschiedenen Satzarten, Personen, etc. soll das grammatikalische Wissen der TuT automatisieren. → TuT können nach Festen und Feiern fragen und Antworten geben. Sie entwickeln ein grammatikalisches Grundgerüst des Satzbaus und der Modal- und trennbaren Verben.
Einführung: Bestellung im Restaurant	Hinführung zur Szene im Restaurant durch die Verbindung <i>für + Akk.</i> • B.S.64/11a hören, dann b hören und besprechen • Bestellspiel mit Speisekarte und Tellern	PL PL	Buch (☞ 70-71) K: Teller, Gläser, Speisekarte	Durch die Hörübung lernen die TuT die Bestellsituation im Restaurant passiv kennen; danach üben sie sie aktiv und szenisch. Dabei können sie – wie in einem Restaurant – von einer authentischen Speisekarte bestellen. Ein/e T ist Kellner/in. → TuT können in einem Lokal bestellen und angeben, für wen die Speisen und Getränke sind.
Einführung: Dialog im Restaurant	Einführung eines Dialogs im Restaurant • Arbeiten mit dem Video: Im Restaurant	V	Video 7 + ÜB + HR: 4/12: Adj. Gegenteile	TuT setzen sich mit dem Thema <i>Bestellung im Restaurant</i> auseinander und ahmen die Situation auch spielerisch nach. → TuT können im Restaurant eine Bestellung aufgeben, das Bestellte kurz kommentieren und bezahlen.
Einführung: Präteritum	Erarbeitung des Präteritums durch Anknüpfung an die Restaurant-Szene • B.S.65/14a: Daten entnehmen und ordnen • Die Video-Szene in Präteritum kommentieren • Die Szene nachspielen und kommentieren	PL PL PL	Buch (☞ 74)	Nach einer kurzen Einführung des Präteritums mit dem Buch wird die Restaurant-Szene aus dem Video aufgegriffen und kommentiert. Daraufhin spielen zwei TuT die Szene vor der Gruppe nach und werden von den anderen ebenfalls in Präteritum kommentiert. → TuT können kurze Statements in Präteritum abgeben.
Vertiefung: Uhrzeiten	Verspätungen in verschiedenen Sit. bewerten: • B.S.56/13a besprechen, dann b	PA	Buch (☞ 57-60)	TuT geben ihre Meinung zu einem kulturellen Phänomen kund und erweitern ihre komm. und soz.-kult. Kompetenz. → TuT können über Verspätungen diskutieren.
Sicherung	HÜ: AB.S.145/11b-d, 12a; S.146/13a,b; S.147/14a; S.148/15a; WH: B.S.69			

15. Stunde – 22.12.2016 (Woche 4)

Phase	Unterrichtsgeschehen	Soz.	Medium	Did.-meth. Begründung
Einstieg in die Stunde	Sicherung des bereits Gelernten • Test ausfüllen; Übungen im AB für die Schnellen • S:66: lesen, Tabelle ausfüllen, diskutieren, wo sie sich verabreden würden	EA EA/ PL	Test: Kapitel 6 Buch	Sicherung des Gelernten durch einen standardisierten Test, durch die Besprechung der Hausübungen und durch erneute Wiederholung einzelner Inhalte → TuT können ihr Wissen über die Inhalte aus Kapitel 6 einsetzen und überprüfen.
Sicherung: Inhalte aus K4-6	Sicherung der Inhalte aus den letzten drei Kapiteln • B.S.70,71: Wiederholungsspiel	GA	Buch	Durch den spielerischen Zugang v.a. in der letzten Stunde soll auf die wesentlichen Inhalte der letzten Kapitel noch einmal eingegangen werden; Spiele wirken motivationssteigernd → TuT können ihr Wissen im Hinblick auf die letzten Inhalte einsetzen.
Sicherung: Inhalte aus A1.1	Inhalte des gesamten Kurses wiederholen • Arbeiten mit dem Video: Die A1.1-Quizshow • Kahoot: Spielerisches Wiederholen mit dem Smartphone • Angepasste Stadt-Land-Fluss-Variation	V PL PL	Video 8 + HR: 10/1: Vorlage Kahoot: K1-6 ÜB: Land-Verb-...	Auch hier liegt der spielerische und kreative Ansatz im Vordergrund. Durch die Spiele wird die komm.-soz. Kompetenz gefördert (Besprechungen in der Gruppe, etc.) und gleichzeitig das Wissen der TuT eruiert, Problembereiche noch aufgedeckt und besprochen. → TuT können ihr Wissen über die Inhalte des gesamten Kurses einschätzen und letzte Schwächen thematisieren.
Abschluss des Kurses	Abschluss des Kurses • Verabschiedung, Klärung letzter Fragen • Austeilen eines Weihnachtsliedes	PL PL	ÜB: Weihn.lied	Schaffung einer positiven Abschlussstimmung, um die TuT zu motivieren, auch weiterhin Deutsch zu lernen.

7.4 Arbeitsblätter zu den Videos

Video 1

Arbeitsblatt zum Video

1. Hören Sie das Video an und machen Sie mit!

2. Artikel

Was ist korrekt? Schreiben Sie die korrekten Artikel auf!

Der bestimmte Artikel

Mann Frau Kind Menschen

Der unbestimmte Artikel

Mann Frau Frau Menschen

Der Negationsartikel

Mann Frau Frau Menschen

3. Was ist das? – Ist das ein/e...?

Schreiben Sie die korrekte Frage und Antwort auf!

Schema/Option	Frage	Antwort
 ?		
 Bahnhof?		
 Café?		

Video 2

Arbeitsblatt zum Video

1. Fotos: Sagen Sie die Vokabel (+ bestimmter Artikel)! 

2. Schreiben Sie das Nomen (+ bestimmter Artikel) auf! 

- Das ist _____. 
Ich esse _____.
- Das ist _____. 
Ich esse _____.
- Das sind _____. 
Ich esse _____.
- Das ist _____. 
Ich esse _____.

3. Schreiben Sie den korrekten Artikel in die Tabelle. 

Nominativ	der Apfel	die Banane	das Ei	die Tomaten
	<i>Das ist der Apfel.</i>	<i>Das ist die Banane.</i>	<i>Das ist das Ei.</i>	<i>Das sind die Tomaten.</i>
Akkusativ	den Apfel	die Banane	das Ei	die Tomaten
	<i>Ich esse den Apfel.</i>	<i>Ich esse die Banane.</i>	<i>Ich esse das Ei.</i>	<i>Ich esse die Tomaten.</i>

4. Schreiben Sie den Satz zu Ende. 

Kontrollieren Sie die Antwort des Nachbarn. 

Ich esse _____.

Ich esse _____.

Ich esse _____.

5. Machen Sie einen Dialog mit Ihrem Nachbarn. 



Beispiel: A: Was isst du?

B: Ich esse den Kürbis.

Video 3

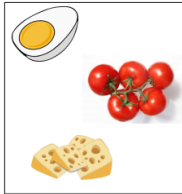
Arbeitsblatt zum Video (Person A)

1. Sehen Sie sich das Video an.

2. Machen Sie einen Dialog. Was hast du? Was brauchst du?

Rezept: Salat

Das habe ich:



Das brauche ich:

Einkaufszettel

- a) 1 Apfel
- b) 100 Gramm Schinken
- c) 1 Becher (m.) Joghurt
- d) 1 Salat

3a. Schauen Sie die Szene auf dem Markt an und schreiben Sie die Information auf.

Verkäufer: Wer ist dran?

Kundin: Ich bitte.

Verkäufer: Was möchten Sie?

Kundin: Ich möchte Zwiebeln bitte. Wie viel kosten die Zwiebeln?

Verkäufer: Die Zwiebeln kosten _____ pro Kilo.

Kundin: Dann bitte 1 Kilo.

Verkäufer: Okay, 1 Kilo Zwiebeln. Was möchten Sie noch?

Kundin: Wie viel kosten die Tomaten?

Verkäufer: Die Tomaten sind im _____. Die Tomaten kosten 1,20 € pro Kilo.

Kundin: Dann bitte _____ Tomaten.

(...)

Kundin: Haben Sie auch Wurst und Salami?

Verkäufer: Wurst und Salami habe ich nicht. Das ist ein paar Stände weiter. Da finden Sie Wurst und _____. Ich habe nur Obst und Gemüse. Wie...?

Kundin: 1 Kilo Zwiebeln, genau.

Verkäufer: So. Und von den Tomaten möchten Sie wie viel?

Kundin: Ja, vielleicht auch _____.

Verkäufer: _____ reicht?

Kundin: Ja.

Verkäufer: Sonst noch etwas?

Kundin: Haben Sie auch _____ Kürbis?

Verkäufer: Ja, Kürbis haben wir auch. Er kostet 40 Cent pro Stück.

Kundin: Dann bitte _____ Kürbis.

(...)

Verkäufer: Sonst noch etwas?

Kundin: Nein, das wäre alles.

Verkäufer: Das macht dann in Summe, 2,40€... _____ bitte.

Kundin: Dankeschön.

Verkäufer: Dankeschön. So. 2,20€. Dankeschön.

3b. Kontrollieren Sie die Informationen mit Ihrem Nachbarn.

4a. Sie sind Kunde. Machen Sie einen Dialog mit Ihrem Nachbarn wie im Video.

Einkaufszettel

- a) 1 Apfel
- b) 100 Gramm Schinken
- c) 1 Becher (m.) Joghurt
- d) 1 Salat

4b. Sie sind Verkäufer. Machen Sie einen Dialog wie im Video.



Arbeitsblatt zum Video (Person B)

1. Sehen Sie sich das Video an.

2. Machen Sie einen Dialog. Was hast du? Was brauchst du?

Rezept: Spaghetti

Das habe ich:



Das brauche ich:

Einkaufszettel

- a) 1 Becher (m.) Sauerrahm
- b) 30 Gramm Salami
- c) 1 Zwiebel
- d) 1 Tomatensaft

3a. Schauen Sie die Szene auf dem Markt an und schreiben Sie die Information auf.

Verkäufer: Wer ist dran?

Kundin: Ich bitte.

Verkäufer: Was möchten Sie?

Kundin: Ich möchte Zwiebeln bitte. Wie viel kosten die Zwiebeln?

Verkäufer: Die Zwiebeln kosten _____ pro Kilo.

Kundin: Dann bitte 1 Kilo.

Verkäufer: Okay, 1 Kilo Zwiebeln. Was möchten Sie noch?

Kundin: Wie viel kosten die Tomaten?

Verkäufer: Die Tomaten sind im _____. Die Tomaten kosten 1,20 € pro Kilo.

Kundin: Dann bitte _____ Tomaten.

(...)

Kundin: Haben Sie auch Wurst und Salami?

Verkäufer: Wurst und Salami habe ich nicht. Das ist ein paar Stände weiter. Da finden Sie Wurst und _____. Ich habe nur Obst und Gemüse. Wie...?

Kundin: 1 Kilo Zwiebeln, genau.

Verkäufer: So. Und von den Tomaten möchten Sie wie viel?

Kundin: Ja, vielleicht auch _____.

Verkäufer: _____ reicht?

Kundin: Ja.

Verkäufer: Sonst noch etwas?

Kundin: Haben Sie auch _____ Kürbis?

Verkäufer: Ja, Kürbis haben wir auch. Er kostet 40 Cent pro Stück.

Kundin: Dann bitte _____ Kürbis.

(...)

Verkäufer: Sonst noch etwas?

Kundin: Nein, das wäre alles.

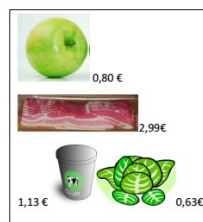
Verkäufer: Das macht dann in Summe, 2, 40€... _____ bitte.

Kundin: Dankeschön.

Verkäufer: Dankeschön. So. 2,20€. Dankeschön.

3b. Kontrollieren Sie die Informationen von Ihrem Nachbarn.

4a. Sie sind Verkäufer. Machen Sie einen Dialog mit Ihrem Nachbarn wie im Video.



4b. Sie sind Kunde. Machen Sie einen Dialog wie im Video.

Einkaufszettel

- e) 1 Becher (m.) Sauerrahm
- f) 30 Gramm Salami
- g) 1 Zwiebel
- h) 1 Tomatensaft

Video 4

Arbeitsblatt zum Video (Person A)

1a. Sehen Sie sich das Video an. Wie spät ist es? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es ist sieben Uhr.
- Situation 2: _____.
- Situation 3: _____.

1b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	Es _____.
2	
3	Es _____.

2a. Wie spät ist es jetzt? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es ist _____.
- Situation 2: _____.
- Situation 3: _____.

2b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	
2	Es _____.
3	

3a. Wie spät ist es jetzt? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es _____.
- Situation 2: _____.

3b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	Es _____.
2	
3	Es _____.

4a. Arbeiten Sie zu dritt (3 Personen): Wie spät ist es? 

4b. Kontrollieren Sie die korrekte Antwort. 

Arbeitsblatt zum Video (Person B)

1a. Sehen Sie sich das Video an. Wie spät ist es? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es ist sieben Uhr.
- Situation 2: _____.
- Situation 3: _____.

1b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	
2	Es _____.
3	

2a. Wie spät ist es jetzt? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es ist halb zehn.
- Situation 2: _____.
- Situation 3: _____.

2b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	Es _____.
2	
3	Es _____.

3a. Wie spät ist es jetzt? Schreiben Sie die Zeit auf. 

- Situation 1: Es _____.
- Situation 2: _____.

3b. Fragen Sie Ihren Nachbarn: Wie spät ist es? 

1	
2	Es _____.
3	

4a. Arbeiten Sie zu dritt (3 Personen): Wie spät ist es? 

4b. Kontrollieren Sie die korrekte Antwort. 

Video 5

Arbeitsblatt zum Video

1. Sehen Sie sich das Video an. Schreiben Sie die Informationen auf.

Das sind Paul und Claudia. Sie wohnen in Wien. Sie sind auf dem Hauptbahnhof in Wien.

Sie _____ nach Salzburg fahren.

Sie _____ nach München fahren.

Sie _____ um 15:30 Uhr, um 16:30 Uhr und um 17:30 Uhr fahren.

Sie _____ um 16:00 Uhr fahren.

Sie _____ ein Ticket kaufen.

Sie _____ umsteigen. Der Zug fährt direkt.

2. Sehen Sie das Video an. Schreiben Sie die Information auf. Kontrollieren Sie.

1. Paul und Claudia _____ heiraten.
2. Paul und Claudia _____ ins Kino gehen.
3. Paul und Claudia _____ ins Café gehen.
4. Paul und Claudia _____ lesen.
5. Paul und Claudia _____ fotografieren.
6. Paul und Claudia _____ kochen.
7. Paul und Claudia _____ Snowboard fahren.
8. Paul und Claudia _____ Französisch sprechen.
9. Paul und Claudia _____ arbeiten.
10. Paul und Claudia _____ arbeiten.
11. Paul und Claudia _____ lernen.
12. Paul und Claudia _____ einkaufen.

3a. Ergänzen Sie die Tabelle.

	wollen	können	müssen
ich			
du			
er/sie/es			
wir			
ihr			
sie/Sie			

3b. Üben Sie die Konjugation in der Klasse:

- Werfen Sie den Ball.
- Sagen Sie eine Person (ich, du, ...).
- Die andere Person sagt die richtige Form. Verwenden Sie das Modalverb im Video.



Video 6

Arbeitsblatt zum Video

1a. Arbeiten Sie zu zweit (2 Personen): Legen Sie die Kärtchen auf dem Tisch in die korrekte Reihenfolge.

1b. Kontrollieren Sie mit dem Video.

1c. Hören Sie die Grammatikinformationen im Video an. Schreiben Sie die Informationen auf.

2a. Buch S.63/7a: Hören Sie zu und lesen Sie mit.

2b. Machen Sie mit: Wir besprechen die Vokabel!

2c. Arbeiten Sie zu zweit (2 Personen): Unterstreichen Sie die trennbaren Verben im Text. Notieren Sie die trennbaren Verben im Infinitiv.

einladen, _____

3. Arbeiten Sie zu zweit (2 Personen): Schreiben Sie eine Einladung zu einer Party auf einem bunten Papier.

Liebe Deutschkurs-Gruppe,
wir ...

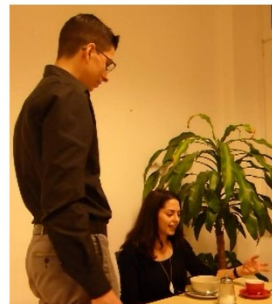
Wo? Was?
Was kauft ihr ein? Was?
...? Wann?

Video 7

Arbeitsblatt zum Video

1. Arbeiten Sie zu zweit (2 Personen): Welche Adjektive passen zusammen? Legen Sie die Kärtchen auf den Tisch. Kontrollieren Sie mit dem Video.

2a. Arbeiten Sie zu zweit (2 Personen): Schauen Sie das Video an. Legen Sie die Kärtchen auf die korrekte Position im Bild.



2b. Schauen Sie die Szene noch einmal an und kontrollieren Sie.

2c. Schreiben Sie Sätze. Kontrollieren Sie mit Ihrem Nachbarn.

Wie ist der Kellner? Der Kellner ist freundlich und ...

Wie ist der Gast? _____

Wie ist der Kaffee? _____

Wie ist die Suppe? _____

3. Machen Sie einen Dialog (2-3 Personen): Spielen Sie die Szene im Restaurant.

7.5 Daten aus der Datenerhebung

7.5.1 Lehrerinnentagebuch

1. Stunde – 28.11.2016 (Woche 1)

Die erste Stunde ist immer am schwierigsten zu planen und einzuschätzen, da man die Kursteilnehmer/innen noch nicht kennt und sich somit ihr Niveau, ihre Lernbereitschaft, ihre individuelle Lerngeschwindigkeit aber auch ihre Interessen und Vorlieben erst in den ersten Stunden zeigen. Diese erste Stunde ist auch wichtig, um sich einen ersten
5 Eindruck über die gesamte Gruppe zu machen und abzuwiegen, welche Problemfelder vorhanden sein könnten und wie diese überbrückt werden könnten. Diese erste Einschätzung hilft, den Unterricht im Allgemeinen zu planen und ist aus Erfahrung überaus zutreffend. Da es sich bei diesem Kurs um einen A1.1-Kurs handelt, konnte ich damit rechnen, dass die TuT über keine oder nur sehr geringe Vorkenntnisse verfügen.
10 Somit plante ich diese erste Stunde mit dem Ziel, vor allem Freude an der ersten Begegnung mit dem Deutschen zu wecken. Es stellte sich sehr schnell heraus, dass das Gesamtniveau der Gruppe viel höher als erwartet war; nämlich im Gegensatz zu anderen A1.1-Kursen, die ich unterrichtet hatte. Somit nahm ich fast das ganze Programm der ersten beiden geplanten Unterrichtsstunden heute durch. Auch wenn alle TuT in diese
15 Niveaustufe gehörten und nicht aufgestuft werden konnten, waren die Niveauunterschiede am ersten Tag sehr deutlich zu sehen.

Da ich in diesem Kurs auch in der Rolle der Forscherin auftrat, war es für mich als Lehrerin besonders wichtig, dass die Gruppe gut zusammenarbeitet und sich bis zur
20 Untersuchung ein gutes Klassenklima und eine funktionierende Gruppendynamik entwickelt. Um diese beiden Kriterien wollte ich mich deshalb vor allem in der ersten Woche bemühen. Nach der ersten Stunde hatte ich ein gemischtes Gefühl: Die TuT waren sehr motiviert und lernwillig; gleichzeitig war das Niveau anders als erwartet und ich musste mich nun auf eine andere Ausgangssituation einlassen. Wichtig für mich war,
25 dass das Tempo in den kommenden Stunden verlangsamt wird, damit die TuT, die bereits über einige Vorkenntnisse verfügen, die Grundlagen des Deutschen gut lernen und gleichzeitig die anderen TuT gut mit dem Lerntempo zurechtkommen. Das erhöhte Tempo dieser ersten Stunde war aber wichtig, um allen TuT zu zeigen, dass sie in einem Intensivkurs viel lernen und somit auch viel erarbeiten müssen.

2. Stunde – 29.11.2016 (Woche 1)

Da diese Gruppe von den Vormittagskursen die kleinste ist, fand ein Raumwechsel statt und wir kamen vom größten in den kleinsten Unterrichtsraum. Dieser Umstand sorgte am zweiten Tag für ein wenig Unruhe. Diese wurde aber auch von einer gewissen Fluktuation der TuT verstärkt: zwei neue TuT kamen während des Unterrichts dazu (G und S), um zu schnuppern; beide blieben aber nur für diesen einen Tag, da G noch einen Alphabetisierungskurs und S ein höheres Niveau benötigte. He war gestern und heute im Kurs; benötigt aber vor dem A1.1-Kurs ebenfalls noch einen Alphabetisierungskurs, weswegen sie uns am zweiten Tag verlässt. Diese Veränderungen erforderten nun eine zusätzliche Motivationsleistung meinerseits und es war besonders wichtig, Ruhe und Harmonie zu schaffen, damit die Unterrichtszeit gut genutzt werden konnte. Trotz dieser äußeren Umstände, die natürlich auch auf mich einwirkten, verlief auch diese Stunde gut und ich schaffte die vorgesehenen Inhalte durchzunehmen. Insgesamt kann ich rückblickend sagen, dass neben dem Lernziel in dieser Stunde für mich das wichtigste war, im Unterricht Ruhe zu bewahren und Ruhe auszustrahlen.

3. Stunde – 30.11.2016 (Woche 1)

Auch in dieser Stunde war die Gruppenzusammenstellung neu: G, He und S verließen uns gestern (wobei dies die TuT erst heute erfuhren); gleichzeitig fingen J und N nun den Kurs an (sie waren von Anfang an auf der TuT-Liste, konnten aber die ersten beiden Tage nicht kommen). Aus diesem Grund war für mich wichtig zu klären, dass es in dieser Gruppe nun keine Änderungen mehr geben sollte. Dieser Wechsel der TuT war auch deshalb problematisch, weil diese TuT – bis auf S – zu den Leistungsschwächeren zählten und somit mehr individuelle Betreuung benötigten. Die starken Niveauunterschiede waren somit auch heute gegeben. Ich versuchte – genauso wie gestern – in der Pause bzw. bei einzelnen Übungen die neuen TuT über das bisher Gemachte aufzuklären. Einer dieser Unterrichtsphasen war der Kapiteltest, der zu jedem Kapitel vorhanden ist und eine Einschätzung des (nicht) Gelernten für mich und für die TuT darstellt. Während die anderen TuT den ersten Kapiteltest ausfüllten, erklärte ich den beiden zu uns gestoßenen TuT in einer Mischung aus Englisch und Deutsch, was wir bis jetzt gemacht hatten (welche Sätze, welche Grammatik, welche Seiten sie zu Hause anschauen sollten, etc.). Da ich an diesem Tag auch verkühlt war, fiel mir das

Unterrichten schwieriger, wobei ich natürlich die Qualität des Unterrichts darunter nicht leiden lassen wollte.

4. Stunde – 01.12.2016 (Woche 1)

Für mich war diese Stunde besonders schwierig, da ich mich als Forscherin entscheiden musste, wie die Untersuchung durchgeführt werden kann (s. Forschungstagebuch). Heute war der erste Tag, an dem keine Änderungen mehr vorkamen. Beim Durchlesen des Lehrerinnentagebuchs fällt auch die erhöhte Gewichtung der veränderten Rahmenbedingungen auf. Der Fokus sollte in den nächsten Wochen auf den Unterricht selbst gelegt werden, wenn die Rahmenbedingungen sich nicht mehr kontinuierlich ändern und nicht mehr im Vordergrund stehen. Zusammenfassend war diese erste Woche geprägt von Wechseln (Raum, TuT) und von einem beträchtlichen Niveauunterschied zwischen den TuT. Das Unterrichtskonzept wurde deshalb des Öfteren (spontan) geändert, damit der Unterricht der jeweiligen Situation angemessen ist. In dieser ersten Woche beschäftigte ich mich auch sehr individuell vor allem mit den leistungsschwächeren TuT, um ihnen auf der einen Seite den versäumten Stoff näherzubringen und auf der anderen Seite den Niveauunterschied zu minimieren.

5. Stunde – 05.12.2016 (Woche 2)

Für mich stellt diese neue Woche auch einen neuen Versuch dar, die Gruppe dahingehend zu bringen, dass sich eine gute Gruppendynamik herausbildet, damit auch die Untersuchung in der zweiten Kurshälfte durchgeführt werden kann. Diese neue Woche beginnt ruhig, aber noch ein wenig holprig; merklich braucht die Gruppe noch ein wenig Zeit, aber sie findet sich langsam zusammen und bei etlichen Übungen ist eine anfängliche Gruppendynamik (zumindest zwischen einzelnen TuT) sichtbar. Auch der neue, kleinere Raum ist kein Thema mehr und auch der Ablauf der Stunde ist in der Grundstruktur bekannt. Der Stundenablauf ist teilweise ritualisiert, was ich vor allem wegen der vielen Veränderungen in der ersten Woche in diesem Kurs stärker vorantrieb. In dieser Stunde führte ich auch das Feedback durch, das in der Sprachschule aufliegt und in jedem Kurs gemacht wird. Es handelt sich hierbei um ein Standardfeedback der Sprachschule. Dieses Feedback führte ich in dieser Stunde durch, da es mir wichtig war, möglichst bald neben den offenen Äußerungen der TuT auch anonym ihre Meinung zu erfahren, um gegebenenfalls Gegenmaßnahmen zu setzen. Ich beendete die Stunde und

15 verließ den Raum, damit sie in Ruhe den Bogen ausfüllen konnten. Das Feedback war durchaus positiv. Es wurden keine negativen Kritiken geäußert, bis auf eine Person, für die der Kurs ein wenig zu langsam erschien. Diese sehr positive Rückmeldung zeigte mir, dass die TuT trotz der anfänglichen schwierigeren Rahmenbedingungen mit dem Kurs und mit dem Unterricht äußerst zufrieden waren.

6. Stunde – 06.12.2016 (Woche 2)

Das war die erste Stunde, in der die Gruppendynamik wirklich merkbar war. Bereits zu Beginn schien eine gelockerte Atmosphäre vorzuherrschen. Obwohl ich glaube, dass ich durch die positive Rückmeldung von gestern entspannter war, ist auch eine spürbare Vertrautheit im Kurs vorhanden. Durch verschiedenste Sozialformen und Methoden
5 versuche ich immer wieder, auf die Bedürfnisse der TuT einzugehen und sie durchgehend in den täglichen drei Stunden auf einem hohen Aufmerksamkeits- und Motivationslevel zu halten. Die heutige Stunde wurde lediglich durch J unterbrochen, der erst das zweite Mal im Unterricht war und heute unangekündigt den Unterricht verließ.

7. Stunde – 07.12.2016 (Woche 2)

Heute ereignete sich ein gröberer Zwischenfall mit einer TuT: Bei der Erklärung einer Hausaufgabe verstand mich eine TuT nicht gut, woraufhin sie äußerst offensiv reagierte und eine ungute Stimmung verursachte. Ich wollte mit ihr nach der Stunde reden, um sie darauf anzusprechen; sie verließ aber schnell den Klassenraum. Ein Gespräch mit der
5 restlichen Gruppe danach zeigte, was ich bereits vermutete: Die Gruppe gab von sich aus an, dass die Gruppendynamik im Kurs generell sehr gut sei, aber diese T durch unpassende, offensive Äußerungen Spannungen verursachen würde. Da morgen kein Unterricht stattfindet, versprach ich, in der nächsten Woche mit der T zu reden.

Nach dieser zweiten Woche kann ich sagen, dass ich weiterhin oft sehr
10 individualisierend arbeite, um die Niveauunterschiede zu verringern; diese sind aber deutlich geringer als noch vor einer Woche. Die meistverwendete Sozialform ist die Arbeit in Kleingruppen (2-3 Personen), die durch Erklärungen und Kommentare im Plenum begleitet wird. Die Kleingruppenarbeit eignet sich in dieser Gruppe besonders gut, da aufgrund der Leistungsunterschiede entweder in verschiedenen Leistungsgruppen mit
15 verschiedenen Anforderungen oder in Tandem-Gruppen gearbeitet werden kann.

8. Stunde – 12.12.2016 (Woche 3)

Auch heute, am ersten Tag der dritten Woche gab es wieder Veränderungen im Raum: Durch eine Umstellung der Tische wurde eine neue Tischordnung eingeführt; dies war notwendig, da eine zweite Tafel in die Klasse gekommen war. Für die Untersuchung brachte ich auch Beamer und PC in den Raum, was auch eine optische Veränderung bedeutete. Da AY nicht da war, konnte ich nicht das angekündigte Gespräch mit ihr führen. Vor der Stunde sagte ich den TuT, wie in einigen Stunden davor auch, was heute auf sie zukommen wird (1. Unterrichtshälfte: Wiederholung, 2. Hälfte: Beginn des neuen Kapitels). Die Klasse war heute im Allgemeinen sehr müde und es war sehr schwer, sie zu motivieren; wahrscheinlich, weil es Montagfrüh war. Ich fragte AN in dieser Stunde auch öfter, ob alles in Ordnung sei, da sie immer wieder die Augen schloss. Sie meinte, sie wäre lediglich sehr müde.

Ich bettete das Video in die Wiederholungsphase ein: Zunächst wiederholten wir gemeinsam die Verbkonjugation, dann zeigte ich das Video, in dem die Artikel wiederholt wurden. Nach der Vorstellung der Untersuchung (s. Forschungstagebuch) setzte ich die Wiederholungsphase mit dem Programm *Kahoot* fort und führte danach wieder zur Arbeit mit dem Buch zurück, indem ich die Inhalte der ersten drei Kapitel mittels eines Brettspieles im Wiederholungskapitel wieder in Erinnerung rief. Auch war für mich als Lehrerin wichtig, das Video in den Unterricht einzubetten und nicht den Unterricht um das Video herum zu konstruieren. Ich griff als Lehrerin zwei Mal während des Videos ein: Zuerst, als AG mich fragte, ob sie das machen müssten (Beginn der Bild-Übung). Ich nickte nur. Daraufhin begannen alle, die Übung durchzuführen. Das zweite Mal forderte ich meinerseits eine Zweiergruppe auf, zu sprechen, was sie daraufhin auch taten. Außer diesen beiden Eingriffen hielt ich mich im Hintergrund und achtete darauf, den Eindruck zu erwecken, dass es sich für mich um eine natürliche Situation handelte. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass diese neue Methode gut aufgenommen wurde. Mein Eingreifen in der Videophase war spontan, wobei zwei Gründe ausschlaggebend waren: Erstens wollte ich nicht, dass das Video aufgrund der Neuheit nicht funktionierte und somit die TuT das Video nicht nutzen können. Zweitens steht für mich als Lehrerin das Vorankommen, Lernen und Arbeiten der TuT im Vordergrund und sollte durch keine Faktoren behindert werden. Nach diesem Tag entschied ich mich, als Lehrperson immer dann während des Videos einzugreifen, wenn ich es für sinnvoll und notwendig hielt. Gleichzeitig ist es unverzichtbar, die Eingriffe zu begründen und diese genau zu

reflektieren, da genau diese Momente die Grenzen des Videos aufzeigen. Die Analyse dieser Eingriffe kann somit als Chance gesehen werden, Verbesserungspotenzial zu erkennen und die Möglichkeiten dieser Videos zu erweitern.

9. Stunde – 13.12.2016 (Woche 3)

Heute waren sechs TuT da. Da der Niveauunterschied unter ihnen noch immer sehr groß ist, fällt mir die Gruppenbildung teilweise sehr schwer. Vor der Stunde redete ich kurz mit den TuT in einer ungezwungenen Atmosphäre, um vor allem die L-TuT-Beziehung zu vertiefen. Die Stunde begann mit dem Test, der meistens 30 Minuten lang dauert. Die TuT, die etliche Minuten vor Stundenbeginn da sind, schauen sich die Grammatik und die Vokabel noch einmal an. Das sind vor allem jene, die zu den stärkeren gehören. Heute kontrollierte ich auch genauer, ob sie die Aufgaben zu Hause gemacht hatten (die leistungsstärkeren TuT hatten sie), da ich die Hausübungen normalerweise nur bei Fragen bespreche. Ich redete der Gruppe ins Gewissen, die Hausübungen regelmäßig zu machen, da diese wesentlich für die Sicherung der Inhalte und für das Aufsteigen in den nächsten Kurs sind. Die zwei schwächsten TuT kann ich nicht aufsteigen lassen, da weder die bisherigen Testergebnisse zufriedenstellen waren, noch ihre Mitarbeit in der Stunde das benötigte Wissen erkennen lässt. Diese ungewöhnlich großen Niveauunterschiede stellen vor allem bei der Gruppenbildung eine Schwierigkeit dar. AY war heute da, aber ich führte das Gespräch heute nicht mit ihr, da sie erstens das erste Mal mit den Videos konfrontiert wurde und sie zweitens hauptsächlich mit N zusammenarbeitete, was gut funktionierte. Wenn in den nächsten Tagen Probleme auftreten sollten, werde ich gleich im Anschluss mit ihr reden.

In diesem Kurs konnte sich bis jetzt keine geregelte Sitzordnung entwickeln, da wir den Raum und dann die Tischordnung änderten und sich die TuT immer wieder woanders hinsetzen mussten. Deshalb setzen sich die TuT meist in der Reihenfolge, in der sie kommen, an die Tische, wobei ein Suchen nach freien Plätzen neben TuT mit gleichem Niveau zu beobachten ist; vor allem bei den stärkeren TuT. Durch diese Unregelmäßigkeit in Hinsicht auf die Sitznachbarn/Sitznachbarinnen lassen sich immer wieder neue Gruppen bilden, ohne die TuT dauernd umsetzen oder selbst die Gruppen bestimmen zu müssen.

Heute war die Atmosphäre in der ersten Hälfte gut. Der Akkusativ, der im Video eingeführt wurde, ließ noch Fragen offen; so wiederholte ich die Grammatik nach dem

Video noch einmal, stellte die Verben mit Akkusativ erneut vor und übte mit ihnen ihre
30 Anwendung. Immer wieder verwies ich dabei auf Erklärungen aus dem Video oder auf
das Arbeitsblatt, welches auch einige zu Rate zogen. Auch damit wollte ich das Video in
die Unterrichtsstunde integrieren. Die TuT nickten, als ich auf das Video verwies.

Am Ende der ersten Hälfte waren sie schon sehr müde, aber ich wollte unbedingt
bis 10 Uhr unterrichten, da die Vormittagskurse meistens um 10 Uhr die Pause halten
35 und es natürlich besser ist, wenn meine TuT mit anderen TuT Zeit verbringen können.
Dieser zeitliche Einschnitt beeinflusst bis zu einem gewissen Grad die Unterrichtsplanung
mit. In der zweiten Hälfte war die Motivation wieder ein wenig geringer; zumindest
erschien es mir so. Meiner Meinung nach liegt die Erschöpfung der TuT hauptsächlich
an der Vorweihnachtszeit, in der einige bereits in Urlaubsstimmung und andere einfach
40 schon urlaubsreif sind. Auch deshalb ist es wichtig, verschiedene Übungen und
Methoden – wie heute beispielsweise das Vorbereiten eines Rezeptes in Kleingruppen –
einzusetzen, damit die Aufmerksamkeit und die Aufnahmefähigkeit weiterhin erhalten
bleiben.

10. Stunde – 14.12.2016 (Woche 3)

An diesem Tag war ich selbst sehr müde, weshalb ich mich selbst ziemlich motivieren
musste. Das ist natürlich für das Unterrichten eine doppelte Belastung. Auf der anderen
Seite war heute das Klassenklima besonders erfrischend und die TuT waren sehr
aufmerksam. Somit war es für mich dann wieder angenehmer zu unterrichten. Zu Beginn
5 kommentierte ich – wie meistens – die Hausübungen und die Tests. Da einige TuT
gestern nicht da waren, als wir den Akkusativ gelernt hatten, und auch im Sinne einer
Wiederholung und Sicherung für die anderen, zeichnete ich die Tabelle mit dem
Akkusativ wieder auf und wir nahmen gemeinsam die Formen noch einmal durch. Dann
gingen wir darauf ein, dass bestimmte Verben den Akkusativ verlangen. Im Anschluss –
10 im Rahmen dieser Sicherungsphase – zeigte ich das heutige Video. Ich musste als
Lehrperson diesmal auf eine andere Weise eingreifen: Die TuT waren sehr motiviert und
machten bei allen Übungen mit und die Pausen im Video waren nicht lang genug. Immer
wieder (bei den Übungen 2, 3b, 4a, 4b) stoppte ich das Video und forderte die TuT auf,
die Übung fertigzumachen. Ich entschied mich spontan dazu, dies zu tun, da erstens die
15 Motivation nicht verloren gehen sollte, zweitens das Material im Video vollends genutzt
werden sollte, drittens das Video unterstützend aber nicht ersetzend ist und viertens ich

als Forscherin danach noch die Einwilligung für die Interviews benötigte und somit das Video als positiv wahrgenommen werden sollte. Nach dem Video knüpfte ich an das Thema des Rezepts und an die Verben mit Akkusativ an und ließ die TuT in 3er-Gruppen ein Rezept vorbereiten. Davor besprachen wir noch im Plenum einige sog. Kochverben, die sie auf Kärtchen vor sich liegen hatten. Anschließend präsentierten sie das Rezept. Ich halte Präsentationen dieser Art für sehr wichtig, da die TuT dadurch gleich von Anfang an das Sprechen auf Deutsch vor anderen Menschen einüben. Da im Klassenzimmer eine ungezwungene Umgebung vorherrscht und das Präsentieren auf freiwilliger Basis erfolgt, können die TuT positive Erfahrungen sammeln. Diese Übung ist sichtlich erfreulich aufgenommen worden. Eine T verursachte des Öfteren Spannungen, aber ich band mich immer wieder in ihre Gruppengespräche ein und redete teilweise separat mit ihr. Nach den Präsentationen teilte ich ihnen einen Zettel mit Redemitteln aus, auf dem vier ‚Essenssituationen‘ vorgestellt wurden und sagte ihnen, dass wir eine dieser Situationen (Rezept) soeben gemacht hätten. Eine zweite (Gast-Kellner/in-Dialog) übten wir danach. Die dritte (Sprechen beim Essen) machten wir im Buch am Vortag und die vierte (Essgewohnheiten) übten wir am Ende dieser Stunde.

Nach der Pause schauten wir kurz die Umlaute an und sagten sie gemeinsam auf. Ich forderte sie explizit alle zum lauten Sprechen auf, da eigentlich alle Schwierigkeiten damit hatten. Anschließend arbeiteten wir wieder kurz mit dem Akkusativ, um die Formen zu festigen. Dabei stellte ich schnell fest, dass zwar der Akkusativ ziemlich gut funktionierte, gleichzeitig aber die Artikel noch Probleme bereiteten. Deshalb entschloss ich mich, auch eine Artikel-Nomen-Übung in die Stunde einzubauen. Dabei wollte ich wieder 3er-Gruppen bilden und sagte, dass das Ziel wäre, möglichst viele Kärtchen in kürzester Zeit zu sammeln. AN schlug vor, dass die beiden Gruppen einander die Karten hochhalten. Das war eine sehr gute Idee, die TuT genossen die Übung sehr und ich band mich nur ab und zu ein, um konkrete Fragen zu beantworten (viele der verwendeten Kärtchen sind so angefertigt, dass sie als Selbstkontrolle funktionieren). Durch diese Übung hörten und wiederholten sie sehr viele Artikel. Anschließend leitete ich auf Kapitel 5 über und verband durch die Frage *Was isst du morgens/mittags/abends/zum Frühstück*, etc. das Thema *Essen* mit dem Tagesablauf (die vierte Situation auf dem Übungszettel). Abschließend ging ich zum generellen Tagesablauf und verwendete das Satzmuster *Was machst du morgens/vormittags/mittags/nachmittags/abends/am Vormittag/am Nachmittag/am Abend*. Insgesamt war die Stunde heute sehr

50 zufriedenstellend. Ich werde morgen mit AY reden müssen, da immer wieder Probleme auftreten. AN fragte mich noch nach der Stunde, ob sie jeden Tag Kahoot spielen dürften.

11. Stunde – 15.12.2016 (Woche 3)

Die erste Unterrichtshälfte verlief sehr gut. Nach dem 30-minütigen Test führte ich die Uhrzeiten mit dem Video ein. Da im Video sowohl in Gruppen zu zweit als auch zu dritt gearbeitet werden sollte und sieben TuT anwesend waren, teilte ich die Gruppen noch vor dem Video ein, damit es dann währenddessen keine Probleme gibt. Die letzte Übung
5 aus dem Video kontrollierte ich dann mit den TuT im Unterricht und wiederholte die Uhrzeiten, indem ich eine Uhr mit den gerade kennengelernten Phasen aufzeichnete und dann reihum abfragte. Dieses Wiederholen und festigen benötigte viel Zeit, da es für mich wichtig war, dass sie verschiedene Formen der Zeitangaben kennenlernten (entsprechend der Möglichkeiten in der deutschen Sprachvielfalt). Danach fand eine
10 Sicherung der Uhrzeiten mit Kahoot statt. In der Pause fand schließlich das Gespräch mit AY statt. Ich sprach außerhalb des Klassenraumes unter vier Augen mit ihr, da es für mich wichtig war, nicht vor den anderen TuT mit ihr zu reden. Nach der Pause, gerade als ich wieder zu unterrichten beginnen wollte, forderte sie mich auf, explizit vor den anderen das Gespräch noch einmal aufzunehmen. Sichtlich war es sowohl mir als auch
15 den anderen unangenehm. Ich versuchte, wieder zur Stunde und zum Unterrichten zurückzukehren, mein geplantes Stundenkonzept konnte ich aber nicht mehr wie geplant umsetzen. Um die TuT gleich mit etwas Aktivem zu beschäftigen, führte ich die nächste Übung ein, bei der sie ihre täglichen Aktivitäten notieren und dann einander Fragen stellen mussten. Dabei wurde AY von einigen auch eingebunden, wobei ich versuchte,
20 mich möglichst neutral zu verhalten und die Diskussion zwischen AY und mir nicht auf den Unterricht zu übertragen; das war natürlich schwierig, da die anderen die Unterhaltung mitangehört hatten. Nach einer weiteren Übung zu diesem Thema führte ich noch die Possessivartikel ein. Nach dem Vorzeigen der Formen forderte ich sie dazu auf, einen persönlichen Gegenstand in eine Tasche zu geben. Beim Ziehen sollten sie
25 dann den Gegenstand den Personen zuordnen. Diese Übung genossen sie sehr.

Insgesamt war die heutige Stunde anfangs sehr gut und dann in der zweiten Hälfte nach dem Gespräch emotional ein wenig geladen. Auch gab es Probleme mit der Technik, da erstens das Video durch eine falsche Einstellung auf YouTube

30 verschwommen war und zweitens auch Kahoot nicht richtig funktionierte, da öfters die Verbindung abbrach. Trotzdem war ich insgesamt mit dieser Einheit zufrieden.

12. Stunde – 19.12.2016 (Woche 4)

Der Einstieg in die Stunde war heute ein wenig schwierig, weil ausnahmslos alle sehr müde waren; als äußere Ausprägung war ein kontinuierliches Gähnen sichtbar.

5 Ich besprach mit ihnen den Test, dann fragte mich AN, was der Unterschied zwischen *verheiratet* und *Ehemann* sei. Also schauten wir uns den Familienstammbaum und die Familienverhältnisse an; etwas, das ich eigentlich schon vorige Stunde machen wollte. Anschließend wiederholten wir die Zeitangaben in verschiedenen Formen. Sie machten zwar alle mit und lachten auch, aber die Müdigkeit war fast schon greifbar. Danach schrieben wir gemeinsam die Possessivartikel an die Tafel und übten diese noch einmal.

10 Ich führte das Video ein, indem ich sagte, dass sie mit dem Video eine neue Grammatikform durchnehmen werden und sie aufpassen sollten. Dies merkte ich vor allem deshalb an, weil beim Akkusativ damals die TuT die Erklärungen nicht abwarten konnten und selbstständig (und teilweise falsch) die Übungen machten. Somit waren sie vorbereitet, dass sie etwas Neues lernen würden und sie die Antworten von vornherein nicht ausfüllen konnten. Nach dem Video fragte ich sie, ob alles klar sei oder ob ich noch
15 etwas erklären solle. Sie meinten, es sei alles klar. Dann gab ich ihnen noch eine kurze ergänzende Information zu den Umlauten, verwies dabei auf das Video und schickte sie in die Pause. Nach der Pause schauten wir die Modalverben näher an. Zuerst machten wir eine Übung zur Satzklammer. Da eine Gruppe schneller fertig war, bekam sie die Aufgabe, die Grammatik der anderen Gruppe zu präsentieren, wobei ich vorher ihre
20 Sätze kontrollierte. Die Präsentation war zwar sehr kurz – es ist natürlich eine Herausforderung, auf A1.1-Niveau die gerade eben gelernte Grammatik auf Deutsch zu erklären – aber die Informationen waren richtig. Um die Grammatik noch einmal zu festigen, ließ ich von der Präsentationsgruppe einen Satz an die Tafel schreiben und wir arbeiteten uns gemeinsam durch die Personen, Modalverben und auch die drei gelernten
25 Satztypen durch. Daraufhin folgte eine weitere Übung, bei der die TuT durch Nachfragen herausfinden mussten, wessen Zettel mit kann-/muss-/will-/mag-Informationen sie gezogen hatten. Leider mussten wir diese Übung mehrmals beginnen, weil eine T die Aufgabe nicht richtig verstand. Als die Übung schließlich funktionierte, wurde sehr viel gelacht. Die Gruppe zeigte sich zwar noch immer müde, aber durch das gemeinsame

30 Lachen und durch die verschiedenen Übungen in der Stunde konnte ich es schaffen, dass sie die ganze Einheit auffassten und mitmachten. So konnte ich auch die Stunde genießen, da die TuT nicht nur viel lernten, sondern auch Spaß hatten. Als Stundenabschluss spielten wir noch Kahoot. Wie bis jetzt auch, kommentierte ich die
35 Lösungen und die falschen Angaben und fragte auch nach, warum etwas falsch oder richtig sei. Die im Lehrbuch vorgesehenen Übungen zur Terminvereinbarung konnte ich nicht mehr machen, aber da im letzten Kapitel die Grammatik sehr wichtig ist, entschloss ich mich, dieses Thema auszulassen. Insgesamt war der Tag heute sehr entspannt, lustig und es machte mich glücklich, dass ich die müden TuT durch viele interaktive Übungen, durch das Video, durch das Spielen, durch ein wenig Bewegung, u.v.m. motivieren und
40 aufrütteln konnte. Mittlerweile haben wir einige Insider, mit denen ich Grammatik, Vokabel oder etwas Anderes erkläre und die ebenfalls eine positive Stimmung erzeugen.

In Kapitel 5, das ich im Grunde heute abschloss, arbeiteten wir sehr wenig mit dem Lehrbuch, da ich einiges schon vorher vermittelt hatte, das Stundenkonzept, das
größtenteils auf das Buch ausgerichtet war, durch das Gespräch mit AY
45 durcheinandergebracht wurde und ich einige Übungen für diese Gruppe nicht geeignet hielt. Außerdem arbeitete ich einige Bereiche mit den Videos aus, wodurch die entsprechenden Übungen im Buch nicht mehr notwendig waren.

13. Stunde – 20.12.2016 (Woche 4)

Auch heute sah ich, dass die TuT wieder müde waren. Wir starteten mit dem Test und der Wiederholung der Modalverben, wobei wir sowohl die Konjugation als auch die drei Satzarten gemeinsam noch einmal anschauten. Anschließend wurde die Gruppe in das letzte Kapitel eingeführt, indem sie die Bilder am Anfang des Kapitels anschauen und
5 zuordnen mussten. Das gefiel ihnen sehr und sie überlegten auch lange und diskutierten darüber, welches Bild was sein könnte. Danach wurde die Datumsangabe mit verschiedenen Übungen und Übungsformen erarbeitet, was sehr gut funktionierte. Nach der Pause schauten wir das Video an, das diesmal ungefähr 20 Minuten dauerte (vor allem, weil mehr Zeit für die Pausen eingeräumt wurde). Die letzte Aufgabe wurde im
10 Video nur angeleitet, die TuT mussten die Aufgabe dann bereits mit mir im regulären Unterricht abschließen. Die TuT stellten die Einladung fertig und präsentierten sie dann im Unterricht. In einer der Einladungen kam das trennbare Verb *mitbringen* vor (*J und AN müssen Chips mitbringen*). Diesen Aussagesatz griff ich dann auf und wir wiederholten

zusammen noch einmal die trennbaren Verben (auch in Kombination mit den
15 Modalverben), was sehr gut funktionierte. Morgen werden wir noch die beiden anderen
bereits kennengelernten Satzarten mit trennbaren Verben durchnehmen. Danach ließ ich
sie zum Abschluss aus mehreren Übungen wählen und die TuT entschieden sich für
Kahoot. Leider ging sich die komplette Übung nicht ganz aus, da ich die Sätze mit ihnen
genau besprach. Ich hatte insgesamt das Gefühl, dass die TuT in der heutigen Stunde
20 sehr viel gelernt hatten und genauso wie ich die Stunde genossen hatten.

14. Stunde – 21.12.2016 (Woche 4)

Heute waren nur fünf Personen da, was nicht sehr gut war, da die heutige Grammatik
sehr grundlegend ist und es für alle wichtig gewesen wäre, die Erklärungen anzuhören.
Wir wiederholten die Datumsangaben und die trennbaren Verben, was sehr gut
funktionierte. Dabei schauten wir auch an, wie die trennbaren Verben mit den
5 verschiedenen Satzarten funktionieren, wo die Verben stehen und was bei der
Verwendung von Modalverben geschieht. Die Übungen zu den Modalverben waren nicht
leicht, aber da heute die Gruppe sehr leistungsstark war, wollte ich sie auch entsprechend
fordern. Anschließend machten wir eine Übung, die als Einführung zum Video diente und
sich an eine Situation im Restaurant anlehnte. Dabei übten wir den Akkusativ von
10 Personalpronomen mit der Präposition *für*. Nach der Pause zeigte ich ihnen das Video.
Ich fragte sie anschließend, ob sie alles verstanden hätten und sie meinten, dass alles
gepasst hätte. Danach folgten weitere Übungen, in denen ich immer wieder auf das Video
hinwies, indem ich Grammatikerklärungen oder Beispiele daraus aufgriff. Ich war mit den
geplanten Übungen eine halbe Stunde früher fertig als geplant und so ließ ich J und M
15 die Restaurantszene aus dem Video nachspielen und die anderen die Szene unter
Verwendung des Präteritums kommentieren. Auch holte ich eine Übung nach, die ich
bereits früher machen wollte, aber in der vorgesehenen Stunde dann keine Zeit mehr
dafür war. Diese beiden Übungen waren als Stundenabschluss sehr passend, da hier viel
gesprochen und diskutiert werden konnte und somit auch in der letzten halben Stunde
20 eine hohe Aufmerksamkeit und Partizipation gefordert wurden.

15. Stunde – 22.12.2016 (Woche 4)

Heute war die letzte Stunde. Ich brachte Merci als Dankeschön für die gute Zusammenarbeit und für ihre Unterstützung bei dem Forschungsprojekt mit und teilte sie als Belohnung bei den einzelnen Übungen aus. Diese Stunde war eine generelle Wiederholungsstunde der Inhalte aus A1.1. Wir begannen mit dem letzten Test, den ich
5 gleich danach korrigierte, während die TuT eine Übung im Buch machten. Als ich wieder im Klassenraum war (ich wollte nicht vor ihnen die Tests korrigieren), waren sie mit der Übung noch nicht fertig. N kam zu spät und füllte deshalb den Test nicht mehr aus. Nachdem ich die Tests kurz mit ihnen besprach und kurz auch auf die Übung im Buch einging, machten wir verschiedene Übungen, um die Inhalte aus diesem Kurs noch
10 einmal zu wiederholen und zu festigen: Wir begannen mit einem Wiederholungsspiel im Buch. Nach der Pause war die Atmosphäre im Unterricht durch erneute Diskussionen mit einer T wieder ein wenig getrübt, der starke Zusammenhalt in der Gruppe – es gab in der Pause ein Fotoshooting, bei dem ich auch gebeten wurde mitzumachen – konnte aber die Stimmung immer wieder auflockern. Direkt nach der Pause zeigte ich das letzte
15 Video, das ebenfalls eine Sicherung der A1.1-Inhalte darstellte und das alle sehr enthusiastisch aufnahmen. Alle machten mit vollem Engagement beim Spiel mit. Nach dem Video hatte AN eine Frage zu der letzten Folie. Ich zeigte diese Folie aus dem Video und AN beantwortete dann ihre Frage selbst. Die anderen hatten keine Frage mehr. Dann spielten wir als dritte Sicherungsübung Kahoot. Alle drei Übungen funktionierten sehr gut.
20 Als Abschluss spielten wir noch eine selbst erstellte und auf die A1.1-Inhalte abgestimmte Version von Stadt-Land-Fluss.

Die Stunde verlief heute wirklich gut, ich teilte für die Sieger/innen immer wieder Schokolade aus und klärte noch die restlichen Fragen zu den A1.1-Inhalten. Als Mitbringsel teilte ich ihnen noch ein Weihnachtslied aus, das wir in der Stunde nicht mehr
25 anschauen konnten. Ich schloss den Unterricht und den Kurs ab, verabschiedete mich, wünschte ihnen alles Gute und bedankte mich noch einmal für alles. Die Gruppe meinte nach der Stunde, dass ihnen der Kurs sehr Spaß gemacht hätte und dass sich eine gute Gruppendynamik entwickelt habe. Sie bedankten sich auch noch einmal für den Unterricht mit mir. Es war für mich als Lehrerin ein sehr positiver Abschluss. Am Abend
30 schickte mir AN noch die Fotos aus der Pause und wünschte mir für die Arbeit alles Gute.

7.5.2 Forschungstagebuch

1.-7. Stunde – 28.11.2016-07.12.2016 (Woche 1+2)

Nach der ersten Woche entschied ich mich, die Untersuchung erst in der dritten und vierten Woche durchzuführen, da das Ziel der ersten Woche, (neben den ersten positiven Erfahrungen mit der deutschen Sprache) nämlich die Gruppenfindung und die Herstellung einer guten Gruppendynamik, meiner Einschätzung nach nicht hinreichend erfüllt wurden, um geeignete Rahmenbedingungen für eine Forschungsarbeit sicherzustellen. Lediglich die vierte Stunde war ruhiger und nicht mehr von Veränderungen geprägt; eine zusätzliche Veränderung der Stunden in der zweiten Woche würde eine erneute Unruhe hervorrufen. Deshalb werde ich nun die zweite Woche abwarten, ob diese ruhiger ist und ob sich die Gruppe generell für diese Untersuchung eignet. Zunächst soll den TuT eine geeignete und gute Lernumgebung sichergestellt werden, bevor sie mit einer neuen Unterrichtsmethode konfrontiert werden. Erst nach Ablauf der zweiten Woche wird über die tatsächliche Durchführung der Untersuchung entschieden; somit soll das primäre Ziel der TuT – nämlich das Erlernen der deutschen Sprache – nicht durch eine weitere Veränderung gestört werden.

Nach der zweiten Woche kann ich sagen, dass sich die Gruppe höchstwahrscheinlich für diese Untersuchung eignen wird und ich mit der Untersuchung in der dritten Woche beginnen werde. Bis dato wurde aufgrund der anfangs schwierigen Gruppenbildung und der aufkommenden Spannungen die Untersuchung noch nicht angekündigt. Dies wird erst am ersten Tag der Untersuchung geschehen. Es war für mich zunächst wichtig, dass die Rahmenbedingungen passen. Der Leiter der Sprachschule, mit dem ich immer wieder Rücksprache hielt und ihm die Dokumente aus der Untersuchung vorlegte (Transparenz zur Institutsleitung), war mit der Verschiebung einverstanden.

8. Stunde – 12.12.2016 (Woche 3) – Video 1

Nachdem ich am Ende der zweiten Woche den Eindruck hatte, dass nun die Gruppe bereit für die Untersuchung wäre, startete ich am 12.12.2016, in der dritten Intensivkurswoche, die Untersuchung für meine Forschungsarbeit. Für diese Stunde bereitete ich ein Video vor, das zum Ziel hatte, die drei Artikelformen, die bereits gelernt wurden, zu wiederholen und zu festigen. An diesem Tag waren sechs Personen da. Die

Lehrperson brachte die Technik in den Raum und bereitete alles Notwendige für das Video noch vor der Stunde vor. Das Video war in die erste Hälfte der Stunde, nämlich in die Wiederholungsphase, eingebettet. Nachdem das Video gezeigt wurde, fragte ich, wie ihnen das Video gefallen hatte. Die Reaktionen waren sehr positiv, sie meinten, das Video sei gut gewesen. Ich teilte die Feedbackbögen aus, damit ich diese erste Reaktion auch schriftlich festhielt. Danach stellte ich das Forschungsprojekt vor. Ich erklärte, dass es sich um eine neue Methode handle und dass in den nächsten zwei Wochen je ein Video dieser Art pro Tag geplant sei. Auch sagte ich ihnen, dass ihr Feedback mir helfe, die Videos zu optimieren. Ich fügte hinzu, dass es sich um meine Diplomarbeit handle. Ich stellte das Projekt auf Englisch vor, da ich wusste, dass alle TuT mindestens über ein Basisniveau in Englisch verfügten. Ich verwendete kurze, klare Sätze und viele Internationalismen, um eine möglichst große Transparenz zu schaffen. Ich entschied mich, das Projekt erst nach dem Abspielen des ersten Videos und nach den TuT-Reaktionen vorzustellen, da ich keine Einwilligung von ihnen erhalten wollte, solange sie nicht wussten, um was es sich genau handelte. Nachdem die TuT mündlich eingewilligt hatten, teilte ich die Einverständniserklärungen aus und erklärte, dass dies aus formellen und ethischen Gründen wichtig sei. Die TuT hatten keine zusätzlichen Fragen zu dem Projekt und ich stellte mich in der Pause (und generell) für etwaige Fragen zur Untersuchung zur Verfügung. Bis auf AY, die an diesem Tag nicht dabei war und Y, der nicht mehr kam, unterschrieben alle. Ich entschloss mich auch, heute nicht über die Interviews zu sprechen, damit nicht zu viele Informationen gleichzeitig auf die TuT zukommen.

Während der Videophase füllte ich am Laptop das Beobachtungsprotokoll aus, wodurch ich theoretisch als Lehrperson augenscheinlich nicht zur Verfügung stand. Ich sagte auch zu Beginn des Videos, dass sie sich einfach mit dem Video auseinandersetzen und sich darauf einlassen sollten. Die Reaktionen nach dem Video waren sehr positiv; sie meinten, das Video sei super und sehr gut gewesen. AG merkte als Kritikpunkt an, dass der Ton nicht gut gewesen sei. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Video in einem leeren Raum aufgenommen wurde. Dieser erste Kritikpunkt führte dazu, dass ich mich entschloss, die nächsten Videos in einem anderen Raum aufzunehmen. Während des Videos schauten mich die TuT teilweise ein wenig fragend an. Sie machten bei den Dialogen mit. Bei den Tabellen war das Video ein wenig zu langsam bzw. nicht auffordernd genug, da die TuT erst mitten in den Erklärungen zu

schreiben begannen. Bei den Dialogen war es auf der anderen Seite beim freien
40 Sprechen zu schnell und die TuT wurden nicht mit den Dialogen fertig.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass sie sich auf das Video eingelassen hatten.
Da es der erste Tag war, kommentierte ich das Feedback nicht. Ich werde sie aber
morgen bzw. übermorgen auffordern, vor allem bei + und - etwas dazuzuschreiben.
Generell gesehen war ich mit der ersten Videoeinheit sehr zufrieden: die TuT hatten eine
45 durchwegs positive Einstellung zum Video und äußerten keine (offene) Kritik, schrieben,
sprachen und machten mit. Durch das Erklären des Forschungsvorhabens nehme ich an,
wurden auch einige Fragen bez. des Grundes für den Videoeinsatz geklärt.

9. Stunde – 13.12.2016 (Woche 3) – Video 2

Heute zeigte ich den TuT das zweite Video. Wie auch am Vortag wurde die Technik
bereits vor der Stunde in das Klassenzimmer gebracht und aufgestellt, damit sie noch
einmal überprüft werden konnte, bevor die TuT in die Klasse kamen. Da die TuT bereits
am Vortag ein Video gesehen hatten, musste nicht noch einmal thematisiert werden, was
5 auf sie zukommt. Die erste Aufgabe im Video war, dass sie mit dem Video interagieren
sollen. Da das Übungsblatt aber sehr selbsterklärend war, begannen die TuT bereits mit
der Aufgabe 2. Ich beschloss deshalb einzugreifen und forderte sie auf, Übung 1 zu
machen und mit dem Video mitzuarbeiten. Dieser Eingriff diente dazu, das Arbeiten mit
dem Video zu gewährleisten. M machte dann mit und sprach laut mit dem Video, während
10 die meisten weiterhin die nächste Aufgabe ausfüllten. Sie füllten aber die Lücken nicht
ganz korrekt aus und mussten dann, als das Video auch bei der Übung 2 ankam, das
Falsche wieder ausradieren.

Das Video sollte in den Akkusativ einführen. Nach dem Videoinput war die
Grammatik nicht vollkommen klar; die Lehrperson musste das Video mit einigen
15 Erklärungen ergänzen. Das war zwar das zweite Video, das gezeigt wurde, aber das
erste, das zur Einführungs- und nicht zur Sicherungsphase gehörte. Vielleicht funktioniert
das Einführen beim nächsten Video besser.

In der Pause redete ich mit J und fragte nach, warum die Informationen aus dem
Video nicht vollständig verstanden wurden. Sie war es nämlich, die konkret nach dem
20 Video noch nachgefragt hatte. Sie meinte, das Video sei gut gewesen und dass sie
vielleicht einfach nicht gut mitgedacht hätte. Sie hätte zwar aufgepasst, aber den Inhalt
irgendwie nicht mitbekommen. Aber das Video sei gut gewesen und sie hätte alles

verstanden. Hier ist zwar ein Widerspruch bemerkbar, es kann aber durchaus auch daran liegen, dass sie nicht mit dem Video gearbeitet hatten, sondern schon eine Aufgabe weiter vorne war und somit nicht alle Erklärungen aufnahm.

Während der Videophase war keine offensichtliche Veränderung im Verhalten der TuT zu beobachten. Die Partizipation und die Aufmerksamkeit sind (innerhalb einer Stunde) ähnlich ausgeprägt, sprich, wenn die TuT wie etwa AN müde sind, dann sind sie dies durchgehend. Die Interaktion mit den anderen ist ebenfalls ähnlich ausgeprägt. Einzig die Interaktivität mit dem Video (vor allem bei der Aufforderung zum lauten Sprechen) im Plenum funktioniert scheinbar nicht so gut; die TuT warten auf die korrekte Antwort bevor sie diese notieren. Auch antworten sie größtenteils nicht laut. Vielleicht würde das bei einer direkten Aufforderung von einzelnen Personen, etwa durch das Reihumsagen, besser funktionieren. Auch heute merkte ich, dass ich in dieser kurzen Videophase nicht viel mitnotieren konnte.

10. Stunde – 14.12.2016 (Woche 3) – Video 3

Heute waren nur TuT da, die bereits mindestens einmal mit den Videos gearbeitet hatten. Ich integrierte aber heute das erste Mal in das Lernvideo eine externe Aufnahme. Ich konnte sichtlich merken, dass die Videos für die TuT keine Neuheit mehr darstellten und sie sich darauf eingestellt hatten, diese Videos im Unterricht anzuschauen. Das Video war heute in die Wiederholungsphase integriert. Zuerst wurde im Unterricht noch einmal der Akkusativ wiederholt und dann das Video abgespielt. Heute hörten die TuT im Allgemeinen wirklich gut zu, als ich zu Beginn des Videos redete und erst als ich *Aufgabe 2* gesagt hatte, begannen sie, diese dann zu machen. Ich hatte das Gefühl, dass sie mittlerweile wussten, dass eine Aufforderung im Video, z.B. Dialoge zu führen, den Aufforderungen von einer präsenten Lehrperson gleichkommen; sie reagierten auf der Stelle als das Video die Anweisung gab, Dialoge zu zweit zu machen. Aufgrund der kurzen Pausen wurde das Video öfters gestoppt, um die TuT die Dialoge beenden zu lassen. Diese Eingriffe dienten dazu, das Funktionieren dieses Videos nicht zu unterbinden und die TuT beim freien Sprechen nicht zu demotivieren und zu stoppen.

Bei einigen bisher nicht getätigten Anweisungen – wie dem Zetteltausch, um den Nachbarn/die Nachbarin zu kontrollieren – war es sehr gut, dass ich im Video die Aufforderung öfter wiederholte, da sie nicht gleich zum Video geschaut und meinen Gesten nicht zugeschaut hatten und somit auch nicht sahen, was sie machen sollten.

20 Deshalb tauschten sie erst bei der zweiten Aufforderung die Zettel. Ebenso passierte es bei den Rollen bei Übung 4b. Sie schauten – während ich im Video die Übung erklärte – bereits auf den Zettel. Ich griff kurz ein und sagte, sie sollen genau dem Video zuhören und auch hinschauen. Bei der nächsten Erklärung führten sie dann die Aufgabe korrekt aus. Insgesamt war ich mit dem heutigen Video, den Reaktionen und der Partizipation der TuT sehr zufrieden.

25 Nach dem Video sahen die TuT zufrieden aus; ein so großes Engagement und eine so ausgeprägte Beteiligung wird im Präsenz-Unterricht bei dieser Gruppe nicht oft erreicht. Heute trat ich als Forschungsperson wieder vor die Gruppe, um die TuT zu fragen, ob sich jemand freiwillig für das Durchführen von zwei Interviews bereiterklären würde. Ich bot ihnen für ihren Zeitaufwand eine Gratisstunde an. M und AG meldeten sich
30 sofort. Danach teilte ich noch das Feedback aus. In der Pause vereinbarte ich mit den beiden TuT noch die Interviewtermine für diese Woche. Für die nächste Woche wurde noch nichts fixiert. Ich entschied mich, für die zweite Untersuchungswoche ein anderes Feedbackformat zu wählen, da die TuT immer das Gleiche ankreuzten und keine neuen Informationen lieferten. Deshalb wollte ich die vorgegebenen Antwortkategorien streichen
35 und sie auffordern, konkrete Informationen bei + und - zu notieren.

Obwohl ich auch heute das Video immer wieder stoppen musste, bin ich sehr zufrieden, da das Stoppen nicht aufgrund eines nicht funktionierenden Zusammenarbeitens mit dem Video geschah, sondern weil zu wenig Zeit für die Durchführung der Dialoge eingeräumt wurde; ein durchaus positives Zeichen, denn das
40 zeigt, dass die Interaktivität mit dem Video immer besser zu funktionieren scheint und die Interaktion mit den andern TuT immer routinierter und ausgeprägter wird. Ich vermute, dass dies teilweise darauf zurückzuführen ist, dass gleiche bzw. ähnliche Methoden, Gesten, Anweisungen, etc. im Regelunterricht stattfinden und gleichzeitig die TuT lernen, mit dem Video umzugehen und es nicht mehr als Neuheit, sondern als Teil des
45 Unterrichts auffassen.

Heute fand das erste Interview mit AG statt. Wir führten das Interview direkt in der Sprachschule nach dem Unterricht durch, da dies organisatorisch das Einfachste war. Ich teilte die ersten beiden Interviews auf zwei Tage auf, da die TuT sonst warten müssten. Deshalb wird das zweite Interview morgen stattfinden. Das auf Englisch stattfindende Gespräch wurde mit zwei Aufnahmegeräten aufgenommen. Ich informierte
50 sie vor der Aufnahme noch einmal darüber, dass ich das Gespräch aufzeichne und

transkribiere, sie aber als Person nicht erkennbar sein wird. Das Gespräch war sehr zwanglos und angenehm. Die Informationen aus dem Interview sollten dann in die nächsten Videos eingearbeitet werden. Ich versuchte auch hier zu zeigen, dass es darum geht, die Methode zu testen und wenn möglich zu verbessern und aus diesem Grund ein konstruktives Feedback sehr nützlich sei. Die von AG angesprochenen Punkte (s. Interview 1) betrafen vor allem Ton, Bildmaterial und die interaktiven Übungen. Insgesamt war ihre Einstellung sehr positiv und unterstützend. Als ich in der Stunde gesagt hatte, dass ich diese Untersuchung im Rahmen meiner Diplomarbeit (bzw. Masterarbeit) mache, war sie die erste, die sich für die Interviews bereiterklärt hatte. Ich glaube, dass dieses Interview auch generell für die Lehrerin-Schülerin-Beziehung förderlich war, aber auch für mich selbst war dieses Interview sehr hilfreich, da die positive Einstellung der Teilnehmerin auf mich auch eine motivierende Wirkung hatte.

11. Stunde – 15.12.2016 (Woche 3) – Video 4

Heute war ich ein wenig enttäuscht, da die Bildqualität des Videos nicht gut war; man konnte den Text nicht richtig lesen und die Hintergründe, die bei diesem Video eine wesentliche Rolle spielten, kamen nicht richtig zur Geltung. Das Problem resultierte daraus, dass auf dem verwendeten PC auf YouTube die niedrigste Auflösung eingestellt war. Das bemerkte ich aber erst nach der Stunde. Die TuT sagten zwar, dass das kein Problem sei, aber eine unzureichende Bildqualität beeinflusst natürlich auch die Aufmerksamkeit und das Interesse.

Die Lehrperson teilte die Gruppe schon zuvor in Teams ein, damit es während des Videos keine Probleme gibt. Dass die Gruppen, wenn nötig, schon vorher eingeteilt werden müssen, ist besonders heute aufgefallen, da bis jetzt während der Videos immer Zweierteams gebildet werden mussten und immer sechs Personen anwesend waren. Heute sollten aber sowohl Gruppen von zwei als auch von drei TuT gebildet werden und es waren sieben Personen anwesend. Diese zuvor stattfindende Einteilung sollte aber kein Problem darstellen. Bei diesem Video wurden auch zum ersten Mal Kärtchen eingesetzt und es sollte herausgefunden werden, wie die TuT mit zusätzlichem Material arbeiten können. Bei der Übung griffen die TuT zunächst zu der Lösung und ich griff ein und zeigte ihnen, dass sie zuerst die Kärtchen nehmen sollten, bevor sie ihre Ergebnisse mit der Lösung verglichen. Danach arbeiteten sie sehr gut mit den Kärtchen. Insgesamt konnten die TuT sehr gut mit diesem Video arbeiten.

20 Heute führte ich das zweite Interview. Da M früher gehen musste, übernahm J das Interview. Sie meinte, sie wollte sich von Anfang an für die Interviews anbieten, hätte sich aber nicht mehr gemeldet, da ich schon zwei Interviewpartnerinnen hatte. Das Gespräch fand wie ausgemacht direkt nach dem Unterricht statt, aber, wie auch zuvor, in einem anderen Kursraum. Auch in diesem Interview erhielt ich neue Erkenntnisse. Dieses Interview war auch deshalb wichtig für mich, da J zu den Leistungsstarken in dieser Gruppe gehört und während der Videos etwas desinteressiert geschaut hatte. Sie sprach dann aber sehr positiv über die Videos und kritisierte weder die Wiederholungen noch das Tempo, sondern empfand diese Faktoren sogar als positiv. Dass mehrere bzw. andere Personen im Video und Ortswechsel sehr gut seien, war für mich eine ausschlaggebende Information, die ich auch in der zweiten Untersuchungswoche bei der Erstellung der Videos bedenken werde.

Nach der ersten Woche kann ich sagen, dass die Grundeinstellung zu den Videos in der gesamten Gruppe durchaus positiv ist, dass die TuT immer besser mit den Videos arbeiten und dass nur gelegentlich das Eingreifen der Lehrperson notwendig ist. Diese Eingriffe gründen meistens darauf, dass die bemessene Zeit für die Dialoge zu kurz ist. Gleichzeitig glaube ich, dass es besser ist, die Videos zu stoppen und somit auch mehr Methoden und Formen des Unterrichtens im Video ausprobieren zu können. Die Schwierigkeiten mit dem Ton, mit dem Bild und mit der Technik generell sind mittlerweile größtenteils überbrückt und die Aufnahmequalität ist auch immer besser geworden. Ich freue mich schon darauf, in der nächsten Woche weitere Videos ausprobieren zu können.

12. Stunde – 19.12.2016 (Woche 4) – Video 5

Auch heute diente das Video dazu, eine neue Grammatik einzuführen, wobei dies Schritt für Schritt erfolgte. Bei diesem Video verwendete ich sehr viele Bilder, wie in den Interviews als positiver Mehrwert erwähnt wurde. Obwohl es sich nicht um reale Personen handelt, arbeitete ich mit den Figuren von Paul und Claudia, um auch andere Personen im Video abzubilden. Dadurch, dass die Bilder zwar im Video, aber nicht auf dem Zettel abgebildet war, war das Übungsblatt nicht selbsterklärend und so konnten die TuT dem Video nicht vorausseilen, sondern mussten mit dem Video arbeiten. Dies konnte man speziell beim Satz mit dem Fotoapparat sehen, bei welchem sie auch die Erklärung abwarten mussten (*wollen nicht* vs. *können nicht*). Erst, als im Video gesagt wurde, dass Paul und Claudia keinen Fotoapparat zu Hause hätten, nickten die TuT und wussten,

dass es sich um *nicht können* und nicht um *nicht wollen* handle. Die Anweisungen (welche Aufgabennummer, welche Aktivität, ...) scheinen jetzt klarer zu sein, da die TuT gut auf diese reagieren. So konnten sie sich selbstständig durch das Übungsblatt navigieren. Auch war in diesem Video das Einbinden von zusätzlichem Material, in diesem Fall des Würfelballs, wichtig, um die TuT selbstständig arbeiten zu lassen. Ich muss mich als Forscherin bzw. als Lehrperson immer weniger einmischen, was auch daran erkennbar ist, dass das Beobachtungsprotokoll sehr lang geworden ist. Ich merke, dass sie mich immer seltener anschauen und mit dem Video alleine zurechtkommen. Das Übungsblatt aus dem Video verwendeten die TuT auch nachher im Unterricht immer wieder, vor allem die Konjugationstabelle der Modalverben. Auch das Tempo war bei diesem Video – bis auf die letzte Übung – passend. Die, die bei den einzelnen Übungen schneller waren, kontrollierten noch einmal ihre Antworten oder schauten Vokabel nach; ähnlich wie im Regelunterricht. Für die letzte Übung hätten die TuT noch mehr Zeit gebraucht, weshalb ich da wieder das Video stoppte. Insgesamt funktionierte das heutige Video sehr gut.

Heute teilte ich auch das erste Mal den neuen Feedbackbogen aus und erklärte, dass mir konkrete Informationen sehr helfen würden. Die TuT antworteten zwar sehr positiv, schrieben aber nichts Konkretes.

13. Stunde – 20.12.2016 (Woche 4) – Video 6

Heute probierte ich ein längeres Video aus, um zu sehen, wie die TuT darauf reagieren. Das Video war vor allem deshalb länger, weil ich hier mehr Zeit für die Antworten eingeräumt hatte; trotzdem war die Zeit bei Übung 1a noch immer zu knapp bemessen. Die TuT machten während des Videos durchgehend mit. Ich hatte nicht das Gefühl, dass das Video zu lang gewesen wäre. Die Legeübung klappte sehr gut, sie waren auch sichtlich neugierig, was die korrekte Antwort ist und schauten auf das Video. Dass sie mit dem Video kontrollieren müssen, müsste keine zusätzlich angeführte Aufgabe auf dem Arbeitsblatt sein; somit wäre auch weniger Text auf dem Blatt. Das könnte ich einfach im Video sagen. Genau das Gleiche gilt für die Übung 2b: auch hier wäre eine zusätzliche Anweisung auf dem Arbeitsblatt nicht notwendig gewesen. Diese Form der Vokabelbesprechungen wie bei Übung 2b wurde bis dato nicht im regulären Unterricht gemacht und anfangs war es für die TuT auch schwierig zu verstehen, was sie genau machen mussten. Danach ging es gut. Vielleicht kann man eine Übung, die noch nicht

15 bekannt ist, nicht mit dem Video machen. Das würde bedeuten, dass die Lehrperson
vorher die Übungsformen immer zuerst vorzeigen müsste (Ball, Gruppenbildung, Dialog,
etc.). Sonst verlief das Video wie immer (ohne Schwierigkeiten). Auch das Arbeiten mit
dem Buch funktionierte sehr gut (obwohl das das erste Mal im Video vorkam), genauso
wie die Aufgaben im Team; die TuT interagierten rege miteinander. Übung Nr. 3 – also
20 die Einleitung einer Übung und die Überleitung in die Präsenzstunde – klappte eigentlich
gut, sie wunderten sich nicht, dass das Video dann endete und sie weiterarbeiten sollten.
J schaute mich kurz an und zeigte auf die Papiere in der Mitte des Tisches. Nach einem
Nicken meinerseits nahmen alle Gruppen ein Papier und begannen die Aufgabe. Es wäre
vielleicht noch eindeutiger gewesen, wenn auch diese Übung komplett auf dem
Arbeitsblatt und nicht extra auf einem Zettel auszufüllen gewesen wäre. Nach der Stunde
25 besprach ich mit J und AG die Interviewtermine für diese Woche.

14. Stunde – 21.12.2016 (Woche 4) – Video 7

Dieses Video beinhaltete die zweite extern aufgenommene und eingespielte Szene;
diesmal waren aber beide Personen auf dem Video sichtbar. Dieses Video diente als
Sicherung einer Restaurantsituation, die wir sowohl heute vor dem Video, als auch schon
in einer früheren Stunde geübt hatten. Während des Videos griff ich nur dann ein, wenn
5 ich es für notwendig hielt, beispielsweise wurde ich bei Übung 3 ein, zwei Artikel gefragt.
Da ich anwesend war, wollte ich die Antwort nicht verweigern. Bei einer anderen Frage
meinte ich, dass ich später im Video noch darauf eingehen werde, was auch geschah
und die Frage wurde dann nicht noch einmal gestellt. Ich konnte sehen, dass die TuT
motiviert waren. Ich finde, dass das Video gut in die Stunde integriert war, da sowohl
10 davor als auch danach Restaurantszenen geübt wurden.

Heute führte ich das zweite Interview mit J. Diesmal stellte ich konkretere Fragen,
die u.a. die Entwicklung in den letzten beiden Wochen behandelten. Auch bei diesem
Interview sind wesentliche Informationen eruiert worden und es zeigte sich, dass die
Veränderungen und vor allem die Verbesserungen auch von der Teilnehmerin als solche
15 erkannt wurden. Diese betrafen vor allem die Verbesserung der Videoqualität und dass
sie sich an diese neue Methode gewöhnt hätte. Insgesamt war eine sehr positive
Einstellung von J gegenüber den Videos erkennbar.

15. Stunde – 22.12.2016 (Woche 4) – Video 8

Heute war der letzte Kurstag und somit zeigte ich den TuT das letzte Video. Da der komplette Kurstag der Sicherung und der Wiederholung der Inhalte gewidmet war, war auch das Video dementsprechend gestaltet. Die TuT hörten den Spielregeln genau zu und reagierten auf das Gesagte im gleichen Moment: Sie nahmen das Spielbrett, die
5 Karten und die Spielfigur dann, als ich es im Video sagte. Heute war es das erste Mal, dass sie mich überhaupt nicht anschauten. Den Erklärungen im Video hörten sie zu, wobei nicht immer von Anfang an, da sie auch untereinander die Lösungen ausdiskutierten. Bei den Erklärungen nickten sie oder stimmten zu. Die TuT sagten direkt nach dem Video, dass ihnen dieses Video sehr gefallen habe und dass es sehr gut
10 gewesen wäre. AN fragte noch etwas von der letzten Folie; darauf ist die Lehrperson eingegangen und blendete die entsprechende Stelle im Video ein. Dieses Video funktionierte wirklich sehr gut; sowohl die Aufgabenstellung, als auch die Aufgabe und die Erklärungen wurden verstanden. Ich wurde fast vollständig als präsente Lehrperson ausgeblendet. Die TuT interagierten mit dem Video, antworteten laut, hörten zu, redeten
15 mit. Auch kam es zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit dem Thema, wobei sowohl innerhalb des Teams als auch die Teams untereinander Fragen stellten und diese beantworteten (z.B: M zu J: *Es ist DIE Sprache*).

Nach dieser Stunde führte ich das letzte Interview, das ebenfalls sehr bereichernde Erkenntnisse lieferte. Mit diesem Tag schloss ich als Forscherin die
20 Untersuchung ab und beendete als Lehrperson den Kurs. Auch als Forscherin bin ich mit den letzten zwei Wochen sehr zufrieden und sehe auf den ersten Blick sehr positive Ergebnisse; sowohl dank der direkten Reaktionen im Kurs als auch der Interviews. Diese Ergebnisse werde ich im Rahmen der Forschungsarbeit genau untersuchen und auswerten.

7.5.3 Beobachtungsprotokoll

8. Stunde – 12.12.2016 (Woche 3) – Video 1

Interaktivität mit dem Video	Die TuT schreiben erst dann mit, wenn der Artikel im Video sichtbar ist; nur AG antwortet ab und zu laut auf die Frage, welcher Artikel kommt. Sonst schauen die TuT eher auf das Video (Rezeption, keine Interaktivität), notieren aber, was auf dem Bildschirm sichtbar ist und schauen das Video an. Bei den Sätzen <i>Was ist das?</i> etc. notieren sie die Untertitel mit.
Interaktion zwischen den TuT	Bei den Artikeln ist das Video nicht interaktiv zwischen den TuT, sondern sollte zwischen dem Video und den TuT sein; das hat nur bedingt funktioniert; die TuT haben das Ergebnis abgewartet. Die Übung mit den Bildern ist interaktiv, nach einem kurzen fragenden Blick zu mir starten die TuT die Dialoge und führen die Aufgabe aus.
Reaktionen	Erste Reaktion auf das Video: die TuT lächeln, schauen mich an, schauen fragend. Erst nach den ersten Informationen (<i>notiert bitte mit</i>) fangen sie an, sich sichtlich auf das Video einzulassen und fangen an, mitzuschreiben. Immer wieder lächeln sie. Meist ist ein Lächeln und Unsicherheit beobachtbar. Die Dialoge führen die TuT wie vorgegeben aus.
Partizipation	Die Partizipation steigt zunehmend, anfangs ist sie sehr sporadisch, dann ist sie vor allem bei der Bilder-Übung stark (vergleichbare Partizipation wie im Unterricht).
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT schauen sich manchmal fragend an, machen mit, bewegen sich zum Video und zu den Nachbarn/Nachbarinnen hin.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Die TuT scheinen anfangs nicht zu wissen, wie sie auf das Video reagieren sollen. Das Video ist für sie eine Wiederholung und sie wissen theoretisch was kommt, sie warten aber die Antwort ab und reagieren nicht vorher auf den Input. Schwierigkeit beim Flugzeug-Bild: Meine ich <i>Flughafen</i> oder <i>Flugzeug</i> ? Die TuT schauen mich fragend an. Ich nicke nur. Einige bilden Sätze mit <i>Flugzeug</i> , andere mit <i>Flughafen</i> .
Sonstiges	Teilweise war das Video zu langsam (bei der Grammatiktafel). Bei der Sicherung sollte es vielleicht schneller gehen. Ich darf als Videolehrerin bei einer Partnerübung nicht <i>reinreden</i> , sonst kommen sie aus dem Gespräch heraus. Informationen zu Grammatik, Stil und Problemen sollte das Video erst nach der Übung ansprechen.

9. Stunde – 13.12.2016 (Woche 3) – Video 2

Interaktivität mit dem Video	Die TuT schauen zu und notieren erst, wenn der Text erscheint. M interagiert mit dem Video und antwortet, nachdem ich sie alle zum Antworten aufgefordert hatte. Die TuT haben eher eine passive Haltung, die Plenumsphasen mit dem lauten Sprechen/Mitsprechen gelingen nicht wie vorgesehen.
Interaktion zwischen den TuT	Die Interaktion funktioniert sehr gut, wenn ich mich durch Blickkontakt, Nicken oder aktives Eingreifen einschalte. Die Dialoge bei Nr. 5 funktionieren sehr gut.
Reaktionen	Die TuT wissen sichtbar was auf sie zukommt; sie lächeln weniger, schauen auf den Bildschirm bzw. schauen immer wieder vom Video zum Zettel und zurück zum Video; sie sind bei <i>den</i> verwundert und es ist sichtbar eine neugierigere Haltung eingetreten. Bei einer neuen Übung schauen sie mich an und warten auf eine Reaktion von mir (ich reagiere so wenig wie möglich).
Partizipation	Die TuT machen mit und füllen den Text in Übung 2 aus, obwohl wir noch bei Übung 1 sind; schreiben und schauen nicht auf den Bildschirm mit der neuen Information. Als wir bei Übung 2 ankommen, radieren sie die falsche Information aus und notieren das, was im Video ist (erst dann, wenn der Text schon erscheint). Bei Übung 4 haben nur 2 Gruppen automatisch umgeblättert, 1 Gruppe fängt Übung 5 verspätet an und wird somit nicht fertig.
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT schauen auf den Bildschirm und beschäftigen sich meist individuell mit dem Zettel. Bei den Übungen mit Interaktion machen die leistungstärkeren Gruppen eher mit.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Der Zettel war sehr selbsterklärend und die TuT füllen die Informationen schon im Voraus aus, anstatt die Reihenfolge der Übungen einzuhalten. Hier greife ich ein, um sie zu Übung 1 zurückzuführen. Die, die bei Übung 4 nicht mitgeschrieben haben, beginnen Übung 5 verspätet. Vielleicht wäre es sinnvoll zu deuten, dass sie umblättern müssen.
Sonstiges	Die Nennung der Übungsnummern war scheinbar nicht deutlich genug.

10. Stunde – 14.12.2016 (Woche 3) – Video 3

Interaktivität mit dem Video	Die TuT schauen das Video von Beginn an interessiert an, sie scheinen den Ablauf zu kennen. Sobald im Video eine Aufgabennummer genannt wird, schauen sie auf den Zettel. Wenn eine Redepause im Video ist, schauen sie teils zu mir, teils auf den Zettel, beginnen aber dann mit den Übungen. Sobald im Video wieder gesprochen wird, schauen sie zum Video.
Interaktion zwischen den TuT	Die TuT arbeiten gut zusammen und führen die Dialoge aus. Sie arbeiten scheinbar genauso intensiv mit wie im Regelunterricht. Die Dialoge funktionieren gut (bis auf AY), sie drehen sich zueinander und setzen zum Reden an. Bei der Partnerkontrolle tauschen zwei Gruppen den Zettel (AY nicht) und kontrollieren. Da AY nicht mitmacht und nicht kontrolliert, kontrolliert AG noch mit H. Auch die Dialoge am Ende führen sie durch und folgen den Instruktionen (Person A und B).
Reaktionen	Sie lächeln bei der Nennung der Kartoffeln und lachen bei Übung 2, als ich sie auf den Akkusativ aufmerksam mache, den wir vorher wiederholt haben. Die TuT wenden sich zueinander, sobald ich <i>zu zweit</i> sage. Sobald ich im Video rede, schauen sie auf. Als ich im Video weiterrede und sie mit der Übung noch nicht fertig sind, schauen sie ein wenig verwirrt (im Sinne von: Sollten wir schon fertig sein bzw. sollen wir jetzt aufhören?). Als ich das Video stoppe, führen sie die Dialoge zu Ende. Sobald das Video weiterläuft, reagieren sie wieder auf die Informationen.
Partizipation	Die TuT schauen zu, schauen auf das Video und auf den Zettel, sobald Anweisungen gegeben werden.
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT füllen den Dialog aus und sind sichtlich begeistert von der Aufnahme. Erst als ich einige Male die Info gebe, den Zettel zu tauschen, machen sie es.
Schwierigkeiten/ Lösungen	AG fragt, ob sie das jetzt machen sollen. Ich nicke. Sie führen dann die Dialoge aus. Ich habe nicht genug Zeit für die Dialoge im Video gelassen. Teilweise brauchen sie 3x so lange. Ich müsste im Video mehr Zeit lassen, die Dialoge durchzuführen. Auch bedarf es noch genauerer Anweisungen, um den Ablauf zu strukturieren.
Sonstiges	Die Eingriffe von der Lehrperson helfen, die Motivation und die Redephasen aufrecht zu halten und zeigen, wo mehr Zeit gelassen werden muss. Mehr Zeit wird vor allem dort benötigt, wo die TuT nicht gleich mit den Dialogen beginnen. Klarere Anweisungen würden wahrscheinlich auch helfen.

11. Stunde – 15.12.2016 (Woche 3) – Video 4

Interaktivität mit dem Video	Die TuT scheinen ein wenig müde zu sein. Sie schreiben die Information auf, bevor ich sie dazu explizit auffordere (sobald ich frage, wie spät es ist, nehmen sie den Stift in die Hand).
Interaktion zwischen den TuT	Die TuT führen die Dialoge wie angegeben durch. Sie besprechen und überlegen manchmal gemeinsam, was die Antwort sein könnte. Sie drehen sich bei den Dialogen zueinander, füllen aber gleichzeitig die Arbeitsblätter aus.
Reaktionen	Die TuT reagieren immer schneller auf die Anweisungen in den Videos. Der wiederkehrende Satz <i>Wie spät ist es?</i> führt dazu, dass sie ohne Anweisung gleich wissen, was sie machen müssen.
Partizipation	Der Großteil der TuT arbeitet sehr gut mit und interagiert mit dem Video und den anderen. AY und N können nicht gut mitmachen und notieren das, was sie verstehen (leistungsschwache TuT).
Aktivitäten in der Klasse	Die Übung mit den Kärtchen klappt nicht ganz, da sie zuerst zu den Lösungen greifen. Als ich sage, dass das die Lösungen seien, legen sie sie weg und fangen mit der Aktivität an.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Technisches Problem: Verschwommenes Bild. Die Problemquelle konnte ich erst später herausfinden. Sollte von nun an kein Problem sein. Die Einteilung der Gruppen muss vor dem Video erfolgen, wenn klar ist, dass sich die Zahl nicht ausgeht.
Sonstiges	Ich möchte auf jeden Fall noch einmal eine Übung mit Kärtchen machen, damit ich sehe, ob es nur beim ersten Mal Schwierigkeiten gab oder ob das Video mit zusätzlichem Material nicht funktioniert.

12. Stunde – 19.12.2016 (Woche 4) – Video 5

Interaktivität mit dem Video	Die TuT notieren mit. Bei Nr. 1: Sie schreiben erst mit, wenn ich das Wort einblende (obwohl ich es schon gesagt habe); ab dem Verb <i>müssen</i> schreiben sie bereits beim Zuhören mit und warten nicht ab, bis ich das Wort einblende. Bei Nr. 2: AG sagt laut <i>wollen nicht lesen</i> ; sie rät immer wieder laut die Vokabel; danach auch die anderen. Sie antworten während sie schreiben. Hier haben sie genug Zeit und überlegen sichtlich, welches Vokabel passt. Schauen zwischen Video und Zettel hin und her. Bei Nr. 3a: Die TuT füllen die Tabelle mit dem Video aus. Bei Nr. 3b: Die TuT hören die Erklärungen aus dem Video an. Bei der Information, dass eine Person den Würfel nehmen soll, reagiert niemand. Erst als das Video sagt: <i>Ihr seid dran</i> . Dann nehmen sie den Ball.
Interaktion zwischen den TuT	Bei Nr. 2: Die TuT sprechen über die möglichen Lösungen. Beim fünften Satz kommt das erste Mal das Verb <i>können</i> . AG sagt laut <i>wollen</i> und die anderen meinen, dass das nicht <i>wollen</i> , sondern

	<i>können</i> sei. Ab diesem Satz besprechen sie die Lösungen immer zusammen und diskutieren über die Lösung. Bei Nr. 3b: Eine T sagt <i>sie</i>. Die andere T fragt, ob sie Singular oder Plural meine. Sie werfen einander den Ball zu und führen die Übung wie vorgesehen aus.
Reaktionen	Bei Nr. 1: Die TuT schreiben nur zögerlich mit. Bei Nr. 2: Die TuT schreiben mit, sobald sie das Wort <i>sie</i> hören. Bei Nr. 3a: Als ich <i>Nummer 3a</i> sage, drehen sie den Zettel automatisch um. AN kontrolliert noch einmal die Tabelle während ich noch rede, weil sie schon fertig ist (schaut von Video auf Tabelle). Bei Nr. 3b: Sobald ich sage <i>ihr seid dran</i> wollen M und J gleichzeitig den Würfel nehmen und J schnappt sich den Würfel, sie lachen; die Gruppe startet die Übung.
Partizipation	AN schaut im Handy ein Vokabel nach während das Video läuft. M schaut im Buch eine Information nach. H schaut auch im Handy ein Vokabel nach (Das ist genauso wie in der Präsenz- Stunde). Die TuT schreiben in der Tabelle mit und als ich im Video sage <i>Achtung bei den Vokalen</i> radieren einige TuT das eingetragene Wort aus. M spricht mit während sie die Tabelle ausfüllt. Das Tempo ist gut, alle können gut mitschreiben. Die TuT reagieren auf die Lösungen im Video und radieren falls notwendig die eingetragenen Wörter aus. Bei Nr. 3b korrigieren sie einander, schauen mich einmal kurz an, aber ich bessere sie nicht aus. Deshalb schauen sie in der Tabelle nach und finden die richtige Information und spielen weiter.
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT haben alle Übungen wie vorgesehen mitgemacht.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Ich muss das Video bei 3b stoppen, weil die Zeit zu kurz ist. Ich sage ihnen, sie können das Wort noch durchkonjugieren und erst anschließend lasse ich das Video wieder laufen (sie schauen zum Video und sehen das neue Vokabel) und stoppe beim nächsten Modalverb erneut. Bei 3b wäre ein Beispiel gut gewesen (z.B. sie + müssen, ich + können), damit sie <i>plus</i> unbedingt dazusagen und nicht eine falsche Form (z.B. <i>ich müssen</i>) sagen und hören. Sie sagen es aber meistens von selbst dazu.
Sonstiges	Das Tempo bei diesem Video ist genau gut gewählt, auch die Anweisungen scheinen klar zu sein. Ich lege den Würfel vor dem Starten des Videos auf den Tisch und die TuT nehmen ihn auch bei der betreffenden Übung.

13. Stunde – 20.12.2016 (Woche 4) – Video 6

Interaktivität mit dem Video	M schaut auf das Video und legt das erste Beispiel. Alle Gruppen kontrollieren zusammen mit dem Video ihre Ergebnisse und legen die Kärtchen um. Bei 1c schreiben die TuT die Erklärungen die Sätze nicht auf, erst als ich einschreite und sie dazu auffordere. Sie heben die Endungen selbstständig hervor. M und AN sagen die Lösungen laut mit. Das Video hat bis auf die Übung 1a das richtige Tempo. Dort muss ich das Video wieder kurz stoppen, damit sie die Übung zu Ende machen können. Bei Übung 2a: Sobald ich das Wort <i>Buch</i> erwähne, nehmen sie es alle zur Hand und lesen mit. Hier schauen sie das Video nicht an, sondern nur das Buch. M unterstreicht bereits beim Vorlesen durch die Videolehrerin die trennbaren Verben und schreibt bereits die Verben auf den Zettel. Die Worterklärungen werden am Anfang nicht sehr beachtet, da alle TuT auf das Buch schauen. Ungefähr nach den ersten beiden Vokabeln schreiben sie die Vokabelerklärungen im eigenen Buch dazu.
Interaktion zwischen den TuT	Die TuT arbeiten bei der Legeübung gut zusammen und korrigieren sich gegenseitig. Beim Aufschreiben der trennbaren Verben besprechen sie die bereits aufgenommenen Informationen in der Gruppe. AG fragt mich, ob <i>bringen mit</i> auch ein trennbares Verb ist. Ich schaue sie an und nicke zum Video hin. Als im Video dann <i>mitbringen</i> als trennbares Verb aufgezählt wird, nickt AG und schaut bei der Aufzählung auf ihren Zettel.
Reaktionen	Ich deute M kurz, dass sie die Kuverts zu Übung 1a nehmen sollen. Sie verteilt dann die Kuverts und alle beginnen mit der Übung. Als ich im Video <i>sehr gut</i> sage, lächeln einige; wahrscheinlich, weil sie nicht alles richtig hatten. M schreibt die trennbaren Verben bei Übung 2c auf und sagt <i>We will see</i> und schaut das Video mit den Erklärungen an.
Partizipation	Es ist eine starke Partizipation vorhanden: Alle TuT arbeiten mit dem Video und mit der Gruppe zusammen. Sie führen die aufgeführten Übungen aus.
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT führen die Aufgaben aus. Sie sprechen miteinander, schauen auf dem Handy Informationen nach, die sie dann auf dem Arbeitsblatt eintragen, unterstreichen Wörter, schauen das Video an und führen die Dialoge durch.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Es ist sehr viel Material auf dem Tisch (Kärtchen, Kuverts, Zettel). Eine Lösung wäre, alle Materialien im Video zu zeigen. Mit dem verwendeten Programm funktioniert das aber nicht immer. Ich greife bei der Übung 1c ein und fordere sie auf, mitzuschreiben. Offensichtlich ist die Anweisung nicht deutlich genug. Sie waren schon bei den trennbaren Verben als die Videolehrerin die Vokabel erklärt; Ich greife ein und sage, dass wir die Vokabel gemeinsam anschauen.
Sonstiges	Nach dem Video – vor den Präsentationen der Einladungen – besprechen wir noch die Aufgabe im Buch, da J und AN mehrere

	trennbare Verben gefunden haben (es waren im Endeffekt unbestimmte Artikel, die sie für Präfixe hielten)
--	--

14. Stunde – 21.12.2016 (Woche 4) – Video 7

Interaktivität mit dem Video	Die TuT schauen das Video an und führen die Aufgaben aus. Bei Nr. 1: Als ich die weißen Kuverts erwähne, nimmt M sie und teilt sie aus. Danach hört sie wieder dem Video zu. Nachdem sie die Lösungen gehört haben, machen sie ein Foto von den Kärtchen. Sie schauen bei Nr. 2a fast ausschließlich auf das Blatt, kontrollieren dann bei Nr. 2b mit dem Video. J schaut beim Kontrollieren nur auf die Kärtchen und diskutiert mit AN über die richtige Lösung. M schaut auf das Video und ändert gelegentlich die Kärtchen auf ihrem Blatt.
Interaktion zwischen den TuT	Die Teammitglieder drehen sich zueinander und führen die Übungen aus. Bei Nr. 1: AY sagt die ersten beiden Paare laut und alle beginnen die Kärtchen zu legen. Einige sagen laut die vermutete Bedeutung einiger Wörter. Die anderen antworten ihnen und sagen die tatsächliche Bedeutung oder stimmen dem Gesagten zu. J sagt bei einer Frage, dass sie es nicht wisse und deutet auf das Video. Danach kommt im Video die Lösung. AN erklärt J kurz etwas auf Englisch und deutet dabei auf den Zettel. Bei Nr. 2c: Alle TuT schreiben Sätze und sind ganz ruhig. Dann tauschen sie die Zettel und kontrollieren. Bei Nr. 3: Die TuT führen die Dialoge durch und machen die Personen aus dem Video nach, sind also sehr unfreundlich, staunen und spielen mit ihrer Stimme.
Reaktionen	Die TuT reagieren auf die Anweisungen aus dem Video. Als ich in der Restaurantszene 4,50 € sage, sagt M laut <i>sehr teuer</i> und legt dann das Kärtchen auf das Bild.
Partizipation	Die TuT kontrollieren mit der zweiten Aufnahme die aufgelegten Zettel und tauschen sie gelegentlich aus. Bei dieser Szene lächeln sie auch öfter. Nach den Erklärungen im Video lesen alle die Aufgabe bei Nr. 3 noch einmal durch und fangen dann mit den Dialogen an. J spielt mich sehr deutlich nach (Mimik, Gestik, Wörter, ...) AN verwendet die in der Stunde gelernte Grammatik (<i>Die Suppe ist für sie</i>). Lachen sehr viel bei der Durchführung der Übung Nr. 3. AG fragt mich, was ich im Video gesagt habe. Ich sage, dass wir das später besprechen würde. (War dann nicht mehr aktuell)
Aktivitäten in der Klasse	Die TuT bewegen sich bei den Dialogen zueinander. Sie schauen der Szene im Video gespannt zu. Sie reden, schreiben, lesen und hören zu, je nachdem, welche Aufgabe gerade ist.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Bei Nr. 2a handelt es sich um eine noch nicht eingeübte Aktivität (Kärtchen auf ein Bild legen). Vielleicht wäre hier ein Beispiel

	hilfreich, damit die TuT schneller die Übung beginnen, da der Pfeil offensichtlich nicht sichtbar genug ist.
Sonstiges	Das Arbeiten mit den Kuverts und dem Würfel funktioniert sehr gut (diese Aktivitäten kommt bereits in anderen Videos vor). Im Interview meint J, dass 80% der Anweisungen auf dem Zettel nicht klar wären (sie führt die Aktivitäten aber durch). Das Tempo im Video ist diesmal gut gewählt.

15. Stunde – 22.12.2016 (Woche 4) – Video 8

Interaktivität mit dem Video	Die TuT schauen dem Video zu und nicken bei den Erklärungen. Bei den Erklärungen betone ich das Wort <i>Punkt</i>. M und J sagen das Wort gleichzeitig mit dem Video – sie kennen diese Erklärungen schon – und lachen. Bei falsch gelegten Kärtchen nickt vor allem AG stärker. Als ich sage, dass bei <i>sprechen</i> ein e sei, rollt M mit den Augen und bejaht es. Die TuT reagieren sehr stark auf die Erklärungen im Video und nicken oder bejahen diese. Vor <i>ihr sprecht</i> macht das Video eine kurze Pause. AN sagt die Form in dieser Pause laut. AG will mich etwas fragen, schaut dann aber auf den Bildschirm und deutet mir, dass sie es versteht.
Interaktion zwischen den TuT	Die TuT diskutieren viel untereinander, während sie die roten und grünen Kärtchen auf das Spielbrett legen. AG meint z.B. laut: <i>Um November ist nicht korrekt</i>. Während meiner Erklärungen im Video erklären sich auch die TuT untereinander die Regeln. Beispiele einer Diskussion: <i>AN: Was ist romanisch?</i> <i>AG: lenguas romanas: romanisch ist ok, aber ich weiß nicht Sprache.</i> <i>AG: Polnisch?</i> <i>M: DIE Sprache.</i> <i>AG: gut, gut.</i> <i>AG: Es ist okay, das Verb ist zusammen.</i> <i>J: Ja, weil Modalverb müssen.</i>
Reaktionen	Die TuT reagieren gleich auf die Anweisungen, z.B. als die Spielfigur auf das Startfeld gestellt werden soll. Wenn ich im Video frage, welcher Satz korrekt sei, fangen sie gleich zu diskutieren an. Die TuT schreien <i>Ja!</i>, wenn ihre Antwort korrekt ist, klatschen und rücken die Spielfigur nach vorne. AY sagt nach dem Video, dass sie die Musik möge.

Partizipation	Alle TuT arbeiten mit, wobei einige mehr und andere weniger stark auf die Lösungen reagieren. Sie hören den Erklärungen erst nach ihrer Reaktion auf das Ergebnis zu.
Aktivitäten in der Klasse	Einige TuT nicken im Rhythmus der Musik. Sie arbeiten zusammen und helfen einander und auch den anderen Gruppen.
Schwierigkeiten/ Lösungen	Bei vielen Fragen überlegen die TuT noch, als ich ihnen im Video sage, dass wir gemeinsam die Lösung anschauen. Daraufhin legen sie noch schnell die Kärtchen hin. Vielleicht wäre es gut, zurückzuzählen, damit sie einige Sekunden Zeit haben, ihr Endergebnis zu überdenken. Es wäre praktisch, nach dem Einblenden der Lösungen einige Sekunden verstreichen zu lassen, bevor diese kommentiert werden, damit die TuT Zeit haben, zu reagieren, zu jubeln, zu knatschen, zu diskutieren, etc.
Sonstiges	Eine Lehrerin kommt in den Klassenraum, stört aber meines Erachtens nicht das Klassengeschehen.

7.5.4 Einverständniserklärungen (blanco)

Forschungsprojekt: Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht
Forscherin: Renata Gila
Projektdurchführung: 12.12.2016 – 22.12.2016

Einverständniserklärung

Ich **nehme** an dem Forschungsprojekt „Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht“ **freiwillig teil**. Die Projektleiterin informierte mich über Inhalt, Nutzen und Tragweite des Forschungsprojektes. Die Projektleiterin beantwortete alle meine Fragen.

Ich weiß,

- dass die Teilnahme **freiwillig** ist.
- dass ich immer und ohne Grund diese Zustimmung **widerrufen** kann und dass das **nicht negativ** für mich ist.
- dass meine Daten **anonymisiert** und nur für die Wissenschaft verwendet werden.
- dass ich **keine Kosten und keine Nachteile** durch das Projekt habe.
- dass das Projekt Teil einer **Diplomarbeit** ist, die veröffentlicht wird.

Name der Teilnehmerin/des Teilnehmers:
Unterschrift:

Name der Forscherin: Renata Gila
Unterschrift:

Forschungsprojekt: Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht
Forscherin: Renata Gila
Projektdurchführung: 12.12.2016 – 22.12.2016

Einverständniserklärung

Ich nehme im Rahmen des Forschungsprojekts "Interaktive Lernvideos im DaF-Unterricht" freiwillig an **zwei Interviews** teil.

Ich weiß, ...

- dass die Interviews circa **20 Minuten** dauern.
- dass ich das Interview immer **stoppen**, weitere Informationen verweigern und meine Einwilligung zurückziehen kann. Das hat **keinen negativen Effekt** auf mich.
- dass das Interview **aufgezeichnet, gespeichert und transkribiert** wird.
- dass die Informationen über meine Person **anonymisiert** werden. Ich werde in der veröffentlichten Version als Person nicht mehr erkennbar sein.

Name der Teilnehmerin/des Teilnehmers:
Unterschrift:

Name der Forscherin: Renata Gila
Unterschrift:

Research project: Interactive Learning Videos in classes of German as a foreign language
Researcher: Renata Gila
Duration of the project: 12.12.2016 – 22.12.2016

Declaration of consent

I **participate voluntarily** in the research project "Interactive Learning Videos in classes of German as a foreign language". The researcher informed me about content, benefit and meaning of the project. The researcher responded to all of my questions.

I know...

- that the participation is **voluntary**.
- that I can **withdraw** from the participation without giving a reason and that this will **not have negative effects** on me.
- that my data will be saved **anonymously** and just used for scientific reasons.
- that I have **no costs or disadvantages** due to the project.
- that the project is part of a **diploma thesis** that will be published.

Name of the participant:
Signature:

Name of the researcher: Renata Gila
Signature:

Research project: Interactive Learning Videos in classes of German as a foreign language
Researcher: Renata Gila
Duration of the project: 12.12.2016 – 22.12.2016

Declaration of consent

I participate voluntarily as part of the research project „Interactive Learning Videos in classes of German as a foreign language“ in **two interviews**.

I know ...

- that the interviews will take approximately **20 minutes**.
- that I can **end** the interview, decline to answer or withdraw this declaration **without negative effects** on me.
- that the interview will be **recorded, saved and transcribed**.
- that the information about my person will be made **anonymous**. I will not be recognisable in the published version.

Name of the participant:
Signature:

Name of the researcher: Renata Gila
Signature:

7.5.5 Feedbackbögen (blanco)

Feedback zu Video ____

generell, allgemein <i>in general</i>				
motivierend <i>motivating</i>				
Aufmerksamkeit <i>attention</i>				
+				
-				

😊 Vielen Dank! / Thank you! 😊

Feedback zu Video ____

generell, allgemein <i>in general</i>				
+				
-				

😊 Vielen Dank! / Thank you! 😊

7.5.6 Interviewleitfäden

Guideline for the interview

In general

- What do you think about the videos in general?
- Did something change in the classroom (in contrast to the live situation?)
- How did you experience the teacher in the video?
- How did you feel with the videos?

Concrete

- Which video did you like most and why?
- Which exercise did you not like that much?
- How was your motivation before, during and after the videos?
- How was your attention before, during and after the videos?
- How did the interaction with the teacher work?
- How did the interaction with the others work? Was it better/good/worse/bad?

Ending

- What do you think about this method?
- What would you change? What not?
- Where these videos a positive, a neutral or a negative contribution to the lessons?
- Would you like to add something more?

Guideline for the interview (2)

In general

- What do you think of the videos now, as you saw some more? Has your opinion changed?
- Did you notice a change in the videos compared to the videos of last week (sound, images, instructions, speed, ...)?
- The last time you mentioned as negative points/parts which could be better: Regarding these points: Did you notice a change in the videos?
- Did something change in you during these last two weeks (getting used to the videos, following better, no longer unusual situation, getting used and therefore nothing special anymore, ...)?
- Did you notice a change in the classroom during the video parts in the last two weeks?

Concrete

- Which video did you like most and why?
- Which exercise did you not like that much?
- Was there any exercise which you would have preferred to do with the present teacher than with the video? Why?
- When would you have needed a present teacher? How could this situation be solved during the video parts?
- How did you experience the explanations of the grammar/the interactive activities with others/the explanation of new information/the instructions/the writing exercises/the exercise sheet/the explanations of the vocabulary?
- How did you experience the exercises with extra material (dice/ball, small cards, book, ...)? (in contrast to working just with the exercise sheet)
- How were the videos integrated into the lessons? Did you experience them as a separate exercise or as part of the lessons?
- Did you feel stressed/bored/motivated/without control from the teacher?
- Did the teacher in the video motivate you? Did other things motivate you?
- Can you compare your relation to the present teacher and the video teacher (having in mind that the videos were shorter!)
- Can you identify yourself with this statements?:
 - o "I was looking forward to the video when the teacher pressed the play button."
 - o "I was looking forward to the next exercise in the video."
 - o I was looking forward to the end of the video. I want to have normal lessons again."
- The video with the "trennbare Verben" was about 20 minutes long. How did you experience this?
- The quality of the image was not always the best. Was that a problem for you?
- Do you remember another problem you noticed (speed, explanations of vocabulary, ...)?
- Did you notice a difference in the variety of methods or forms of teaching (groups, individuals, playing, speaking, ball, small cards, book, ...) in contrast to the normal lesson?

Ending

- Knowing how the videos work: In the future would you take a language course rather with video or without video or do you not have a preference.
- Which possibilities do these videos have in contrast to the regular teaching?
- Which limits/weaknesses do these videos have in contrast to the regular teaching?
- Would you like to add something more?

7.5.7 Transkripte

7.5.7.1 Transkript: Interview 1

I At first, I want to thank you, that you do this interview with me. It's a great opportunity for me and I want to ask you: what do you think about these videos in general we see in the classroom? #00:00:16-8#

AG1 The videos are good. I think that it is always good to combine materials, not just like the class with the teacher in front talking, so I like that there is like different materials. So I like the video just because of the video and I also think that the videos are clear, they are quite clear. Sometimes I think that/ I'm realizing that I have to look at you and I'm asking you *Hey, should we answer this?* So maybe some moments I need a more/ Like *Now do this!* (gesture). But it is necessary for me like: *and now I should answer this with this information.* #00:01:08-0#

I Ok. #00:01:08-5#

AG1 Or: *now I should talk with my partner or my colleague.* #00:01:14-2#

I So like, more precise instructions? #00:01:17-0#

AG1 Yeah, like, yeah, precise instructions. #00:01:20-8#

I And, did you notice some change in the classroom, during the video in contrast to the normal situation? #00:01:28-4#

AG1 I think that we're quite attentive to the/ when the video is/ (...) Maybe because it also needs more attention, like maybe for/ to really understand the audio. Yeah to *Aha, what did she say?* So I think that is/ #00:01:49-6#

I And is this, because the sound is not that good, or because it is a video? #00:01:55-6#

AG1 Maybe both. Maybe both. Because a video needs/ I think that you/ I don't know why, but the video makes me to be more *uuuh* (gesture). Maybe it is because you can't ASK the video. #00:02:11-6#

I Ok. #00:02:12-1#

AG1 So, then there is all the *Ah, ok, now, here*. So, and also sometimes for me, because of the audio I am more open ear. But, today I felt like: it's good that it's not extremely clear, because then in the street in your daily life it's not so clear/pure the sound. #00:02:35-6#

I And you mentioned that you sometimes looked at me, as a person. How did you experience the teacher in the video? #00:02:45-1#

AG1 The teacher in the video? #00:02:46-3#

I In the video, yeah. #00:02:48-2#

AG1 It's good, it's ok, it's clear, it's just that sometimes I am missing this little, just like *Now, this!* #00:02:57-5#

I And/ But, you said that you looked at me. In which situations you looked at me and not to the teacher in the video? #00:03:06-6#

AG1 When there is a kind of white moment, like: the video stops or you in the video stop your explanation and I am a little lost like: *now, should I try it or should I wait for the next thing that you will tell in/ on the video?* #00:03:28-1#

I Okay. #00:03:28-3#

AG1 And this moment is when I am looking at you and asking you as a person. #00:03:34-0#

I And how did you FEEL during this situation with the video? Did you notice maybe some change in your feelings, in your/ #00:03:47-6#

AG1 (...) No. I like that it's something combined. *No me gustaría*/ I would not like to have just videos or just all/ the three hours just blablablablabla (gesture)/ So I feel that it's good for the *equilibrio*/balance. #00:04:09-9#

I And why wouldn't you like one hour or three hours of the video? #00:04:16-8#

AG1 Because I like people in real/real people. This is the reason why I am coming to presence classes and not/. It's a possibility, of course, you can do a master online, but I am more a person who needs explanation alive and I/ because I can ask you and we could like going deeper also in: what is the question and where is my doubt? #00:04:42-6#

I You saw until now two videos. The first one and today. Which did you like most and why? #00:04:52-5#

AG1 I like more/ most today, the video that I saw today, because I found funny in this situation that you are trying to go to the kitchen and also to do these/ with this guy/ #00:05:11-1#

I Yeah, in the market. #00:05:12-1#

AG1 Yeah, in the market. So, that's funny (laughs). I like this. And I also think that the quality of the image was better in this video and this was also more interactive, I think. Like *Ok, this is a receipt, now I do this*. And the other one was more just theoretical I think it was just the information, and this one was more something connected with daily life. #00:05:42-1#

I Ok. So more topic as well? #00:05:44-3#

AG1 Yeah, and I think (unv.) always for people when it is something connected with daily life it could be more catching. #00:05:52-7#

I And you said it's more interactive. It's more interactive with the video or with the others? Or both? #00:05:59-8#

AG1 Both, Both. With the video and also with the others. #00:06:05-8#

I And did I do an exercise on the video which you didn't like? #00:06:10-8#

AG1 (...) I'm thinking. I'm trying to remember which exercises we did, but no/ #00:06:20-8#

I And did you feel a difference in your motivation before the video, during the video and after the video? Like in the normal class? #00:06:33-6#

AG1 Yes, during I think I am quite motivated, like, yes, attentive to this/ to think before you said (gesture). / I don't know how to compare if I don't know what is coming. #00:06:51-1#

I What do you mean? #00:06:51-7#

AG1 Like, if I feel less or more motivated before the video is something strange to think/ #00:07:00-0#

I I mean if you compare the normal classroom situation and the video, do you think that the motivation is different? #00:07:09-0#

AG1 I think that it helps. It helps to higher the motivation. I think that it helps. #00:07:18-0#

I Okay. And what about attention? Did you notice a difference in the attention? #00:07:23-8#

AG1 Yes, a little bit more, maybe. Like it's/ We are more attentive during the video. Then it depends also on the next exercise. It's not in general, it depends on the exercise.
#00:07:41-5#

I You said, that you are more motivated during the video. Does this mean, that the video motivates you more than the teacher? #00:07:51-4#

AG1 No, not really. It's like/ As I told before, I like the combination, I like that *Ah ok this. Now is coming this. Ah ok, now is coming this card.* I like this changing. For me I think the video is one more tool of the possibilities. I think that's good. I like it, because it's also a different kind of activity. #00:08:19-5#

I And, how did the interaction with the others work? Do you think there was a difference to the normal classroom situation? #00:08:34-1#

AG1 Not really. I would say that it's quite similar when you propose an activity as a person and when you propose an activity as a video. I think that it's quite similar how we work.
#00:08:56-8#

I And/ So you said, that this method is interesting, because it is, like, one more method. How long do you think could be a video? Like, these videos are about ten minutes. Would you prefer like more videos or longer videos in classroom situations or is one video, like of ten minutes, enough? #00:09:25-6#

AG1 10 minutes I think it's enough. I wouldn't much like longer videos, I think. Maybe more videos is possible, yes. Maybe also, and now I'm thinking this, I did not think it before, maybe also mixing with images or more interactive videos, not interactive with us like more/ I don't know how to say this, with other references from, I don't know, images from/ if we are talking about fruit with the image of the fruit, or pictures of/ Yes, this I think that it could be also more interesting. #00:10:06-4#

I Like, more pictures than I do now? #00:10:08-8#

AG1 Yeah. It's a thing that could happen, because in general when I watch a film or a documentary, if the documentary, if the film has good im/pictures, good images, I'm more interested and attentive. If not is just like, why a video and not as a person in front of me. #00:10:34-3#

I And, is there/ You told me that more images would be a good change. Is there any other thing you would change in the videos? #00:10:44-5#

AG1 (...) I would like to add more images and maybe (...) No, I don't know, if you like music and if you like sounds, it is also a possibility. #00:11:02-0#

I Sounds like? #00:11:03-2#

AG1 Like you have in the beginning or in the end, but maybe it would be a sol/it is just a personal criteria. #00:11:15-7#

I Okay. Sounds. It's/ Well, it's another input, for conversations, for example. Do you think that these videos, generally, could also have a negative impact? Because you mostly said, that it's positive. Do you think that this could be maybe also negative in some/? #00:11:45-6#

AG1 During the class, or/ #00:11:47-1#

I In general. For example, if I do more classes with these kind of videos, do you think, in general, that they/ #00:11:55-9#

AG1 I think, that to abuse/ If you *abusar*/abuse this tool, yeah, it could be a bit (gesture). Like every tool. It's not the tool, it's how you use it. So if/ I think if you use it a lot, maybe it could be not so interesting after some/every day and play videos, okay/ No, if is like/#00:12:29-3#

I So negative would be the amount? If it's too much. #00:12:33-7#

AG1 If it's too much, yes, I think that is not the best. But I don't think that just one video, every I don't know, two days or/No, it is good/ I am quite curious why you are using the videos and not your/ Because sometimes I'm thinking *She can also do it here and she is in the/* (laughs) #00:13:00-4#

I Well I'm/ In this master thesis I'm trying out this tool and I look what works and what doesn't work and in which situations it is useful or more useful than the person. Or is it just a method or is it something extra, which contributes more to the classroom situation than the teacher in person. #00:13:28-0#

AG1 I understand. So the question would be what the video can add? #00:13:33-2#

I Yeah, that's it. #00:13:35-9#

AG1 Not what can/ Also the tool. To film, to have the possibility of the/ (gesture) or the pictures that appear, or the sounds. That's what I'm thinking, like what possibilities are/ #00:13:49-6#

I So, if you think about these possibilities, apart from the images, can you, like, realize something extra, like, what/ Because you said *Why is the teacher here and she's also in the room?*. For example, If I would leave the classroom, if you would be just with the video, how would that be? #00:14:13-7#

AG1 I would have to try. #00:14:16-4#

I Okay. #00:14:17-1#

AG1 Yes. You know, because sometimes people, when the teacher is not in the classroom, the general situation is that (gesture) they start talking or whatever. But this depends on the people I think. But if the video is attractive enough, I think that we will be watching the video and attentive and this/ #00:14:41-2#

I Okay. Well I think I got all the questions. Is there something you want to add? Maybe some suggestion or some information you want to say? #00:14:57-5#

AG1 No, just this that, when I watch a video and it's exactly the person/ is the same in front of me and in a video, yes I have this thought that: *Why is she telling me this in a video just in front of the camera if she is here also?* Because, maybe this makes more sense if you couldn't call or whatever, but if you are here in presence, maybe the video is for me/ could be better if it's more other things and not you or, like, yourself in front of the camera. #00:15:39-5#

I So you mean, like, me in person showing a video about something? Do you mean this? #00:15:46-5#

AG1 No, no. But for me, the first video that we saw, was quite funny, to have you, to look at you, exactly the same as you are here in presence, but in a video. So my question for myself was like *Why is she in a video if she is here in present?*. So I would like to have more pictures or other sounds or other possibilities, if the decision is to have a video. #00:16:18-3#

I Okay. Well, thanks a lot. #00:16:21-7#

AG1 You're welcome. #00:16:21-8#

I And, we see each other tomorrow.

7.5.7.2 Transkript: Interview 2

I Okay, so first I want to say thank you that you do this interview with me and I want to ask at first place what do you think about these videos in general? #00:00:18-7#

J1 I think this is a really fine idea that you show to everyone who is in the course how this all looks, that you explain all words there. This is really/ I think this is really good, because then when we learn/ when you say this/ this is more, how to say, better, because you do

this slowly, you show the pictures, you go into a shop and buy this. You explain all that really nice. #00:00:48-5#

I And did you notice some change in the classroom when I show these videos? In contrast to the present/ #00:00:56-2#

J1 Yeah. That more people understand. I see that everyone/ It is more/ understand also when you said, but also when we look at the video we also really understand. #00:01:07-0#

I So you think that you understand better with the video? #00:01:10-4#

J1 With video maybe we understand better, because we have the picture, we have/ you're in the kitchen, you show all. You have more things that you show to us. But we also understand when you are teaching us. #00:01:27-9#

I And how did you experience me as a teacher in the video? #00:01:35-6#

J1 Hmm. Good question. (laughs) (...) Hmm. How can I say. How I experience you? What you mean exactly? #00:01:51-0#

I Like when I teach you as a normal present teacher you see me as a teacher, like an instructor. In the video, in some parts I am acting for example on the market, sometimes I am not on the screen. Do you notice a difference how you/ #00:02:11-0#

J1 But in the video I see you like/ I love the movie. (laughs) It is really nice. You show all really nice. You also have good pantomime. It is really good. Yeah. #00:02:28-8#

I And you saw now four different types of videos. Which one did you like most? #00:02:34-3#

J1 I like most this one in the kitchen and in the market. #00:02:40-1#

I In the kitchen you mean/ #00:02:42-6#

J1 When you cook and when you go and buy something. #00:02:46-5#

I Okay, so the one yesterday. #00:02:48-3#

J1 Yeah. #00:02:48-8#

I Okay. And why? #00:02:52-2#

J1 Because it is the/ it has more places. Not just one place. And you cook, you buy, you make what you have to buy. I think this one is really nice. #00:03:09-4#

I Today in this video I was also in different places. The background changed. Is this different to yesterday? Because the place is different. #00:03:24-1#

J1 The place is different. But today we learned just the time. And yesterday we learned, I don't know. We learn what is the need, we learn the prices of the products. Yesterday it was more/ today it was also good, but yesterday it was really/ When I was looking, it was really an interacting tool, to look and listen. Today also but today we learned just the time. #00:03:58-3#

I Today it was something new and yesterday we repeated something. Do you think that this is important, like repeating or learning something new. If this is the difference? #00:04:13-3#

J1 Yeah. Today we just/ Today we look and we learn something new. But it is also good when we repeat something, but also something new it is really/ #00:04:25-9#

I So it works with both? #00:04:26-8#

J1 Yeah, it works with both. But it is also good when we repeat something. #00:04:31-8#

I Okay. And was there an exercise which you did not really like? #00:04:37-9#

J1 Hm. Exercise? #00:04:41-4#

I Or a video for example? #00:04:43-3#

J1 I really like all videos. Okay, it was not that much. But exercise? I really like all. Because all are really funny, really friendly. But I don't have some exercise which I do not like. #00:05:01-4#

I So in the video I mean? #00:05:03-4#

J1 Ah in the video. #00:05:04-1#

I Yeah. #00:05:05-8#

J1 Hm. (...) #00:05:06-8#

I Was there for example an exercise where you said: *it does not work or it is boring or why do I do this*. #00:05:19-3#

J1 Today we do (...) Maybe a little bit today. Because it's something new and everything with this time. And when we found it how it is now time after this little bit words. But it was okay, it was correct. #00:05:38-7#

I So this time with me as a present teacher it worked better then in the video? #00:05:45-7#

J1 When we were playing yeah. When we were playing some exercises it is better with you than on the video. #00:05:56-3#

I Okay. And did you notice a difference in your motivation in the video/ in contrast video and normal teaching? #00:06:10-5#

J1 It is different, it depends on the video and on how you teach on this day. It depends on the day. #00:06:22-2#

I But you do not think that/ #00:06:23-7#

J1 But it is both nearly the same. Sometimes it is better when you teach. Sometimes it is more interesting with the video. #00:06:33-9#

I Okay. And the attention: for example, I see that/ What I can see that you look at the screen or you do not look at the screen, but inside, your/ like the really ATTENTION, like if you think with the video. Is this/ Do you think with the video is this stronger or weaker? #00:06:57-2#

J1 When you think with the video, because in the head you always have some picture, that is for me easier when I look and then I am thinking. It is a little bit harder. But when I have one picture and I look the video the same time it is a little bit easier. #00:07:19-1#

I So the video is easier? #00:07:23-6#

J1 Yeah. Because we have pictures, we have/ it is a little bit/ For me it is a little bit easier. #00:07:30-3#

I Okay. And how do you experience the interaction with the video? Do you think that you interact with the video or do you think that it does not work really good or/ #00:07:45-8#

J1 This sure works good because we understand. But, (...) I do not know. #00:07:54-2#

I Or is there a difference between the interaction with me as a person and with the video? #00:07:59-2#

J1 With you is better because we talk, we have more words to talk and there we just see the video and we listen, we hear. But sure with you is more, because we use so many

words, and you correct us and everything. #00:08:15-2#

I And do you think that this is important? #00:08:17-1#

J1 Yeah. #00:08:18-8#

I Okay. So this is a problem of the video? #00:08:23-9#

J1 The video do not have the problem, because we understand. But when we talk with you that sure is better, because you can correct us and say something that, I do not know, say something that this is not nearly to this word. But on the video we can just look and you can also correct next to this video. But with you is more, I do not know, more is better when we, like the/ #00:08:55-3#

I And how do you feel about the interaction with the others? Do you think that there was a difference? #00:09:03-5#

J1 With the other people in school? #00:09:06-3#

I Yeah. #00:09:07-1#

J1 What do you mean? #00:09:08-9#

I I do a lot of interactive things as a present teacher and in the video as well. Do you think that there is a difference in the interaction between you and the others? #00:09:23-8#

J1 (...) What I see is that other people also understand it. But I do not know how to answer on this. I also/ What I see after when we do for example this exercise you said on the video for example for A and then we do this exercise. Depends on the part of this lection. For example, today we a little bit/ we understand but we little bit mixed this time, because this is something really new. But yesterday it was also this on the market, with the kitchen, with cooking. This/ It's, okay, we repeat this, but it also/ We under/ Most important is that we understand something. #00:10:26-4#

I And what do you think in general about this method? #00:10:34-8#

J1 Hm. It's/ I think this is really the best idea that we have the video and teaching next to the video. So I think it is really good. Because some people maybe understand more the video than/ This depends on the people. But I think this is really good, both. Why not. #00:10:57-7#

I And what contribution do these videos have? If you can name some positive parts maybe. #00:11:09-0#

J1 What you mean/ #00:11:11-2#

I What/ When I use these videos in the classroom: what is good in this? Well, I could do the lesson without videos. What plus/ What positive part or negative part does this video have in the classroom? #00:11:34-8#

J1 Sure, we have positive, because [kurze Unterbrechung] Sure we have positive, because also next to this video when we see that face for us it is not that/ that you see that we do not understand that you stopped and you show and you ask if we understand or not. This is really also/ I said this is/ both of this is really good, because if we do not understand the video you stopped and you translated this all. #00:12:06-7#

I And if for example I weren't in the room. If you are just you and the video. Can you imagine this situation? #00:12:17-3#

J1 Hm. I never was. (laughs) But I hope I will find it with this video, because/ Hm. I do not know. I think that this is not that hard, but I have never been in this situation. I cannot say that it is easy it is really hard, but I seem to somewhere in the video (unv.) #00:12:43-6#

I Do you think it would be a good idea to try it out? #00:12:47-3#

J1 Why not? (laughs) #00:12:48-9#

I Okay. #00:12:49-9#

J1 Why not. I think we always have to try. #00:12:54-1#

I Okay. So this would be a possibility that maybe next week I do a video and really leave the room and then I see/ #00:13:02-4#

J1 You see and I think that this is really nice, because than this person sees what he learned before and what he knows, how you teach him. I think this is also really nice. #00:13:17-3#

I Okay. And is there something you would change? For example, on the first day AG said that the sound was not that good/ #00:13:29-3#

J1 For me, I really heard good on this day. Just today some pictures were not that nice. But I know that this is not from the video, this is from this apparat. But for me/ I really always hear good. I do not know. I will change nothing. Just today the picture was a little bit/ we do not see that nice, but it is/ Picture we see, but some words we do not see that nice. But also when I have this in my head and then I know, when I hear how you said, because I hear really good, that sure I know, okay, maybe not correct, but I know how to write it. #00:14:11-3#

I And I mean not just about the sound or the picture, but in general. Is there something for example you would change? For example, you said that the market situation was good/ #00:14:26-0#

J1 This situation was really (unv.) I think for everyone on this day it was really/ Because we are really funny. We really enjoyed this video. Maybe that we/ like/ hm. Like this with this guy. Maybe we can put some more people in this video. #00:14:51-3#

I Okay, not just me but others as well. #00:14:53-7#

J1 That this be/ Like this on the markt. #00:14:58-5#

I Okay. And is there something you want to add? Is there something/ Because I think I have everything I need to know. Is there something you want to add, like a contribution, an information? #00:15:20-6#

J1 (...) What I say now on this? How I answer? What I have to/ #00:15:32-2#

I If there is something you just want to add. (...) Or is there anything? #00:15:38-9#

J1 But it is. Hm. I do not know how to answer on this. #00:15:44-2#

I If you do not have nothing to add, it is okay. #00:15:48-1#

J1 Yeah. I think it is all correct. Nothing to/ #00:15:52-6#

I Okay. So thanks a lot for the interview. #00:15:55-4#

J1 You're welcome. #00:15:56-3#

I And we see each other on Monday. #00:15:58-1#

J1 Okay. I wish you good luck. #00:15:59-9#

I Thank you.

7.5.7.3 Transkript: Interview 3

I Thanks for the second interview as well. I want to ask: as you saw now more videos, what is your opinion now? Has your opinion changed? #00:00:15-3#

J2 Yeah. I see now all. And it is better, because in this last video today it was also one more person. And it was like I said it is really more interesting to look and everything when there are more people in the video. But it is really good. We understand more, I think now in this week then/ Last week also, but now we are, I don't know, we are trained. And I think this is good. #00:00:51-3#

I You mean trained to the videos? #00:00:53-2#

J2 Yeah. Yeah, I mean this. Because, okay, last week it was new, but now it is all/ we know all and this is good. #00:01:04-3#

I And did you notice a change in the videos during these last two weeks, like the quality, the sound/ #00:01:12-5#

J2 Yeah. Quality I think now it (unv.) not the problem really. Also before I don't have problem with the sound. Okay the one this day some pictures were not good, but this week it was all correct, really good, really. #00:01:28-3#

I And for example the instructions and the speed: did you notice a difference there? #00:01:34-7#

J2 I think that in this videos it is more slowly. We have more time to think. I think this is the difference. #00:01:48-4#

I And this is better? #00:01:49-1#

J2 Yeah. #00:01:51-7#

I And last time you mentioned that for example it would be better to have two persons or more persons and you said also that it was good to have images. Did you notice a difference in these parts, in this two weeks? For example, more images, or not really? #00:02:15-3#

J2 Depends on the video. Today it is/ Yeah, today it was really like you look a movie or something. It was really like, how can I say, you were really unfriendly, he was really friendly. A real situation, you can have this everywhere. It was really like life. #00:02:43-9#

I And did YOU change during the last two weeks regarding the videos? #00:02:50-4#

J2 Yeah. I understand more. I really understand more and sometimes I know before you said in the video I know what you will say. #00:03:04-3#

I For example? #00:03:06-2#

J2 For example was/ Today this was in/ Today for example when you talk with him. This words what you tell that we put. I know, before you want to say what we do with this words, I know what we have to do with this words. And I know which words go where. #00:03:29-2#

I And this is good or/ #00:03:31-9#

J2 Yeah. This is good. And also yesterday or before yesterday. (...) No, before yesterday when we had this modal verbs, me and AN, we are/ I don't know, I also look this in the book, but I understand this. I look this at home and when this video was I know exactly what/ I have the picture in my head #00:04:01-9#

I But then the video helped you or was is like/ #00:04:06-6#

J2 It helped. This helped more to me. Just that/ I just look at what we learn tomorrow and this was I think great, because on the video I know what we have and then this sure help me, that you show, that you translate to us what we have to do and everything. #00:04:30-5#

I And did you notice a change in the classroom during this last two weeks? #00:04:38-0#

J2 Yeah. (...) (unv.) But we more under/ We see that this ends now and we understand more, we know more. This little bit is too much, but it is little bit everything that it is all mixed. But when we check all, it is/ it looks really easy. Okay, it is not easy, but it is also not that hard. It is too much information, but when you tell for example this, this, this, how we answer on this then it looks that it is, okay, not that hard, but not that easy. #00:05:22-3#

I And when do you mean it is too much? The video or/ #00:05:25-8#

J2 No, not the video. For example, all, everything. Every information is/ for example we learn now what is *was* or what is the today and this is, you know, you have to think good what you will tell and this is all little bit complicated, but for now it is okay. #00:05:47-1#

I Okay. And was there now in the last two weeks one video which you really liked most? #00:05:53-3#

J2 I really like this today and this in/ But this today I really like, because it is really/ I don't know, I like movies and this is also like you/ like in the movie you look some series. #00:06:14-3#

I And in general: was there one exercise or some exercises where you said *No, it was not that good*. #00:06:24-4#

J2 What you know (unv.) or in/ #00:06:28-8#

I In general, in the videos. #00:06:32-8#

J2 (...) No. #00:06:36-4#

I Maybe you say *No, this exercise was boring, or/* #00:06:44-0#

J2 It is/ This don't have to be boring, because we are here for learning. But okay, I know that sometimes something is boring to/ It is boring normally when we know something

and we have to repeat this. For example this is boring. But okay, I understand that somebody don't know this and we have to repeat, but/ No. #00:07:06-2#

I And was this in the video or in general in the course? #00:07:10-2#

J2 (...) Boring, you mean? #00:07:13-7#

I Aha. #00:07:14-6#

J2 In the video (...) No. It was not boring. This week not, but last week (...) No, nothing was boring. #00:07:35-2#

I And was there any exercise which you would have preferred to do with the teacher instead of the video? #00:07:45-5#

J2 This was today. This one with/ I can/ You mean that I (unv.) #00:07:54-0#

I No, no. I mean. For example: when I do an exercise in the video and you think *No, I do not want to do this exercise with the video, I want to do this exercise with the teacher in person.* #00:08:07-7#

J2 Okay. Why not. I think this is also a really good idea. #00:08:11-5#

I No, no. I mean: you saw now seven videos. Was there an exercise, or a topic or something where you said *I want to do THIS topic, this exercise with the real teacher and not with the video.* #00:08:32-4#

J2 Aha. (...) For example. (...) I don't know now. (...) With the teacher? (...) #00:08:52-6#

I It can be that there was nothing. It can be also that/ #00:08:55-5#

J2 I am thinking that/ But, (unv.) (...) But (...) I do not know now. Now it is/ For now nothing, but when I will think and that sure maybe will be something. #00:09:19-6#

I And how did you experience the explanations, for example the explanations of the grammar? #00:09:27-5#

J2 I think it is really good, because we understand more when you/ For example, when you show this all, translate to us, I think we really understand this, because this is really slowly, really exactly what you mean to show to us. #00:09:46-2#

I In difference to the real teacher? #00:09:50-6#

J2 Not, because in the video/ we cannot ask you in the video. And when you are here we can stop the video and you will/ more it is easier and better when you are here than on the video. BUT, in the video it is also really good. For example, should we/ when I stay alone with the video, I sure understand. Okay, maybe I have some questions, but like yesterday I said/this with *der*/ I don't understand first when it said *die U-Bahn* and there were like *der U-Bahn*. First it is this *why* but okay, when I am alone with the video I cannot ask because I am alone (laughs). This is really good that you stay (unv.) video. #00:10:33-7#

I And for example you said you cannot ask the video. What do you think would be the possibility then? So maybe/ How can you solve this problem? #00:10:45-5#

J2 (laughs) I look again the video. I will write somewhere and then I ask you tomorrow or I will look again more times the video so I am sure I understand. But when I do not understand I will write and then ask you. #00:11:03-5#

I And this would be no problem? #00:11:05-5#

J2 Yeah. #00:11:07-8#

I Okay. And how did you experience the interactive activities? #00:11:13-0#

J2 Hm. #00:11:15-3#

I With the video sometimes and sometimes with the others. #00:11:18-9#

J2 Yeah, I know what you mean. How I experience (...) #00:11:25-3#

I Was there maybe a difference to the normal lesson? #00:11:30-5#

J2 (...) Yeah. Normal lessons, you know, I don't know how to say this. You are here and you/ For every question you have an answer. And with the video, it is different a little bit. #00:11:53-1#

I But what? Just that the video cannot answer? #00:12:01-1#

J2 (...) (laughs) Yeah, okay, the video cannot answer. But, if I cannot understand this on the video, that is a bit a problem on this time, but it is not a big problem. I go ask you then and then you show. #00:12:21-3#

I And what about the sheet, the exercise sheet. You always had an exercise sheet to the video. What about that? #00:12:32-9#

J2 It depends on the exercise. Sometimes we understand, sometimes we are looking around and we know what we have for example today we know what we have to do, but we don't understand the words. But it is okay, then you are here also for show, to translate the words. For example today. #00:12:53-9#

I Because I give you the instructions in the video and the instructions are on the exercise sheet as well. #00:13:01-8#

J2 Yeah. But it is also this is/ we understand but it is too much for us. #00:13:07-8#

I Okay, so it was too much information? #00:13:09-7#

J2 Too much new infor/ too much new words to put in head and you know now exactly.

But okay, we know some words. #00:13:20-6#

I So it would be better for example if the instructions were shorter? #00:13:25-5#

J2 Again it depends on the words. Maybe somebody knows these words before. It also depends on the people. But for example today I see that we know 20% of the words and 80% we do not. #00:13:41-7#

I From the instructions? #00:13:43-3#

J2 Yeah. For today. For other days it was okay. I do not think that we had this problem. #00:13:51-9#

I And how did you solve this problem? I mean, you DID the activities. #00:13:57-5#

J2 You was today here. (laughing) (unv.) When you are here then yeah. But it was good that you after really, really slowly, really exactly translate this all words to us and then this was really/ after we understand when you give again that we sure do this right. #00:14:27-2#

I And how did you experience this extra material? For example, we had the ball or the small cards and one day you worked with the book as well. How did that work? #00:14:41-0#

J2 It also depends on the day or what we learn. But it is okay. I really like these with the ball. This really I do not know. It is really okay. And this really, I do not know what is the name of this playing (...) Kahoot. We really like this. Everyone likes this and this is a really good idea. (laughing) Because this is also, you know, you have to hurry, you have to be who be first, this is really I think and you have to think really fast. You do not have to think, but then you are late/ at the last place. #00:15:28-0#

I And did it work for example in the video when I said *Take the cards!* or *Take the book!* or *Take the ball!?* / #00:15:38-7#

J2 You mean it works this? #00:15:40-0#

I Aha. Or was it too much/ #00:15:42-0#

J2 No, it was not too much. But some/ Okay, I understand when you said this and we see this. This cards on the table that we know what we have to do with this. #00:15:58-6#

I So the instruction was okay? #00:16:00-9#

J2 Yeah. For me it is really okay. I understand what you mean, what we have to do. (laughs) #00:16:06-8#

I And how were the videos integrated into the lessons? Did you experience the video as a scene apart or was it like part of the lesson? #00:16:23-5#

J2 Again please. You mean that/ how I/ #00:16:28-0#

I Was it a separate exercise for you, the video, or was it part of the whole lesson? #00:16:35-9#

J2 You normally have in the video what we learn on this day and this is really good. Or you can/ put the video before, for example this with the modal verbs, you first/ we had/ we looked the video and then we learned this for example. It is/ #00:16:55-3#

I So the integration of the video into the lesson/ #00:16:59-2#

J2 Yeah. It is correct, it is good. Because we learn this in the same day. We not look for example this today and then tomorrow we learn it. Because this is sure not good. #00:17:13-0#

I And did you feel/ How did you experience the teacher? Did you feel stressed or did you feel maybe bored or maybe/ did you experience some control from the teacher?

#00:17:33-3#

J2 (...) Hm. (...) For now everything was okay. Sometimes yeah, what I do not understand. But okay, you are here to show and everything, but/ #00:17:51-5#

I For example the situation when I am teaching you as a person then maybe you feel some control from me. #00:18:00-8#

J2 No. I know that this is your job and I know you are here for teaching me and everyone and for this I cannot be/ I cannot feel something. I just feel that you are here also when I do not understand that you are here to tell me three more times, but I understand this is your job and you have to do this and this for this. And I have a really nice feeling because you are here to show to me, you try to teach me and everything and I think that this is really good. #00:18:34-3#

I And this is the same in the video or is it different? #00:18:39-3#

J2 In the video? Hm. Yeah, in the video it is also the same, but it is different. You are here and on the video we look the video. It is a little bit different, but it is okay. You sure make this video to show to us that this all works, and how it is all works and everything. #00:19:07-1#

I And if you compare your relation with the teacher and with the video-teacher: is there a difference? #00:19:17-9#

J2 Can you/ #00:19:18-7#

I Okay. If you compare your relation with the present teacher and the video teacher/ #00:19:30-9#

J2 I like it more with a teacher then without a teacher. Because/ I do not know, you said you are here, you can correct all, everything, we can talk with you, everything. On the video I can just look the video and understand this what you show. But it is better/ I like it

more when you are here. Because we can talk, you can correct me on something. I can correct you also when you make some fault. That is also for me really nice. It is a plus for me. It is okay. Okay, sometimes you make the fault, but you know that you make the fault, just to see that we know or we don't know. We are here or we are not here. And this is really really good. #00:20:24-5#

I Okay. And can you identify yourself with the following statement: I was looking forward to the video when the teacher pressed the play button. (...) Okay, this is a statement. *I was looking forward to the video when the teacher pressed the play button.* Can you identify yourself with this? (...) When like/ When I start the video. Are you looking forward to it, are you interested in it? #00:20:55-6#

J2 Aha. Yes, everybody is looking forward. (unv.) We look and then we look when you said for example *A1* then we look the question or what we have on the paper. #00:21:12-3#

I And where you curious, like *Ah, what will be in the video?* #00:21:16-4#

J2 I do not know. I do not know think we (unv.) #00:21:25-0#

I And why? #00:21:26-3#

J2 Because we learn, learn and then you said *okay, now it is the video.* I do not know why. I really do not know why. #00:21:37-2#

I But are you curious when we start the normal lesson? Like *ah, what will I learn today?* #00:21:42-6#

J2 Yeah. At home for example. I see what we learn today and then I look and check in the book. #00:21:48-4#

I So there is a difference. You are curious to the lesson, but you are not curious to the video. #00:21:56-2#

J2 Yeah. I do not know, but, okay, when for example when we come to school, when we open the book, we sure know what we learn today. We are sure interesting what we learn today. But okay, when you start the video, we know that you show to us something, I do not know, I think everybody do not think *ah, what is now in video or/*. Because we know, we check something and we know what is the next. For example like this. Because when I learn this I sure know that this is in the video. #00:22:32-8#

I So you look first and then you know what will be on the video? #00:22:37-2#

J2 Yeah. Because it is always what we learn today, this will be on the video. #00:22:43-1#

I And/But I also give you new information. For example the modal verbs were new. So I started this information with the video. #00:22:56-5#

J2 Yeah, you started this/ I know, because I told you, because somebody/ me and AN we know this and other group it is no one (unv.) nice in this. But I tell you, I was interesting what we learn tomorrow and then I learn/ I will check the book just and then I see the verbs, which position and then I know. This was the easy in the one video. #00:23:29-0#

I And another statement: I was looking forward to the END of the video. I wanted to go on with the normal lesson. #00:23:39-4#

J2 How you/ You looked at/? #00:23:43-3#

I I wanted to have the normal lesson. I hope the video is/ ends soon. #00:23:49-2#

J2 I do not understand what you mean. #00:23:52-7#

I For example/ There is this statement when I say: I hope the video stops, okay. I want to have the normal lesson. #00:24:03-4#

J2 Aha, okay. #00:24:04-7#

I Did you have this feeling? #00:24:07-4#

J2 (...) No. (...) I also said it depends on the people. When you know that you are here for learning. Okay, sometimes you have some parts when you understand and for example you normally tell this two times what is really good, because/ It depends on the people, some people do not understand this, some people understand it. And, okay, when I am alone and when I understand this, sure I will say *No, please stop this!* or something like that. But when it's more people I cannot say *Please stop!* or something like that. But sure when we are/ When you said one time and we really understand this and for example two times. Sure when I understand one time I will said *Ah, why two times?* or something like that. #00:24:53-9#

I But this is just in the video or also in the classroom? #00:24:57-6#

J2 Okay, for example when AY asks something or she do not understand and you tell. We understand this and we make the face like *Okay, she asks and we know this all. Why she asks again?* or something like that. We see, everyone makes this face. Okay, this is AY and I understand, but/ #00:25:16-7#

I So it is also in the presence/in the normal class? #00:25:19-4#

J2 Depends on the/ what everyone asks. #00:25:22-5#

I Okay. And (...) Do you/ I used like different methods, for example working alone, working in group, and using for example this small cards, and using the ball. Was there a difference in these methods in the normal class and in the video? #00:25:48-5#

J2 What was different? #00:25:50-9#

I For example, when I say *Play with the ball!*: it was good in the present class, but not in the video. For example. #00:26:00-6#

J2 Hm. (...) Okay, you are/ again, you are here and then you always start and then we know. Okay, sometimes we do not know and we ask, but also half per cent. But in the video sometimes/ Sometimes we look more on this paper and then we hear and then we look at what we do now. But we understand more when you are here. #00:26:34-3#

I And the video with the *Trennbare Verben*: it was more than 20 minutes long. How did you experience that? Was it too much or was it okay? #00:26:48-4#

J2 I do not feel that it was/ really I do not feel that it was 20 minutes. #00:26:53-6#

I Well, it was 23 minutes. 23,24. #00:26:58-6#

J2 Really? #00:26:58-9#

I Aha. #00:26:59-5#

J2 I really do not feel this. Really not. #00:27:02-9#

I Okay, so it was not too long? #00:27:05-0#

J2 I really do not feel this. It was yesterday? #00:27:06-9#

I Yeah. #00:27:08-6#

J2 Yeah. No, I really no feel this that this was 20 minutes. (laughs) #00:27:14-5#

I Okay. And now that you know how these videos work. Would you take in future a language course with videos or without videos? #00:27:31-1#

J2 The Video is just plus. And for this, why not. This is something to add, this is/ we have nothing to lose, we sure get something from this. For example, we know the situation/ You tell the situation for example, today or this on the market. Also we/ You are the one

teacher who teaches us. You do not take the other teacher and we make this/ this in the class. Then you make this video. And I think this is okay, this is really, really good. #00:28:04-6#

I And how would it be if it would be another teacher? If it would not be the same? #00:28:10-8#

J2 What do you mean? #00:28:12-7#

I For example when I teach you in presen/ as person and then I show you another video with another teacher. #00:28:22-7#

J2 I do not know. Hm. (...) I do not know this. I will see. (laughing) But, hm. Who knows. Maybe it is different, maybe it is the same, maybe it is nearly the same. #00:28:40-0#

I Because you told also that it is good to have another person in the video. That would be for example another person. #00:28:46-7#

J2 You mean just other teacher or you with the other/ You mean now other teacher to show this video? #00:28:54-9#

I Yeah.# #00:28:55-7#

J2 Aha. I do not know this. Maybe it is a bit different, maybe it is nearly the same. I will tell you. (laughing) #00:29:08-3#

I Okay. And do you notice some limits, some weaknesses of this video? Some like what does not work, or problems? #00:29:23-3#

J2 (...) I do not have a problem. (...) But okay, if somebody it still stays that maybe do not understand or/ (...) It depends also on everybody. When you ask just me, I do not have a problem. Or also when I do not understand on this one minute then everybody said *Ah, yeah, yeah I understand* or something like that. But (...) really no I do not have a problem.

#00:30:04-0#

I Okay. Do you want to add something more? Is there something you want to tell, to say?

#00:30:14-2#

J2 (...) No. It is okay. All was good. Thank you for the videos. (laughing) Because we know also/ This is also/ I know that is for you and for us to show, but this is also good that we know maybe one day with the teacher also and then we have good idea. It is also good. And I am not shy and I liked everything. I can also did one video. (laughing) one time/ one day. Yeah. For now, nothing. It is okay, today was more people. It is really good. For example, maybe next time it can be four, three people more. #00:31:08-9#

I On the video? #00:31:09-6#

J2 Yeah. For example, with some party or something like that. And then some more people. It is also really/ I think it is interesting to look this, but sure is more when is some situation is/ everybody look them and laugh. #00:31:29-3#

I Okay, so thank you very much and we see each other tomorrow. #00:31:33-9#

J2 Okay. You're welcome.

7.5.7.4 Transkript: Interview 4

I I want to thank you, that you do this second video with me and now that you have seen some more videos, what's your opinion? Has your opinion changed? #00:00:14-0#

AG2 Well, today especially I liked it. This one I thought/ I felt that it was the most interactive and also the most playful. I think all of us were really concentrated and following the proposal and the game and yes, I like the videos in the class, yeah. #00:00:33-0#

I And, did you notice a change in the videos during these two weeks? #00:00:39-2#

AG2 Yes, I think that they were going better (laughs). And the first one maybe was more, like, not so risky. More just the explanation. And this, this last video, was more active and more, yes, propositive and, yeah. Yes, I think that you also are more confident maybe with the/yeah. #00:01:13-3#

I And the last time you mentioned some, like, points, I could improve. Like, for example, the sound, or/ Well, yesterday you weren't here, there we do an acting again with the guy. But in general, did you see some improvement in the videos in these points? #00:01:34-0#

AG2 Yes, I think that is better. For me it was also clearer to understand, like when you're speaking in the video. And, yes, well, this always happens, this difference with the sound, with the music, you know. And I don't know why this happens, that the music is super loud in the beginning and in the end. It's a detail, but if you're/ Yeah, but I think that it was better. #00:02:02-6#

I For example, there was like music while you were putting the cards/ #00:02:06-9#

AG2 Yes, yes, I realized it. It was good. Yes, it's making them/ The rhythm is more active, more rhythmical. #00:02:20-7#

I And did you notice a change in the classroom situation during these last two weeks, working with this video? #00:02:28-8#

AG2 (...) Well, I couldn't say that it is with the video, because it also depends on the energy and if you're tired or not, but I think that in general with the videos, we were attentive, and especially today yeah. And I think that it was because of this proposal of playing, because people like to play. #00:02:59-9#

I (laughing) And, of all the videos you have seen, which one did you like most? #00:03:05-5#

AG2 This one today. I think that this was good. And also that one in the kitchen, I think that was good. Well, I didn't see the video yesterday, so I don't know, but today I think the video was very good, yes. #00:03:20-0#

I And was there an exercise you say now *I don't really liked it with the video?* #00:03:26-7#

AG2 With this one or in general? #00:03:29-4#

I In general. #00:03:29-7#

AG2 I don't remember now, like one exercise that I can say. Maybe it's not that I didn't like it, it's more like/ [kurze Unterbrechung] It's not that I didn't like it, maybe it's some exercise, I think in the second video and maybe als/ in the first one also, was a bit more difficult to understand what I should do. So I remember that I asked you and also ask/ (gesture). Then when we understood, we did it. But it was not that I didn't like it, it was more like a bit complex/ #00:04:14-6#

I The instruction was not that clear. Aha. And was there an exercise you would have preferred with me as a teacher instead of doing it with the video? #00:04:27-6#

AG2 (...) Let me think. (...) No, I/ Now I think no. But it is also difficult to say, because you are always present. So, I know that you are there. So for me it's always like, okay, I know that I can ask you. Or, maybe it's that you are not so active, if the video is happening. But, (...) I like to have something/ the time to ask, if I didn't understand something. But this is possible, because you are present. I don't know if the idea with these videos then, is like just to have it and to use it without your presence/ without you? #00:05:22-7#

I Now it's just looking what the video can and what the problems are. So now it's like a starting point and then it depends on the results. Yeah. #00:05:36-4#

AG2 Yes, I have to just/ I'd say that for me it's sometimes necessary to ask you something else to complete the idea in my mind. And I'm like *Ah, ok!*, you see/ #00:05:53-3#

I And is it, because the video was not like fully explained, or totally explained or is it just/or would it be/ #00:06:05-8#

AG2 I think that it's more because I don't understand completely the words or something, the explanation, what I should do, it's clear/but I am like *What?* #00:06:14-5#

I So with better explanations or clearer explanations it would be not necessary to ask. #00:06:21-4#

AG2 Yes, I think maybe yes. Yeah I think that I asked more in the first and the second, and now/ today I didn't feel like I/ I think I didn't ask anything. #00:06:35-0#

I And in which situations did you have the feeling that you need a teacher? #00:06:44-0#

AG2 During the video? #00:06:45-0#

I Yeah. #00:06:46-9#

AG2 When I don't understand clearly the proposal, when there is a word that I don't know and it is necessary for me to understand that word to connect a complete phrase, like *ah, what do you* (unv., gesture). So in that moments I used to look/ yeah. In that moments. #00:07:14-1#

I And, how did you experience the interactive activities with the video and with the others during the video? #00:07:22-5#

AG2 Good. I think, that this was good. This was like motivation for the/ to learn and to do the activities. That it's not just alone and I like a lot to do all sorts of exercises with colleagues, because maybe they know something that you don't or you can share anything else and discuss about it and I think that with the video it was. #00:07:50-5#

I And was there a difference with the video and with me as a teacher? #00:07:55-4#

AG2 When you propose something for/ #00:07:58-0#

I For example, if there is an interactive activity with the video or with others with the video or with me as a present teacher. Was there a difference? #00:08:11-7#

AG2 (...) Maybe it's this feeling of *Okay, we should be more independent, because she's not here.* (laughs) But I think it's more like the IDEA, because you ARE present, so for me it's sometimes a bit difficult to think about this, because it's curious for me, something especial, that you're in the video, but you are here present. So, if you are not present, I don't know how it will be, you know? How it is to have just the video. I don't know how it will be, because you are present, so. Yes, but I think that it's more this feeling of *We should understand by our own, what we should do now.* #00:08:55-8#

I And do you think that would be a problem, being just with the video? #00:09:00-0#

AG2 No. I don't think so. No, no, it's just about this, the *claridad* [clearness] of the proposal. If it is clear and we can/ or maybe somebody didn't understand, but if you ask somebody else and this other person understood, then it's enough for/ to do the exercise that we're supposed to do. #00:09:22-9#

I And how did you experience this exercise sheet? Today there wasn't, but in the other videos we had an exercise sheet as well. #00:09:32-4#

AG2 Yeah, this was good, because that was a kind of guide, like *Ah, ok, now this is (unv.).* Yes, it was a kind of guide, at least a help that supports the video, I think. #00:09:47-8#

I And the sh/ And you could work good with the exercise sheet and the video together? #00:09:53-8#

AG2 Yes, yes. (...) Yes, I think there was a clear/ I could follow the proposal and what I should fulfil and yeah. #00:10:08-8#

I Okay. And we used also some extra material, for example the ball and the small cards or the book in one video. How did you experience this? #00:10:20-0#

AG2 To have extra materials? Yeah, for me it was always cool to have, like, objects and it is about motivation and about, no it is not inspiration. Yeah, but motivation. I think that they are tools that help the activities to be more interesting, more stimulant, more like (unv.). Just for example with this/ What's the name in English for *dado*? #00:10:55-8#

I Dice. #00:10:58-8#

AG2 Dice. Yes, that (gesture). Yes, it's something that is not completely necessary to do, but it generates/ it makes the people/that is more/yes/I don't know active in some way. Because it is also a physical exercise. A simple one but this is something always when the body is involved. (unv.) I feel that it is completely necessary for me to involve also the body and my body and yes, it makes me more present also. #00:11:35-1#

I And did you notice with this extra material a difference between the present lesson and the lesson with the video? #00:11:43-7#

AG2 Again, sorry. #00:11:44-2#

I Did you experience a difference with this extra material between the video and the present lesson? #00:11:53-5#

AG2 (...) No, I think that the contact with the material was quite similar. #00:12:00-2#

I So you could work the same way with this material? #00:12:04-8#

AG2 Yes. Because we had the material. Yes. #00:12:09-0#

I And do you have the feeling that the video was an extra exercise or do you think that it was part of the lesson, like integrated into the lesson? #00:12:22-7#

AG2 I think that it was integrated, yeah. The first time for me it was more like *Ah. It's a video with you.* I was more like understanding the proposal. But afterwards when it was more often it became part of the lesson I think. Because you also proposed to play this Kahoot and/ Yes, so I think there is one more of the activities during the lesson. #00:12:56-2#

I And did you feel/Did you have other feelings with the video than with the present teacher, for example bored, or more interested, less interested, stressed? #00:13:10-4#

AG2 (...) No, stressed no. (laughs) With the video I think that the focus is maybe more like/ I don't know why but maybe a little bit more focused on this, like okay, because yeah/ I know. Because you can/ I do not have the control so if I am not completely listening I know that I will get lost, I will miss some information. So it is a little bit more *Ah. I need to put attention NOW, because if not I will get lost.* So maybe yes, I am a bit more focused on this. But then how the group worked when you are present or with the video I felt that it was more or less the same way. #00:14:13-4#

I So you did not feel a control from the video? #00:14:17-0#

AG2 A control? #00:14:18-1#

I You said that you had to be more attentive. So you don't/ you cannot catch up with the video, because there was no control from the video. Is that right? #00:14:31-3#

AG2 But control/ #00:14:33-9#

I If I understood it right: you have to be more attentive with the video, because if you are not, you lose it. #00:14:46-2#

AG2 Yeah. #00:14:46-5#

I And with the teacher this/ #00:14:47-8#

AG2 The thing with the teacher is more *Okay, you are here and I can ask you in the moment: Renata, sorry, I did not understand this. Can you explain it me again please?* or whatever. And with the video, okay, you can stop it but it is not the normal flow of the video. If the video is going and I certainly I (unv.) other things or whatever, yes, I got lost. #00:15:17-6#

I Okay, and what would/could be a solution? #00:15:21-1#

AG2 Ah, but it's not a problem for me. No, I think that it is not a problem. Because, I think okay, you need to be attentive. And it is supposed that you are attentive in the lessons. (laughs) So it is okay for me. It is the idea. And I did not feel that I was LOST because of this fear. No no. I think that it is good, super clear, in the time. The time is good. Sometimes it is quite repetitive, but for me it is good in the moment. Because it is beginning, first lessons of German/German lessons. So for me it is good that you are repeating and being really really clear. #00:16:03-2#

I And did you have the feeling that sometimes it is too repetitive, too, like again and again and again? #00:16:10-4#

AG2 Yes, but I needed this. So for me it was like: *aha, she is repeating it again. Okay. But, thank you.* I need this. Maybe if I am more advanced it could be like *Okay, yes, it is too much.* But in this level that I am now for me it is okay. #00:16:28-9#

I And was this repetition just in the video or in the lesson as well? #00:16:34-0#

AG2 No, in the video. More in the video. In the video I felt that was more like: *This is like this and this like this. So, this is like this and this like this.* Yes? Yes. But I insist that this was good for me. Because that was something clear. So if I have the doubt and/ like to / in Spanish is *pasar la raya*/ To highlight something, you know. To say yes, to confirm something. #00:17:06-7#

I Thanks for the translation. (laughs) And if you compare the relation/ your relation with the present-teacher and the video-teacher. Is there a difference? #00:17:20-1#

AG2 (laughs). Yes, one is not completely real, you know. It is not touchable. (laughs)
Funny question. (...) #00:17:29-4#

I For example could you connect with the teacher in the video? #00:17:38-8#

AG2 Yes. I do not know how, again, this thing is thought about. How it would be if I do not know you, if it is just the video, you know. It is completely different if I never saw you before and certainly I am in a classroom with a video from a person that I don't know. So I don't know how it is, because it was not what it happened here. For me the first video was quite funny, because it was like, yes, to have this double persons of Renata. (laughs)
But then, yes, I felt that I was following and yeah. It was clear and repetitive and also fun.
#00:18:28-1#

I Can you identify yourself with the following statement: I was looking forward to the video when the teacher pressed the play button? Can you identify yourself with this sentence?
#00:18:40-5#

AG2 When you pressed/ #00:18:43-1#

I Yeah, when I/ #00:18:43-6#

AG2 so I want you that you start. (...) Yes. Like *okay, it is coming a video*. Yes. More like that. #00:18:55-6#

I And (...) When the video was playing. Where you looking forward to the end? Like that the video stops because you just want to go on with the normal lesson. #00:19:11-7#

AG2 (...) Just with one that I remember, I do not remember which one it was. But for example today no, I did not have this feeling. With one maybe because I think it was this one which I asked you many times or I saw you like *This is now? Yes?* So in that one I felt maybe that yes, I would rather prefer to continue in the presence because it was not so clear, but today for example it was clear and the games where active and so on. No, I

did not have this feeling that *Oh, when will this finish.* #00:19:49-8#

I I think it was in the first week #00:19:52-7#

AG2 Yes maybe. It was in the beginning. #00:19:56-0#

I And the video about the *Trennbare Verben* was a little bit more than 20 minutes long. Did you/How did you feel with that? #00:20:06-4#

AG2 This was on Monday or Tuesday? #00:20:10-8#

I On Tuesday. #00:20:12-6#

AG2 Can you please remember me a little bit of/ #00:20:17-4#

I Okay, it was like you have to put the phrases #00:20:22-2#

AG2 Yes. #00:20:23-2#

I And then you have to put it in a sentence. #00:20:25-4#

AG2 Yes. No, I did not feel that it was too long, because it was super/ also really interactive. So when it is like this, the time is going different, you know. You are doing also; you are not just watching or listening. This could make that time is going slower. But, no, I did not feel that it was too long. And the last time I told you that maybe not so long videos, because it could happen that it is too long, but, of course, if the video is in this way, interactive and the proposals are catching us and/ It is okay. #00:21:09-0#

I Okay. And did you notice a problem in general, some kind of problem in the videos concerning whatever? #00:21:21-1#

AG2 (...) No. Well this thing with the sound I already told. But okay, it's a problem. That in the beginning and in the end it is super loud. And/Something I think funny. Ah, what is

the name. When the image changes you as Renata are pressing in the video something. This is not a problem. It is just something like (...) home-made. (laughing) Maybe it is possible to do it with/ to change it with I don't know about these things/Just to the addition, you know, that the image change. I thought about this like/ #00:22:11-2#

I Okay. That it does not appear as home-made. #00:22:14-3#

AG2 Yeah. Because I (unv.) there many problems for this, no, like how to change the image or how to appear or disappear or whatever. So probably there is a solution not so difficult to find how the image can change and you do not have to do it by yourself. No. No, I didn't find a problem. #00:22:43-7#

I Okay. And as we spoke already. I use different methods in the teaching/ or in the present lessons and in the video lessons like the dice, playing individual, playing together, writing, etc. Did you notice a difference in the variety video vs. present lesson? #00:23:12-5#

AG2 Variety in what? #00:23:15-1#

I Like in the/ Like how many different ways of teaching, of doing an exercise? #00:23:22-0#

AG2 Well, I felt it integrated that this/ and I think that the activities that you propose in the video are also connected with the proposal that you did before. So, for me it was really part of the complete lesson. Yes, the kind of exercise that we did during the video were similar I think or in the same way as the exercise in the lessons, in the present lessons. #00:24:01-8#

I And now that you know these videos. In the future, would you prefer a language course with this video, without these kinds of videos or do you do not have a preference? #00:24:18-0#

AG2 Yes, I am not like super fond of the videos. BUT I like that there is a different kind of activities during three hours, because three hours are quite long. So I think that it is a

good strategy for how to change like what we are doing now. Because at the end it is to learn grammar and so on. But yes, I think, yes, a good strategy to have different activities and to recharge energy and motivation. So, yes I think it is good to/ #00:24:59-5#

I So you would prefer a course with videos? #00:25:01-3#

AG2 Yes, I think so. This, and also this Kahoot and also these other different things/ not just/ I think it is one more tool and it helps, it supports. #00:25:12-2#

I And you said that you are not that fan of the video. #00:25:17-6#

AG2 Yeah. Why? (...) Because I have this feeling like, that this thing that you/ I have this doubt like: *why the video if you can also tell us the same in presence?* Maybe in your ideas it is about the concentration that the people has when they watch the video. (...) Maybe. (...) I have this thought of: *what is the PLUS in the video and that is not in the presence.* Something that is a plus for example is this possibility of the: okay, image appear, disappear and these things that you made it. And, yeah. But I do not know, maybe other people (unv.) I like it, but I do not feel that was like that I was looking always for a video. I liked your class in presence also. I do not feel that I was bored to listen to you in presence. So, it is not because the video is (unv.) maybe it is also because you are also good as a teacher in presence. It is not like that the video was bad. You are clear as a person in presence. So I liked the lesson with you. #00:26:49-8#

I And (...) What/ Like summing up a little bit. You said that one of the possibilities of this video would be the image that can appear. Are there other possibilities as well which you've seen in these videos? #00:27:10-1#

AG2 (...) Well, today the thing with this exercise with the four cards that is yes, like interactive, no, like *okay, so you should do this and the video continues so the answer appears.* This kind of interactive games with the video, yes, I liked this tool. And, yes, also this music that you are in the waiting time was something that I, yes, I liked it. (...) No I do not know. Then there are a lot of aesthetic decisions, you know, like the boxes or where you are/ the image with just your person, where is/this is/. If I (unv.) do this I would try

different positions maybe or where, but just to try because of curiosity. #00:28:23-6#

I (laughs). Like limits or weaknesses of the videos in comparison to the present teacher?
Are there some things you noticed? #00:28:40-6#

AG2 (...) No. No, it was clear and you are also in present/it is a clear explanation and clear *modulación*. #00:28:57-8#

I Pronunciation. #00:28:56-8#

AG2 Yes, like when you speak words that I do not know or connectors or whatever but I can follow you. It is like I understand what you are saying. So this is good and in the video I felt the same. So I think this is something good(...) And (...) Maybe (unv.) the tool and what program you are using or what images you want to add or more like the/ what's the word/ the set up/ no. #00:29:36-0#

I The setting? #00:29:38-1#

AG2 Setting, yes. More these, the setting like where do you choose to show the verb or I do not know how it was yesterday with this guy again. But this could be always something more, like. Yeah, the setting. #00:30:02-6#

I Do you feel curiosity about the video yesterday? #00:30:04-9#

AG2 Now? #00:30:06-5#

I Aha. #00:30:06-7#

AG2 Yes, I would like to see. Yes. Now I am curious like *How was this performing with the guy?* Yeah. #00:30:20-9#

I Okay. And do you want to add something more? Is there something you want to say? In general to the videos or/ #00:30:29-0#

AG2 No. Well, maybe just to highlight this that this not being super fond of the video is not because (unv.) It is, because I really feel that you are clear as a teacher, I like you as a teacher, so I like when you are present. So it is not because/. Yes, I think that they are a good tool to complement three long hours of our lesson. So yes, it is good. #00:30:59-0#

I Okay. So thank you very much. And I wish you a Merry Christmas.

7.6 Daten aus der Datenauswertung

7.6.1 Codesystem

Liste der Codes	Code-Memos	Codings
		425
Inhalt und Positionierung im Unterrichtsgeschehen	Definition Inhaltliche Komponenten des Videos und Positionierung im Unterrichtsgeschehen	0
	Ankerbeispiel Das Video sollte in den Akkusativ einführen. Nach dem Videoinput war die Grammatik nicht vollkommen klar; die Lehrperson musste das Video mit einigen Erklärungen ergänzen. (Forschungstagebuch 9: 13-15)	
Inhalt	Definition Durchgenommene Inhalte	23
	Ankerbeispiel this one was more something connected with daily life. (Interview 1: #00:05:42-1#)	
Unterrichtsphase	Definition Das Video als Teil der Einführungs- oder Sicherungsphase	16
	Ankerbeispiel Der Akkusativ, der im Video eingeführt wurde, ließ noch Fragen offen (Lehrerinnentagebuch 9: 27-28)	
Integration	Definition Videos als Teil des Unterrichtsablaufes	22
	Ankerbeispiele I felt it integrated that this/ and I think that the activities that you propose in the video are also connected with the proposal that you did before. So, for me it was really part of the complete lesson. Yes, the kind of exercise that we did during the video were similar I think or in the same way as the exercise in the lessons, in the present lessons. (Interview 4: #00:24:01-8#)	
	Die letzte Aufgabe wurde im Video nur angeleitet, die TuT mussten die Aufgabe dann bereits mit mir im regulären Unterricht abschließen. Die TuT stellten die Einladung fertig und präsentierten sie dann im Unterricht. (Lehrerinnentagebuch 13: 9-12)	
Verbindung zwischen Video-Lehrperson-TuT	Definition Kontakt, Beziehung und Interaktion zwischen den einzelnen Instanzen (Lehrerin, Video, TuT)	0
	Ankerbeispiel You are here and on the video we look the video. It is a little bit different, but it is okay. (Interview 3: #00:19:07-1#)	

Interaktivität V-TuT	Definition Das Arbeiten mit dem Video Ankerbeispiel Die TuT interagierten mit dem Video, antworteten laut, hörten zu, redeten mit. (Forschungstagebuch 15: 14-15) you can't ASK the video. (Interview 1: #00:02:11-6#)	33
Interaktion TuT-TuT	Definition Arbeiten zwischen den TuT Ankerbeispiel I And, how did the interaction with the others work? Do you think there was a difference to the normal classroom situation? AG1 Not really. I would say that it's quite similar when you propose an activity as a person and when you propose an activity as a video. I think that it's quite similar how we work. (Interview 1: #00:08:56-8#)	28
Beziehung zur Lehrperson	Definition (Persönlicher) Kontakt zwischen Lehrerin und Teilnehmer/in Ankerbeispiele Vor der Stunde redete ich kurz mit den TuT in einer ungezwungenen Atmosphäre, um vor allem die L-TuT-Beziehung zu vertiefen. (Lehrerinnentagebuch 9: 2-4) if you compare the relation/ your relation with the present-teacher and the video-teacher. Is there a difference? AG2 (laughs). Yes, one is not completely real, you know. It is not touchable. (laughs) (Interview 4: #00:17:29-4#)	13
Unterschied Video- und Präsenzphase	Definition Unterschiedliches Erlebnis bei der Video- und der Präsenzphase Ankerbeispiel I like it more with a teacher then without a teacher. Because/ I do not know, you said you are here, you can correct all, everything, we can talk with you, everything. On the video I can just look the video and understand this what you show. But it is better/ I like it more when you are here. (Interview 3: #00:20:24-5#)	12
Die Lernenden	Definition Elemente, die die Einstellung und das Verhalten der Lernenden betreffen Ankerbeispiel I And did you notice a change in the classroom situation during these last two weeks, working with this video? AG2 (...) Well, I couldn't say that it is with the video, because it also depends on the energy and if you're tired or not, but I think that in general with the videos, we were attentive, and especially today yeah. And I think that it was because of this proposal of playing, because people like to play. (Interview 4: #00:02:59-9#)	0

Motivation	Definition Interesse für Aktivitäten haben und/oder dieses wecken Ankerbeispiel if you compare the normal classroom situation and the video, do you think that the motivation is different? AG1 I think that it helps. It helps to higher the motivation. I think that it helps. (Interview 1: #00:07:18-0#)	15
Aufmerksamkeit	Definition Aktives Zuhören und Zuschauen Ankerbeispiel So it is a little bit more Ah. I need to put attention NOW, because if not I will get lost. So maybe yes, I am a bit more focused on this. (Interview 4: #00:14:13-4#)	16
Aktivität, Partizipation und Reaktion	Definition Das Geschehen im Klassenraum (auch im Unterschied zur Präsenzphase) Ankerbeispiel Während der Videophase war keine offensichtliche Veränderung im Verhalten der TuT zu beobachten. (Forschungstagebuch 9: 26-27)	39
Videokonzept und -komponenten	Definition Informationen, die die Videos generell, das Videokonzept, die Videoentwicklung und Videokomponenten wie Anweisungen oder Zusatzmaterial betreffen Ankerbeispiel what do you think about these videos in general we see in the classroom? AG1 The videos are good. I think that it is always good to combine materials, not just like the class with the teacher in front talking, so I like that there is like different materials. So I like the video just because of the video and I also think that the videos are clear, they are quite clear. (Interview 1: #00:01:08-0#)	0
Allgemeine Eindrücke zum Video	Definition Generelle Bemerkungen zum Video Ankerbeispiel what do you think about these videos in general? J1 I think this is a really fine idea (Interview 2: #00:00:48-5#)	22
Konzept	Definition Kommentare zu dem Videokonzept, zur Form, zum Mehrwert Ankerbeispiel I like the combination, I like that Ah ok this. Now is coming this. Ah ok, now is coming this card. I like this changing. For me I think the video is one more tool of the possibilities. I think that's good. I like it, because it's also a different kind of activity. (Interview 1: #00:08:19-5#)	23

Entwicklung der Videos	Definition Veränderungen während der Untersuchung	10
	Ankerbeispiel I think that they were going better (laughs). And the first one maybe was more, like, not so risky. More just the explanation. And this, this last video, was more active and more, yes, propositive and, yeah. Yes, I think that you also are more confident maybe (Interview 4: #00:01:13-3#)	
Anweisungen	Definition Formulierungen im Video und auf dem ÜB	27
	Ankerbeispiel So maybe some moments I need a more/ Like Now do this! (gesture). (Interview 1: #00:01:08-0#)	
Zusatzmaterial	Definition Arbeit mit zusätzlichen Materialien (außer ÜB)	16
	Ankerbeispiel To have extra materials? Yeah, for me it was always cool to have, like, objects and it is about motivation and about, no it is not inspiration. Yeah, but motivation. I think that they are tools that help the activities to be more interesting, more stimulant (Interview 4: #00:10:55-8#)	
Auftretende Personen	Definition Zahl der im Video auftretenden Personen	7
	Ankerbeispiel I see now all. And it is better, because in this last video today it was also one more person. And it was like I said it is really more interesting to look and everything when there are more people in the video. (Interview 3: #00:00:51-3#)	
Technik	Definition Elemente, die mit der Technik in Verbindung stehen	1
	Ankerbeispiel Wie auch am Vortag wurde die Technik bereits vor der Stunde in das Klassenzimmer gebracht und aufgestellt, damit sie noch einmal überprüft werden konnte, bevor die TuT in die Klasse kamen. (Forschungstagebuch 9: 1-3)	
Akustische Elemente	Definition Akustische Elemente im Video wie Tonqualität, Musik oder Intromusik	13
	Ankerbeispiel AG merkte als Kritikpunkt an, dass der Ton nicht gut gewesen sei. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Video in einem leeren Raum aufgenommen wurde. Dieser erste Kritikpunkt führte dazu, dass ich mich entschloss, die nächsten Videos in einem anderen Raum aufzunehmen. (Forschungstagebuch 8: 32-36)	

Visuelle Elemente	Definition Visuelle Elemente im Video wie Bildqualität, Splitscreen, Hintergrund, Ortswechsel Ankerbeispiel And I also think that the quality of the image was better in this video (Interview 1: #00:05:42-1#)	22
Zeitfaktor	Definition Elemente, die sich auf die Zeit beziehen Ankerbeispiel Nach der Pause schauten wir das Video an, das diesmal ungefähr 20 Minuten dauerte (vor allem, weil mehr Zeit für die Pausen eingeräumt wurde). (Lehrerinnentagebuch 13: 7-9)	0
Videolänge	Definition Dauer eines Videos Ankerbeispiel I did not feel that it was too long, because it was super/ also really interactive. So when it is like this, the time is going different, you know. You are doing also; you are not just watching or listening. This could make that time is going slower. But, no, I did not feel that it was too long. And the last time I told you that maybe not so long videos, because it could happen that it is too long, but, of course, if the video is in this way, interactive and the proposals are catching us and/ It is okay. (Interview 4: #00:21:09-0#)	7
Tempo	Definition Verbindung zwischen Videozeit und benötigter Arbeitszeit Ankerbeispiel I And for example the instructions and the speed: did you notice a difference there? J2 I think that in this videos it is more slowly. We have more time to think. I think this is the difference. I And this is better? J2 Yeah. (Interview 3: #00:01:51-7#)	14

Eingriffe und Kontakt zu der Präsenzlehrerin	Definition Jeglicher Kontakt zwischen TuT und der präsenten Lehrperson während der Videophase	2
	Ankerbeispiele Die Interaktion funktioniert sehr gut, wenn ich mich durch Blickkontakt, Nicken oder aktives Eingreifen einschalte. (Beobachtungsprotokoll 9) Mein Eingreifen in der Videophase war spontan, wobei zwei Gründe ausschlaggebend waren: Erstens wollte ich nicht, dass das Video aufgrund der Neuheit nicht funktioniert und somit die TuT das Video nicht nutzen können. Zweitens steht für mich als Lehrerin das Vorankommen, Lernen und Arbeiten der TuT im Vordergrund und sollte durch keine Faktoren behindert werden. Nach diesem Tag entschied ich mich, als Lehrperson immer dann während des Videos einzugreifen, wenn ich es für sinnvoll und notwendig hielt. Gleichzeitig ist es unverzichtbar, die Eingriffe zu begründen und diese genau zu reflektieren, da genau diese Momente die Grenzen des Videos aufzeigen. Die Analyse dieser Eingriffe kann somit als Chance gesehen werden, Verbesserungspotenzial zu erkennen und die Möglichkeiten dieser Videos zu erweitern. (Lehrerinnentagebuch 8: 25-35)	
Blickkontakt	Definition Kontaktaufnahme zur Lehrperson durch Blickkontakt. Diese antwortet ggf. durch Nicken.	18
	Ankerbeispiel AG fragt, ob sie das jetzt machen sollen. Ich nicke. Sie führen dann die Dialoge aus. (Beobachtungsprotokoll 10)	
Stoppen für Zeitverlängerung	Definition Eingreifen der Lehrperson, um die Übungszeit zu verlängert (v.a. bei Dialogen)	10
	Ankerbeispiel Aufgrund der kurzen Pausen wurde das Video öfters gestoppt, um die TuT die Dialoge beenden zu lassen. Diese Eingriffe dienten dazu, das Funktionieren dieses Videos nicht zu unterbinden und die TuT beim freien Sprechen nicht zu demotivieren und zu stoppen. (Forschungstagebuch 10: 11-14)	
Aktives Eingreifen	Definition Aktives Eingreifen der präsenten Lehrperson während der Videophase	16
	Ankerbeispiel Die Übung mit den Kärtchen klappt nicht ganz, da sie zuerst zu den Lösungen greifen. Als ich sage, dass das die Lösungen seien, legen sie sie weg und fangen mit der Aktivität an. (Beobachtungsprotokoll 11)	

7.6.2 Case Summaries

Interview 1: Gutes Tool für Abwechslung mit Verbesserungspotential

Findet den Einsatz von Videos als zusätzliches Tool gut, da es für Abwechslung sorgt und motiviert.

Würde konkretere Anweisungen benötigen.

Bei Unsicherheit nimmt sie Kontakt zur präsenten Lehrperson auf.

Würde mehr Bilder und Sounds bevorzugen. Sieht dies auch als Mehrwert an.

Muss wegen des Videoformats aufmerksamer sein.

Findet die Länge der Videos genug, wobei auch mehrere Videos möglich wären.

Findet interaktiv gestaltete Videos, die an das reale Leben anknüpfen, besser als theoriefokussierte.

Findet die Interaktion mit den anderen TuT mit und ohne Video ähnlich/gleich.

Ist sich bezüglich des Videokonzepts unsicher.

Interview 2: Gute Idee mit Unterhaltungswert

Sieht vor allem in der langsamen Erklärung und der Verwendung von Bildern einen Mehrwert.

Würde mehr Personen und mehrere Orte bevorzugen.

Findet die Videos bei Wiederholungsphasen besser; Einführungsphasen funktionieren aber auch.

Sieht den Unterschied zwischen präsentem Unterricht und Videounterricht vor allem in den Inhalten.

Sieht den Vorteil von präsentem Unterricht in der direkten Korrekturmöglichkeit durch die Lehrperson und die Möglichkeit, mit dieser zu interagieren.

Genoss die Videos vor allem wegen des Unterhaltungswertes.

Interview 3: Videos sind ein Plus

Die Gruppe hat sich an die Videos gewöhnt und kann damit besser umgehen.

Die Videos sind langsamer geworden, wodurch mehr Denkzeit gegeben ist.

Zusätzliche Personen sind auf jeden Fall ein Mehrwert; evtl. auch mehr als zwei, um bspw. eine Partyszene zu inszenieren.

Wiederholungen können helfen, können aber auch langweilig werden; ist aber in einer Gruppe unvermeidbar.

Eine präsente Lehrperson ist aufgrund der Korrekturmöglichkeiten und der Worterklärungen besser.

Bei Problem kann man entweder das Video nochmals anschauen oder die Fragen für die präsente Lehrperson aufheben.

Die Anweisungen auf dem ÜB sollten verständlicher und kürzer sein.

Zusatzmaterial hat im Allgemeinen gut funktioniert.
Die Integration der Videos in den Unterricht hat gut funktioniert; vor allem inhaltlich.
Es ist ihr nicht aufgefallen, wenn die Videos länger waren.
Würde einen Kurs mit Videos buchen, evtl. selbst ein Video machen.
Man könnte schauen, wie es ist, wenn die Lehrperson eine andere ist.

Interview 4: Videos und die Arbeit mit ihnen wurden besser

Die Videos und die Arbeit mit ihnen wurden besser.
Die Videos wurden interaktiver und aktivierten mehr.
Die Gruppe ist auch aufmerksamer.
Die Verwendung von Musik und Bildern ist positiv aufgefallen.
Das Konzept mit einer präsenten Lehrperson und der gleichen Lehrperson im Video ist verwirrend; interessant wäre wie das mit verschiedenen Lehrpersonen wäre.
Der Kontakt zur präsenten Lehrperson wurde bei Verständnisschwierigkeiten gesucht; dies war aber immer weniger der Fall, da die Anweisungen klarer wurden.
Die interaktiven Übungen in der Gruppe aktivieren und motivieren, da man auch von anderen lernen kann.
Die Arbeit in der Gruppe funktionierte mit und ohne Video gleich. Auch das Zusatzmaterial wurde gleich behandelt.
Körperliche Involviertheit aktiviert und motiviert.
Die Videos waren gut in die Stunde integriert, da u.a. ähnliche Übungen gemacht wurden bzw. die Inhalte aufeinander aufbauten. Nach einigen Videos wurde auch das Videokonzept verstanden und das Video wurde als Teil des Unterrichts betrachtet.
Längere Videos sind kein Problem, wenn sie interaktiv und spielerisch gestaltet sind.
Es gibt noch Verbesserungspotential bei der Technik, insgesamt war es aber kein Problem.

Lehrerinnentagebuch: Integration der Videos gelungen

Im Kurs wurde auf Vielfalt in den Methoden, Sozialformen, Übungen, Materialien, etc. Wert gelegt.
Die Videos wurden in den Unterricht integriert, indem davor und/oder danach auf Inhalte aus diesem verwiesen wurde.
Fragen oder Übungen, die offen blieben, wurden im Anschluss an das Video behandelt.
Gruppenbildungen oder nützliche Verweise im Hinblick auf die Videoinhalte wurden teilweise vor dem Video besprochen.
Es entwickelte sich im Allgemeinen eine sehr positive Beziehung zu den TuT.
Oft wurde individualisierend gearbeitet, wobei entweder verschiedene Aufgaben ausgeteilt wurden oder eine Gruppe stärker betreut wurde.

Als Lehrerin wurde in die Videos eingegriffen, wenn diese zu schnell waren oder wenn die Anweisungen nicht klar genug waren. Eine Abnahme der Eingriffe wurde im Laufe der Zeit festgestellt.

Forschungstagebuch: Konzept funktioniert, Optimierung möglich

Die Videos wurden von Anfang an gut von den TuT aufgenommen.

Die Arbeit mit dem Video funktionierte immer besser.

Optimierungsvorschläge (Ton, Bild, Personenzahl, etc.) wurden in die darauffolgende Videoplanung integriert und diese sind positiv aufgefallen.

Die Anweisungen wurden klarer, weshalb die präsente Lehrperson immer weniger gebraucht wurde.

Die Eingriffe verlagerten sich von der Hilfestellung zum Stoppen des Videos wegen fehlender Zeit für die Aktivitäten.

Die Videos waren inhaltlich und methodisch in den Unterricht integriert; wo es größere Diskrepanzen gab, traten Schwierigkeiten auf. Vor allem bei neuen Übungsformen sind präzisere Anweisungen im Video erforderlich.

Beobachtungsprotokoll: Immer aktivere und selbstständigere TuT

Die Interaktivität mit dem Video funktioniert immer besser, was man an der schnelleren Reaktion auf diese erkennen kann.

Die TuT reagieren auch immer mehr auf die immer konkreter werdenden Anweisungen.

Die Eingriffe der präsenten Lehrperson werden immer seltener und gründen meist auf zu schnelles Tempo im Video.

Der Blickkontakt bzw. die Hilfe der präsenten Lehrperson wird auch immer weniger gesucht. Im letzten Video tritt dies gar nicht mehr auf.

Die Interaktion zwischen den TuT wird sichtlich natürlicher und emotionaler und nimmt auch zu.

Feedbackbögen: Sehr positive Rückmeldungen

Insgesamt sehr positives Feedback in allen Bereichen (Allgemein, Motivation, Aufmerksamkeit); fast durchgängig die Bewertung 😊😊 ausgewählt.