



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Video-Tutorials zum Schreiben einer VWA/DA im  
Bereich DaF/DaZ. Eine kriteriengeleitete Analyse.“

verfasst von / submitted by

Xin Xia, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm



## Danksagung und Widmung

Diese Seite soll all jenen gewidmet sein, die mich während dem Schreibprozess dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ich möchte mich gerne zunächst bei meinen Eltern bedanken, die mich gelehrt haben, stets hart für meine Ziele zu arbeiten. Meine Familie stellt für mich das Wertvollste im Leben dar, aufgrund dessen würde ich gerne diese Arbeit ihnen widmen.

Einen besonderen Dank würde ich gerne Micha aussprechen, der mir durchwegs unterstützend zur Seite stand und immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Ebenfalls herzlichen Dank gebührt meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Schramm für die Betreuungsarbeit und ihre hilfreichen Anregungen während dem Erstellungsprozess.

Abschließend würde ich mich gerne auch bei meinen Weggefährtinnen bzw. Kommilitoninnen Michaela, Julia & Julia, Blanka, Marija, Festa und Lisa bedanken, die mir nicht nur ihre Freundschaft sondern auch ihre Hilfsbereitschaft in jeglicher Situation angeboten haben. Ihr Feedback und die vielfachen interessanten Debatten unterstützten maßgeblich meinen Schreibprozess.



# Inhaltsverzeichnis

<b>DANKSAGUNG UND WIDMUNG</b>	<b>3</b>
<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
1.1 ERKENNTNISINTERESSE UND RELEVANZ DER FORSCHUNGSFRAGE	8
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	9
<b>2. THEORETISCHE EINBETTUNG</b>	<b>12</b>
2.1 SCHREIBDIDAKTIK	12
2.1.1 SCHREIBPROZESS UND -FORSCHUNG	12
2.1.2 PROZESSORIENTIERTE SCHREIBDIDAKTIK	15
2.1.3 SCHREIBEN IM KONTEXT VON DAF/DAZ	17
2.2 VORWISSENSCHAFTLICHE ARBEIT UND DIPLOMARBEIT	23
2.2.1 GESETZLICHE GRUNDLAGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN	23
2.2.2 LEISTUNGSBEURTEILUNG UND ERFORDERLICHE KOMPETENZEN	28
2.2.3 TEXTSORTE: DIE WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTISCHE FACHARBEIT	30
2.3 VIDEO-TUTORIALS ALS NEUE VERMITTLUNGSCHANCE?	32
2.3.1 SCREENCAST-TECHNIK	36
2.3.2 SPRECHHANDLUNG ERKLÄREN	37
<b>3. METHODISCHES VORGEHEN</b>	<b>42</b>
3.1 FORSCHUNGSDESIGN	42
3.1.1 BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSPROZESSES	42
3.1.2 GÜTEKRITERIEN	44
3.2 DATENERHEBUNG	46
3.2.1 KONTEXT	46
3.2.2 EVALUATION	48
3.2.2.1 Kriteriengeleiteter Analysekatalog und „Qualitätskriterien“	50
3.2.2.2 Datenerhebungsinstrument, -aufbereitung und -analyse	54
<b>4. ANALYSERESULTATE</b>	<b>64</b>
4.1 ANALYSE VIDEO 1	65
4.2 ANALYSE VIDEO 2	84
4.3 VERGLEICH DER VIDEOS	101
4.4 REFLEXION UND DISKUSSION DES ANALYSEKATALOGS UND DER ANALYSERESULTATE	131
4.4.1 REFLEXION UND DISKUSSION DES ANALYSEKATALOGS	131
4.4.2 REFLEXION UND DISKUSSION DER ANALYSERESULTATE	134
<b>5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</b>	<b>138</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>142</b>

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>147</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>147</b>
<b>ANHANG</b>	<b>148</b>
<b>A. KRITERIENGELEITETER ANALYSEKATALOG</b>	<b>148</b>
A.1 ANALYSERESULTATE VIDEO 1	148
A.2 ANALYSERESULTATE VIDEO 2	151
<b>B. PROTOKOLLAUFZEICHNUNGEN</b>	<b>155</b>
B.1 AUFZEICHNUNGEN VIDEO 1	155
B.2 AUFZEICHNUNGEN VIDEO 2	159
<b>ABSTRACT</b>	<b>165</b>

## 1. Einleitung

Die Implementierung von Bildungsstandards 2008 in Österreich markiert eine europäische Trendwende von einem inhalts- zu einem kompetenzorientierten Unterricht, die sich insbesondere an der Standardisierung der Reifeprüfung an allgemein höheren (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zeigt (vgl. Pichler 2014, S. 9f) und landesweit erstmalig 2015/16 an BHS (vgl. BMBWF o.J. b)<sup>1</sup> und 2014/15 an AHS durchgeführt wurde (vgl. BMBWF o.J. a).<sup>2</sup> Die Neuausrichtung wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit erhöhte/r Objektivität und Transparenz, der Vergleichbarkeit von Schüler/innen-Leistung wie auch der Förderung von nachhaltigen Wissensbeständen und Fertigkeiten begründet (vgl. BMBWF o.J. b).<sup>3</sup> Neben diesen Zielsetzungen soll nach Pichler (2014) ebenso die alltägliche Problemlösekompetenz und darüber hinaus die (vor-)wissenschaftliche Schreibkompetenz zukünftiger Studierender angehoben werden (vgl. ebd., S. 10f). Letztgenanntes bzw. das Verfassen einer wissenschaftspropädeutischen Facharbeit, unter Anwendung des Medienformats *Video-Tutorials* zur Wissensvermittlung, wird in dieser Arbeit in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt.

Mit dieser Umorientierung gehen jedoch auch zahlreiche Herausforderungen für die Schreibenden einher, die von der Abgrenzungsproblematik hinsichtlich der schulischen gegenüber der universitären Textsorte (Stichwort: vorwissenschaftliche Arbeit vs. Seminararbeit), wie etwa die Anforderungen der Facharbeit und ihre Beurteilungskriterien, (vgl. Gruber et. al. 2014, S. 29ff) und nach Fernández (2015) von einem Mangel an Schreibkompetenzen, insb. betreffend den Fertigkeiten Lesen und Schreiben, gekennzeichnet sind (vgl. ebd., S. 60). In diesem Zusammenhang stellen Schüler/innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, eine tendenziell unterstützungsbedürftigere Zielgruppe dar, da das Schreiben in einer Zweit- bzw. Fremdsprache allgemein als schwieriges Unterfangen gilt (vgl. Mohr 2010, S. 993). Um die Hindernisse des L2 Schreibens, vor allem betreffend der Formulierungsphase (vgl. Dengerscherz 2012, S. 68), näher verorten und bestimmen zu können, wurde im Zuge dieser

---

<sup>1</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

<sup>2</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

<sup>3</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

vorliegenden Arbeit eine Kombinationsform der Schreibprozessmodelle von Börner (1987) und Wolff (2002) (siehe Abschnitt 2.1.3) hinzugezogen.

Angesichts der Hindernisse, welche während dem Schreibprozess einer vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit auftreten können, stellen Video-Tutorials einen vielversprechenden Lösungsansatz dar, der nicht nur Abhilfe für Lehrende und Lernende schaffen, sondern auch den Unterricht, wenn gut platziert und integriert, vielseitiger gestalten kann.

In diesem Sinne erarbeitete das Forschungsteam des Aamol-Projektes<sup>4</sup> der Universität Wien mit zwei Lehrenden der teilnehmenden Partnerschulen (Österreichische Schule Budapest und Hertha Firnberg Schulen Wien) zwei Video-Tutorials, welche sich mit dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben auf Basis des Konzepts „Lernen am Modell“ auseinandersetzen (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>5</sup> und in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit gerückt werden.

## 1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz der Forschungsfrage

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, beschäftigt sich diese vorliegende Masterarbeit mit der neuausgerichteten Reife- und Diplomprüfung an österreichischen AHS und BHS, wobei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen werden sollte, dass sich das Forschungsinteresse auf die sog. erste Säule (das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. DA) beschränkt und die restlichen Komponenten *Präsentation* und *Diskussion* der Facharbeit außer Acht gelassen werden. Im Konkreten widmet sie sich den vom Aamol-Forschungsprojekt produzierten Video-Tutorials, anhand denen bestimmte Gesichtspunkte des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens audio-visuell vorgeführt und in ein für Rezipierende lernbares Format gegossen wurden. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

Welche Aspekte der beiden Tutorials sind gelungen bzw. weniger gelungen?

Um dahingehend zu einer Feststellung zu gelangen, wurde ein kriteriengeleiteter Analysekatalog (siehe Anhang A) basierend auf dem wissenschaftlichen Forschungsstand

---

<sup>4</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/> (12.8.19).

<sup>5</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/> (12.8.19), <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (12.8.19).

und unter Zuhilfenahme zweier Schreibprozessmodelle von Börner (1987) und Wolff (2002) erarbeitet, der methodisch betrachtet in den Bereich der Evaluation(sforschung) fällt. Der verwendete Analyse katalog wurde mit einem Auswertungssystem nach dem Vorbild des von Bernstein et. al. (2015) konzipierten Lehrwerkanalyse katalogs versehen und in drei Kategorien unterteilt, welche unterschiedliche Dimensionen der Video-Tutorials in den Blick nehmen: (1) schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext, (2) „Qualitätskriterien“<sup>6</sup> für Video-Tutorials und (3) Indikatoren für erfolgreiches Erklären.

Im Hinblick auf die gesetzten Bildungsziele im Kontext des Schreibens einer VWA bzw. DA an höheren Bildungsanstalten, mit besonderer Berücksichtigung des DaF/DaZ-Bereichs, der Mediengewohnheiten jugendlicher Schüler/innen und dem Wahrnehmen des und Handeln nach dem (technischen) Zeitgeist/es, stellen Video-Tutorials eine neuartige Bildungsressource bzw. Vermittlungschance dar, die es gilt weiter zu erforschen und zu entwickeln. Das Aamol-Projekt sowie dessen Video-Tutorials setzen dahingehend einen ersten Schritt, der als ein bedeutsamer Beitrag zur Kompetenzentwicklung bezeichnet werden kann.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel: (1) Einleitung, (2) Theoretische Einbettung, (3) Methodisches Vorgehen, (4) Analyseresultate und (5) Zusammenfassung und Ausblick und schließt mit einem Literatur- und Abbildungsverzeichnis, dem Anhang und einem Abstract ab.

(1) In diesem Kapitel lassen sich die Einleitung sowie nähere Erläuterungen zu dem Erkenntnisinteresse und der Relevanz der Forschungsfrage (1.1) finden.

(2) Das zweite Kapitel beherbergt insgesamt vier Abschnitte, welche sich jeweils einem unterschiedlichen Themenblock widmen und zum Zwecke weiterer Differenzierung in Unterkapitel unterteilt worden sind. Der Konzipierung des Analyse katalogs der ersten

---

<sup>6</sup> Fricke 2000, S.75

Kategorie (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) dienen maßgeblich die Kapitel 2.1 und 2.3.

- Der Abschnitt 2.1 beschäftigt sich mit der Thematik der Schreibdidaktik und beleuchtet unter 2.1.1 die Entwicklungen der Schreibprozessforschung, worin das Schreibprozessmodell von Flower & Hayes (1980/2017) einen besonderen Stellenwert einnimmt. Unter 2.1.2 wird näher auf die prozessorientierte Schreibdidaktik eingegangen. Das Kapitel 2.1.3 setzt sich mit dem Schreiben im Kontext von DaF/DaZ auseinander präsentiert und eine Kombinationsform der beiden Schreibprozessmodelle von Börner (1987) und Wolff (2002).
- Der Abschnitt 2.2 widmet sich der vorwissenschaftlichen Arbeit und Diplomarbeit, worin unter 2.2.1 die gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen, unter 2.2.2 die Leistungsbeurteilung und erforderliche Kompetenzen und unter 2.2.3 die Auseinandersetzung mit der Textsorte *wissenschaftspropädeutische Facharbeit* zu finden sind.
- Das letzte Unterkapitel 2.3 setzt sich mit dem Medienformat Video-Tutorials als neue Vermittlungschance im Bildungssektor auseinander. Unter 2.3.1 wird die vom Aamol-Projektteam eingesetzte Screencast-Technik für die beiden zu analysierenden Tutorials vorgestellt und es schließt mit dem Abschnitt 2.3.2 ab, welches auf die Sprechhandlung des Erklärens eingeht.

(3) In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt. Darin enthalten sind folgende Unterabschnitte:

- Unter 3.1 erfolgt eine detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns, eine Beschreibung des Forschungsprozesses (3.1.1) wie auch die Darlegung der qualitativen Gütekriterien (3.1.2).
- Im darauffolgenden Kapitel 3.2 werden relevante Informationen zur Datenerhebung zur Verfügung gestellt und unter 3.2.1 deren Kontext näher beschrieben. Das Unterkapitel 3.2.2 gibt Lesenden einen Einblick in die Forschungsmethodik der Evaluation und leitet zum Abschnitt 3.2.2.1 über, welches sich näher mit dem Evaluationsinstrument *kriteriengeleiteter Analyse katalog* sowie dessen „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) beschäftigt.

- Der letzte Abschnitt dieses Kapitels 3.2.3 stellt einen für diese vorliegende Arbeit überaus bedeutsamen dar, da in diesem das verwendete Erhebungsinstrument, die durchgeführte Aufbereitung und Analyse der Daten beschrieben werden. Darüber hinaus werden zum Zwecke der Wahrung von Transparenz die „Qualitätskriterien“ (ebd.) des ausgearbeiteten Analyse catalogs offengelegt und mit Erläuterungen versehen.

(4) Das Herzstück dieser Arbeit stellt das vierte Kapitel dar, worin unter 4.1 (Video 1) und 4.2 (Video 2) die Analysesresultate der jeweiligen Video-Tutorials zu finden sind und unter 4.3 deren Ergebnisse miteinander verglichen und dargestellt werden. Im Unterabschnitt 4.4 erfolgen eine Reflexion sowie Diskussion des kriteriengeleiteten Analyse catalogs wie auch der Analyseresultate.

(5) Das letzte Kapitel schließt mein Forschungsprojekt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab.

## 2. Theoretische Einbettung

### 2.1 Schreibdidaktik

Dieses Kapitel bietet im ersten Teil (2.1.1) einen kurzen Überblick über die Schreibprozessforschung, worin insbesondere das Schreibprozessmodell von Flower & Hayes (1980/2017) beleuchtet wird. Dies dient unter anderem dazu, um im Unterkapitel (2.1.3) an die Modelle von Börner (1987) und Wolff (2002), hinsichtlich dem Schreiben im DaF/DaZ-Kontext, anzuschließen, mit denen in dieser vorliegenden Masterarbeit gearbeitet wird. Das Unterkapitel (2.1.2) versucht das Schreiben in einem Lehr- und Lernzusammenhang zu stellen, indem die prozessorientierten Schreibdidaktik und ihre Prinzipien vorgestellt werden.

#### 2.1.1 Schreibprozess und -forschung

Der Beginn der Schreibprozessforschung lässt sich auf die Anfangszeit der 70er Jahre datieren, deren Ursprung in Nordamerika zu finden ist und sich im späteren Verlauf nach Deutschland ausbreitete. Zuvor, zwischen Anfang des 20. Jahrhunderts bis in die 70er Jahre, stand nicht der Schreibprozess bzw. die Vorgehensweise der Schreibenden im Mittelpunkt der Forschungsinteressen, sondern das Textprodukt, linguistische Aspekte als Einflussfaktoren auf das Schreibprodukt, insbesondere die Syntax, (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 11f), die Entwicklung von Kriterien zur Texterstellung und -evaluation (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 77). Als Ursachen dieses Paradigmenwechsels werden in der Literatur vorwiegend die „Schreibkrise“<sup>7</sup> (Pogner 1999, S.1 zit. n. Hofer 2006, S. 78), „didaktische Überlegungen“<sup>8</sup> und theoretische Neuorientierungen im Feld der Linguistik<sup>9</sup> (auch als

---

<sup>7</sup> Man sprach in diesem Zusammenhang sogar vom Rückgang der Schreibkompetenz innerhalb der amerikanischen Bevölkerung (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 77). Jedoch zeigen die Daten des National Assessment of Educational Progress zwischen 1969 und 1979 lediglich einen nicht allzu gravierenden Rückgang und erklären diesen einerseits mit der sich wandelnden Informationsgesellschaft, die größere Herausforderungen an die Schreibenden nicht nur in Schule und Studium, sondern auch in Ausbildung und Beruf stellte, andererseits sei dies auf die Lernprozesse in der Schule zurückzuführen (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 13).

<sup>8</sup> Akademiker/innen der jüngeren Generation forderten, dass, statt sich nur auf Textmustervermittlung zu beschränken, die persönliche Entwicklung stärker Berücksichtigung finden sollte (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S.12).

<sup>9</sup> Chomskys Ansichten veränderten die nordamerikanische Linguistik grundlegend, da er die Fähigkeit des Sprachenerlernens als eine „angeborene, universelle und kognitive“ ansieht. Nach Chomsky unterscheidet

„kognitive Wende“ bekannt) genannt (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 12). Als Antwort auf die Krise begannen unterschiedliche wissenschaftliche Fachbereiche, wie etwa die pädagogische und kognitive Psychologie, sich zunehmend den Ursachen und deren Behebung zu widmen. Und auch die damals aufkommende kognitive Schreibforschung versuchte mittels der Identifizierung von Schreibprozessvorgängen individuelle Lösungswege für Schreibende zu finden (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 77f). Ab dem Ende der 70er Jahre wurde vermehrt Forschung im Bereich des Schreibprozesses, der Schreibkompetenz-Entwicklung und daran gekoppelte Einflussfaktoren (Unterricht und Unterrichtsmethoden) betrieben (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 14), bis Emigs (1971) „Think-aloud-Protokolle“ den methodischen Grundstein für die Schreibprozessforschung legten. Es war nun möglich die Subabläufe des Schreibprozesses zu erfassen und zu untersuchen. Emig (ebd.) kam zu der Feststellung, dass das Schreiben kein linearer, sondern ein rekursiver Prozess ist, der nicht strikt linear vollzogen wird (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 78).

Mittels Emigs (ebd.) Methode erarbeiteten Flower und Hayes (1980/2017) ein „kognitiv orientiertes Schreibprozessmodell“, welches als „klassisches“ „Basismodell“ bezeichnet wird (vgl. Hofer 2006, S. 87, 91) und als Grundgerüst für weitere „Textproduktionsmodelle“<sup>10</sup> diente (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 66). Von daher wird sich die vorliegende Masterarbeit bzw. die erste Kategorie (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) des kriteriengeleiteten Analysekatlogs (siehe Anhang A) zu den Aamol-Video-Tutorials an diesem Modell orientieren und darauf aufbauen. Jedoch wird nicht mit dem Ursprungsmodell von Flower/Hayes (1980/2017) (siehe Abb. 1), sondern mit einer Kombination aus den Modellversionen von Börner (1987) und von Wolff (2002) (siehe Abschnitt 2.1.3), die beide auf Flower/Hayes` (1980/2017) Modell basieren, gearbeitet. Dies lässt sich insofern begründen, da Börners Modell (1987) den Kontext des

---

sich die Sprachkompetenz (die Fähigkeit zur Sprachbildung) von der Sprachperformanz (die Anwendung der Fähigkeit Sprache zu bilden), darüber hinaus geht er von universellen Grammatikprinzipien, die allen Sprachen zugrundeliegen, aus (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S.12).

<sup>10</sup> Es existieren nach Hofer (2006) noch „expressiv orientierte“ und „kommunikativ orientierte Schreibprozessmodelle“ (vgl. ebd., S. 92, 104). Im deutschsprachigen Raum entstanden weitere Modelle, bspw. jenes von Ludwig (1983) oder Molitor (später Molitor-Lübbert genannt) (1984). Auch sollten an dieser Stelle das „Parallele-Prozesse-Modell“ von de Beaugrande (1984) und die schreibstrategischen Konzepte „Knowledge-Telling“ und „Knowledge-Transforming“ von Bereiter und Scardamalia (1987) Erwähnung finden (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S.15, 22, 24).

fremdsprachlichen Schreibens in seinem Modell versucht zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 1346), jedoch aber im Bereich des „Langzeitgedächtnisses“ (ebd., S. 1347) nicht so ausdifferenziert ist wie jenes von Wolff (2002), sodass es sinnvoll erscheint, in diesem Bereich mit Wolffs (2002) Einteilung zu arbeiten.

Um Börners Modell (1987) besser zu verstehen, wird im Folgenden das Grundmodell von Flower/Hayes (1980/2017) abgebildet und kurz beschrieben.

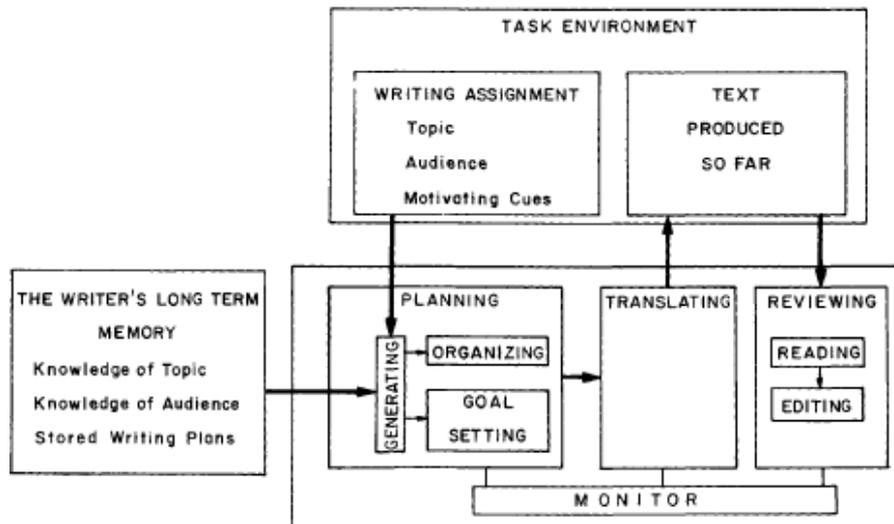


FIG. 1.5. Structure of the writing model.

Abbildung 1: „Structure of the writing model.“ nach Flower/Hayes (1980/2017)<sup>11</sup>

Flower und Hayes Schreibprozessmodell zählt, wie oben bereits erwähnt, zu den „kognitiv orientierten“, die den Schreibprozess als einen kognitiven Problemlösungsprozess von rhetorischen wie auch inhaltlichen Aspekten ansehen (vgl. Hofer 2006, S. 85, 91), deren Teilprozesse in interaktiver Beziehung zueinander stehen, und keinem festen Ablauf folgen (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 20). Abbildung 1 zeigt die wesentlichen Konstituenten, worin vor allem die Planungs-, Übersetzungs- und Überarbeitungsphase eine große Rolle spielen. In Bezug auf die Formulierungsphase, die auch „Translating“ genannt wird, ist „das Transformieren des strukturierten Materials in Sätze mittels des symbolischen Systems der geschriebenen Sprache“ (Hofer 2006, S. 87) gemeint. Diese drei Phasen werden zum einen durch die „Aufgabenumgebung“ und zum anderen durch das

<sup>11</sup> Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1980/2017): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Vol. 14.- London/New York: Routledge (2017), S. 3-30.

„Langzeitgedächtnis“ und deren jeweiligen Komponenten eingerahmt. Der Gesamtprozess wird vom „Monitor“ überwacht, der aufgrund des Einsatzes von Wissensbeständen und Regeln den Schreibprozess überblickt, sodass der Blick für den Gesamtschreibprozess nicht abhanden kommt (vgl. ebd., S. 87f).

Im Zuge der Fokusverschiebung vom Produkt zum Prozess stellten sich die europäischen kognitiv-geprägten Schreibforschungsansätze Fragestellungen, welche nach dem Verhältnis von Kognition und Schreiben im Kontext der Schreibdidaktik fragten (vgl. Merz-Grötsch 2000, S.79):

„Welche kognitiven Operationen muß jemand durchführen, um ziel- und adressatengerecht Texte zu erstellen? Welche kognitiven Fähigkeiten liegen diesen Operationen zugrunde? Wie werden diese Fähigkeiten erworben bzw. wie sind sie zu unterrichten?“ (Molitor-Lübbert 1989, S. 278f, zit. n. Merz-Grötsch 2000, S.79).

Die letztgenannte Frage, wie diese Fähigkeiten zu unterrichten sind, führt uns zum nächsten Kapitel, das sich mit der prozessorientierten Schreibdidaktik beschäftigt.

### 2.1.2 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Die prozessorientierte Schreibdidaktik kam circa am Ende der 70er Jahre<sup>12</sup> in den USA auf, die bis dahin vorherrschende rhetorisch-orientierte Schreib- und Sprachförderung zu unterschiedlichem Grad ersetzte und im deutschsprachigen Raum Veränderungen bezüglich Unterricht und Lehre herbeiführte (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 15). Sie legt den Schwerpunkt auf den Schreibprozess und die Bewusstmachung und Einübung von damit zusammenhängenden Teilaktivitäten (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 78) und versucht die Schreibhandlungen der Schreibenden und deren Steuerungs- und Denkprozesse auf mentaler Ebene offenzulegen (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 18), wie in Form von Lesetagebüchern oder Portfolios (vgl. Universität Bamberg o.J.)<sup>13</sup>. Somit eröffnet sie damit einen Zugang für Schreibunterricht, -beratung, -betreuung und -instruktion. Ruhmann et. al. (2014) sehen die prozessorientierte Schreibdidaktik als eine

---

<sup>12</sup> Die Spuren der Schreibprozessorientierung lassen sich bis in das 17. und 18. Jahrhundert zu Zeiten der Aufsatzdidaktik, die noch als „adressatenorientiert bzw. produktorientiert“ gilt, zurückverfolgen. In der rhetorischen Aufsatzlehre wurde der Schreibprozess bereits in drei Phasen unterteilt: „1. Inventio: Die Phase der Stofffindung, 2. Dispositio: Anordnung des Stoffes, 3. Elocutio: die sprachlich-stilistische Darstellung“ (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 234).

<sup>13</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (8.3.19).

„pädagogische Grundhaltung“ an, die den Schreibenden eine reflektierte Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihren persönlichen Schreibprozess, und in Folge dessen auch eine Einflussnahme auf das eigene Schreibverhalten ermöglichen soll. Die Formen der prozessorientierten Schreibdidaktik können je nach Textart, Zielgruppe und Text- und Schreibkompetenzen variieren, sodass kein allgemeingültiges Format existiert, jedoch sechs Grundsätze, die alle Formate betreffen (vgl. ebd., S. 17f):

1. Das Schreiben wird sowohl als Lern-, Denk - als auch Wissen-generierendes und Instrument verstanden, das den Schreibenden bei der Gedankenverknüpfung und Versprachlichung als Unterstützung dient.
2. Der Schreibprozess ist ein „iterativer und rekursiver Prozess“, der eine „langsame, tastende und erprobende“ Herangehensweise verlangt, um zu einer Lösung zu gelangen, und zeichnet sich vor allem durch iterative Revisionen des sprachlichen, inhaltlichen und strukturellen Aspekts aus.
3. Schreibende stoßen in ihrem Schreibprozess auf sprachliche, kommunikative und inhaltliche Hindernisse, die ein kontinuierliches Problemlösen verlangen.
4. Das Schreiben kann gelehrt und erlernt werden, dies verlangt eine Auseinandersetzung mit dem Thema, aber auch Anleitung, Kollaboration (, die die diskursive und kommunikative Dimension abdecken soll) und Reflexion (, die die Auswahl von Sprachmitteln und die Selbstwahrnehmung unterstützen soll) spielen eine gewichtige Rolle.
5. Schreibende können sich in ihren Schreibstrategien und -routinen unterscheiden, von daher sollte nach individuellen Lösungswegen gesucht werden, statt sich an „uniformen Vorgaben“ zu orientieren. Die prozessorientierte Schreibdidaktik respektiert von daher jede Arbeits- und Denkform.
6. Eine erfolgreiche Förderung der Schreibkompetenz geht immer von den vorhandenen Ressourcen der Schreibenden aus und baut darauf auf. Es sollte hierbei beachtet werden, sich nicht auf eine „einseitige Vermittlung von Text- und Sprachnormen“ zu beschränken (vgl. ebd.).

Argumente für die Orientierung an einem prozessorientierten Schreibansatz liefert beispielsweise Faistauer (1997) im Zusammenhang mit dem kooperativem

Schreiben, die aufzeigte, dass die Bewusstmachung des Schreibprozesses die Textproduktion positiv beeinflusst (vgl. Krumm 2000, S. 12). Auch Philipps (2018) Untersuchungsergebnisse<sup>14</sup> zur „Effektstärke“ einzelner Schreibförderansätze weisen unter anderem daraufhin, dass die Wissensvermittlung zur Vorgehensweise, wie etwa „Schreibstrategien und Selbstregulationsprozeduren“, Eigenschaften und Struktur des Zieltexes sowie Aktivitäten vor der Planungsphase, effektiv sind (vgl. ebd., S. 66, 69). Diese Forschungsergebnisse liefern somit der prozessorientierten Schreibdidaktik eine empirische Bestätigung, die nicht von der Hand zu weisen ist und in Kombination mit den oben genannten Prinzipien als schlüssig und zielführend bewertet werden kann. Jedoch warnt Krumm (2000) vor dem reinen Fokus auf den Schreibprozess, da insbesondere beim akademischen Schreiben das Textprodukt ebenfalls Berücksichtigung finden sollte (vgl. ebd., S. 9).

### 2.1.3 Schreiben im Kontext von DaF/DaZ

Da das Schreiben in einer L1 und L2 einige Unterschiede aufweist (vgl. Dengersch 2012, S. 69), werden in diesem Kapitel die Besonderheiten und Anforderungen beim L2-Schreiben beleuchtet, die auch im Video-Tutorial Analyse katalog unter der Kategorie „allgemeine schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext“ berücksichtigt werden.

Das Schreiben im Zweit- und FS-Unterricht besitzt grundsätzlich einerseits die Funktion des Sprachlerninstruments, andererseits stellt es sowohl „Zweck und Ziel“ (Faistauer 1997, zit. n. Dengersch 2012, S. 67) von fremdsprachlichen Textproduktionsübungen dar (vgl. Dengersch 2012, S. 67). Die Schreibziele können von Zielgruppe zu Zielgruppe variieren, die an den Zweck für die Lernenden und der Relevanz des Schreibens, verknüpft mit bildungstechnischen und gesellschaftlich-sozialen Kontexten, gebunden sind (vgl. Mohr 2010, S. 994).

Das Schreiben in einer L2 wird als schwierig bezeichnet, verlangt eine erhöhte Achtsamkeit der Schreibenden (vgl. Mohr 2010, S. 993) und kann mit Überforderung im

---

<sup>14</sup> Diese stellen eine Kumulation von Forschungsergebnissen dreier zuvor durchgeführter Metaanalysen von Graham, McKneown et.al. (2012), Graham und Perin (2007a) und Gillespie und Graham (2014) dar (vgl. Maik 2018, S. 66f).

Schreibprozess, wie Krings Studienergebnisse (1992) aufzeigten, einhergehen (vgl. Mohr 2000, S. 110, 111). So zeigen Dengscherz` Untersuchungen (2015), im Kontext des L2-Schreibens Studierender, dass lediglich 12,5% der Proband/innen lieber in ihrer L2 als L1 schreiben<sup>15</sup>. Folgendes Zitat eines/r Teilnehmer/in hebt die Verunsicherung, die mit dem Schreiben in einer L2 einhergehen, hervor und drückt gleichzeitig aber auch aus, dass Übung (vgl. ebd., S. 127, 125) und Reflexion bedeutsam sind: „Auf Deutsch schreibe ich nur Hausaufgaben, mache dabei verschiedene Fehler und fühle mich sehr unsicher. Selbstkritisch bin ich auch. Ich weiss, dass ich daran arbeiten und mehr an mich glauben soll. Übung macht den Meister“ (TB23\_F113w, 249, zit. n. Dengscherz 2015, S. 126).

Doch in welchen Bereichen ergeben sich welche Herausforderungen beim Schreiben in einer L2? Um Probleme beim fremdsprachlichen Schreibprozess besser verorten bzw. identifizieren zu können, wird wie bereits im Kapitel 2.1.1 erwähnt, das Modell von Börner (1987) herangezogen. Börner (1987) unternahm den Versuch das Schreibprozessmodell von Flower/Hayes (1980/2017) für den Fremdsprachenunterricht umzumünzen (vgl. Börner 1987, S. 1346) , was in folgendem Schreibprozessmodell resultierte:

---

<sup>15</sup> 50% der Proband/innen empfanden das Schreiben in ihrer L1 leichter als L2 und 10% gaben an, dass sie beim L2-Schreiben außer Übung geraten sind (vgl. Dengscherz 2015, S. 127).

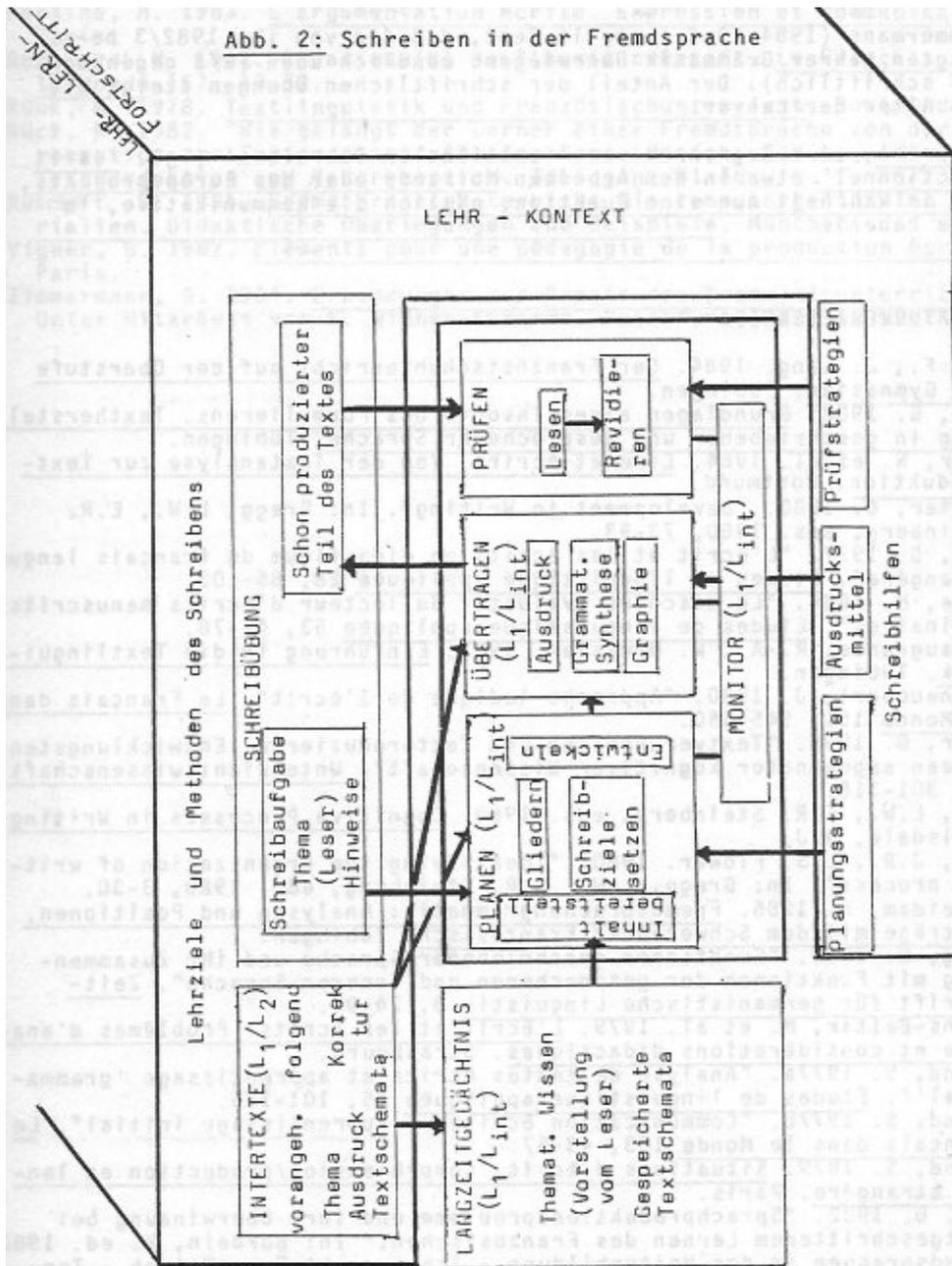


Abbildung 2: „Schreiben in der Fremdsprache“ (Börner 1987, S. 1347)

In der Abbildung 2 ist zu sehen, dass Börners Modell (1987) einerseits bei weitem differenzierter und komplexer den Schreibprozess darstellt als jenes von Flower/Hayes (1980/2017), andererseits die Bedingungen des fremdsprachlichen Schreibens versucht zu berücksichtigen. Im Folgenden erfolgt eine kurze Beschreibung, die insbesondere die Unterschiede zum Ursprungsmodell (Flower/Hayes 1980/2017) hervorhebt.

Dies fängt bereits bei der Berücksichtigung „des Lehr- und Lernfortschritts“ an, die die entwicklungsorientierte Perspektive (vgl. Börner 1987, S. 1346) seines Modells

unterstreicht. Börner (ebd.) fordert in diesem Zusammenhang eine Aufnahme des Aspekts *Lehrende* und daran gekoppelte „Steuerungsfaktoren“, die auf fast alle Subbestandteile einwirken, wie bspw. deren Einfluss im Hinblick auf das Thema oder den Anlass der Schreibtätigkeit (vgl. ebd., S. 1344).

Ein weiterer Unterscheidungspunkt besteht in der Rücksichtnahme des vorhandenen Sprachparallelismus, die als „L1/L int“<sup>16</sup> in den Bereichen des „Langzeitgedächtnisses“ und „Monitors“ sowie in der Planungs- und Übertragungsphase in Erscheinung treten. Auch werden vorangegangene „Intertexte“ in der L1 und L2 berücksichtigt, welche aus den Faktoren „Thema“, „Ausdruck“, „Textschemata“ und „Korrektur“ bestehen. „Intertexte“ spielen in diesem Modell eine nicht zu verachtende Rolle, da diese zumal das „Langzeitgedächtnis“ insofern beeinflussen, dass inhaltliche und formale Aspekte der Intertexte vom Schreibenden übernommen werden. Die Arbeit mit Intertexten soll für die Schreibenden hinsichtlich Ausdrucksmittel, die vom Intertext bereitgestellt werden, als unterstützendes Hilfsmittel fungieren (vgl. ebd., S. 1342, 1345, 1347).

Den für diese vorliegende Masterarbeit relevanteste Teil des Schreibprozesses stellen die Phasen des „Planens“, „Übertragens“ und „Prüfens“ dar. Es ergeben sich in diesem Bereich einige Unterschiede im Vergleich zum Modell von Flower/Hayes (1980/2017): In der Planungsphase werden Inhalte zur Verfügung gestellt, eine Gliederung vorgenommen und Schreibziele bestimmt, die im Gegensatz zum Modell von Flower/Hayes (1980/2017), unter einer entwicklungsorientierten Perspektive gestellt werden und hierbei auf „Planungsstrategien“ zurückgreifen. Blickt man zur Übertragungsphase so wird ersichtlich, dass hierbei eine Konkretisierung in drei Unterkomponenten vorgenommen wurde, nämlich: „Ausdruck“, „grammatische Synthese“ und „Graphie“, die durch „Ausdrucksmittel“ unterstützt werden (vgl. ebd., S. 1347). Somit werden einzelne Handlungsschritte sichtbar gemacht, sodass diese gezielt im fremdsprachlichen Unterricht trainiert werden können (vgl. Mohr 2000, S. 111). Im Bereich der „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344) ergeben sich keine Differenzen, jedoch werden sie im Modell von Börner (1987) mit „Prüfstrategien“ angereichert. Die letzte zu

---

<sup>16</sup> Unter „L int“ ist die Interimssprache oder „ggf. die Zielsprache“ gemeint (vgl. Börner 1987, S. 1346).

nennende Schreibprozessmodell-Komponente stellt den oberen Bereich „Schreibübung“ dar, die keine Unterschiede aufweist (vgl. ebd., S. 1347).

Hinsichtlich dem „Langzeitgedächtnis“ (ebd.) ist es schade, dass hierbei keine detailliertere Differenzierung stattfindet, wie etwa im Modell von Wolff (2002)<sup>17</sup>, das ebenfalls auf dem Modell von Flower/Hayes (1980/2017) fußt. Wolff (ebd.) nimmt hierbei eine Kategorisierung in: „Weltwissen“, „Sprachwissen“, „Adressatenwissen“ und „Diskurswissen“ vor (ebd., zit. n. Universität Bamberg o.J.)<sup>18</sup>, berücksichtigt jedoch die „stored writing plans“ (Flower/Hayes 1980/2017, S. 11) bzw. „gespeicherte Textschemata“ (Börner 1987, S. 1347) nicht. Insbesondere der Aspekt des „Sprachwissens“ (Wolff 2002, zit. n. Universität Bamberg o.J.)<sup>19</sup> stellt im Zusammenhang mit dem DaF/DaZ-Kontext eine sinnvolle Ergänzung dar, von daher wird das Modell von Börner (1987) mit dieser Komponente ergänzt und das „thematische Wissen“ (Börner 1987, S. 1347) durch die Begrifflichkeiten „Welt- und Diskurswissen“ (Wolff 2002, zit. n. Universität Bamberg o.J.)<sup>20</sup> ausgetauscht, sodass im Bereich des „Langzeitgedächtnisses“ (Börner 1987, S. 1347) sich folgende neue Einteilung ergibt: „gespeicherte Textschemata“ (ebd.) und „Welt-, Sprach-, Adressaten- und Diskurswissen“ (Wolff 2002, zit. n. Universität Bamberg o.J.)<sup>21</sup>. Die restlichen Schreibprozess-Komponenten von Börners Modell (1987) bleiben unverändert.

Anhand der vorliegenden Schreibprozessmodelle von Börner (1987)/Wolff (2002) können nun die Problemquellen beim L2-Schreiben eindeutiger bestimmt werden, die nach Mohr (2010) in drei Bereichen liegen: (1) Das deklarative Sprach- und Weltwissen ist unzureichend und kann Unterbrechungen in der Formulierungs- und Planungsphase hervorrufen. (2) Problemlösestrategien aus der L1 können zumeist nicht aktiviert und effektiv genutzt werden. (3) Die kulturelle Prägung des Schreibens betrifft nicht nur die Praxis, sondern auch Wissensbestände betreffend Textschemata (vgl. ebd., S. 993). Von

---

<sup>17</sup> Wolffs (2002) Modell ist unter folgendem Link zu finden: <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (15.8.19).

<sup>18</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (8.3.19).

<sup>19</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (15.8.19).

<sup>20</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (15.8.19).

<sup>21</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (15.8.19).

daher sollte mit Intertexten in der L2 gearbeitet werden, um zum einen als formale und sprachliche Musterbeispiele zu fungieren (vgl. Mohr 2000, S. 111), zum anderen um Textartenkonventionen, Stilbewusstsein und Adressat/innen-Orientierung zu vermitteln, die beim L2-Schreiben als große Hindernisse angesehen werden (vgl. Dengersch 2012, S. 75). Und auch Krumm (2000) betont die Notwendigkeit der Konkretisierung und Bewusstmachung von bereits vorliegenden erstsprachlichen Textmustern und Schreibstrategien der Schreibenden (vgl. ebd., S. 11f), was auch im Sinne des 5. und 6. Grundsatzes der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Abschnitt 2.1.2) ist. Somit liegen die Probleme beim fremdsprachlichen Schreiben, wenn Börners (1987)/Wolffs (2002) Modell herangezogen wird, im Bereich „Langzeitgedächtnis“ und Schreibstrategien, die Börner (1987) in „Planungs- und Prüfstrategien“ unterteilt. Der Faktor des kulturgeprägten Schreibens bzw. „gespeicherter Textschemata“ scheint im Bereich „Intertexte (L1/L2)“ und „Langzeitgedächtnis“ auf (vgl. ebd., S. 1347).

Insbesondere die Formulierungsphase scheint beim fremdsprachlichen Schreiben die Phase zu sein, der besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Börner (1989) kam zu der Feststellung, dass Problemen im Bereich des Ausdrucks und der Formulierung gegenüber Strategien hinsichtlich Planung des Textes, Gliederung des Stoffs, der Rhetorik und Wissensdarstellung und -verarbeitung der Vorzug gegeben wird (vgl. Dengersch 2012, S. 68). Um die Probleme in der Formulierungs- und Ausdrucksphase zu minimieren, schlägt Dengersch (ebd.), in Anlehnung an Lange (2012), den Einsatz bzw. das „freie Mischen“ von mehreren Sprachen in verschiedenen Schreibprozessphasen vor, angefangen bei der Ideengenerierung für einen Text (z.B. mithilfe von Assoziationstechniken) über die Stoffstrukturierung bis hin zu Strategien, die in der Formulierungsphase eingesetzt werden können, wie etwa das „Zulassen von Leerstellen“ und/oder vorerst „alternative (suboptimale) Formulierungen“ nutzen (vgl. ebd., S. 68, 71ff). Jedoch betont Dengersch (ebd.), dass es kein allgemeingültiges Rezept zur Vorgehensweise gibt, da sich die Wahl der zu nutzenden Schreibstrategien an den/der jeweiligen Schreibenden und der Schreibsituation orientiert. Auch in Bezug auf die Schreibdidaktik warnt sie vor der reinen Vermittlungsperspektive des Zeigens „wie es geht“, da zumal die „Binnendifferenzierung“, Lernendenautonomie und das Finden des individuellen Schreibwegs unter Rückgriff eines „flexiblen Strategienrepertoires“ die erklärten Ziele der Schreibdidaktik sein sollten (vgl. ebd., S.66, 77).

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion in der L2 Deutsch sieht Hornung (2003) darin eine „Herausforderung und Förderung des (sprachgeleiteten) Denkens“ (Hornung ebd., zit. n. Dengscherz 2017, S. 159). Im Jahr 2014 wurden 96,26% der gesamten (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten in der Sprache Deutsch verfasst (vgl. Pichler 2014, S. 21), wobei anhand dieser Zahl nicht ablesbar ist, wie viele von den Schreibenden Deutsch als L2 haben. Jedoch zeigt die hohe Prozentzahl auf, dass es notwendig ist, sich ebenfalls mit dem Faktor der Sprache bzw. mit der Sprachkompetenz (siehe Abschnitt 2.2.3) auseinanderzusetzen, und leitet zum nächsten Kapitel (2.2) über, das sich mit den wissenschaftspropädeutischen Arbeiten (VWA und DA) beschäftigt.

## 2.2 Vorwissenschaftliche Arbeit und Diplomarbeit

Dieses Kapitel beleuchtet zum einen die gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen (siehe 2.2.1) zum anderen die Leistungsbeurteilung wie auch erforderliche Kompetenzen (siehe 2.2.3) und schließt mit dem Unterabschnitt 2.2.3 ab, der sich mit der Textsorte wissenschaftspropädeutische Facharbeit auseinandersetzt.

### 2.2.1 Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Der inhaltsorientierte Unterricht wurde mittels der Schaffung von Bildungsstandards (vgl. Pichler 2014, S. 9), basierend auf Regierungsbeschlüssen aus dem Jahr 2008 und der gesetzlichen Implementierung 2010 (vgl. BMBWF o.J. b) <sup>22</sup>, durch einen kompetenzorientierten<sup>23</sup> abgelöst, was den „europaweiten Trend“ widerspiegelt und als „großer Paradigmenwechsel im Unterrichtsalltag“ bezeichnet wird. Hierbei spielten einerseits die empirischen Forschungsergebnisse zur Qualität der „Wirkung von Unterricht“ (wie etwa PISA und TIMSS), andererseits auch die Bologna-Reform im universitären Bereich eine maßgebliche Rolle (vgl. Pichler 2014, S. 9f). Die Standardisierung der Reife- und Diplomprüfung hebt die zuvor vorherrschenden von Heterogenität gekennzeichneten Rahmenbedingungen auf und macht es nun möglich österreichweit Schüler/innen-Leistungen, deren Bedingungen dieselben sind,

---

<sup>22</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

<sup>23</sup> Weinert (2001) versteht unter dem Begriff „Kompetenz“ drei Arten, nämlich die fachliche, fächerübergreifende und „Handlungskompetenz“ (vgl. ebd., S. 28).

miteinander vergleichen zu können. Darüber hinaus sollte es durch die Kompetenzorientierung zur Sicherung von „länger anhaltendem Wissen“ und „nachhaltigen Fertigkeiten“ kommen, was „zeitgemäßen Formen der Qualitätssicherung“ darstellt und mit den nationalen (NQR) und europäischen (EQR) Qualifikationsrahmen im Einklang sind. Daneben wird ebenfalls hervorgehoben, dass nicht nur die Vergleichbarkeit im Fokus steht, sondern auch Transparenz, größtmögliche Objektivität (vgl. BMBWF o.J. b)<sup>24</sup>, Förderung der Problemlösekompetenz im Alltag sowie auch die Steigerung der späteren „Studierfähigkeit“ der Absolvent/innen, sodass (vor-)wissenschaftliche Schreibkompetenzen vor dem Antritt an einer Hochschule bereits gegeben sein sollten. Im Sinne der Kompetenzorientierung wurden durch die wissenschaftlichen Fachdidaktiken Kompetenzmodelle und mittels der Kooperation mit einem Expert/innen-Team aus der Psychometrie auch ein eigenes Prüfverfahren geschaffen, die „den Grad des Kompetenzaufbaus“ in drei Anforderungsaspekten<sup>25</sup> beschreibt (vgl. Pichler 2014, S. 10f).

Die neuausgerichtete Reife- und Diplomprüfung wurde insbesondere an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zum „Motor der Implementierung der Kompetenzorientierung“ (vgl. ebd., S. 10). Die erste „flächendeckende“ Durchführung fand an AHS 2014/15 (vgl. BMBWF o.J. a)<sup>26</sup> und an BHS 2015/16 (vgl. BMBWF o.J. b)<sup>27</sup> statt. Die gesetzlichen Grundlagen zur Prüfungsordnung an AHS lassen sich im BGBl. II Nr. 174/2012 finden, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) eingebracht wurde. In diesem wird unter dem „3. Abschnitt. Hauptprüfung“ die vorwissenschaftliche Arbeit näher beleuchtet und konkretisiert, die sich in vier Unterabschnitte (§7-§10) gliedert (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012)<sup>28</sup>. Es wurde im Zuge der Neuregelung der standardisierten Reifeprüfung eine Website<sup>29</sup> „von der Arbeitsgruppe Literacy“ des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) für Lernende, deren Eltern und Lehrende erstellt, die relevante Informationen und Materialien zur VWA, Weiterbildungsangebote für Lehrende und Antworten auf häufig

---

<sup>24</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

<sup>25</sup> Diese sind: (1) „Reproduktion“, (2) Reorganisation und (3) Reflexion (vgl. Pichler 2014, S. 11).

<sup>26</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

<sup>27</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

<sup>28</sup> [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_174/BGBLA\\_2012\\_II\\_174.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf)sig (8.4.19).

<sup>29</sup> Zu finden unter: [www.ahs-vwa.at](http://www.ahs-vwa.at) (4.4.19).

gestellte Fragen bereitstellt (vgl. Pichler 2014, S. 13). Neben dieser Plattform wurde vom Bundesministerium für Bildung eine „unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet“ der VWA<sup>30</sup> als zusätzliche Unterstützungshilfe publiziert (vgl. BMB 2016a).

Hinsichtlich den BHS, so bilden „die Novelle zum Schulunterrichtsgesetz BGBl. Nr. 52/2010“ sowie „die Verordnungen über die abschließenden Prüfungen (BGBl. II Nr. 160/2015 vom 22. Juni 2015)“ die gesetzlichen Grundlagen (vgl. BMBWF o.J. b)<sup>31</sup>. Die vollständigen Erläuterungen zur „abschließenden Arbeit“ bzw. DA sind im BGBl. II Nr. 177/2012 unter „3. Abschnitt. Hauptprüfung“ (§7-§10) zu finden (vgl. BGBl. II Nr. 177/2012)<sup>32</sup>. Eine Handreichung<sup>33</sup> zur DA wurde durch das BMBF (2015) zur Verfügung gestellt.

Im Folgenden wird zu Beginn auf die vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Rahmenbedingungen näher eingegangen, das anschließend in den Themenbereich der Leistungsbeurteilung mündet. Aufgrund der Ähnlichkeiten der „Prüfungsformate“ der VWA und DA (vgl. Pichler 2014, S. 14) beziehen sich nachfolgende Erläuterungen auf beide Formate, wobei Unterschiede zwischen ihnen explizit als solche ausgewiesen werden.

Beide Formate liegen dem sog. „Drei-Säulen-Modell“ (BMBWF o. J. a)<sup>34</sup> zugrunde (vgl. BMBWF o.J. a; vgl. BMBWF o.J. b)<sup>35</sup>, das in der Abbildung 3 zur besseren Veranschaulichung dargestellt ist. Zwecks der einfacheren Handhabung wird das Modell der AHS dargestellt, das sich von jenem der BHS lediglich in den optional zu prüfenden Unterrichtsfächern unterscheidet. Die Pflichtfächer Deutsch, (angewandte) Mathematik und lebende Fremdsprache sind sowohl an AHS und BHS ident.<sup>36</sup>

---

<sup>30</sup> Zu finden unter:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_vwa\\_handreichung.pdf?6kdmd8](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf?6kdmd8) (4.4.19).

<sup>31</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

<sup>32</sup> [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_177/BGBLA\\_2012\\_II\\_177.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.pdfsig) (4.4.19).

<sup>33</sup> Zu finden unter: [http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung\\_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme\\_ZKIXVBb9qkrh75V\\_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA\\_Zcz4](http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme_ZKIXVBb9qkrh75V_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA_Zcz4) (4.4.19).

<sup>34</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

<sup>35</sup> BMBWF o.J. a: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (20.8.19); BMBWF o.J. b: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (20.8.19).

<sup>36</sup> Die Graphik zur Diplomprüfung der BHS ist unter folgendem Link zu finden:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (4.4.19).

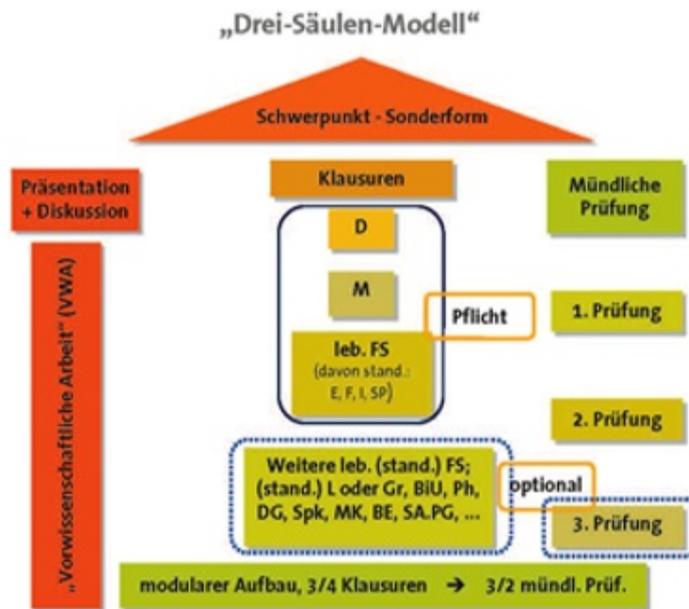


Abbildung 3: „Drei-Säulen-Modell“ (BMBWF o.J. a)<sup>37</sup>

Anhand von Abbildung 3 lässt sich erkennen, dass die erste Säule die VWA bzw. DA mit anschließender Präsentation und Diskussion bildet. Die zweite Säule beinhaltet „Klausurarbeiten und mündliche Kompensationsprüfungen“ und die dritte „mündliche Prüfungen“. Hierbei sind zwei Kombinationsvarianten möglich: drei schriftliche + drei mündliche Prüfungen oder vier schriftliche + zwei mündliche (vgl. BMBWF o.J. a).<sup>38</sup>

Weitere Übereinstimmungen der VWA und DA lassen sich in der Durchführung der schriftlichen Arbeit finden, die von einer selbstständigen Arbeitsweise geprägt sein sollte und „außerhalb der Unterrichtszeit“ zu erfolgen hat (§9). Auch im Bereich des/r betreuenden Lehrperson kommt es zu Gemeinsamkeiten, die in beiden Fällen über „Sach- und Fachkompetenz“ verfügen sollte und in Absprache mit der/die Prüfungskandidat/in das Thema festlegt, welches an die „Schulbehörde erster Instanz“ zur Genehmigung weitergeleitet wird (§8). Die Betreuungsarbeit inkludiert folgende Aspekte: „Aufbau der Arbeit, Arbeitsmethodik, Selbstorganisation, Zeitplan, Struktur und Schwerpunktsetzung der Arbeit, organisatorische Belange“ und Anforderungen, die mit der Präsentation und Diskussion einhergehen. Es sollte in jedem Fall darauf geachtet werden, dass die Leistungen vom Prüfungskandidat/in selbstständig erbracht wurden. Der/Die Betreuende

<sup>37</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

<sup>38</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

steht ebenfalls unter der Verpflichtung „Dokumentationen“ insb. über geführte Gespräche anzufertigen, die dem „Prüfungsprotokoll“ beizulegen sind. Das Erstellen des „Begleitprotokolls“, das den „Arbeitsablauf“ wie auch benutzte „Hilfsmittel und Hilfestellungen“ beinhaltet, hat der/die Schüler/in zu verfassen und der schriftlichen Arbeit anzuhängen (§9). Die „schriftliche Arbeit“ kann, wenn die Betreuungsperson Zustimmung erteilt, in einer „besuchten lebenden Fremdsprache“ verfasst werden. Ein Abstract wird ebenfalls eingefordert, das im Falle der AHS entweder in Deutsch oder Englisch, im Falle der BHS in Deutsch und zusätzlich in einer „besuchten lebenden Fremdsprache“ verfasst sein sollte (§ 8). Die Abgabe der schriftlichen Arbeit erfolgt „in digitaler Form“ (nicht aber via E-Mail) und in zweifacher Ausführung in physischer Form (§10). Falls es zu einer negativen Beurteilung im Prüfungsbereich der VWA bzw. DA kommen sollte, so muss eine neue Themenstellung erarbeitet werden (§8). Betreffend der Präsentation und Diskussion werden bis zu fünfzehn Minuten pro Prüfungskandidat/in eingeräumt (§9) (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012 AHS; BGBl. II. Nr. 177/2012 BHS)<sup>39</sup>.

Wird der Blick von identen zu differierenden Aspekten gelenkt, wird ersichtlich, dass einer der größten Differenzen in der Konzeption der Anzahl der Schreibenden der schriftlichen Arbeit liegt. Die DA ist als Gruppenarbeit von zwei bis zu fünf Personen angelegt und ist folglich vom Seitenumfang (max. 80.000 Zeichen) länger als eine VWA (40.000 – 60.000 Zeichen). Sie wird an ein Unterrichtsprojekt gebunden, das eine Dokumentationsführung erfordert und kann aufgrund des „Projektcharakters“ von daher keine reine Literaturarbeit sein. Außerdem sollte das gewählte Thema der DA einen Bezug zu „realen Lern- und Erfahrungskontexten“ (BMUKK 2013, S. 3, zit. n. Pichler 2014, S. 15) besitzen (vgl. Pichler 2014, S. 14f).

Im Gegensatz zu DA-Prüfungskandidat/innen sollten AHS-Prüflinge zeigen, dass sie nicht nur über „umfangreiche Fachkenntnisse“, sondern darüber hinaus über „vorwissenschaftliche Arbeitsweisen“<sup>40</sup> verfügen. Des Weiteren ist der Beginn der

---

<sup>39</sup> BGBl. II Nr. 174/2012:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_174/BGBLA\\_2012\\_II\\_174.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf) (4.4.19). BGBl. II Nr. 177/2012:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_177/BGBLA\\_2012\\_II\\_177.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.pdf) (4.4.19).

<sup>40</sup> Unter „vorwissenschaftliche Arbeitsweisen“ wird verstanden, dass die Schüler/innen die Fähigkeit besitzen „unterschiedliche Informationsquellen“ unter Nutzung von „neuen Medien“ und adäquater

Themenfestlegung an AHS auf das „erste Semester der vorletzten Schulstufe“, an BHS jedoch erst auf die „ersten drei Wochen der letzten Schulstufe“ datiert. Ein weiterer zu nennender Unterschied ist, dass an AHS ein „Erwartungshorizont“ formuliert werden muss (§8) (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012 AHS; BGBl. II. Nr. 177/2012 BHS)<sup>41</sup>.

## 2.2.2 Leistungsbeurteilung und erforderliche Kompetenzen

Die Leistungsbeurteilung sollte mit der „psychometrischen Kompetenzmessung“ (siehe Anfang des Abschnitts 2.2.1) nicht verwechselt bzw. gleichgestellt werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Fachdidaktiken noch keine validen „Leistungsbeurteilungsparameter“ herausarbeiteten, kommt die „Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO: BGBl. 371/1974)“ zur Anwendung (vgl. Pichler 2014, S. 16). Zur Beurteilung, sowohl der VWA als auch der DA, werden die „schriftliche Arbeit“, die „Präsentation“ als auch die „Diskussion“ herangezogen (vgl. BMB 2016a, S. 17; vgl. BMBF 2015, S. 41)<sup>42</sup>. Im Falle der DA wird neben diesen Prüfungsgebieten auch der Entstehungsprozess der DA (als Beispiel wird „Unterstützungsbedarf“ angegeben) miteinbezogen. Als Unterstützungs- bzw. Orientierungshilfe für Prüfende wurde ein „Beurteilungsraster-Vorschlag“ publiziert, welcher sich folgendermaßen aufteilt (vgl. BMBF 2015, S. 41)<sup>43</sup>:

- Bereich 1: „Leistungsnachweis: Diplomarbeit“:
  - „Kompetenzfeld (1) Fachspezifischer Teil der Aufgabenbearbeitung (Problemlösung)“ (beinhaltet sechs „Dimensionen“)

---

„Lern- und Arbeitstechniken“ handzuhaben, sodass es zu „zielführenden Aufschlüssen“ kommen sollte. Außerdem sollten passende Methoden in selbstständiger Weise, basierend auf „logischer Denkweise“ erarbeitet, „hinterfragt und kritisch problematisiert werden können“ (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012 AHS).

<sup>41</sup> BGBl. II Nr. 174/2012:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_174/BGBLA\\_2012\\_II\\_174.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf) (4.4.19). BGBl. II Nr. 177/2012:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_177/BGBLA\\_2012\\_II\\_177.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.pdf) (4.4.19).

<sup>42</sup> BMB 2016a:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_vwa\\_handreichung.pdf?6kdmd8](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf?6kdmd8) (10.4.19); BMBF (2015): [http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung\\_14.4.2016.pdf](http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung_14.4.2016.pdf) (10.4.19).

<sup>43</sup> [http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung\\_14.4.2016.pdf](http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung_14.4.2016.pdf) (10.4.19).

- „Kompetenzfeld (2) Prozessbezogener Teil der Aufgabenbearbeitung (Projektmanagement)“ (beinhaltet zwei „Dimensionen“)
- „Kompetenzfeld (3) Arbeitstechnik und Sprache (schriftlich)“ (beinhaltet zwei „Dimensionen“)
- Bereich 2: „Leistungsnachweis: Präsentation“:  
„Kompetenzfeld Darstellen von Arbeitsergebnissen (mündlich)“ (beinhaltet vier „Dimensionen“)
- Bereich 3: „Leistungsnachweis: Diskussion“:  
„Kompetenzfeld Vertreten von Arbeitsergebnissen (mündlich)“ (beinhaltet eine „Dimension“) (vgl. BMBF 2015, S. 42)<sup>44</sup>.

Im Falle der VWA ist ein Kompetenznachweis „aller drei Teilgebiete“<sup>45</sup>, der den Erfordernissen des Oberstufen-Curriculums sowie dem Schulunterrichtsgesetz (§37) und der „Prüfungsordnung“ der AHS (§8) zu entsprechen hat. Die erforderlichen Kompetenzen lauten wie folgt (vgl. BMB 2016b, S. 2)<sup>46</sup>:

- „Selbstkompetenz
- Inhaltliche und methodische Kompetenz
- Informationskompetenz
- Sprachliche Kompetenz
- Gestaltungskompetenz
- Strukturelle und inhaltliche Präsentationskompetenz
- Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz
- Kommunikations- und Diskursfähigkeit“ (ebd.).

Die oben genannten Kompetenzen werden mittels „Deskriptoren“ näher definiert, denen gewisse „Indikatoren“<sup>47</sup> (siehe BMB 2016b, S. 9-16) zugeschrieben werden und die bei der Beurteilung der „Präsentation“ und „Diskussion“ ebenfalls zur Anwendung kommen. Hinsichtlich der „Gewichtung dieser Deskriptoren“ so liegt dies in der Entscheidungsmacht des/r jeweiligen Prüfenden bzw. des Prüfungsausschusses. Um zu

---

<sup>44</sup> [http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung\\_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme\\_ZKIXVBb9qkrh75V\\_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA\\_Zcz4](http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme_ZKIXVBb9qkrh75V_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA_Zcz4) (10.4.19).

<sup>45</sup> Gemeint sind hierbei die „schriftliche Arbeit sowie Präsentation und Diskussion“ (vgl. BMB 2016b, S. 2).

<sup>46</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_vwa\\_beurteilungshilfe.pdf?6kdmq](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungshilfe.pdf?6kdmq) (10.4.19).

<sup>47</sup> Das BMB (2016b) verweist darauf, dass die Indikatorenliste keinen „Anspruch der Vollständigkeit noch den der Allgemeingültigkeit“ aufweist (vgl. ebd., S. 8).

einer Beurteilung der erforderlichen Kompetenzen zu kommen, wurden vier Erfüllungsgrade geschaffen, deren Spektrum von „überwiegend“ bis hin zu „weit über das geforderte Maß hinaus“ reichen, wobei der Erfüllungsgrad „überwiegend“ in allen genannten Kompetenzbereichen für eine positive Bewertung vorhanden sein muss. Nach dem „Beurteilungsvorschlag“ des/r Prüfenden muss der Prüfungsausschuss ebenfalls zum Zwecke der Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden (vgl. ebd., S. 2f, 8).

### 2.2.3 Textsorte: Die wissenschaftspropädeutische Facharbeit

In diesem Kapitel wird anfänglich eine Grenzziehung zwischen den beiden Begrifflichkeiten *vorwissenschaftlich* und *wissenschaftlich* vorgenommen, um von diesem ausgehend auf Anforderungen einer wissenschaftspropädeutischen Arbeit einzugehen. Das Kapitel schließt mit den daraus resultierenden Herausforderungen für Schüler/innen ab.

Der Terminus *wissenschaftspropädeutisch* bzw. *vorwissenschaftlich* wird zur Unterscheidung zum Begriff *wissenschaftlich* zwischen schulischen und akademischen Textsorten genutzt. Unter Erstgenanntem wird der Wissenschaft „vorgängig“ bzw. auf diese „vorbereitend“ verstanden (vgl. Gruber et. al. 2014, S. 28), sodass bereits in der Schule das Fundament für die drei wesentlichen Bereiche des wissenschaftlichen Schreibens, nämlich „die Gegenstands-, die Diskurs- und die Argumentationsdimension“ errichtet und geebnet wird (vgl. Pohl 2015, S. 238, 245). Dies vollzieht sich zunächst basierend „auf allgemeiner Erfahrung“, um auf spätere wissenschaftliche Arbeitspraxen vorzubereiten (vgl. Gruber et. al. 2015, S. 29). Diese Auffassung lässt sich ebenfalls in der Handreichung des BMUK (2012) finden, in der unter anderem eine Auflistung von für das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit notwendigen Kompetenzen vorzufinden ist: Formulierung einer Fragestellung, Recherche, Arbeit mit Quellen und Sekundärliteratur, Einhaltung von Zitierregeln, adäquate Präsentation und Beherrschung von (Prüfungs-)Inhalten oder fachspezifischer Methoden, Anwendung eines sachlichen Stils, Ausführen und Interpretieren von Experimenten sowie Beantwortung von Diskussionsfragen, wobei stets auf die Selbstständigkeit als übergeordnetes Kriterium zu achten gilt (vgl. ebd., S. 5f). Es lässt sich von daher ein enges Verhältnis zur Wissenschaft und den daran gekoppelten Anforderungen feststellen, wobei

jedoch die Umsetzungsqualität eine unterschiedliche ist, die in der Leistungsbeurteilung (vgl. Abschnitt 2.2.2) berücksichtigt werden sollte (vgl. Gruber et. al. 2014, S. 28f).

Hinsichtlich der wissenschaftpropädeutischen Facharbeit ziehen Pohl (2015, S. 245) wie auch Gruber et. al. (2014, S. 29) Parallelen zur universitären Textsorte Seminararbeit. Nach Gruber et. al. (ebd.) weisen beide Textarten Ähnlichkeiten in ihrer Struktur, ihrem „vorbereitenden Charakter“, ihrem Stil und ihrem textuellen Aufbau in Kapitelunterteilungen und funktionalen Textsegmenten („Einleitung, Hauptteil, Schluss“)<sup>48</sup> auf (vgl. ebd., S. 28f). Ferne bezieht sich die Schreibtätigkeit, gemäß Ehlich und Steets (2003), auf ein bestimmtes Thema, welches sich systematisch durch ein Semester (bzw. Zeitabschnitt) zieht, wobei hierzu wissenschaftlich-fundierte Wissensbestände in Zusammenarbeit entwickelt werden, und in dessen Fokus eine exakte Fragestellung steht. Darüber hinaus wird die betreffende Methodik im Vorfeld offenlegt (vgl. Pohl 2015, S. 245f). Trotz oder gerade wegen dieser Überschneidungen kann die Seminararbeit als Vergleichsmodell nur eingeschränkt herangezogen werden, was auf die Problematik nach der didaktischen Grenzlinie zwischen vor- und wissenschaftlich bzw. ob überhaupt eine gezogen werden kann, hinweist. Auch hinsichtlich der Anwendung von Bewertungskriterien lassen sich Übereinstimmungen finden, was insofern nicht begründbar ist, da die vorwissenschaftliche Arbeit keine wissenschaftliche Kontextualisierung sowie keinen Forschungsanspruch aufweisen soll (vgl. Gruber et. al. 2014, S. 29f). In diesem Sinne erarbeiteten Gruber et. al. (2014) nach Steets (2011) abgeschwächte Anforderungen an die vorwissenschaftliche Arbeit, um diesem Umstand Rechnung zu tragen, die sich auf folgende Aspekte beziehen: „Begrenzung der Komplexität des Themas, Art und Zahl der Quellen, Etablierung eines LeserInnenbezugs durch VWA-Gruppen, Ausgewogenheit an Nüchternheit und Innovation, Erstes Erproben wissenschaftlicher Handlungen“ (vgl. Gruber et. al. 2014, S. 32f).

Mit den gestellten Anforderungen gehen auch unterschiedliche Herausforderungen einher, die in so einer Weise den Schüler/innen bisher nicht bekannt waren (vgl. Fleischhauer 2015, S. 53), sodass die vorhandenen Schreibkompetenzen zur

---

<sup>48</sup> Neben den genannten Textsegmenten sollte die VWA noch folgende Komponenten beinhalten: „Titelblatt, Abstract in deutscher oder englischer Sprache, Vorwort (optional), Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis (optional), Abkürzungsverzeichnis (optional), Glossar (optional), Anhang (optional)“ und „Begleit- und Betreuungsprotokoll“ (vgl. BMUK 2012, S. 15f).

Bewältigung der Schreibaufgabe zumeist nicht ausreichen, was auf einen Mangel von „Schreib- und Leseerfahrungen“ zurückzuführen sei (vgl. Fernández 2015, S. 60). In diesem Zusammenhang fordert Fischer (2015) die Anforderungen, die Kriterien der Leistungsbeurteilung und wie auch die benötigten Kompetenzen den Schreibenden gegenüber offenzulegen (vgl. ebd., S. 49). Fleischhauer (2015) plädiert für einen „Leitfaden zur Bearbeitung“ der vorwissenschaftlichen Facharbeit als auch für einen „Einstieg ins prozesshafte Schreiben“, die die wesentlichen Aspekte des Schreibprozesses abdecken sollen: inhaltlicher und formaler Aufbau, themenbezogene Recherchearbeit, grundlegende Zitierregeln, Erstellung eines Verzeichnisses, aber auch Aktivitäten vor dem eigentlichen Schreibbeginn, wie etwa die Generierung, Modellierung und Zusammenführung von Ideen oder das Erstellen eines Schreibplans, um wissenschaftliche Inhalte gezielter aneignen zu können. Jedoch ermahnt Fleischhauer (ebd.), dass das alleinige Aushändigen des Leitfadens nicht ausreichend ist, sondern den Schüler/innen die Nützlichkeit deutlich gemacht werden sollte (vgl. ebd., S. 53f). Fernández (2015) fordert eine Erhöhung der Ressourcen im Bereich des Lehrpersonals sowie eine „organisatorische Gewährleistung einer effektiven Prozessbegleitung“ (vgl. ebd., S. 61). An dieser Stelle setzen die Video-Tutorials an, die einerseits als Leitfaden, aber auch als Begleitung durch den vorwissenschaftlichen Schreibprozess gesehen werden können. Andererseits könnte es durch den Einsatz der Videos zu einer Entlastung des Lehrpersonals, aber auch der Schüler/innen führen. Welche Vorteile, aber auch Herausforderungen mit der Zuhilfenahme von Video-Tutorials für das wissenschaftspropädeutische Schreiben einhergehen können, wird im folgenden Kapitel 2.3 näher beleuchtet.

## 2.3 Video-Tutorials als neue Vermittlungschance?

Im Folgenden wird das Medienformat *Video-Tutorial* als mögliche Vermittlungschance von Lehr- bzw. Lerninhalten in den Mittelpunkt gestellt, das anfänglich in der Medienformat-Landschaft verortet und definiert wird. Anschließend wird auf dessen Vor- und Nachteile bzw. Nutzen und Risiken eingegangen. Im Unterkapitel 2.3.1 wird zunächst die Videotechnik *Screencast* kurz beleuchtet, da die beiden vorliegenden Video-Tutorials des Aamol-Projektes darauf zurückgreifen. Der darauffolgende Abschnitt 2.3.2 beschäftigt

sich mit der Sprechhandlung des Erklärens und schließt das Kapitel 2.3 ab. Die Indikatoren für erfolgreiches Erklären befinden sich im Abschnitt 3.2.2.2.

Die digitale Technologisierung brachte einen Wandel in einem Großteil unserer Lebensbereiche und „menschlicher Praktiken“ mit sich (vgl. Kammerl 2018, S. 19) , was sich unter anderem in der Mediennutzung von Jugendlichen zeigt. So stellte eine Studie der Media-Analyse<sup>49</sup> vom Jahr 2014 fest, dass 14- bis 19-Jährige in Österreich das Internet nutzten, um vorwiegend Musikvideos (Platz 1) und Videoclips (Platz 3) anzusehen (vgl. BMFJ 2016, S. 63f).

Insbesondere durch das Entstehen der Online-Video-Plattform YouTube Mitte 2000 kam es zu einem starken Rezeptionsanstieg „von Video-Tutorials und Erklärvideos“ (vgl. Wolf 2015b, S. 121). In diesem Zusammenhang lieferten die Ergebnisse der Befragung von Rummler & Wolf (2012)<sup>50</sup> unter Schüler/innen an Bremer Schulen interessante Einblicke zur Online-Video-Nutzung: Es stellte sich heraus, dass Videos nicht nur zwecks der Unterhaltung, sondern auch als informelle Lernressource genutzt werden. Beinahe alle befragten Jugendlichen gaben an, dass sie „lernrelevante Videointeressen“ besitzen und mehr als die Hälfte schon einmal nach Videos zum Üben oder zur Nachahmung von Handlungsabläufen heranzogen. 62% der Schüler/innen führten außerdem an, sich mittels Videos auf Präsentationen und Prüfungen vorzubereiten (vgl. ebd. 255, 260f). In diesem Diskurs stellt das Medienformat *Video-Tutorial* einer der Möglichkeiten dar, um Wissenstransfer zu befördern. Doch was genau wird unter diesem Begriff verstanden und wie grenzt es sich von anderen Formaten ab? Anhand der Abbildung 4, die von Wolf (2015b) erstellt wurde, ist zu erkennen, dass Video-Tutorials als Unterkategorie von Erklärvideos gelten. Sie weisen Überschneidungen mit den Formaten „Lehrfilm“ und „VideoBlogs“ auf und liegen im Mittelfeld hinsichtlich den Parametern „Didaktisierung“ und „Spielhandlung + Narration“ (vgl. ebd., S. 123).

---

<sup>49</sup> Studie zu finden unter: <https://www.media-analyse.at/admin/pages/htmlTemplateTable.php?xyCat=256702,256703,256704,256705,256706,256746,256747,256750,256792> (4.6.19).

<sup>50</sup> Es handelt sich hierbei um eine sowohl schriftliche als auch mündliche „Befragungsreihe“, die mit Schüler/innen an Bremer Schulen der 8., 10. und 13. Schulstufe zum Thema „Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos mit speziellem Blick auf das Lernen mit Onlinevideos“ durchgeführt wurde (vgl. Rummler & Wolf 2012, S. 255).

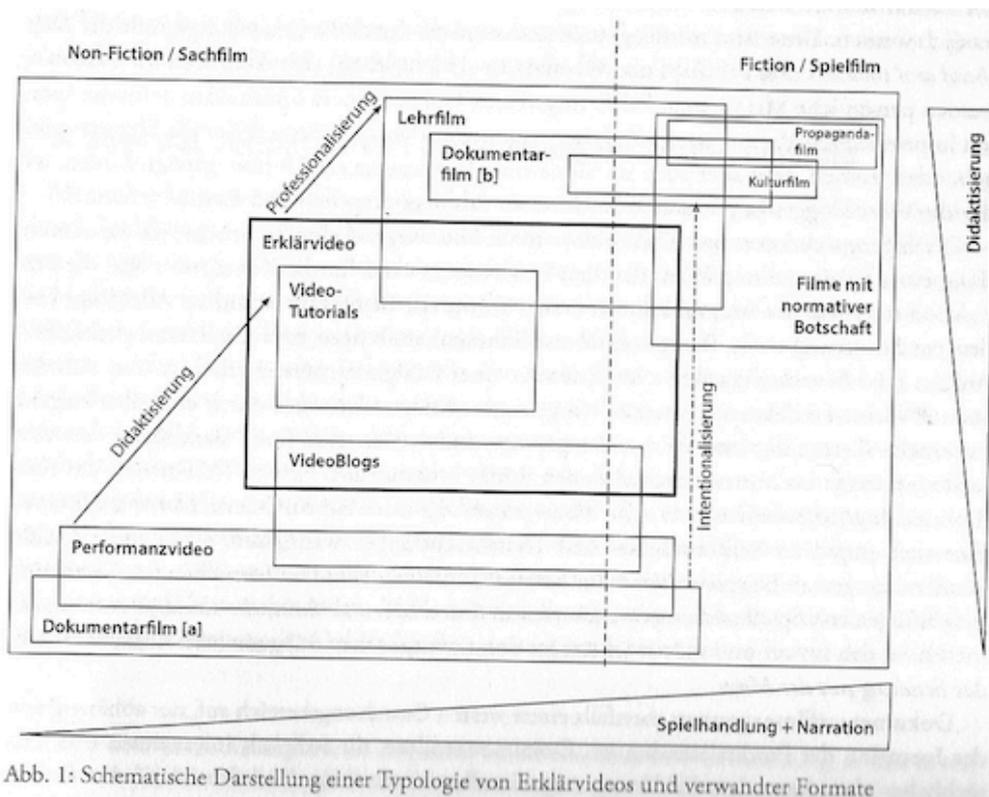


Abbildung 4: „Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate“ (Wolf 2015b, S. 123)

Mithilfe der oberen Darstellung (Abb. 4) wird eine exaktere Verortung im Feld von ähnlichen Erklärformaten möglich, sie wirft jedoch zugleich Fragen nach der Definition von Erklärvideos sowie nach Unterscheidungsmerkmalen zu Video-Tutorials auf. Nach Wolf (2015a)<sup>51</sup> weisen Erklärvideos folgende Charakteristika<sup>52</sup> auf: „thematische Vielfalt, gestalterische Vielfalt, informeller Kommunikationsstil, Diversität in der Autorenschaft“ (ebd., S. 2) und „Multimedialität“ (Wolf 2015b, S. 129). Eigen erstellte Erklärvideos bedienen vorwiegend die sachliche Ebene, da eine verdichtete Spielhandlung stets mit hohen Planungs- und Produktionskosten wie auch mit schauspielerischen Fähigkeiten der im Video gezeigten Personen verbunden ist, jedoch existieren neben sachorientierten Erklärvideos auch jene, die unterhaltend gestaltet sind. Mittels „Rahmenhandlungen und Transfermöglichkeiten“ kann das fokussierte Thema des Videos

<sup>51</sup> [https://stiftungbrandenburgertor.de/wp-content/uploads/2015/07/Bilderbilden\\_Wolf\\_Bildungspotenziale-von-Erklärvideos-und-Tutorials-auf-YouTube.pdf](https://stiftungbrandenburgertor.de/wp-content/uploads/2015/07/Bilderbilden_Wolf_Bildungspotenziale-von-Erklärvideos-und-Tutorials-auf-YouTube.pdf) (24.5.19).

<sup>52</sup> Da Video-Tutorials zum Genre der Erklärvideos gezählt werden, wird aufgrund dessen angenommen, dass die genannten Merkmale ebenfalls auf Erstgenanntes zutreffen.

in Kontext gesetzt werden, indem narrativ vermittelt wird oder kurze „Spielszenen“ eingeblendet werden. Darüber hinaus besitzen sie einen tendenziell informellen Stil in der Ansprache und Umsetzung (vgl. Wolf 2015b, S. 124). In Bezug auf die Distinktion zwischen beiden Formaten liefert Wolf (ebd.) folgende Definition:

Erklärvideos sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden. Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer vorgemacht wird, sind Video-Tutorials [...]. (ebd., S. 123).

Es wird von daher ersichtlich, dass das wesentlichste Unterscheidungsmerkmal in der Nachahmbarkeit von einem vollständigen Handlungsablauf liegt (vgl. ebd.). Valentin (2015)<sup>53</sup> ergänzt Wolfs Ansicht (2015b), indem sie von „audio-visueller gestaltete Anleitung“ spricht, die nicht zum Ziel hat, ein Bewusstsein für eine Problematik zu erzeugen oder kreative Strategien zu deren Lösung bei den Zusehenden zu fördern. Es handelt sich hierbei vielmehr um „vereinfachende, direktiv hervorgebrachte Schemata, welche auf eine möglichst leichte Nachahmung abzielen“. Trotz dieser Vereinfachung sollte darauf geachtet werden, dass insbesondere Themen, die durch Komplexität gekennzeichnet sind, differenziert und aus mehreren Perspektiven behandelt werden. Des Weiteren sollte die Darstellung nicht zu kurz ausfallen, um eine falsche Nachahmung der Rezipient/innen zu vermeiden (vgl. ebd., S. 21).

Erklärvideos gelten als eine „relativ neue, niedrigschwellige Bildungsressource“ (vgl. Wolf 2015a, S. 6), welche zur Reduktion von „digitaler Ungleichheit“ (vgl. Valentin 2015, S. 14) und zur Förderung von „digitaler Literalität“ (*digital literacy*) bzw. „audio-visueller Literalität des Erklärens“ (Wolf 2015b, S. 130) beitragen können (vgl. Tan 2013, S. 466f) und stellen eine Lernressource dar, die mit zahlreichen Vorteilen einhergeht:

- (1) Mittels der hohen Anschaulichkeit können Inhalte (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 6) unter Anwendung von Visualisierungen transportiert werden, sodass es zu einer Erleichterung des Konzepts „Lernen am Modell“ (Krammer et. al., 2012, zit. n. Obermoser 2018, S. 63) führt (vgl. Obermoser 2018, S. 63). Sie sind auch gut geeignet, wenn Probleme im Bereich des Hörens oder Lesens vorliegen (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 6).

---

<sup>53</sup> Zu finden unter: <http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/08/Handreichung-Video-Tutorials.pdf> (24.5.19)

- (2) Sie zeichnen sich durch Erreichbar-, Aufrufbar- und Verteilbarkeit aus (vgl. ebd.).
- (3) Sie können in Internetseiten oder Blogs eingebettet werden (vgl. ebd.).
- (4) Eine Binnendifferenzierung wird durch deren Einsatz ermöglicht, indem die Zusehenden diese wiederholt ansehen und ggf. „vor- und zurückzuspulen“ können (vgl. Valentin 2015, S. 11).
- (5) Sie können zeit- und ortsunabhängig genutzt werden, dadurch kann ein individualisierter Lernprozess unterstützt werden (vgl. Obermoser 2018, S. 63).
- (6) Sie können zusätzlich auch zum Zwecke der Reflexion, Diskussion (vgl. ebd.) und Kommunikation mit Peers oder Lehrenden sowie als „Lehr-Lern-Strategie“ eingesetzt werden (vgl. Wolf 2015a, S. 4f).

Zu den Nachteilen bzw. zu beachtenden Aspekten zählen folgende Punkte:

- (1) Die Eigenproduktion gestaltet sich zeit- und arbeitsintensiv (vgl. Obermoser 2018, S. 63).
- (2) Es kann zu Überforderung oder Ablenkungen kommen, wenn eine zu hohe Informationsdichte vorliegt, die kognitive Lernhindernisse auslösen können (vgl. ebd.).
- (3) Es ist bis dato noch nicht geklärt, ob ein Vorteil gegenüber konventionellem auditiven oder virtuellen Unterricht hinsichtlich der Lerneffektivität besteht (vgl. ebd.).
- (4) Aus pädagogischer sowie lernpsychologischer Sicht ist von einer reinen Wissensvermittlung mittels Tutorials abzuraten. Sie dienen lediglich dem/r Lehrenden als Unterstützung hinsichtlich Beziehungsaufbau zu den Schüler/innen, der didaktisch-pädagogischen Vorgehensweise und Rückmeldungen (vgl. Valentin 2015, S. 11). Es kann in Folge dessen zu Übermüdung und „schnellerem Vergessen“ des Lernstoffs führen (vgl. Obermoser 2018, S. 63).

### 2.3.1 Screencast-Technik

Screencasts werden mit speziellen Programmen (z.B. VLC Media-Player oder im Falle eines Macbooks mit dem Quicktime-Player) aufgenommen und zeichnen die Bildschirmaktivitäten auf, die mittels einer „Off-Stimme“ zur Erklärung des Vorgangs begleitet werden (vgl. Valentin 2018, S. 7, 10). Üblicherweise wird diese Technik zur

Vermittlung von Softwares eingesetzt, wird jedoch zunehmend ebenfalls für Lernvideos eingesetzt (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 13). Es konnte in Studien (z.B. jene von Oehrli et. al. 2011 oder Green et. al. 2012) gezeigt werden, dass die Screencast-Technik den Lernprozess unterstützt (vgl. Sprung et. al. 2013, S. 46). Sprung et. al. (ebd.) kamen zu der Schlussfolgerung, dass die Vorzüge insbesondere in der Steuerbarkeit der Lerngeschwindigkeit, der Möglichkeit des mehrmaligen Anschauens sowie in der Zugänglichkeit von übereinstimmenden Inhalten für die Gesamtheit der Lernenden liegen. Jedoch existieren noch keine ausgearbeiteten „Qualitätsstandards“ für die Screencast-Technik, sodass es zu mehreren negativen Konsequenzen kommen kann. Es bestehe die Gefahr, dass (1) Screencasts genutzt werden, die keine hochwertige Qualität aufweisen, (2) Jugendlichen der Schwierigkeitsgrad als auch der damit verbundenen Zeitaufwand nicht bewusst ist, (3) inkorrekte Inhalte und/oder Lösungswege transportiert werden, die von den Lehrenden so nicht beabsichtigt waren und (4) es zu einer Minderung bezüglich „Kreativität und Problemlösekompetenz“ kommen kann. Von daher sollte darauf geachtet werden, dass die Screencasts kurz gehalten werden und einen klaren Fokus aufweisen, um „Just-in-Time Learning (JiTl)“ zu ermöglichen. Wird dies an Kooperation und Dialog gekoppelt, „entspricht die Technik den Grundsätzen des Konnektivistischen Lernmodells“. Sprung et. al. (ebd.) sprechen im Sinne der Qualitätswahrung von Screencasts weitere Empfehlungen aus: (1) Die Aufmerksamkeitslenkung der Zusehenden für wichtige Inhaltspunkte sollte mittels (farblichen) Markierungen und Zoom etc. gesteuert werden. (2) Die Geschwindigkeit hat sich an den Fähigkeiten der Lernenden auszurichten. (3) Im Falle einer längeren Videoaufzeichnung sollten klare Unterteilungen in Kapiteln bzw. Abschnitten erfolgen (vgl. ebd., S. 46, 48).

### 2.3.2 Sprechhandlung Erklären

Die Video-Tutorials des Aamol-Projektes bedienen sich der Sprechhandlung des Erklärens, um den (vor-)wissenschaftlichen Schreibprozess den Rezipient/innen näher zu bringen. Von daher ist es erforderlich sich mit der Erklärhandlung als „sprachlich-kommunikative Praktik“ (Morek 2017, S. 11) als auch mit dem Begriffspaar *erklären* und *verstehen* auseinanderzusetzen. Es wird im Folgenden insbesondere auf das *Erklären* eingegangen.

Wir nutzen Erklärungen aus Gründen der Erschließung unserer (Umwelt-)Welt und der Intention gewisse Eingriffe daran vorzunehmen oder mit den Worten des Psychologen Thomas Gilovich (1991) ausgedrückt: „To live, it seems, is to explain, to justify, and to find coherence among diverse outcomes, characteristics, and causes. With practice we have learned to perform these tasks quickly and effectively.“ (ebd., S. 22, zit. n. Bartelborth 2007, S. 3) (vgl. Bartelborth 2007, S. 1ff). Es geht aus Gilovichs (ebd.) Zitat hervor, dass es beim Erklären um Kohärenzherstellung geht, welche nach Stukenbrock (2009) durch das Mitwirken aller Partizipierenden entsteht und das rein Deskriptive übersteigt. Vielmehr werden hierbei Zusammenhänge geschaffen wie auch erfasst. Dieser Prozess ist nicht losgelöst von Kontexten, sondern ist an den „situativen Kontext“ gebunden (vgl. ebd., S. 161). Wir erklären mit der Intention ein besseres Verständnis beim Gegenüber zu bewirken (vgl. Bartelborth 2007, S. 19), an dessen die enge Verknüpfung von *erklären* und *verstehen* ersichtlich wird. Bartelborth (2007) sieht ein Gelingen des Verstehens als ein Gelingen der Integration in den Hintergrundwissensbeständen, mit dem Resultat eines halbwegs „kohärenten Gesamtbildes“ (vgl. ebd., S. 19). Dies entspricht ebenfalls Lehnerts (2018) Sichtweise, der das Verstehen als einen Vollzug subjektiver Stimmigkeit und „gegenstandsangemessen erlebte Sinnkonstruktion“ (Reusser & Pauli 2013, S. 308, zit. n. Lehner 2018, S. 10) begreift. Jegliche Form des Verstehens gleicht einer Form des Erklärens und verhält sich umgekehrt ebenfalls so, sodass von korrelativen Begrifflichkeiten gesprochen werden kann (vgl. Lehner 2018, S. 9f). Der Erklärprozess stellt eine besondere Art der Wissensvermittlung dar, welche normalerweise mittels Sprache übermittelt wird, durch Interaktivität gekennzeichnet ist (vgl. Schmidt-Thieme 2014, S. 1075) und stark von „interaktiven Rückkoppelung(ssignale)“ abhängig ist, die mittels „metapragmatischen“ Ausdrücke, wie etwa „klar?“ eine Reaktion der Adressat/innen auszulösen versucht. Im interaktiven Moment zwischen den Beteiligten werden sowohl verbale als auch nonverbale Signale bzw. Verfahrensweisen eingesetzt (vgl. Stukenbrock 2009, S. 162), um Wissen zu konstruieren und auszubauen (vgl. Morek et. al. 2017, S. 11). Das Medienformat *Video-Tutorial* selbst kann indes keine Interaktion/en anbieten, sodass andere eingesetzte Verfahren (siehe weiter unten) zur Verständnissicherung stärker in den Fokus der Analyse rücken.

Erklärungen lassen sich in drei Kategorien unterteilen: (1) Deskriptives Erklären Typ 1 (Was), (2) Deskriptives Erklären Typ 2 (Wie) und (3) Begründendes Erklären (Warum)

(vgl. Lehner 2018, S. 14). Da es sich bei den Aamol-Tutorials um ein Erklären des Schreibprozesses handelt, welche Vorgehensweise und Methoden in den Mittelpunkt rücken, können diese zum Typ 2 zugeordnet werden, wobei zu erwähnen ist, dass sich die Kategorien nach Lehner (ebd.) auch überschneiden können, sodass eine saubere Trennung zwischen ihnen nicht möglich ist. Darüber hinaus kann von einer instruktionalen bereits vorbereitenden Erklärung gesprochen werden (vgl. ebd., S. 13). Die Instruktion zählt neben der Konstruktion nach Leisen (2007) als wesentlicher Bestandteil eines gelingenden Lernprozesses (vgl. ebd., S. 459), indem diese mit adäquaten Beispielen, „Regeln, Prinzipien oder Leitlinien“ angereichert wird (vgl. Lehner 2018, S. 13). Eine im Vorfeld ausgearbeitete Erklärung, die sich von einer „Ad-hoc-Erklärung“ abgrenzt, sollte mittels einer didaktischen Reduktion grundlegendes Wissen vermitteln. Dabei ist darauf zu achten, dass Abstraktes anschaulich dargestellt wird, Prozesse und Methoden vermittelt und überdies Resultate gesichert, miteinander in Verbindung gebracht und anschließend zusammengefasst werden (vgl. Leisen 2007, S. 460).

Wie bereits oben erwähnt finden Erklärungen stets kontextuell statt, im Falle dieser vorliegenden Masterarbeit liegt ein Lehr-Lernkontext vor, an dem Erklärende (= Lehrende) sowie Adressat/innen (= Lernende) beteiligt sind, die ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis aufgrund des Fachwissens der erklärenden Person aufweisen (vgl. Lehner 2018, S. 10). Im Konkreten handelt es sich hierbei um einen DaF/DaZ- bzw. Fremdsprachenlernkontext, in dem das Erklären fachgeschichtlich eine enge diskursive Beziehung zu deduktiven und induktiven<sup>54</sup> bzw. zu expliziten und impliziten<sup>55</sup> Lehrmethoden aufweist, die in verschiedenen Ansätzen unterschiedlich zu Trage kommen. Es zeigte sich in Eleks (1973) Studie, dass die explizite Methode einen leichten Vorsprung gegenüber der impliziten besitzt, doch wurden im Nachhinein keine weiteren Forschungen hinsichtlich dem Methodenvergleich betrieben. Jedoch weisen einige neue Ansätze, z.B. der „bilinguale Sachfachunterricht“ oder der kommunikative Ansatz, eine

---

<sup>54</sup> Deduktive Methoden fokussieren die geschriebene Sprache, Wissensbestände und arbeiten mit Ableitungen aus Regeln, während induktive auf Analogien und Nachahmung setzen, die auf „praktische Beherrschung“ der Sprache abzielen (bspw. die direkte Methode und der Audiolingualismus) (vgl. Appel 2009, S. 34).

<sup>55</sup> Implizite Methoden bedienen sich induktiven Vorgehensweisen, arbeiten ohne Regeln und Erklärungen und setzen sog. „pattern drills“ ein, um eine habitualisierte Imitation zu erreichen. Wohingegen explizite Methoden sich der Erstsprache als Lernressource bedienen und vermehrt Erklärungen einsetzen (vgl. ebd., S. 35).

Reduktion an deduktiven und expliziten Methoden auf, was auf die Untersuchungsergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung zurückgeht, die die Effektivität einer expliziten Instruktion auf den Spracherwerb anzweifeln<sup>56</sup> (vgl. Appel 2009, S. 34ff). In diesem Zusammenhang hob Allwright (1984) hervor, dass der Sprachinput nicht nur aus „Sprachdaten“, sondern ebenfalls aus Erklärungen und Deskriptionen besteht (vgl. Appel 2009, S. 45f).

Trotz dieser Uneinigkeit im Forschungsbereich, ob und inwiefern Erklärungen im (Fremdsprach-)Unterricht eine Rolle spielen, zeigten Untersuchungen, dass das Attribut einer hohen Erklärkompetenz der Lehrenden von Lernenden wertgeschätzt wird, um den Lernprozess zu erleichtern bzw. diesen als effektiv und effizient zu erfahren (vgl. Leisen 2007, S. 459, 461). Die COACTIV-Studie konnte aufzeigen, dass Erklärkompetenz nicht nur ein wesentliches Element des „fachdidaktischen Wissens“ der Lehrenden ist, sondern auch die Qualität des Unterrichts und das Lernwachstum beeinflusst (vgl. Schmidt-Thieme 2014, S. 1076f). Der zu lernende Stoff wird von der Lehrkraft so organisiert und gereiht, dass dieser für Lernende erklärbar gemacht wird. Im Kontext des Erklärens im Fremdsprachenunterricht führte Appel (2009) den Begriff des „Erfahrungswissens“ (Appel 2000, zit. n. Appel 2009) ein, der die Kenntnisse von Lehrkräften um weitere Komponenten erweitert, zu denen nicht nur institutionelles, soziales und fachliches (Kontext-)Wissen zählen, sondern darüber hinaus auch Wissensbestände inkludiert, die aus berufsbezogenen-unterrichtlichen Erfahrungen und der Biographie (wie etwa das „berufsbiographische Lernen“ bzw. eigene Lernerfahrungen der Lehrenden) des/der jeweiligen Lehrenden entstammen. Das Fachwissen ist hierbei stets an soziale, persönliche sowie situative Gegebenheiten gebunden, und beeinflusst durch dessen „Tiefe“ Gesichtspunkte der Instruktion, die als nicht-fachlich gelten. Es hängt einerseits von den Lerntheorien der Lehrenden, andererseits von den gegebenen unterrichtlichen Anforderungen ab, ob Erklärungen vorgenommen werden und wie sie vonstatten gehen (vgl. Appel 2009, S. 36ff, 41).

Doch was bedeutet es, gut erklären zu können, anhand welcher Indikatoren (siehe Abschnitt 3.2.2.2 und Anhang A) lässt sich feststellen, ob eine Erklärung gelingt bzw. doch

---

<sup>56</sup> Als maßgebliche Beeinflussung werden Krashens Arbeiten (z.B. aus den Jahren 1976, 1981 und 1994) genannt (vgl. ebd., S. 36).

zum Scheitern verurteilt ist und welche Fehlerquellen sollten vermieden werden? Grundsätzlich gilt, dass eine Erklärung subjektiv als geglückt empfunden wird, wenn an das Vorwissen (vgl. Bartelborth 2007, S. 11), sowohl auf inhaltlicher als auch sprachlicher Ebene (vgl. Schmidt-Thieme 2014, S. 1076), der Adressat/innen andockt und deren kognitiven Leistungskapazitäten berücksichtigt werden, wohingegen objektive Aspekte einer Erklärung nach der Richtigkeit und der Erfassung aller wesentlichen Inhaltspunkten fragen (vgl. Bartelborth 2007, S. 11). Nach Appel (2009) wirken insb. die sachliche Korrektheit, die Abstimmung auf die Rezipierenden wie auch die Angemessenheit wesentlich an der Qualität der Erklärung mit. Es ist hierbei eine Ausbalancierung zwischen dem Erklärgegenstand und der Ausgangslage der jeweiligen Adressat/innen erforderlich (vgl. Appel 2009, S. 42). In diesem Sinne sollte die Erklärung stets individuell- bzw. gruppenbezogen, verstehensorientiert sein (vgl. Leisen 2007., S. 460f) und darüber hinaus die Kognition anregen wie auch ein signifikantes Problem oder eine Fragestellung zentrieren, um einen „Bedeutungskontext“ herzustellen. Darüber hinaus sollte eine gelungene Erklärung stufenweise und in Zusammenhängen erfolgen. Der Rückgriff auf „Repräsentationen“, wie bspw. Bilder, Metaphern oder „Strukturschemata“, kann verständnisfördernd sein, wenn diese sowohl einprägsam als auch verstehbar gestaltet sind. Diese können neben „textuellen“ ebenso „visuelle Kodierungen“ beinhalten (vgl. Lehner 2018, S. 16f). Aufgrund der Tatsache, dass in unserem Fall die Rezipient/innen nicht näher bestimmt werden können bzw. unbekannt sind, kann weder auf eine gemeinsame Erstsprache oder eine (zwischen Lehrenden und Lernenden) kooperativ ausgearbeitete Metasprache zurückgegriffen werden, sodass hierbei eine implizite Verfahrensweise zu empfehlen ist, wie etwa der Einsatz von Beispielen<sup>57</sup> und damit zusammenhängend die Wichtigkeit ihrer Reihung untereinander, was die Notwendigkeit des Erklärens minimal halten sollte (vgl. Appel 2009, S. 38, 42).

Dieses Kapitel schließt mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit ab und verweist auf den Abschnitt 3.2.2.2, worin sich weitere bzw. nähere Erläuterungen zu den Indikatoren für erfolgreiches Erklären finden lassen.

---

<sup>57</sup> Beispiele gelten nach Lehner (2018) als „Repräsentationen“ der ersten Form (vgl. ebd., S. 78).

## 3. Methodisches Vorgehen

In dem vorangegangenen theoretischen Kapitel (2.) wurde der Forschungsstand bzw. der Grundstein zu den zentralsten Elementen des kriteriengeleiteten Analysekatlogs (3.2.2) dargelegt. Im folgenden Kapitel wird anfänglich das Forschungsdesign (3.1) vorgestellt, welches einen Überblick über die Fragestellung und Untersuchung sowie das quantitative Paradigma geben soll. Im Anschluss wird näher auf die Datenerhebung (3.2) eingegangen, worin unter anderem der eingesetzte Kriterienkatalog präsentiert und beschrieben wird. Danach folgen die Kapitel zur Datenaufbereitung (3.3) sowie Datenanalyse (3.4). Diese Vorgehensweise bzw. Reihung soll sowohl Transparenz als auch „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) der Forschungsergebnisse gewährleisten.

### 3.1 Forschungsdesign

#### 3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses

Im Zuge des Aamol-Projekts (siehe Abschnitt 3.2.1) entstanden zwei Video-Tutorials, die von zwei Lehrenden der Partnerschulen in Wien und Budapest unter der Leitung des Projektteams der Universität Wien produziert wurden (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>58</sup> und evaluiert werden sollten. Im Mittelpunkt meines Erkenntnisinteresses steht folgende Forschungsfrage: „Welche Aspekte der beiden Video-Tutorials des Aamol-Projekts sind gelungen bzw. weniger gelungen?“. Die Evaluationen werden mittels eines selbsterstellten kriteriengeleiteten Analysekatlogs, auf Grundlage des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstands (siehe Abschnitt 2) vollzogen. Aufgrund der getätigten Interpretation der Evaluationsergebnisse kann in diesem Fall von einem qualitativen Forschungsansatz gesprochen werden. Es erschien zum Zwecke der Evaluation bzw. Erhebung sinnvoll einen Kriterienkatalog anzuwenden, da angenommen wird, dass die Auswertung den zeitlich gesetzten Rahmen nicht sprengen würde.

Dies lässt sich insofern begründen, dass mithilfe dieser Herangehensweise bzw. Überprüfung der „Lerneffektivität“ eine aufwendige Evaluationsstudie anhand von

---

<sup>58</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

Lernendengruppen vermieden wird. Anstelle dessen geschieht die Evaluation mittels der Orientierung an „Qualitätskriterien“ (vgl. Fricke 2000, S. 75).

Im Folgenden wird der Gesamtforschungsprozess (Abb. 5), der sich grob in drei Arbeitsschritte unterteilen lässt beschrieben und erläutert.

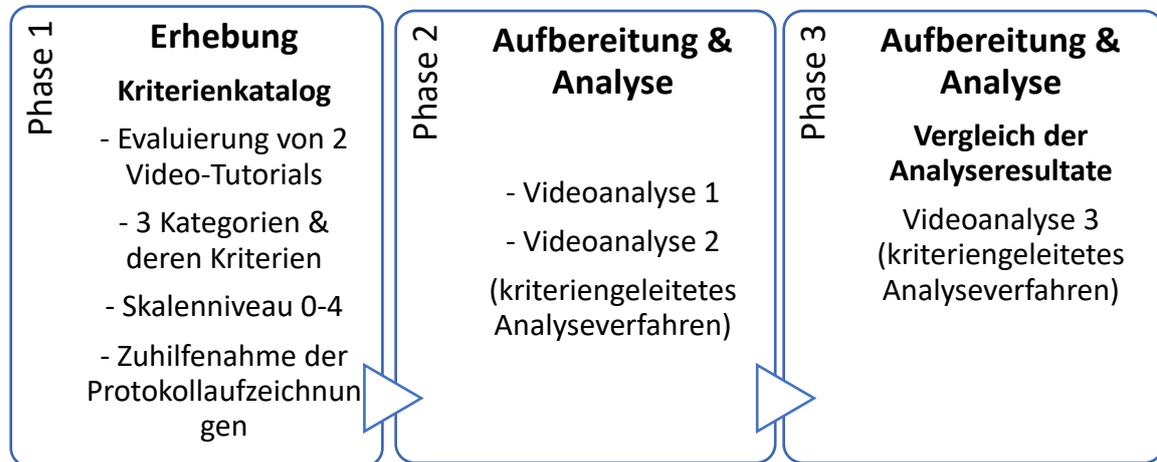


Abbildung 5: Makrostruktur des Gesamtforschungsprozesses

Zu Beginn meines Forschungsvorhabens steht als allererstes die Einarbeitung in die Forschungsliteratur: zum einen in die Theorie, zum anderen in die Methodik, ehe die erste Phase der Erhebung beginnt. Der Kriterienkatalog (siehe Abschnitt 3.2.2.2 und Anhang A) wird in drei übergeordnete Kategorien und deren dazugehörigen ausgearbeiteten Kriterien gegliedert. Die theoretisch fundierten Kategorien sind: (1) schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext, (2) „Qualitätskriterien“<sup>59</sup> für Video-Tutorials und (3) Performanz der/des Erklärform und -vorgangs. Um zu aussagekräftigen und eindeutig interpretierbaren Ergebnissen zu gelangen wird ein Skalenniveau (0 bis 4) angewendet. Dies ist insofern dienlich, da in der dritten Phase (siehe Abschnitt 4.3) ein „analytisch-nomologischer“ (Grotjahn 1987, S. 55-60, zit. n. Schmelter 2014, S. 33) Vergleich der beiden Videoanalysen (Video 1: siehe Abschnitt 4.1, Video 2: siehe Abschnitt 4.2) angestrebt wird und sich dadurch die Evaluierung erleichtert. Darüber hinaus wurde im Zuge der Analyse zu jedem Video eine Protokollaufzeichnung (siehe Anhang B) angefertigt, welche zum einen den Analyseprozess erleichterte und zum anderen „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) und Transparenz der Resultate

<sup>59</sup> Fricke 2000, S.75

gewährleisten soll. Die dritte und auch letzte Phase stellt den Schwerpunkt meines Forschungsprojekts dar, die unter Nutzung einer interpretativ-vergleichenden Herangehensweise sowohl Schwächen als auch Stärken der Video-Tutorials versucht herauszuarbeiten. Die Analyseresultate dieser Phase werden zueinander kontrastiv dargestellt.

### 3.1.2 Gütekriterien

Wie in jeder wissenschaftsbasierten empirischen Forschung gilt es sowohl allgemeingültige als auch „methodenspezifische Gütekriterien“ im Gesamtforschungsprozess einzuhalten (vgl. Poscheschnik 2015, S. 93). In dieser vorliegenden Masterarbeit werden, neben den übergreifenden Kriterien, ebenfalls jene des qualitativen Forschungsansatzes und überdies der Evaluation Berücksichtigung finden.

Als eine der bedeutsamsten Gütekriterien zählt die Transparenz, um „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ zu gewährleisten (vgl. Schmelter 2014, S. 35), welche sich mittels geführter Dokumentation durch den gesamten Forschungsprozess zieht. Dies betrifft nicht nur die Auswahl der Kriterien des Analysecatalogs, sondern auch die Phasen der Aufbereitung, Auswertung sowie Dateninterpretation (vgl. Poscheschnik 2015, S. 95f). Mittels der Einhaltung dieses Prinzips wird somit anerkannt, dass der Wert von Erkenntnissen und Wissensbeständen je nach Standort und Gemeinschaft variieren kann. Zu den weiteren allgemeingültigen Kriterien zählen „[...] die Offenlegung und Begründung des Gegenstandverständnisses (vgl. Abschnitt 2), die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit“ am „vorhergehenden bzw. nachfolgenden“ Forschungsstand (vgl. Abschnitte 2 und 5) sowie „die Diskussion des Praxisbezuges“ (vgl. Abschnitt 5) (vgl. Schmelter 2014, S. 35).

Die Gütekriterien des qualitativen Forschungsparadigmas gelten als nicht einheitlich, da diese je nach Zielfestlegung und eingesetzten Methoden unterschiedlich ausfallen können. Jedoch lassen sich die Kriterien „Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität“ als grundlegende Prinzipien bezeichnen (vgl. ebd., S. 42). Unter Erstgenanntem wird die Aufgeschlossenheit gegenüber der zu beforschten Person bzw., wie in diesem vorliegenden Fall, dem Forschungsgegenstand verstanden (vgl.

Poscheschnik 2015, S. 89). Aus diesem Kriterium leitet sich jenes der „Flexibilität“ ab und meint die Anerkennung von aufgetretenen Fehlern, die bspw. eine Änderung der verwendeten Erhebungs- und Analyseinstrumente erfordern können. Die „Kommunikativität“ berücksichtigt Blickwinkel unterschiedlicher Akteur/innen im Bereich des Forschungsgegenstands, sodass es in einem „kaleidoskopartiges Bild“ der Matrix (Flick 1992, S. 24, zit. n. Schmelter 2014, S. 42) resultiert. Daraus ergibt sich das Prinzip der „Reflexivität“ (vgl. Schmelter 2014, S. 42), die insbesondere im Feld von qualitativen Forschungsansätzen zum Tragen kommt, da zumal die forschende Person nicht von Objektivität und Neutralität gekennzeichnet ist, sondern als einen Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden wird, die eine gewisse Einflussnahme vornimmt und diese auch entsprechend reflektiert. Die daraus entstandenen Reflexionen können als zusätzliche Quelle fungieren, um weitere Informationen aus dem Forschungsgegenstand zu extrahieren (vgl. Poscheschnik 2015, S. 89).

Wie bereits im vorherigen Unterkapitel (3.1.1) erwähnt, wird mit einem Evaluationsinstrument, nämlich einem kriteriengeleiteter Analyse Katalog (siehe Anhang A bzw. Abschnitt 3.2.2.2), gearbeitet. Die Bewertung der Evaluation wird nicht als „subjektive Werturteile“, sondern als eine analytisch-instrumentelle Beurteilung angesehen, die das Kriterium der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) erfüllen muss. Die Bewertung wird anhand von festgelegten Kriterien, die sich aus dem Evaluationsgegenstand bzw. Programm ergeben, getroffen und der „Ist-Zustand“ mit dem „Soll-Zustand“ mittels deduktiver Herangehensweise verglichen, um Aussagen über den Erfolg bzw. das Scheitern eines Programms treffen zu können. Kriterien, die spezifisch bei der Evaluation Gültigkeit erfahren, werden, neben den allgemeingültigen sowie spezifischen Gütekriterien, ebenfalls berücksichtigt. Einer der Standards stellt die Nützlichkeit dar, die sich daran messen lässt, ob die vordefinierten Forschungsziele erfüllt wurden und ob eine Orientierung an Bewertung und Verwertung, die als wesentliche Anforderungen gelten, vorhanden ist. Die Bewertung muss sich auf den zu evaluierenden Gegenstand beziehen, Beurteilungskriterien präzisieren und offenlegen (siehe Abschnitt 3.2.2.2) (vgl. Meyer et. al., S. 65ff, 74, 95) sowie Durchführbarkeit, Genauigkeit und Korrektheit (vgl. Kuper 2011, S. 133) gewährleisten. Darüber hinaus sollte sie auf Basis von Informationen, welche mittels eines objektiven Erhebungsinstrumentes (siehe Abschnitte 3.2.2.1 und 3.2.2.2) gewonnen werden, und unter Rückgriff einer vergleichend-

systematischen Verfahrensweise erfolgen (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 74, 87). Die Gütekriterien der Evaluation betreffen nicht nur die Datenerhebung, sondern ebenfalls deren Auswertung (vgl. Kuper 2011, S. 133).

## 3.2 Datenerhebung

### 3.2.1 Kontext

Die zu analysierenden Video-Tutorials stellen eines der Resultate des Aamol-Forschungsprojekts<sup>60</sup> mit dem Titel „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht“ dar. Das Projekt erhielt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMWF) mittels des Förderprogramms „Sparkling Science“<sup>61</sup> finanzielle Unterstützung und beläuft sich von April 2018 bis November 2019. Im Zuge dieses Projekts standen einerseits die Universität Wien andererseits die zwei Partnerschulen („Österreichische Schule Budapest“ und „Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus“) sowie die teilnehmenden Lehrenden und Schüler/innen der Schulen in Kooperation, weswegen sowohl allgemein sprachdidaktische als auch den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache betreffende Fragestellungen in den Blick genommen werden können. Zu den weiteren Kooperationspartnern zählen die Pädagogische Hochschule (PH) Wien, deren Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz wie auch die DaFWebkon (vgl. Universität Wien o.J.).<sup>62</sup> Das Projekt strebt nicht nur einen „Mehrwert“ für die teilnehmenden Lehrenden und Schüler/innen, sondern auch eine stärkere Verfestigung wissenschaftspropädeutischer Schreibaufgaben im Curriculum der beteiligten Schulen an. Auf Grundlage der Projektergebnisse sollen neben den Lernvideos der Lernenden ebenso ein Konzept zur Weiterbildung und eine „didaktische, praxisbezogene Publikation zum prozessorientierten Modelllernen für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht“ entstehen (vgl. ebd.).<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Das Projektteam besteht aus Frau Sandra Reitbrecht, Marta Dawidowicz und Karen Schramm, der Projektadministration Jamila Baier-Mathews und der Forschungspraktikantin Francisca Csaky-Pallavicini (vgl. Universität Wien o.J.) <https://www.univie.ac.at/aamol/projektteam/> (19.4.19).

<sup>61</sup> Zu finden unter: <https://www.sparklingscience.at> (19.4.19).

<sup>62</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/> (19.4.19), <https://www.univie.ac.at/aamol/projektteam/> (19.4.19).

<sup>63</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/> (19.4.19). Anmerkung: Dieser Textabschnitt wurde größtenteils aus meinem Exposé für die Masterarbeit übernommen und an gewissen Stellen verändert.

Das Aamol-Projekt basiert auf schreibdidaktischen Erhebungen, die zeigten, dass es zu einer Lernförderung kommen kann, wenn Lehrende als Modell für Lernende fungieren. Dieses Modellernen der Schüler/innen wird hinsichtlich dem „(vor)wissenschaftlichen Schreiben im Fachunterricht“ in den Mittelpunkt der qualitativen Studie des Aamol-Projekts gerückt und stellt die Teilstudie 1 „Lernen am Modell“ dar. Die Teilstudie 2 beschäftigt sich mit „Lernen als Modell“ und fokussiert hierbei die Lehrenden und deren Lehrkompetenz und -entwicklung bei der Betreuung einer wissenschaftspropädeutischen Arbeit (vgl. ebd.).<sup>64</sup> An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass die erstgenannte Teilstudie für diese vorliegende Masterarbeit relevant ist und von daher auch fokussiert wird.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden zwei unterschiedliche Video-Tutorials von zwei Lehrenden der Partnerschulen produziert, deren Namen aufgrund einer Einverständniserklärung öffentlich auf der Aamol-Website der Universität Wien<sup>65</sup> einsehbar sind (vgl. ebd.)<sup>66</sup>. Als Grundlage für die Erklärvideos diente die von den Projektmitgliedern der Universität Wien erstellte Handreichung<sup>67</sup> als auch deren eigene Erfahrungen hinsichtlich der „Modellvideoproduktion in der Pilotierungsphase“. Die Lehrenden erhielten neben im Vorfeld stattfindenden Rückmeldungen ebenso eine Prozessbegleitung (bspw. „Probeaufnahme, Besprechung des Drehbuchs“) vom Projektteam (vgl. Reitbrecht 2019).<sup>68</sup>

Die Gesamtproduktionsphase der Video-Tutorials lässt sich in eine vorbereitende, durchführende und nachbereitende Phase gliedern: Die erste Phase, das Modellieren der Video-Tutorials, teilt sich in vier Vorgehensschritte auf: (1) Wesentliche Aspekte der zu produzierenden Video-Tutorials (Bestimmung von Lehr- und Lernziele<sup>69</sup> und Auswahl von Schreibprozessphasen) wurden zu Beginn fixiert. (2) Im nächsten Schritt wurde eine „Übersicht für Regieanweisungen“ erstellt. Hierbei geht es um die Vorstrukturierung der

---

<sup>64</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/> (19.4.19).

<sup>65</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (4.6.19).

<sup>66</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (19.4.19).

<sup>67</sup> Zu finden unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz\\_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf) (28.4.19).

<sup>68</sup> Diese Informationen stammen aus einem E-Mailverkehr mit Frau Reitbrecht (24.4.19).

<sup>69</sup> Als mögliche Lehr- und Lernziele werden die „Informationsselektion“, „Referieren von Quellen“ und „Vergleichsspezifische Textstruktur und Formulierungen“ genannt (vgl. Dawidowicz/Reitbrecht 2018, S. 6f).

Videoinhalte, die Visualisierungen als auch die sprachliche Kommentierung miteinschließt. (3) Im dritten Schritt wurden die visuellen und auditiven Komponenten sinnvoll miteinander ergänzt, die ggf. in der Postphase mit Videobearbeitungsprogrammen weiter modelliert werden können. (4) Hinsichtlich den „Kommentierungen“, die sich an vier „Leitprinzipien“<sup>70</sup> orientieren sollten, kann aus einem Pool von unterschiedlichen Vorgehensweisen ausgewählt werden, beispielsweise kann sich die sprachliche Ausgestaltung in Form von einem vorgefertigten Transkript, welches sich an der Mündlichkeit orientieren sollte, oder auch in Stichworten, die erst während der Video-Produktion sprachlich ausformuliert werden, vollziehen (vgl. Dawidowicz & Reitbrecht 2018, S. 7-11).

In der zweiten Phase kam es zur Produktion der Video-Tutorials, die mit den Bildschirmaufnahmeprogrammen „Snagit“ und „Quick-Time-Player“ erstellt wurden. Die dritte Phase stellt die Nachbereitung dar, in der verschiedene Aspekte der Video-Tutorials ergänzt bzw. erneuert werden können, um unter anderem die Verständlichkeit und die Nachvollziehbarkeit der gezeigten Inhalte sicherzustellen. An diesen Gedanken anschließend sollte die Länge der Lernvideos nicht länger als 30 Minuten ausfallen, um die Konzentration der Zusehenden aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 14ff). Die zu analysierenden Video-Tutorials weisen in diesem Sinne eine Länge von 19:37 und 27:06 auf.

### 3.2.2 Evaluation

In diesem Kapitel wird anfänglich auf die Thematik *Evaluation* eingegangen, um im Anschluss auf die Evaluationsform des kriteriengeleiteten Analysekatalogs und dessen „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) (siehe Abschnitt 3.2.2.1) einzugehen. Es schließt mit der Präsentation des erarbeiteten Kriterienkatalogs für die Analyse der Aamol Video-Tutorials (siehe Abschnitt 3.2.2.2) ab.

Der Begriff der Evaluation ist hinsichtlich seiner Bedeutung sowie Anwendung sehr heterogen und wird mit weiteren Begrifflichkeiten, wie „Erfolgskontrolle,

---

<sup>70</sup> Prinzip 1: „Explizites Benennen von Lehr-/Lernzielen und Parallelen zur VWA bzw. Diplomarbeit“, Prinzip 2: „Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler/innen“, Prinzip 3: „Erklären und Begründen“ und Prinzip 4: „Nicht-Beispiele einbinden“ (vgl. ebd., S. 11ff).

Effizienzforschung, Wirkungsanalyse, Kontrollforschung, Bewährungsuntersuchungen und Begleitforschung“ gleichgesetzt (vgl. Zwingenberger 2009, S. 32). Die Evaluation wird mit „Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhalts oder Objektes“, die auf Grundlage von Informationen vollzogen wird, verbunden. Anhand dessen wird ersichtlich, dass sie zielorientiert ist und ein gewisser Wert daraus extrahiert wird, um zu einer (Handlungs-) Entscheidung zu gelangen (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 72). Die Evaluation fungiert von daher als Erkenntnisgewinnung, wird aber auch zum Zwecke der Kontrolle, der Legitimierung und des Dialogischen eingesetzt (vgl. Kuper 2011, S. 133). Es existieren unterschiedliche Definitionen (vgl. Zwingenberger 2009, S. 32) , wie etwa jene von Meyer et. al. (2014), die sie als Lösungsinstrument „von praktischen, gesellschaftlich-politischen Problemen“ charakterisieren (vgl. ebd., S. 65). Eine die jedoch als allgemein unbestritten gilt, ist die von Rossi und Freeman (1993), die folgende Definitionsbeschreibung vornehmen: „Evaluation ist die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs, der Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi & Freeman 1993, S. 5, zit. n. Zwingenberger 2009, S. 32) (vgl. Zwingenberger 2009, S. 32). Zwar sieht sich die Evaluation als wissenschaftlich an, die sowohl anwendungs- als auch praxisorientierte Untersuchungen betreibt, dennoch wird sie in der Disziplin- bzw. Grundlagenforschung nicht als gleichwertiger Wissenschaftsbereich anerkannt, da sie zumal von Vorgaben der Auftraggeber/innen bzw. „stakeholder“ (Kuper 2011, S. 134), bezüglich ihrer Forschungsziele, ihrem Forschungsgegenstand und fallweise auch der Beurteilungskriterien, gekennzeichnet ist (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 65). Nichtsdestotrotz zählt die Evaluationsforschung als Teildisziplin der Bildungs- sowie der empirischen Sozialforschung und zielt auf Beurteilung, Verbesserung von und Entscheidungen über praktische/n Interventionen und Handlungsmaßnahmen ab (vgl. Zwingenberger 2009, S. 32f). Aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet, handelt sich bei einer Evaluation definitorisch um „normative und [...] technologische“ Entscheidungsaspekte, deren Untersuchungsgegenstände von Bildungssystemen bis hin zu Unterrichtsmaterialien, wie in diesem Fall die zu analysierenden Video-Tutorials, reichen können (vgl. Kuper 2011, S. 132). Die Merkmale wissenschaftlicher Evaluationen wurden bereits im Abschnitt *Gütekriterien* (3.1.2) dargelegt, in dem unter anderem der Faktor der Nützlichkeit, die an Verwertung und Beurteilung gebunden ist, hervorgehoben wurde. Ob

bzw. inwiefern die Nützlichkeit erfüllt wurde, lässt sich an dem Erfüllen der im Vorfeld definierten Zielsetzungen erkennen. Die Evaluationsergebnisse werden zum Zwecke ihrer Nutzbarmachung für bestimmte Auftraggeber/innen und Zielgruppen und unter Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Vorgehensweisen genutzt. Daran zeigt sich der Auftragscharakter, welcher der Evaluation zusätzlich zugeschrieben wird (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 65, 67).

Abschließend sollten noch, im Zusammenhang mit der Evaluationsverwertbarkeit einerseits die „formative“ andererseits die „summative“ Evaluationsform Erwähnung finden. Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit, unter Nutzung eines Kriterienkatalogs, zählt zum Letztgenannten, da der Untersuchungsgegenstand (die Video-Tutorials) bereits vorliegt und eine „abschließende“ und „zusammenfassende“ Berichterstattung erfolgt (vgl. Kuper 2011, S. 134). Es könnte im Zuge der Evaluation zu anfänglich unbeabsichtigten Wirkungen oder ex post Kriterienergänzungen und/oder -änderungen kommen (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 66), die im Abschnitt 5 (Zusammenfassung und Ausblick) ebenfalls berücksichtigt werden.

### 3.2.2.1 Kriteriengeleiteter Analysekatalog und „Qualitätskriterien“<sup>71</sup>

Eine Form von klassischen Evaluationsinstrumenten stellen Kriterienkataloge dar, die gerne eingesetzt werden, um Aussagen betreffend Lernsoftware-Qualität<sup>72</sup> liefern zu können (vgl. Baumgartner 1997, S. 241). Sie werden Evaluationsstudien aufgrund ihres zeitökonomischen Charakters vorgezogen (vgl. Fricke 2000, S. 75) und eignen sich vor allem dann, wenn die Kennzeichen einer Software differenzierter beschrieben werden sollen (vgl. Tergan 2001, S. 320f). In der Regel werden sie als „Prüf- oder Checklisten“ (vgl. Baumgartner 1997, S. 241) bzw. in Form eines Fragenpools, versehen mit Skalenniveaus, gestaltet, die die qualitativ didaktischen, technischen und inhaltlichen Dimensionen einer Bildungssoftware beurteilen sollen. Dies geschieht anhand von „sogenannten Qualitätskriterien“, welche bewertet und zusammengefasst werden, um zu einer Gesamtschlussbetrachtung zu kommen (vgl. Tergan 2001, S. 319f). Diese

---

<sup>71</sup> Fricke 2000, S.75

<sup>72</sup> Es sollte darauf verwiesen werden, dass der Qualitätsbegriff „im relativen Verständnis“ als Ergebnis einer normativ-vollzogenen Beurteilung von Objekteigenschaften anzusehen ist und, der überdies eng mit den „individuellen Erwartungshaltungen“ einer relevanten Gruppe verbunden ist (vgl. Wirth 2005, S. 88).

„Qualitätskriterien“ stellen die Grundlage von Kriterienkatalogen dar, die „allgemeine Merkmale einer Lernsoftware“ basierend auf wissenschaftlichen Befunden zur Lerneffektivität beinhalten. Andererseits wird in der Praxis auch auf diesen Begriff zurückgegriffen, wenn die Annahme, infolge von logischen Schlussfolgerungen oder Erfahrungen, besteht, dass sie zur Lernwirksamkeit beitragen bzw. als valide gelten (vgl. Fricke 2000, S. 75). Darüber hinaus wird mittels des Einsatzes von „Qualitätskriterien“ versucht gewisse Standards zu gewährleisten, die normiert und operationalisiert werden müssen. Es sollte klar ersichtlich sein, ab wann ein Kriterium als (teilweise) verwirklicht gilt und welche Aspekte bei der Bewertung der Kriteriumsrealisierung miteinfließen, um die Objektivität<sup>73</sup> bzw. die Qualität der Bewertung sowie die Beurteilungsübereinstimmung nicht zu reduzieren (vgl. Tergan 2001, S. 320, 322). Um dies in meinem Forschungsvorhaben zu berücksichtigen, wird im Zuge des Evaluationsprozesses der Video-Tutorials auf „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) und Transparenz gesetzt (siehe Abschnitte 4.1 bis 4.4).

In Wissenschaftskreisen stellt sich jedoch die Frage, ob gültige Merkmale losgelöst von Zielgruppe, Lernumfeld und Lehrinhalt existieren, die sich gleichermaßen auf den Lernprozess positiv auswirken (vgl. Fricke 2000, S. 76). Es wird stets in der Forschungsliteratur (siehe z.B.: Tergan 2001, Fricke 2000, Baumgartner 1997) betont, dass die Evaluation mittels Kriterienkatalogen (vgl. Tergan 2001, S. 323) nur bedingt Aussagen über die Lerneffektivität einer Unterrichtsmethode treffen kann, da sie zumal an unterschiedliche Rahmenbedingungen („Lernumgebung“, „Lernergebnis“ und „Lernvariablen“) gekoppelt sind (vgl. Fricke 2000, S. 78f) und in gegenseitiger Korrelation stehen (vgl. Tergan 2001, S. 323). Im Falle dieser Masterarbeit werden soeben genannte Faktoren nicht berücksichtigt, da diese außerhalb meines Forschungsinteresses liegen. Es sollte im Zuge dieser kriteriengeleiteten Analyse lediglich die Qualität der Beschaffenheit bzw. Gestaltung der Video-Tutorials, die nach ausgewählten wissenschaftlich fundierten Kategorien und den dazugehörigen ausgearbeiteten Kriterien (siehe Abschnitt 3.2.2.2 bzw. Anhang A), untersucht werden.

---

<sup>73</sup> Kommt es zu einer Objektivitätsherabsetzung bei der Kriterienmessung, werden sowohl die Reliabilität als auch die (voraussagende) Validität reduziert, was letztendlich in die Ungültigkeit der „Qualitätskriterien“ resultieren könnte (vgl. Fricke 2000, S. 77).

Wie bereits zu Beginn dieses Unterkapitels erwähnt, erfreuen sich Kriterienkataloge aufgrund ihres Zeitfaktors großer Beliebtheit (vgl. Fricke 2000, S. 75). Mit ihrem Einsatz gehen aber nicht nur Vor-, sondern auch einige Nachteile einher (vgl. Baumgartner 1997, S. 241f), die im Folgenden beleuchtet werden sollen, um im Vorfeld mögliche Risiken zur Erstellung des Katalogs im Hinblick der Validität und Zuverlässigkeit auszuschalten bzw. zumindest zu reduzieren.

Neben dem Faktor *Zeit* (vgl. Fricke 2000, S. 75) stellen Kriterienkataloge eine kostengünstige und gut handhabbare Variante zur Qualitätsmessung dar, die von vermeintlicher Objektivität und methodischer Sauberkeit, aufgrund ihrer sukzessiven „Abarbeitung“ nach Kriterien, gekennzeichnet sind (vgl. Baumgartner 1997, S. 241f). Baumgartner (1997) deutet hierbei bereits die Problematik der scheinbaren Objektivität an (vgl. ebd., S. 242), die von Tergan (2001) aufgegriffen und präzisiert wird. Gemäß Tergan (ebd.) handelt es sich hinsichtlich der Konzeptualisierung, dem Einsatz, der Datenauswertung und des interpretativen Vorgangs der Skalierungswerte um subjektive Bewertungen (vgl. ebd., S. 321). Wie bereits im Abschnitt (3.1.2) angesprochen, sehen Meyer et. al. (2014) in Bezug auf die allgemeine Evaluation keine „subjektive Werturteile“, solange die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) gewährleistet ist. Dies wird mittels der Offenlegung (vgl. Meyer et. al. 2014, S. 66, 74) und Bedeutungserklärungen der Beurteilungskriterien (vgl. Tergan 2001, S. 329) (siehe Abschnitt 3.2.2.2) sowie der Evaluationsreflexion (vgl. Schmelter 2014, S. 42) (siehe Abschnitt 4.4) versucht zu erreichen. Außerdem wird bei der Analyse auf Genauigkeit und Korrektheit geachtet (vgl. Kuper 2011, S. 133).

Als weitere mögliche Schwächen eines Kriterienkatalogs werden „Unvollständigkeit“ und der „Detailierungsgrad“ wie auch die Problematik nicht vorhandener oder disputabler „Bewertungs- und Gewichtungungsverfahren“ genannt (vgl. Baumgartner 1997, S. 242). In Bezug auf Erstgenanntes erhebt der zu verwendende Analyse Katalog nicht den Anspruch der Erfassung der Gesamtkriterien, sondern konzentriert sich auf ausgewählte Bereiche, die unter Anwendung einer Skalengraduierung von 0 bis 4 ein möglichst differenziertes Analysebild verschaffen soll und entspricht somit Tergans (2001) Vorschlag, quantitative Beschreibungen der Lernprogrammmerkmale einzusetzen, womit es zu einer Steigerung „der Objektivität und Vergleichbarkeit“ kommt. Überdies wird auf diese Weise nicht nur der

Auswertungsprozess der Kriterien unterstützt, sondern ebenfalls die Bündelung von vereinzelt Beurteilungen als Gesamtergebnis zu bestimmten Merkmalssektoren ermöglicht, wobei es bei der Zusammenfassung zu einem unumgänglichen Datenverlust kommt, da darin die Gewichtungen einzelner Kriterien nicht mehr ersichtlich und nachvollziehbar sind (vgl. ebd., S. 327, 333). Um dies, soweit es möglich ist, zu umgehen, wird darauf geachtet, im Gesamturteil (siehe Abschnitte 4.3, 4.4.2 und 5) auf die betreffenden Kriterien zu verweisen und diese transparent darzustellen. Betreffend der Kriteriengewichtung warnt Tergan (ebd.) vor einem „Übergewicht technischer Kriterien“. Zwar werden gewisse technische Merkmale einer Software als Voraussetzung für eine wirksame und funktionierende Nutzung angesehen, dennoch stellen sie eher ungeeignete Indikatoren für Lernperformance dar, da diese an den individuellen Lern- und Rahmenbedingungen („instrukionaler, curricularer und situativer“ Natur) der Nutzer/innen abhängig ist (vgl. ebd., S. 322f). Aufgrund dessen erscheint es sinnvoller zu sein den Bereich *technische Umsetzung* der zweiten Kategorie „Qualitätskriterien“<sup>74</sup> für *Video-Tutorials* (siehe Abschnitt 3.2.2.2) weniger zu gewichten, sodass der Fokus der Analyse auf die restlichen Kriterien (der drei zu untersuchenden Kategorien) verstärkt wird. In Anlehnung an Fricke (2000) beschriebenen Fallbeispiel „über Qualitätskriterien im Bildungswesen“ wird mit einer Unterteilung in „primäre“ und „sekundäre“ Kriterien gearbeitet (vgl. ebd., S. 76) (siehe Abschnitt 3.2.2.2).

Tergan (ebd.) weist zudem daraufhin, nicht den Blick für die „pädagogische und didaktische Angemessenheit“ aufgrund von einem Übermaß an Kriterien zu verlieren, sodass es notwendig ist die Konzeption des Kriterienkatalogs nah an die Theorie zu legen (vgl. ebd., S. 325), was im Kapitel 2 realisiert wurde. Die Berücksichtigung des didaktischen Aspekts kommt in den Kategorien *allgemeine schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext* und *Indikatoren für erfolgreiches Erklären* zu Trage, welche im kommenden Abschnitt 3.2.2.2 zu finden sind.

---

<sup>74</sup> Fricke 2000, S.75

### 3.2.2.2 Datenerhebungsinstrument, -aufbereitung und -analyse

Im Folgenden werden zunächst die Phasen der Entwicklung des Analysekatalogs, der Aufbereitung und der Analyse erläutert, worauf folgend das ausgearbeitete Datenerhebungsinstrument (kriteriengeleiteter Analysekatalog – siehe Anhang A) vorgestellt wird. Die Grundlage des Analysekatalogs und der zugehörigen „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) lässt sich im Abschnitt 2 sowie in diesem Kapitel finden.

Anhand der Forschungsliteratur wurden zunächst drei Kategorien gebildet, die zum Zwecke der Ordnung mit den Ziffern 1 bis 3 versehen wurden: (1) schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext, (2) „Qualitätskriterien“<sup>75</sup> für Video-Tutorials und (3) Indikatoren für erfolgreiches Erklären. Die an diesen Kategorien gekoppelten „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) (siehe weiter unten) wurden ebenfalls aus der Forschungsliteratur extrahiert und nummeriert. Jedes Kriterium erhielt eine Gewichtung (G), die sich in Primär- und Sekundärkriterien aufteilen. In Anlehnung an das Bewertungssystem (zur Lehrwerkanalyse) von Bernstein et. al. (2015) wird Erstgenanntem die Punkteanzahl 2 („sehr relevant“) und Zweitgenanntem („relevant“) die Zahl 1 zugeordnet (vgl. ebd., S. 106). Aufgrund Tergans (2001) Hinweisen und in Anlehnung an Fricke (2000) gelten technische Kriterien als Sekundärkriterien (vgl. ebd., S. 322f; vgl. ebd., S. 76). Die Messung des Erfüllungsgrads (E) des jeweiligen Kriteriums wird mittels eines Skalenniveaus zwischen den Zahlenwerten 0 bis 4 bestimmt. Die niedrigste Zahl 0 gilt als nicht erfüllt, die Zahl 2 als teilweise erfüllt und die höchste Zahl 4 als gänzlich erfüllt. Die Zahlen 1 (eher nicht erfüllt) und 3 (eher erfüllt) dienen zur Förderung der Differenzierung, um ein exakteres Bestimmen zuzulassen.

Die erreichte Punkteanzahl im Bereich des Erfüllungsgrades wird mit der zugeordneten Gewichtungszahl multipliziert ( $E \times G$ ), um zu einer numerischen Gesamtbewertung eines Einzelkriteriums sowohl hinsichtlich dem Gewichtungs- als auch dem Erfüllungsgrad zu gelangen, die anschließend nach Kategorien addiert werden. Hinsichtlich der Zusammenzählung der Faktoren E und G wird mit der vorgeschlagenen Multiplikation von Bernstein et. al. (2015)<sup>76</sup> gearbeitet. Der Grund für diese „algebraische“ Vorgehensweise

---

<sup>75</sup> Fricke 2000, S.75

<sup>76</sup> Der Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse von Bernstein et. al. (2015) wurde auf der Grundlage von bereits existierenden Katalogen („z.B. Krumm u.a. 1985; Duszenko 1994: 37ff., 67 f.; Funk 2004: 44 ff.;

soll mit folgendem Beispiel erläutert werden: Würde ein Kriterium mit Primärgewichtung (G: 2 Punkte) die niedrigste Punkteanzahl (E: 0) im Bereich des Erfüllungsgrades erzielen, so käme es in Folge einer Multiplikation ( $E0 \times G2$ ) zu 0 Punkten. In Folge bspw. einer Addition ( $E0 + G2$ ) (wie bei Funks (2004) Lehrwerksanalyse katalog) wäre das Ergebnis 2 Punkte, die in die Gesamtrechnung miteinbezogen werden, obwohl es zu keiner Erfüllung kam. Von daher erscheint die Multiplikation (der Bereiche E und G) gerechtfertigt zu sein. Abschließend werden die Punkte der Kategorien zusammengezählt, um zu einer Gesamtbewertung zu gelangen (vgl. Bernstein et. al. 2015, S. 105f). Mit dieser Vorgehensweise können folglich einzelne Kriterien und ihr Grad des Erfüllungserfolgs in spezifischen Bereichen sowie in ihrer Gesamtheit gemessen und vergleichbar gemacht werden.

Die Ergebnisse der Bewertung zu den jeweiligen Kategorien, die mithilfe selbst erstellter Protokollaufzeichnungen (siehe Anhang B) generiert wurden, können in der Vergleichsanalyse der beiden Video-Tutorials herangezogen werden, um ein detaillierteres und differenzierteres Analysebild zu verschaffen und eine größere Aussagekraft zu den Einzelbereichen zu ermöglichen.

Aufgrund der Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstands nach „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) erfolgt die Analyse kriteriengeleitet und in der Reihenfolge des Kriterienrasters. Die so gewonnenen Daten (siehe Abschnitte 4.1 und 4.2) wie auch deren Vergleich (siehe Abschnitt 4.3) werden aufgrund der Wahrung der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) und der Transparenz mit Erläuterungen und Reflexionen versehen, die einerseits in den soeben genannten Abschnitten wie auch im Kapitel 4.4 zu finden sind.

#### Erläuterungen zu den „Qualitätskriterien“<sup>77</sup> des Analyse katalogs

Die erste Rubrik umfasst insgesamt zwölf Fragen, die als Primärkriterien gelten und mit der Gewichtungszahl 2 versehen wurden. Die Fragen basieren auf den Inhalten der Abschnitte 2.1.2 und 2.1.3.

---

Benedix 2007; Born-Lechleitner 2009“) konzipiert und modelliert. Hinsichtlich der Punktebewertung fußt diese auf jene von Funk (2004). Die Punkte aus den Bereichen „Relevanz für den individuellen Lernkontext“ und „Bewertung“ werden nicht so wie bei Funk (ebd.) miteinander addiert, sondern multipliziert (vgl. ebd., S. 104f).

<sup>77</sup> Fricke 2000, S.75

(1.1) Die Bewusstmachung sowie Einübung von Teilhandlungen des Schreibprozesses stellen den Schwerpunkt der prozessorientierten Schreibdidaktik dar (vgl. Girgensohn et. al. 2012, S. 78), um den Schreibenden eine reflektierte Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihren persönlichen Schreibprozess, und daraus resultierend die Einflussnahme auf das eigene Schreibverhalten zu ermöglichen (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 18). In Philipps (2018) Studie zur „Effektstärke“ einzelner Schreibansätze ging hervor, dass diese „Selbstregulationsprozeduren“ den Schreibprozess effektiv beeinflussen können (vgl. ebd., S. 69).

(1.2) Aus den Modellen von Börner (1987) und Wolff (2002) wurden im Bereich des „Langzeitgedächtnisses“ (Börner 1987/Wolff 2002) folgende Komponenten identifiziert und fusioniert: „gespeicherte Textschemata“ (Börner 1987, S. 1347), „Welt-, Sprach-, Adressaten- und Diskurswissen“ (Wolff 2002, zit. n. Universität Bamberg o.J.)<sup>78</sup>, welche ebenfalls als Schreibprozessbestandteile angesehen und als Hilfsmittel genutzt werden können.

(1.3) In Börners (1987) Modell erhalten Texte in L1 und insb. in L2 einen wesentlichen Stellenwert in den Bereichen „Intertexte (L1/L2)“, „Langzeitgedächtnis“, Planungs- und Übertragungsphase (vgl. ebd., S. 1347).

(1.4) Unter dem Begriff Schreibstrategien werden Problemlösestrategien (auch aus der L1) (vgl. Mohr 2010, S. 993) verstanden, zu denen „Planungs- und Prüfstrategien“ (vgl. Börner 1987, S. 1347) und, im Kontext von DaF/DaZ, insb. Formulierungs- und Ausdrucksstrategien (vgl. Dengscherz 2012, S. 68) zählen.

(1.5) Phillips (2018) Studienergebnisse konnten aufzeigen, dass sich die Vermittlung von Aktivitäten vor der Planungsphase effektiv auf den Schreibprozess auswirkt (vgl. ebd., S. 69). Zu diesen Aktivitäten, die von Fleischhauer (2015) als „allgemeiner Einstieg ins prozesshafte Schreiben“ bezeichnet werden, zählen bspw. die Generierung und das Arrangement von Ideen sowie das Erstellen und die Modifizierung bzw. Überarbeitung eines Schreibplans (vgl. ebd., S. 54).

---

<sup>78</sup> <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (15.8.19).

(1.6) Im Modell von Börner (1987) lässt sich im Bereich der Planungsphase die Notwendigkeit der im Vorfeld stattzufindenden Festlegung von Schreibzielen finden (vgl. ebd., S. 1347).

(1.7) Eine prozessorientierte Schreibdidaktik soll unter anderem Sprach- und Textnormen vermitteln, sie sollte sich aber nicht nur auf diese beschränken (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 18).

(1.8) Eine prozessorientierte Schreibdidaktik soll auch sprachliche/kommunikative Aspekte abdecken (vgl. ebd., S. 17), worin, aufgrund des fremdsprachlichen Schreibens, insb. „Ausdrucksmittel“ sowie „grammatische Synthese“ (in der Übertragungsphase) eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Börner 1987, S. 1347). Die Komponente „Graphie“ (ebd.) wird hierbei bewusst ausgeklammert, da sie als bereits vorhandene Fähigkeit angenommen wird und von daher in dieser vorliegenden Masterarbeit nicht weiter berücksichtigt wird.

(1.9) Darüber hinaus soll eine prozessorientierte Schreibdidaktik den inhaltlichen Aspekt inkludieren (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 17). Außerdem sollte die Struktur des Zieltextes vermittelt werden (vgl. Maik 2018, S. 69). Der Inhalt sollte nach dem Modell von Börner (1987) vor dem Schreibbeginn gegliedert werden (vgl. ebd., S. 1347). Börner (ebd.) verwies in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, dass unter anderem die Planung des Textes und die Gliederung des Stoffs zumeist zu Gunsten von Formulierungs- und Ausdrucksproblemen zu kurz kommen (vgl. Dengerscherz 2012, S. 68).

(1.10) Die Überprüfungsphase eines Textes lässt sich in „Lesen“ und „Revidieren“ teilen und stellt einer der wesentlichen Bestandteile des Schreibprozesses dar (vgl. Börner 1987, S. 1347).

(1.11) Der Schreibprozess wird in prozessorientierten Schreibansätzen als ein Prozess verstanden, der von Rekursivität und iterativen Momenten geprägt ist und aufgrund dessen eine sukzessive Herangehensweise zur Problemlösung erfordert (vgl. Ruhmann et. al. 2014, S. 17).

(1.12) Eine prozessorientierte Schreibdidaktik soll nicht nur anleiten, sondern ebenfalls zur Reflexion (u.a. hinsichtlich der Sprachmittelauswahl sowie Selbstwahrnehmung) und Kollaboration (inkludiert diskursive und kommunikative Aspekte) anregen (vgl. ebd.).

Die zweite Rubrik beschäftigt sich mit „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S. 75) für Video-Tutorials, die aus der Forschungsliteratur hauptsächlich basierend auf Schön & Ebner (2013) extrahiert wurden. Zwar beziehen sich ihre Ausführungen auf die Tutorial-Produktion, doch scheinen sie auch zur Analyse von bereits bestehenden Tutorials gut geeignet zu sein, da sie auf wesentlich zu beachtende Elemente hinweisen. Diese Kategorie wird aufgrund der Wahrung von Übersichtlichkeit und Zugehörigkeit in vier Untersegmente strukturiert: (2.1) übergeordnete Ziele, (2.2) inhaltliche Strukturierung und Darstellung, audio-visuelle (2.3) und technische Gestaltung (2.4). Alle den Segmenten zugehörigen Kriterien erhalten eine Primärgewichtung (Punktezah 2), wobei jene des Bereichs *technische Gestaltung* (2.4) als sekundäre (Punktezah 1) eingestuft werden.

#### Segment 2.1: Übergeordnete Ziele

(2.1.1) Die Zielsetzungen bzw. das Thema der Video-Tutorials soll klar ersichtlich sein und bereits nach wenigen Sekunden in der Videoeinleitung deutlich hervorgehen (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29).

(2.1.2) Die wesentlichsten Inhaltspunkte sollten mehrmals unter Anwendung verschiedener Formen und Verfahrensweisen wiederholt werden (z.B.: (1) Definition eines Fachterminus und (2) nochmalige Erklärung mittels eines Beispiels) (vgl. ebd., S. 30).

#### Segment 2.2: Inhaltliche Strukturierung und Darstellung

(2.2.1) Der Videotitel sollte „einfach, klar und unmissverständlich sein“, da er mit gewissen Assoziationen verbunden ist und auf diese Weise das Video leichter gefunden werden kann (vgl. ebd., S. 29).

(2.2.2) Aus der Beschreibung der Videos sollte klar hervorgehen, welchen Inhalt die Rezipient/innen zu erwarten haben, welche Zielgruppe damit bedient werden sollte und wer die Urheberschaft innehat (vgl. ebd., S. 39).

(2.2.3) Die Videobeschreibung sollte neben treffenden Keywords auch eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien beinhalten (vgl. ebd.).

(2.2.4) Es sollte auf „Abschweifungen“, „erzwungenen Humor“ (Wukowitsch 2018, S. 48) und „Ablenkungen“ verzichtet werden (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 28).

(2.2.5) Am Ende der Video-Tutorials sollen die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst werden (vgl. ebd., S. 29).

(2.2.6) Eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten wird empfohlen (vgl. ebd.), wobei darauf zu achten ist, den Inhalt nicht allzu kurz darzustellen, da dies ansonsten in einem zu vereinfachten, nicht ausdifferenzierten und einseitigen Verständnis der Problematik(zusammenhänge) wie auch in falsche Nachahmungshandlungen resultieren könnte (vgl. Valentin 2015, S. 21). Die Länge sollte sich an den gesetzten Zielen und dem zu vermittelnden Inhalt orientieren (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29).

### Segment 2.3: audio-visuelle Gestaltung

(2.3.1) Das „Gesprochene“ sollte in angemessener Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit sowie -flüssigkeit erfolgen. Der Redetext sollte verständlich, deutlich und authentisch vorgetragen sein und darüber hinaus mit Pausen erfolgen (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 23, 36). Auf die Frage nach der Anwendung von Dialekt geben Schön & Ebner (ebd.) keine pauschale Antwort. Jedoch ist im Kontext des Aamol-Projekts bzw. des DaF/DaZ-Aspekts davon auszugehen, dass die Nutzung von Standardsprache in diesem Fall vorteilhaft ist (vgl. ebd., S. 36).

(2.3.2) Der Redetext sollte mit den Visualisierungen übereinstimmen (vgl. ebd., S. 27).

(2.3.3) Der Einbau von Hintergrundmusik ist nicht in jedem Fall empfehlenswert, da einige Lernende sie als störend empfinden könnten. Als Alternativlösung kann Musik am Anfang oder zum Schluss des Videos integriert werden (vgl. ebd., S. 33). Hintergrundgeräusche sollten nicht vorkommen (vgl. Wukowitsch 2018, S. 56).

(2.3.4) Kratzer/Wolf (2011) kamen im Kontext von „Erklärstile von Kindern“ zur Schlussfolgerung, dass mit zunehmenden Alter der Zusehenden auch die Anzahl der didaktischen Gestaltungskomponenten mitansteigt (vgl. Valentin 2015, S. 10). Visuelle Gestaltungskomponenten, die zum Einsatz kommen können, sind „Texte, Abbildungen, und Bewegtbilder in Form von Animationen und Videos“ (vgl. Wolf 2015b, S. 129) sowie Bilder und Zeichnungen. Falls diese vorhanden sind, sollte das Wesentlichste beschriftet sein. Außerdem sollten sie eindeutig und simpel gehalten werden. Es sollte berücksichtigt werden, dass Nachvollziehbarkeit, die Erkenn- und Lesbarkeit von Visualisierungen gewährleistet werden sollten (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 30, 33, 36, 38).

(2.3.5) Die ausgewählten Farben für Visualisierungen sollten, wenn sie einen bestimmten Ablauf bzw. Prozess, einen „Sachverhalt“ oder dergleichen darstellen, durchgängig einheitlich verwendet werden (vgl. ebd., S. 38).

## Segment 2.4: technische Gestaltung

(2.4.1), (2.4.2) und (2.4.4): Mögliche Fehlerquellen, wie schlechte Lichtverhältnisse bzw. -beleuchtung, instabile Kameraführung und ungeeignete Videoschnitte sollten ausgeschaltet werden (vgl. ebd., S. 35).

(2.4.3) Die Kameraeinstellungen sind an die Zielsetzung und den Inhalt gebunden. Es sollte hierbei von „Zooms oder Schwenke mit der Kamera“ abgesehen werden (vgl. ebd., S. 37).

(2.4.5) Beim Videoschnitt empfiehlt es sich identische Übergänge (vgl. ebd.), die von einem gewissen Rhythmus geprägt sein sollten (vgl. Valentin 2015, S. 8), zu wählen und Übergangseffekte zielgerichtet anzuwenden (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 37).

Die dritte und letzte Rubrik widmet sich der Frage nach Indikatoren für erfolgreiches Erklären und orientiert sich fast zur Gänze an der Einteilung von Lehner (2018) in sog. „Verstehenselemente“<sup>79</sup> und „Repräsentationen“ (vgl. ebd., S. 60). Alle aufscheinenden Kriterien in dieser Kategorie gelten als primäre mit der Gewichtungszahl von 2.

### „Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen“ (ebd., S. 61)

Unter „wesentlich“ werden jene Verstehenselemente bezeichnet, die grundlegende ausgerichtete Kenntnisse vermitteln, die sich immer nach der fokussierten Zielgruppe richten. Hierbei gilt es stets, vorangehende Wissensbestände der Lernenden, das angestrebte Lernziel, das Zeitkontingent sowie die subjektiven Auffassungen der Lehrkraft zu berücksichtigen. Die endgültige Festlegung der Verstehenselemente kann unter Anwendung von unterschiedlichen Lehrpersonen variieren, sodass diese zwar ähnlich, aber normalerweise nicht vollkommen deckungsgleich ausfällt (vgl. ebd., S. 65, 67f). Obwohl einige genannte Faktoren (Vorwissen, Zeitbudget und subjektive Lehrer/innen-Einstellungen) in unserem Fall unbekannt sind, kann dennoch eine Aussage betreffend der Zielgruppe (Schüler/innen, die eine VWA/DA schreiben müssen) und dem Lernziel getroffen werden. Zu den wesentlichen Verstehenselementen der Aamol-Video-Tutorials

---

<sup>79</sup> Unter dem Begriff „Verstehenselemente“ werden fachliche Teilbestandteile eines Konzepts verstanden, welche für das Erfassen und Verstehen des Gesamtkonzepts notwendig sind und für die Rezipient/innen klar ersichtlich sein sollten. Die Wahl dieser Teilbestandteile ist abhängig vom Fach, die sich hinsichtlich ihres „Auflösungsgrads“ wie auch ihrer Formulierungsweise an den vorausgegangenen Wissensbeständen und den „Verstehensprozessen der Lernenden“ orientieren (vgl. Lehner 2018, S. 61).

zählt die Vermittlung von vorwissenschaftlichen Schreibkompetenzen (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>80</sup>, was mit der Kategorie 1 (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) bereits abgedeckt sein sollte.

(3.1.1) Um die wesentlichsten „Verstehenselemente“ zu bestimmen, kann der Auswahlprozess aus drei verschiedenen heuristischen Blickpunkten betrachtet werden. Der erste Blickpunkt fragt nach dem Vorhandensein von „relevantem Vorwissen“ und „typische Alltagsvorstellungen“ (, welche möglicherweise den Verstehensprozess erschweren könnten) (vgl. Lehner 2018, S. 63f). Hinsichtlich dem Faktor Vorwissen wird dieser im Analysekatlog ausgeklammert, da dieser unbekannt ist.

(3.1.2) Aus dem zweiten Blickwinkel betrachtet, sollte auf eine Erklärung zurückgegriffen werden, die „umgangssprachliche, aber fachlich korrekte Verstehenselemente“ beinhaltet. Es wird zwischen drei heuristischen Motivationsarten unterschieden, nämlich die „inhaltliche“, „didaktische“ und „persönliche Motivation“<sup>81</sup>, welche eine wesentliche Rolle bei der Ausarbeitung der Erklärung spielen. Bezüglich Erstgenanntem zählen die fachliche Orientierung, der „Sinn- und Praxisbezug“ und die „sachlogische“ Gliederung (siehe „Verstehenselement 2: Anordnen“) der Lerninhalte hinzu (vgl. ebd., S. 63, 69, 77). Darüber hinaus sollten Begriffe erklärt werden. Insbesondere bei Kindern empfiehlt es sich, Fremdwörter entweder auszulassen oder zu erklären (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 23, 29).

Des Weiteren sollten vorgeblich irrelevante Details unter Anwendung des sog. „Selbstverständlichkeits-Checks“<sup>82</sup> identifiziert und andere Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt werden (vgl. Lehner 2018, S. 63f).

(3.1.3) Der letzte Blickpunkt nimmt die Anwendungssituationen des Lerninhalts in den Blick und reflektiert über die Reihung der relevanten „Verstehenselementen“ (betreffend Letztgenanntem siehe „Verstehenselement 2: Anordnen“) (vgl. ebd., S. 64, 69).

---

<sup>80</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (27.8.19).

<sup>81</sup> Unter „persönlicher Motivation“ werden die Anerkennung für die Schüler/innen sowie die persönlich-motivationale Dimension der Lehrkraft verstanden (vgl. Lehner 2018, S. 77), die in diesem Forschungsprojekt nicht in den Blick genommen werden können.

<sup>82</sup> Es kann vorkommen, dass Lehrende bei der Auswahl für sie selbstverständliche Elemente eines Themas den Lernenden nicht übermitteln. Dies soll mittels diesem „Selbervständlichkeits-Check“ soweit es geht unterbunden werden (vgl. Lehner 2018, S. 68).

### „Verstehenselement 2: Anordnen“ (ebd., S. 69)

(3.2.1) Die Reihung der Elemente sollte sich nach den „Rahmenbedingungen (Zielgruppe, Zeitbudget)“ richten und darüber hinaus die Motivationssituation (siehe weiter unten „Verstehenselement 3: Ausrichten“ (ebd., S. 73)), das Lernziel, den Beweggrund und den Auftakt der Erklärung berücksichtigen. Die „Verstehenselemente“ können „sachlogisch“ oder „didaktisch-logisch“ angeordnet werden, wobei je nach Erklärsituation unterschiedliche Reihungen bestimmt und Schwerpunkte gesetzt werden können (vgl. ebd., S. 69f).

(3.2.2) Es stellt sich die Frage, ob eine deduktive oder induktive (mittels Beispielen und Analogien) Erklärvorgangsweise eingesetzt werden sollte. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang, dass Lernende Zweitgenanntes eher präferieren (vgl. ebd., S. 70).

(3.2.3) Ist die Erklärung eher praktisch ausgerichtet, wird empfohlen „das Singuläre und Konkrete“ in den Vordergrund der Erklärung zu rücken (vgl. ebd., S. 71).

### „Verstehenselement 3: Ausrichten“ (ebd., S. 73)

Bei der Ausrichtung der „Verstehenselemente“ sollten mehrere Aspekte Berücksichtigung finden: „Zielgruppe, Ziel, Zeitbudget, Lernergebnis, Anlass und Einstieg, Motivation“ sowie Leitlinien zur inhaltlichen Auswahl Berücksichtigung finden (vgl. ebd.).

(3.3.1) Der Erklärauftakt ist vom Erklärmotiv abhängig und sollte nicht nur an das Vorwissen anbinden, sondern ebenfalls anregen (vgl. ebd., S. 77). Aufgrund der Tatsache, dass das Vorwissen der Zielgruppe unbekannt ist, wird dieser Aspekt im Kriterienkatalog nicht berücksichtigt. Der Auftakt sollte zumindest eines der folgenden didaktischen Elemente inkludieren: „Ziel/Ergebnis, Nutzen“, „Beispiel“, „Big Picture, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, „Frage, Problem, Hypothese“ (vgl. ebd.).

(3.3.2) Unter „didaktischer Motivation“ wird verstanden, dass Erklärungen so gestaltet sind, dass sie sowohl verstanden werden als auch eine Anbindung am Vorwissen zulassen (vgl. ebd.). Wie bereits unter 3.3.1 erwähnt, wird der Aspekt Vorwissen im vorliegenden Forschungsprojekt ausgeklammert.

(3.3.3) Die Lernelemente sollten über adäquate Anfangs- und Abschlussphasen (Überblick und Zusammenfassung) verfügen (vgl. ebd.). Die abschließende Zusammenfassung wird bereits unter dem Kriterium 2.2.5 gesondert abgefragt.

(3.3.4) Der Fokus der Erklärung orientiert sich an didaktischen Leitlinien zur inhaltlichen Auswahl. Die Erklärung kann von einer (1) „Handlungsorientierung“ (Erklärung mittels Handlungen), (2) einem „Situationsbezug“ (Erklärung mit Bezug zu Situationen in der Gegenwart oder Zukunft), (3) einer „Wissenschaftsorientierung“ (Erklärung fokussiert den methodisch-inhaltlich fachwissenschaftlichen Forschungsstand), (4) einer „exemplarischen Orientierung“ (Erklärung mittels Beispiel/en) oder (5) einer „Strukturorientierung“ (Erklärung vermittelt bspw. Konzepte, Theorien, Basisbegriffe oder Erklärungsstrukturen) geprägt sein. Die zwei letztgenannten Prinzipien befördern insbesondere den Verstehensprozess (vgl. ebd., S. 78).

#### „Repräsentationen“ (ebd., S. 78)

(3.4.1) Lehner (ebd.) teilt diese in drei Kategorien ein: (1) „(exemplarische) Beispiele, Fälle, Situationen“, (2) „Strukturen“, (3) „Bilder, Metaphern, Geschichten, Analogien“. „Repräsentationen“ dienen nicht nur als Erklärinstrument, sondern können bei der Erschließung von Inhalten hilfreich sein und Wissensbestände aktivieren sowie rekonstruieren (vgl. ebd., S. 78f, 85, 91).

(3.4.2) Die „Repräsentationen“ sollen verständlich und nachvollziehbar sein (vgl. ebd., S. 80, 85f). Im Falle der letztgenannten Kategorie unter 3.4.1 wurde dies von Lehner (ebd.) zwar nicht explizit erwähnt, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass deren Konzeption auf Verständnis und Nachvollziehbarkeit Rücksicht zu nehmen hat.

(3.4.3) In Bezug auf die erste Kategorie sollen diese „Repräsentationen“ so gewählt sein, dass sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“ bzw. einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“ dar- und herstellen. Auf diesem Weg sollen Lerninhalte lern- und begreifbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 78f).

(3.4.4) Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit Strukturen, welche den Lerngegenstand in Beziehung setzen und kontextuell erklärt werden sollten. Lernende können mittels dessen ihre Memorisierungs- und Abrufkapazität steigern, indem gebündelte Informationen in einer neuen lernbaren Form dargestellt werden, die deutlich sowie verstehensorientiert dargestellt werden sollten. Es existieren unterschiedliche Strukturarten, die zum Teil miteinander in Kombination gebracht werden können. Strukturen können „hierarchisch“, nach Kategorien, prozesshaft oder clusterartig beschaffen sein. Zum Beispiel können „strukturierte Zusammenfassungen, schematische

Diagramme oder Baumstrukturen“ als Darstellungsform angewendet werden (vgl. ebd., S. 85ff).

(3.4.5) Hinsichtlich den „Repräsentationen“ der letzten Kategorie sollte insbesondere auf „die äußere Form“ geachtet werden, da es hierbei vor allem auf eine geordnete Darstellung ankommt. Es kommt nicht auf eine „schmückende“ oder „ästhetisch ansprechende“ Veranschaulichung an, sondern vielmehr, ob eine aktive Verwertung stattfindet. Mittels Bildern können Einzelinformationen gebündelt dargestellt und lerneffektiv eingesetzt werden. Neben dem Einsatz von Bildern ist es auch möglich auf andere Veranschaulichungsarten zurückzugreifen, wie etwa: „geometrische Formen und Orientierungen“, „Ablaufstrukturen“, „Metaphern“, „Geschichten“ oder „Analogien“ (vgl. ebd., S. 91-95).

## 4. Analyseresultate

Dieser Abschnitt enthält unter 4.1 die Resultate (siehe auch Anhang A.1) der ersten Videoanalyse (Video 1 von Brigitte Schatzl). Im darauffolgenden Abschnitt 4.2 werden die Ergebnisse (siehe auch Anhang A.2) der zweiten Videoanalyse (Video 2 von Silvia Flotzinger-Aigner) präsentiert. Das Kapitel 4.3 stellt den Schwerpunkt dieser vorliegenden Masterarbeit dar, worin beide Videos bzw. deren Ergebnisse miteinander kontrastiert werden, mit dem Ziel gelungene bzw. weniger gelungene Aspekte der Video-Tutorials herauszuarbeiten. Alle Ergebnisse werden näher erläutert und begründet, um einerseits Transparenz, andererseits „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) zu gewährleisten. Im abschließenden Kapitel 4.4 werden das Datenerhebungsinstrument wie auch die Analyseresultate retrospektiv reflektiert und diskutiert.

Im Folgenden werden die Einzelresultate der jeweiligen „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) in der Reihenfolge des kriteriengeleiteten Analysekatalogs dargestellt und anhand der Video-Protokolle (siehe Anhang B) mit Belegen aus dem Video-Tutorial versehen. Im Folgenden erhielt jedes Kriterium eine numerische Angabe in Klammer z.B.: (E4 x G2 = 8), die Auskunft über die erreichte Punktzahl betreffend dem Erfüllungsgrad (E), der Gewichtungszahl (G) sowie dem Gesamtergebnis des Kriteriums gibt. Nach Abhandlung jeder Kategorie wird ein kurzes

Zwischenresümee eingefügt, welche jeweils am Ende der Videoanalysen zusammengefasst werden.

## 4.1 Analyse Video 1

### 1. Kategorie: schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext

#### *1.1 Werden Aspekte der meta-kognitiven Ebene des Schreibprozesses erläutert? (E3 x G2 = 6)*

Dieses Kriterium erreichte drei von möglichen vier Punkten. Unter Anwendung des Modells von Börner (1987)/Wolff (2002) wurden die wesentlichsten meta-kognitiven Ebenen des Schreibprozesses angesprochen. Diese sind die Planungs-<sup>83</sup>, Übertragungs- und „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344), wobei der Hinweis zum Revidieren nicht vorkam. Ich entschied mich hinsichtlich dessen dennoch für keine Punkteabzüge, da das Revidieren unter dem Kriterium 1.10 gesondert abgefragt wurde. Neben diesen Ebenen wurde auch die Dimension „Schreibübung“ („Schreibaufgabe“ und „schon produzierter Teil des Textes“) (Börner 1987, S. 1347) ins Video miteinbezogen, jedoch wurde der Aspekt „Leser“ (ebd.) nicht angesprochen. Aufgrund dessen kam es zu einem Punkteabzug. Die Aspekte „Intertexte (L1/L2)“ (ebd.) und „Langzeitgedächtnis“ (Börner 1987/Wolff 2002) kommen nicht vor, was unter 1.2 und 1.3 bereits berücksichtigt wurde. Der Bereich „Schreibhilfe“ (Börner 1987, S.1347) wird unter 1.4 gesondert abgefragt.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibübung: Einstieg a, Hauptteile a, f, n
- Planungsphase: Hauptteile b-e (werden unter dem Aspekt „Inhalte bereitstellen“ (ebd.) subsumiert), Hauptteile g, i
- Übertragungsphase: Hauptteile i
- „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344): Hauptteile h, j, k, l, m, p

---

<sup>83</sup> Der Aspekt „Schreibziele setzen“ (Börner 1989, S. 1347) wurde unter Kriterium 1.6 bereits berücksichtigt.

*1.2 Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“<sup>84</sup> zurückzugreifen? (E0 x G2 = 0)*

Wie bereits unter Kriterium 1.1 erwähnt, wird im Video nicht darauf verwiesen, von daher erhält dieses Kriterium 0 Punkte.

*1.3 Werden Intertexte in L1 und insb. L2 als Hilfsmittel erwähnt? (E0 x G2 = 0)*

Wie bereits unter Kriterium 1.1 erwähnt, wird im Video nicht darauf verwiesen, von daher erhält dieses Kriterium 0 Punkte.

*1.4 Werden unterschiedliche Schreibstrategien angeboten? (E2 x G2 = 4)*

Es wurde festgestellt, dass vor allem „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347) vermittelt werden. Dies zeigt sich bereits in der Phase der Informationssuche in den Quellen (siehe Hauptteil b), worin die Vortragende einige vorstellt (Überblick gewinnen anhand des Inhaltsverzeichnisses, Fokus auf relevante Kapiteln legen, Einsatz von farblichen Markierungen und Haftnotizen) und im späteren Verlauf des Tutorials stets darauf verweist (Hauptteile c, d und l). Diese zählen grundsätzlich zu Lesestrategien, fallen aber nach dem Modell von Börner (1987) in die Planungsphase, da mittels dessen Inhalte zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus zählen die Datenaufbereitung in Tabellenform (Hauptteil c) wie auch die im Video genannte alternative Vorgehensweise (Hauptteil d) zu den „Planungsstrategien“ (ebd., S. 1347). Die Wahl der Tabellenform wird begründet und ihre Vorteile (Hauptteile c und d) werden hervorgehoben. Aufgrund der Tatsache, dass „Prüf-“ (ebd.), Ausdrucks- und Formulierungsstrategien im Tutorial nicht vermittelt wurden, gilt dieses Kriterium als teilweise erfüllt und erhält somit zwei Punkte.

Protokollaufzeichnungen:

- „Planungsstrategien“ (ebd.): Hauptteile b, c, d, l

*1.5 Werden Aktivitäten vor der Planungsphase angesprochen? (E1 x G2 = 2)*

Es konnte hierbei keine hohe Punkteanzahl erzielt werden, da keine Aktivitäten vor der Planungsphase stattfinden, sondern das Tutorial eigentlich mit dieser Phase beginnt. Es werden keine Ideen vor genannter Phase gesammelt oder der Erstellungsprozess des Schreibplans thematisiert (siehe dazu Einstiege a und b, Hauptteile a und b).

---

<sup>84</sup> Börner 1987/Wolff 2002.

Das Aamol-Projekt konzipierte die Schreibaufgabe zum Zwecke der Datenerhebung bereits im Vorfeld (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>85</sup>. Eine detaillierte Beschreibung der Schreibaufgabe<sup>86</sup> steht als Download auf der Aamol-Website<sup>87</sup> zur Verfügung.

Nichtsdestotrotz wurde ein Punkt vergeben, da die Vortragende zu Beginn (Hauptteil a) des Videos darauf hinweist, dass der gezeigte Schreibplan als ein Beispiel zur Erstellung fungiert.

Protokollaufzeichnungen:

- Hinweis der Vortragenden: Hauptteil a
- Ausklammerung vorangehender Phasen (vor der Planungsphase): Einstiege a und b, Hauptteile a und b

#### 1.6 Wird erklärt, dass Schreibziele vorab bestimmt werden sollten? (E4 x G2 = 8)

Es wurde in diesem Bereich 4 Punkte (= gänzlich erfüllt) vergeben. Die Schreibziele (Schreibplan/Schreibaufgabe als Check-Liste) wurden klar und deutlich (sowohl auditiv als auch visuell) behandelt.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibziele: Hauptteile a, f

#### 1.7 Werden Text- und Sprachnormen vermittelt? (E2 x G2 = 4)

Dieses Kriterium erhält den Status *teilweise erfüllt*, da Sprachnormen nicht und Textnormen teilweise thematisiert wurden. Es wurde zwar der sprachliche Aspekt (siehe Kriterium 1.8) stellenweise behandelt, jedoch aber keine Sprachnormen vermittelt. Hinsichtlich Textnormen wurde die Angaben von Quellen und die richtige Zitierweise eines indirekten Zitates erklärt. Schade ist jedoch, dass das direkte Zitat (zu finden im Hauptteil k) zwar erwähnt, aber die korrekte Zitierweise nicht näher beschrieben wird, was unter dem Kriterium 3.1.2 bereits berücksichtigt wurde.

Protokollaufzeichnungen:

---

<sup>85</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

<sup>86</sup> Zu finden unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht\\_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf) (14.8.19).

<sup>87</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

- Textnormen: Quellenangabe und Zitierweise (indirektes Zitat, Erwähnung des direkten Zitats): Hauptteile i, k, l

*1.8 Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt? (E2 x G2 = 4)*

Dieses Kriterium wurde als teilweise erfüllt (2 Punkte) eingestuft. Es kam zu zwei Punkteabzügen, da die grammatische Ebene gänzlich ausgeklammert wird. Die Formulierungs-/Ausdrucksebene (diese bestand zur Gänze aus Erklärungen und Begründungen betreffend Wortsemantik, -wahl und Formulierung) wird behandelt, aufgrund dessen zwei Punkte vergeben werden. Es werden im gesamten Video auf drei Wörter („hingegen“, „sogar“ und „doch immerhin“) und eine Formulierung (ein Satz) eingegangen.

Protokollaufzeichnungen:

- Sprachlicher Aspekt: Hauptteile i, k

*1.9 Werden die inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Zieltextes abgedeckt? (E4 x G2 = 8)*

Es wurde sowohl der inhaltliche als auch der strukturelle Aspekt mehrmals im Video-Tutorial angesprochen, erklärt und begründet. Dies zeigt sich in den Hauptteilen g, i und k. Die Hauptteile f (Rückkopplung zum bereits verfassten Text und zur Schreibaufgabe/zum Schreibplan), n (Rückkopplung zur Forschungsfrage bzw. zum bereits verfassten Text) und o (Rückkopplung zu gesammelten Daten) scheinen ebenfalls unter diesem Kriterium auf, da die Rückkopplungen für den zu schreibenden Inhalt genutzt werden.

Protokollaufzeichnungen:

- Inhaltlicher und struktureller Aspekt: Hauptteile f, g, i, k, n, o

*1.10 Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte? (E2 x G2 = 4)*

Es wurde nicht erwähnt, dass das Endprodukt revidiert werden sollte bzw. ließen sich dahingehend keine Hinweise finden. Jedoch ist das Lesen ein Bestandteil des Videos, das zirkulär auftritt (in den Hauptteilen h, j und p zu finden). Die Rezipient/innen werden

mehrmals dazu aufgefordert sich betreffende Textabschnitte durchzulesen, jedoch wird das Lesen nicht in Zusammenhang mit der Revision gebracht. Vielmehr erscheint es so, dass das Lesen gewisser Textabschnitte genutzt wird, um den präsentierten Inhalt für die Rezipient/innen dadurch nachvollziehbarer zu machen. Es wurde nicht erwähnt, dass das Endprodukt von der Vortragenden noch einmal gelesen wurde und/oder, dass das Endprodukt generell am Ende der Schreibphase noch einmal gelesen werden sollte. Aufgrund der Tatsache, dass das Lesen im Video integriert wurde, können zwei Punkte vergeben werden. Die Maximalpunktzahl ist nicht möglich, da keine Integration der Revision stattfand.

Protokollaufzeichnungen:

- Lese-phase: Hauptteile h, j, p

*1.11 Wird der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dargestellt? (E4 x G2 = 8)*

Dieses Kriterium wurde als gänzlich erfüllt ( 4 Punkte) eingestuft, da der im Video-Tutorial gezeigte Schreibprozess sowohl iterativ als auch rekursiv dargestellt wurde. Die Rekursivität lässt sich an den Rückkoppelungen zum bereits verfassten Text (Hauptteil f), zur Schreibaufgabe (Hauptteil f), zur Forschungsfrage (Hauptteil n) und zu den bereits gesammelten Daten (Hauptteil o) erkennen. Iterative Momente kommen bei den Vorüberlegungen zur Inhaltsstrukturierung (Hauptteile g und i) und das Lesen von Textabschnitten (Hauptteile h, j und p) zu Tage.

Protokollaufzeichnungen:

- Rekursivität: Hauptteile f, n, o
- Iterative Momente: Hauptteile g, i, h, j, p

*1.12 Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt? (E0 x G2 = 0)*

Im Video-Tutorial ließen sich keine Hinweise auf Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess finden, von daher werden keine Punkte vergeben.

## 1. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die Auswertung der 1. Kategorie ergab 48 Punkte (von insgesamt 96 Punkten) und befindet sich mit einem Erfüllungsgrad von 50% exakt im Mittelfeld der Gesamtskala. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass folgende Kriterien eher bzw. gänzlich im vorliegenden Video erfüllt wurden: 1.1, 1.6, 1.9 und 1.11. Die Kriterien 1.4, 1.7, 1.8 und 1.10 erhalten den Status *teilweise erfüllt*. Die restlichen Kriterien 1.2, 1.3, 1.5 und 1.12 erhielten dagegen eine geringere Bewertung, die als eher nicht bzw. nicht erfüllt gelten.

## 2. Kategorie: „Qualitätskriterien“<sup>88</sup> für Video-Tutorials

### *2.1 Übergeordnete Ziele*

*2.1.1 Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird? (E4 x G2 = 8)*

Dieses Kriterium erzielte die Maximalpunktzahl, da zu Beginn des Video-Tutorials, neben der Begrüßung und Vorstellung der Vortragenden, eine Kontextbeschreibung wie auch die Lehr-/Lernziele (insgesamt 3) erfolgten. Im Hauptteil a wird darüber hinaus die Schreibaufgabe bzw. der -plan vorgestellt. Hinsichtlich beiden Letztgenannten wurden diese nicht nur auf einer auditiven sondern auch auf einer visuellen Ebene den Rezipient/innen präsentiert.

Protokollaufzeichnungen:

- Kontextbeschreibung und Lehr-/Lernziele: Einstiege a, b
- Schreibaufgabe/-plan: Hauptteil a

*2.1.2 Werden wesentliche Inhaltspunkte mehrmals wiederholt? (E4 x G2 = 8)*

Als wesentlichste Inhaltspunkte des Video-Tutorials zählen die im Video angeführten Lehr-/Lernziele: 1. Informationsauswahl, 2. Verwendung von Quellen und Zitierweise, 3. sprachlicher Aspekt (Formulierung des Vergleichs) und Beantwortung der Forschungsfrage. Es konnte festgestellt werden, dass der erst genannte Aspekt (Informationsauswahl) mehrmals in den Hauptteilen b, c, d und l angesprochen wurde.

---

<sup>88</sup> Fricke 2000, S.75

Der zweite Aspekt schien in den Hauptteilen i, k und l auf. Hinsichtlich dem dritten Punkt wurde der sprachliche Aspekt ebenfalls mehrmals angesprochen (Hauptteile i und k), bei dem jeweils unterschiedliche Beispiele (Wörter oder Formulierungen) erklärt wurden. Die Beantwortung der Forschungsfrage (als letzter Erledigungspunkt der Schreibaufgabe) schien in den Hauptteilen f, g und n auf. Aufgrund der Tatsache, dass diese wie auch die Lehr-/Lernziele wiederholt im Video thematisiert werden, wird die Maximalpunkteanzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Informationsauswahl: Hauptteile b, c, d, l
- Verwendung von Quellen und Zitierweise: Hauptteile i, k, l
- sprachlicher Aspekt (Formulierung des Vergleichs): Hauptteile i, k
- Beantwortung der Forschungsfrage: Hauptteile f, g, n

## 2.2 Inhaltliche Strukturierung und Darstellung

### 2.2.1 Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich? (E2 x G2 = 4)

Auf der Aamol-Website <sup>89</sup> lassen sich zum vorliegenden Video-Tutorial zwei unterschiedliche Betitelungen finden: „Modellvideo 1: Lösen einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe“ (nicht im Video zu sehen) sowie „Aamol – Am Modell lernen als Modell lernen“ (im Video als erste Folie zu sehen) (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>90</sup>. Hinsichtlich Erstgenanntem erfüllt der Titel das Kriterium der Eindeutigkeit, Simplität und Unmissverständlichkeit. Im Vergleich dazu könnte der zweite Titel eventuell zu Irritationen auf Seiten der Adressat/innen auslösen, da ich annehme, dass ihn nicht jede rezipierende Person nachvollziehen kann, wenn einem das Konzept „Am Modell lernen als Modell lernen“ (Universität Wien o.J.)<sup>91</sup> unbekannt bzw. weniger vertraut ist. Hierbei, so denke ich, kommt es vor allem auf die Integration einer Video-/Kontextbeschreibung an, was in den Kriterien 2.2.2 und 2.2.3 gesondert abgefragt wird. Ein anderer Lösungsweg wäre eine Umänderung des zweiten Titels zu bspw. *Von der Schreibaufgabe bis zum Text mit Fokus auf den sprachlichen Aspekt des Vergleichs*, der den Zusehenden genauer wissen lässt, welcher Inhalt im Video-Tutorial behandelt wird. Aufgrund dessen erhält

---

<sup>89</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (25.6.19).

<sup>90</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>91</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/> (15.8.19).

dieses Kriterium 2 Punkte und gilt somit als teilweise erfüllt, da der zweite Titel die Anforderungen meines Erachtens nicht erfüllt.

*2.2.2 Geht aus der Videobeschreibung klar hervor, welche Inhalte und Zielgruppe fokussiert werden und wer die Produzent/innen sind? (E4 x G2 = 8)*

Die Videobeschreibung zu den Video-Tutorials lässt sich auf der Aamol-Website<sup>92</sup> finden. Aus dieser (unter „Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben“) geht klar hervor, welche Personen hinter der Produktion stehen und welcher Inhalt vermittelt werden sollte („das Lösen einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe“). Die Zielgruppe wird zwar nicht explizit erwähnt, jedoch geht bereits aus der Videobeschreibung und dem Titel 1 des Video-Tutorials hervor, dass sich die Tutorials auf das vorwissenschaftliche Schreiben beziehen (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>93</sup>. Von daher ist es naheliegend, dass diese für Schüler/innen, die eine vorwissenschaftliche Arbeit schreiben müssen, gedacht sind. Deshalb erhält dieses Kriterium die volle Punkteanzahl.

*2.2.3 Werden in der Videobeschreibung treffende Keywords eingesetzt und eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien angeboten? (E4 x G2 = 8)*

Dieses Kriterium erhielt die Maximalpunkteanzahl. Es konnten einige relevante Keywords in der Videobeschreibung identifiziert werden: „vorwissenschaftlich“, „Schreibaufgabe“, „(Modell-)Videos“, „reflexives Modelllernsetting“, „Aamol“, „Schule“, „Hertha Firnberg Schulen Wien“ und „Österreichische Schule Budapest“. Außerdem erfolgt eine Kontextbeschreibung, die mittels eines weiterführenden Links („Details“) expliziert wird, und darüber hinaus werden Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt („Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben“ und „Die Aamol-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich“). Die von den Schüler/innen erstellten Lernvideos, die sich ebenfalls auf derselben Seite befinden, werden zwar nicht explizit als Zusatzmaterialien zu den Video-Tutorials der Lehrenden ausgewiesen (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>94</sup>, können aber als solche verwendet werden, um sich näher mit ausgewählten Aspekten des Schreibprozesses zu beschäftigen.

---

<sup>92</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (25.6.19).

<sup>93</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (25.6.19).

<sup>94</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (25.6.19).

2.2.4 Wird auf erzwungenen Humor, Ablenkungen und Abschweifungen verzichtet? (E4 x G2 = 8)

Im gesamten Video-Tutorial konnte keines der angeführten Punkte festgestellt werden, von daher erhält dieses Kriterium die Maximalpunktzahl.

2.2.5 Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst? (E0 x G2 = 0)

Am Schluss des Video-Tutorials erfolgt keine abschließende kurze Zusammenfassung, somit werden keine Punkte vergeben. Stattdessen erfolgen durch die Vortragende die Bekanntgabe des Tutorial-Endes, Abschied und Dank, was meines Erachtens angemessen und motivierend gestaltet wurde (siehe auch Kriterium 3.3.3). Im Hauptteil p wird außerdem das Endprodukt zur Verfügung gestellt.

Protokollaufzeichnungen:

- Präsentation des Endprodukts: Hauptteil p
- Ende

2.2.6 Wird eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten nicht überschritten? (E2 x G2 = 4)

Aufgrund der Tatsache, dass drei umfangreiche Aspekte des Schreibprozesses bzw. drei Lehr-/Lernziele (1. Informationsauswahl, 2. Literaturumgang und Zitierweise, 3. Sprachlicher Aspekt (Formulierung des Vergleichs) und Beantwortung der Forschungsfrage) im Tutorial abgedeckt werden, erhielt dieses Kriterium dennoch 2 Punkte (*teilweise erfüllt*). Die Gesamtlänge des Tutorials beträgt 19 Minuten und 37 Sekunden und überschreitet um ein Vielfaches die empfohlene Länge (2 bis 5 Minuten). Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass sich die Dauer an den Zielsetzungen und den zu vermittelten Inhalt orientiert (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29) und eine allzu kurze und simplifizierte Inhaltsdarstellung von komplex-geprägten Thematiken vermieden werden sollte (vgl. Valentin 2015, S. 21). Obwohl eine deutliche Überlänge vorliegt, sollte sie in diesem vorliegenden Fall in Relation zum Inhalt und den (Lehr-/Lern-)Zielen gesehen werden (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29), sodass die zwei vergebenen Punkte gerechtfertigt erscheinen.

Protokollaufzeichnungen:

- Lehr-/Lernziele: Einstieg b

## 2.3 audio-visuelle Gestaltung

2.3.1 *Sind die Sprechlautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen? Ist das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und erfolgt mit Pausen? Wird Standardsprache benutzt?* (E4 x G2 = 8)

Es wurde die Maximalpunkteanzahl vergeben, da das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und mit Pausen erfolgte. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass die Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen sind. Es wurde im gesamten Tutorial Standardsprache benutzt.

2.3.2 *Stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein?* (E4 x G2 = 8)

Die Visualisierungen stimmen mit dem Redetext überein, von daher wird die Maximalpunkteanzahl vergeben.

2.3.3 *Wird auf störende (Hintergrund-)Musik bzw. Hintergrundgeräusche verzichtet?* (E4 x G2 = 8)

Im gesamten Video-Tutorial wurde keine (Hintergrund-)Musik eingesetzt. In den Hauptteilen i und p kam es zu leichten Hintergrundgeräuschen (z.B.: Computertastatur-Geräusche), die aber nicht störend waren, sodass hierbei die Maximalpunkteanzahl vergeben wurde.

Protokollaufzeichnungen:

- Hintergrundgeräusche: Hauptteile i, p

2.3.4 *Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar?* (E3 x G2 = 6)

Es werden visuelle Gestaltungskomponenten in Form von Texten (z.B.: Schreibaufgabe, die von der Vortragenden verfassten Textpassagen oder der zuvor verfasste Text/die Forschungsfrage), Fotos (von der Literatur) und Abbildungen (Datenaufbereitung in Tabellenform) eingesetzt, die eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar sind. Obwohl die Qualität der Fotos 2 und 3 eher niedrig ist, sind die enthaltenen Texte noch lesbar. Von daher werden keine Punkte abgezogen. Die Fotos wurden nicht beschriftet, jedoch kann anhand des oberen Titels der abfotografierten Literaturquellen

stets entnommen werden, was gerade gezeigt wird. Von daher ist eine zusätzliche Beschriftung nicht zwingend notwendig. Darüber hinaus wurden die Tabellen (ausgefüllt und unausgefüllt) sowie ein Großteil der gezeigten Texte nicht beschriftet. Da im Video (ausgenommen am Videoende) die Textabsätze einzeln gezeigt werden, wäre eine Beschriftung (z.B.: Absatz 1: Ergebnisse der drei Studien anhand des gewählten Kriteriums) sinnvoll gewesen, um die Orientierung der Rezipierenden zu unterstützen. Die einzige Beschriftung („Lehr-/Lernziele“), die im Video zu sehen ist, lässt sich im Einstieg b finden. Da die Gestaltungskomponenten vorwiegend nicht beschriftet wurden, wurde ein Punkt abgezogen.

Protokollaufzeichnungen:

- Texte: (1) Lehr-/Lernziele (beschriftet): Einstieg b; (2) Schreibaufgabe (nicht beschriftet): Hauptteile a, f, g; (3) verfasste Textpassagen (nicht beschriftet): Hauptteile h, i, j, k, l, m, n, p; (4) zuvor verfasster Text/Forschungsfrage (nicht beschriftet, aber die Forschungsfrage wurde farblich markiert): Hauptteil n
- Fotos (Beschriftung nicht notwendig): Hauptteile b, l
- Abbildungen (nicht beschriftet): Tabelle (ausgefüllt und unausgefüllt): Hauptteile c, d, e, o

*2.3.5 Werden die Farben für Visualisierungen durchgängig einheitlich verwendet? (E0 x G2 = 0)*

Farben für die Visualisierungen wurden teilweise mit dem Vorgang des bzw. der Aufforderung zum Lesen/s von ausgewählten Textpassagen und der Forschungsfrage verknüpft, jedoch wurden sie nicht durchgängig einheitlich verwendet. Es konnte festgestellt werden, dass zu lesende Textabschnitte sowohl nicht farblich (Hauptteile h und p) als auch farblich (Hauptteile j und n) gekennzeichnet wurden. Wenn farblich markiert wurde, wurden die Farben Blau (Hauptteil j) und Gelb (Hauptteil n: Forschungsfrage) verwendet. Aufgrund der inkonsistenten Farbnutzung bzw. Nicht-Farbnutzung von zu lesenden Textstellen konnten keine Punkte vergeben werden.

Protokollaufzeichnungen:

- ohne Farben für zu lesende Textabschnitte: Hauptteile h, p
- Farben für zu lesende Textabschnitte: Hauptteile j (blaue Farbmarkierung), n (gelbe Farbmarkierung)

## 2.4 technische Gestaltung<sup>95</sup>

### 2.4.1 Wird auf adäquate Lichtverhältnisse geachtet? (E4 x G1 = 4)

Die Lichtverhältnisse sind im gesamten Tutorial adäquat bzw. hell, von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

### 2.4.2 Ist die Kameraführung stabil? (E4 x G1 = 4)

Die Kameraführung ist stabil bzw. handelt es sich hierbei um einen Screencast, sodass keine Verwacklungen vorhanden sind, von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

### 2.4.3 Wird auf Zooms oder Kameraschwenke verzichtet? (E4 x G1 = 4)

Dadurch, dass die Screencast-Technik eingesetzt wird, sind keine Kameraschwenke vorhanden. Es wird im gesamten Video lediglich zweimal leicht herausgezoomt (Hauptteile g und k), was jedoch nicht störend ist, von daher kommt es zu keinen Punkteabzügen.

Protokollaufzeichnungen:

- Zooms: Hauptteile g, k

### 2.4.4 Sind die eingesetzten Videoschnitte passend? (E4 x G1 = 4)

Die eingesetzten Videoschnitte sind passend, von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben (siehe auch Kriterium 2.4.5).

### 2.4.5 Werden identische Videoschnittübergänge genutzt und Übergangseffekte gezielt eingesetzt? (E4 x G1 = 4)

Die Videoschnitte wurden unter dem Kriterium 2.4.4 als passend eingestuft, da identische Übergänge gewählt wurden. Es wurden keine speziellen Übergangseffekte eingesetzt. Von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

---

<sup>95</sup> Die Kriterien der Kategorie *technische Gestaltung* gelten als Sekundärkriterien mit der Gewichtungszahl 1.

## 2. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die Auswertung der 2. Kategorie ergab 98 Punkte (von insgesamt 124 Punkten) und weist von daher einen Erfüllungsgrad von 79,03%<sup>96</sup> auf. Dieser Wert befindet sich somit eher im oberen Feld der Gesamtskala. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass folgende Kriterien eher bzw. gänzlich im vorliegenden Video erfüllt wurden: 2.1.1, 2.1.2, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, 2.4.1 – 2.4.5. Die Kriterien 2.2.1 und 2.2.6 erhielten den Status *teilweise erfüllt*. Als nicht erfüllt gelten die Kriterien 2.2.5. und 2.3.5.

## 3. Kategorie: Indikatoren für erfolgreiches Erklären

### *3.1 Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen*

#### *3.1.1 Werden „typische Alltagsvorstellungen“<sup>97</sup> geklärt? (E0 x G2 = 0)*

Es konnte keine Klärung von „typischen Alltagsvorstellungen“ (Lehner 2018, S. 64) im Tutorial festgestellt werden, deshalb erhält dieses Kriterium keine Punkte.

#### *3.1.2 Wird auf eine sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärung zurückgegriffen? Wird der Inhalt sinn- und praxisbezogen dargestellt und ist fachlich orientiert? Werden Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt (z.B.: scheinbar irrelevante Details, Begriffe und Fremdwörter werden erklärt)? (E3 x G2 = 6)*

Es wurden drei von möglichen vier Punkten vergeben, da (1.) Erklärungen sprachlich-fachlich korrekt und nachvollziehbar sind, (2.) der Inhalt sinn- und praxisbezogen (Erklärung anhand einer konkreten Forschungsfrage bzw. Schreibaufgabe) dargestellt wurde und fachlich orientiert ist und (3.) Verstehensbehinderungen größtenteils aus dem Weg geräumt werden (Wörter und Formulierungen und die Tabelle werden erklärt). Wie bereits unter dem Kriterium 1.7 beschrieben, wird das direkte Zitat zwar erwähnt, jedoch dessen korrekte Zitierweise nicht erklärt. Aufgrund dessen kommt es hierbei zu einem Punkteabzug.

Protokollaufzeichnungen:

- Erklärung anhand einer Fragestellung/Schreibaufgabe: Hauptteile a – p

---

<sup>96</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>97</sup> Lehner (2018), S. 64

- Erklärung von Verstehensbehinderungen: Hauptteile c, i, k
- Erwähnung des direkten Zitats: Hauptteil k

### 3.1.3 Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA)? (E3 x G2 = 6)

Das Tutorial ist für den Anwendungskontext *das Verfassen einer VWA/DA* angemessen (siehe auch Kriterium 1.1), jedoch kam es zu einem Punkteabzug, da meiner Ansicht nach der DaF/DaZ-Zusammenhang etwas mehr berücksichtigt werden hätte können. So ergab die vorherige Analyse der Kategorie 1, dass Intertexte in L1 und L2 (siehe Kriterium 1.3) gar nicht angesprochen werden. Darüber hinaus wird zwar der sprachliche Aspekt im Kontext erklärt, jedoch werden keine „Ausdrucksmittel“ (Börner 1987, S. 1347) zur Verfügung gestellt und es wird nicht auf die grammatische Ebene eingegangen (siehe Kriterien 1.4 und 1.8). Außerdem lässt sich anhand der Beurteilung des Kriteriums 2.3.4 feststellen, dass das Wesentlichste nicht beschriftet wurde, was als Orientierungshilfe, insbesondere für Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, hätte dienen können. Hinsichtlich dessen werden jedoch keine Punkte abgezogen, da dies bereits unter dem Kriterium 2.3.4 berücksichtigt wurde. Es werden drei Punkte vergeben, da erstens ein Teil des sprachlichen Aspekts berücksichtigt wurde (Wörter und Formulierungen (Hauptteile i und k) werden im Kontext bzw. anhand konkreter Beispiele erklärt) und zweitens einige Schreibstrategien (bzw. „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347) (siehe Kriterium 1.4) vermittelt werden.

Protokollaufzeichnungen:

- Erklärung von Wörtern und Formulierungen (sprachlicher Aspekt): Hauptteile i, k

## 3.2 Verstehenselement 2: Anordnen

### 3.2.1 Ist die gewählte Reihung der Elemente passend? (E3 x G2 = 6)

Die Reihung der Verstehenselemente wird größtenteils als passend angesehen, jedoch wurde ein Punkt abgezogen, da die konkret ausformulierte Forschungsfrage erst im späteren Teil des Tutorials (Hauptteil n) den Rezipierenden vorgestellt wird. Dies hätte, meiner Ansicht nach, bereits zu Beginn des Videos (zum Beispiel im Hauptteil a – Schreibaufgabe/-plan) gezeigt werden sollen.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibaufgabe/-plan: Hauptteile a, f, g
- Konkret ausformulierte Forschungsfrage: Hauptteil n

### 3.2.2 Wird auf eine induktive Erklärvorgangsweise geachtet? (E4 x G2 = 8)

Die volle Punkteanzahl wurde vergeben, da eine induktive Erklärvorgangsweise vorhanden ist. Erklärungen werden durchgehend mittels eines konkret gewählten Beispiels (spezifische Schreibaufgabe: materialgestützter Städtevergleich bzw. Beantwortung einer Forschungsfrage) vollzogen.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibaufgabe: Hauptteile a, f, g
- Forschungsfrage: Hauptteil n

### 3.2.3 Werden „das Singuläre und Konkrete“<sup>98</sup> zentriert? (E4 x G2 = 8)

„Das Singuläre und Konkrete“ (Lehner 2018, S. 71) im vorliegenden Tutorial stellt das Lösen der gestellten Schreibaufgabe bzw. die Beantwortung der Forschungsfrage dar, anhand dessen Erklärungen erfolgen.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibaufgabe: Hauptteile a, f, g
- Forschungsfrage: Hauptteil n

## 3.3 Verstehenselement 3: Ausrichten

### 3.3.1 Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente? : Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese. (E4 x G2 = 8)

Der Erklärauftakt (Einstiege a und b) wird als adäquat und anregend empfunden. Er ist insofern anregend, da die Vortragende ihren Lösungsweg als einer der möglichen Vorgehensweisen zur Lösung einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe darstellt. Zudem enthält der Erklärauftakt (Einstieg b) die Offenlegung der angestrebten Lehr-/Lernziele sowie der Schreibaufgabe (Hauptteil a), die in einem größeren Zusammenhang

---

<sup>98</sup> Lehner (2018), S. 71

(das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit) eingeordnet werden können. Im Tutorial wird die Schreibaufgabe bzw. die Beantwortung der Forschungsfrage zentriert.

Protokollaufzeichnungen:

- Erklärauftakt: Einstiege a, b, Hauptteil a

### *3.3.2 Sind die Lernelemente so gestaltet, dass sie verständlich sind? (E4 x G2 = 8)*

Die Lernelemente sind verständlich gestaltet, da es zu keine Verstehensbehinderungen kam. Deshalb wurde die Maximalpunkteanzahl vergeben.

### *3.3.3 Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat? (E4 x G2 = 8)*

Die Anfangsphase bzw. der Einstieg (a und b) ist als angemessen bewertet worden, da neben der Begrüßung und Vorstellung auch eine Kontextbeschreibung sowie die Offenlegung der Lehr-/Lernziele erfolgen (siehe auch Kriterium 3.3.1), mittels dessen ein Überblick über den Videoinhalt für die Rezipierenden geschaffen wird. Was jedoch nicht in der Anfangsphase erfolgt ist, ist die Darstellung der konkret ausformulierten Forschungsfrage. Dies wurde bereits unter dem Kriterium 3.2.1 berücksichtigt. Die Abschlussphase (Hauptteil p und Ende) wird ebenfalls als adäquat und darüber hinaus auch als motivierend empfunden, worin neben der Präsentation des Endprodukts, die Bekanntgabe des Endes, der Abschied und Dank eingebettet wurden. Die abschließende Zusammenfassung wurde jedoch nicht integriert, was hier zu keinen Punkteabzügen führt, da dies bereits unter dem Kriterium 2.2.5 geschehen ist. Zumal beide Phasen adäquat bewertet wurden (abgesehen von der eher späten Präsentation der konkreten Forschungsfrage und vom Fehlen einer abschließenden Zusammenfassung), erhält dieses Kriterium die volle Punkteanzahl.

Protokollaufzeichnungen:

- Anfangsphase: Einstiege a, b
- Abschlussphase: Hauptteil p, Ende

### *3.3.4 Folgt der Inhalt einer der folgenden Orientierungen?: handlungs-, strukturell-, exemplarisch-, wissenschaftsorientiert oder situationsbezogen. (E4 x G2 = 8)*

Diesem Kriterium wurde die volle Punktzahl verliehen, da mindestens eine der oben genannten Orientierungen vorliegt. Es konnte im Konkreten festgestellt werden, dass die

Inhaltsdarstellung handlungs-, exemplarisch wie auch situationsbezogen vollzogen wird. Das Tutorial wird als exemplarisch- und situationsbezogen eingestuft, da von einem konkreten Beispiel (Schreibaufgabe bzw. Beantwortung der Forschungsfrage) ausgegangen wird, anhand dessen Inhalte vermittelt werden und Erklärungen erfolgen. Handlungsorientierung liegt insofern vor, da sich die Inhaltsvermittlung und die Erklärungen mittels Handlungen vollziehen.

Protokollaufzeichnungen:

- exemplarisch und situationsbezogen (Schreibaufgabe): Hauptteile a, f, g
- starkes Beispiel für Handlungsorientierung: Hauptteil i

### 3.4 „Repräsentationen“<sup>99</sup>

#### 3.4.1 Werden Beispiele, Fälle, Situationen, Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt? (E4 x G2 = 8)

Dieses Kriterium gilt als gänzlich erfüllt, da mit einigen Beispielen im Tutorial gearbeitet wird: (1) Zu Beginn des Videos wird im Einstieg a betont, dass die gezeigte Vorgangsweise im Tutorial als einer der möglichen Wege betrachtet werden sollte, wie eine Schreibaufgabe gelöst werden kann. (2) Die vorgestellte Schreibplanung wird als Beispiel genannt, wie eine generelle Planung aussehen kann (Hauptteil a). (3) Die Datenaufbereitung in Tabellenform wird als mögliche Aufbereitungsart vorgestellt (erstmalige Erwähnung im Hauptteil c). Darüber hinaus wird auch eine Alternative angeboten (Hauptteil d). (4) Im Hauptteil i wird neben der Inhaltsstrukturierung der Vortragenden ebenfalls eine andere Variante angeboten. Es werden keine Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt, jedoch kommen drei Fotos (von der Literatur) (siehe auch Kriterium 3.4.5) im Tutorial vor.

Protokollaufzeichnungen:

- (1): Einstieg a
- (2): Hauptteil a
- (3): erstmalige Erwähnung: Hauptteil c; Variante: Hauptteil d
- (4): Hauptteil i
- Fotos: Hauptteile b, l

---

<sup>99</sup> Lehner (2018), S. 59

#### *3.4.2 Sind diese verständlich und nachvollziehbar? (E4 x G2 = 8)*

Die vorkommenden „Repräsentationen“ (Lehner 2018, S. 59) sind verständlich und nachvollziehbar, von daher wird die volle Punktzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen: siehe Kriterium 3.4.1

#### *3.4.3 Im Falle von Beispielen, Fällen und Situationen: Stellen sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“<sup>100</sup> dar bzw. stellen sie einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“<sup>101</sup> her? (E4 x G2 = 8)*

Die Maximalpunktzahl wurde vergeben, da die eingesetzten „Repräsentationen“ (Lehner 2018, S. 59) allgemeine Aspekte des Schreibprozesses (siehe auch Kriterium 1.1) darstellen, die einen größeren Sinn- und Sachzusammenhang, nämlich das Verfassen einer VWA (siehe auch Kriterium 3.1.3) herstellen.

Protokollaufzeichnungen: siehe Kriterium 3.4.1

#### *3.4.4 Im Falle von Strukturen: Wird der Lerngegenstand in Beziehung zu ihnen gesetzt und kontextuell erklärt? (E0 x G2 = 0)*

Es kommen im gesamten Tutorial keine Strukturen vor, deshalb werden keine Punkte vergeben.

#### *3.4.5 Im Falle von Bildern, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen? (E4 x G2 = 8)*

Da Fotos nicht im kriteriengeleiteten Analysekatlog aufscheinen, werden diese wie Bilder behandelt und fallen von daher in diesen Kriterienbereich. Es konnte festgestellt werden, dass die drei gezeigten Fotos optisch angemessen und les- bzw. erkennbar (siehe auch Kriterium 2.3.4) sind. Sie erfüllen keine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern werden zur Verstehensunterstützung bzw. zur Nachvollziehbarkeit des Gesprochenen eingesetzt.

Protokollaufzeichnungen:

---

<sup>100</sup> Lehner (2018), S. 78

<sup>101</sup> Lehner (2018), S. 79

- Fotos 1-3: Hauptteil b
- Foto 3: Hauptteil I

### 3. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die Auswertung der 3. Kategorie ergab 98 Punkte (von insgesamt 120 Punkten) mit einem Erfüllungsgrad von 81,67%<sup>102</sup> und befindet sich somit im oberen Feld der Gesamtskala. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass folgende Kriterien eher bzw. gänzlich im vorliegenden Video erfüllt wurden: 3.1.2 – 3.4.3 und 3.4.5. Als nicht erfüllt gelten die Kriterien 3.1.1 und 3.4.4.

### Gesamtschlussbetrachtung der Kategorien 1 - 3

Kategorie	Punkteanzahl / in Prozent	erreichte Punkte / in Prozent <sup>103</sup>
1	96 / 100%	48 / 50%
2	124 / 100%	98 / 79,03%
3	120 / 100%	98 / 81,67%
Gesamt	340 / 100%	244 / 71,76%

Tabelle 1: Videoanalyse 1 - Gesamtschlussbetrachtung

Wie aus der oberen Tabelle ersichtlich, erreichte die 3. Kategorie den Höchstwert unter den gemessenen Kategorien mit 98 von möglichen 120 Punkten, dies entspricht 81,67% im Bereich des Erfüllungsgrades. An zweiter Stelle rangiert die 2. Kategorie mit 98 von möglichen 124 Punkten. Sie weist einen Erfüllungsgrad von 79,03% auf. Den niedrigsten Wert weist die 1. Kategorie auf. Es wurden in diesem Bereich 48 von möglichen 96 Punkten erzielt, was 50% entspricht. Werden die Punkte aller Kategorien addiert, ergibt sich ein Gesamtwert von 244 von möglichen 340 Punkten. Somit weist das Endresultat der ersten Video-Tutorial-Analyse einen Erfüllungsgrad von 71,76% auf.

<sup>102</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>103</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

## 4.2 Analyse Video 2

### 1. Kategorie: schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext

#### 1.1 Werden Aspekte der meta-kognitiven Ebene des Schreibprozesses erläutert? (E4 x G2 = 8)

Die Maximalpunktzahl wurde vergeben, da nach Börners (1987)/Wolffs (2002) Modell die Kernphasen des Schreibprozesses (Planungs-<sup>104</sup>, Übertragungs- und „Prüfphase“) (Börner ebd., S. 1344) im Tutorial vorkommen und erläutert werden. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass nach dem soeben genannten Modell im Bereich „Schreibübung“ (Börner 1987, S. 1347) Bezug zur „Schreibaufgabe“ (ibd.), zum „Thema“ (ibd.), zum „Leser“ (ibd.) und zum „schon produzierten Teil des Textes“ (ibd.) genommen wird. Die Aspekte „Intertexte (L1/L2)“ (ibd.) und „Langzeitgedächtnis“ (Börner 1987/Wolff 2002) werden unter 1.2 und 1.3 gesondert abgefragt. Dies verhält sich ebenso hinsichtlich dem Aspekt „Schreibhilfe“ (Börner 1987, S. 1347), welcher unter 1.4 zu finden ist.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibübung: Einstieg, Hauptteile e, h
- Planungsphase: Hauptteile d, h
- Übertragungsphase: Hauptteile h
- „Prüfphase“ (ibd., S. 1344): Hauptteile i, j, k, l, Ende

#### 1.2 Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“<sup>105</sup> zurückzugreifen? (E0 x G2 = 0)

Es wurden keine Punkte vergeben, da kein Bezug hergestellt wurde.

#### 1.3 Werden Intertexte in L1 und insb. L2 als Hilfsmittel erwähnt? (E0 x G2 = 0)

Es werden keine Intertexte in L1 und/oder L2 erwähnt, von daher werden keine Punkte vergeben.

---

<sup>104</sup> Der Aspekt „Schreibziele setzen“ (Börner 1989, S. 1347) wurde unter Kriterium 1.6 bereits berücksichtigt.

<sup>105</sup> Börner 1987/Wolff 2002

#### *1.4 Werden unterschiedliche Schreibstrategien angeboten? (E3 x G2 = 6)*

Es konnte festgestellt werden, dass insbesondere „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347) vermittelt werden. Dies beginnt bereits im Einstieg, worin die Vortragende ihre eigene Vorgangsweise zur Lösung der gestellten Schreibaufgabe kurz erläutert. Ihre Strategie beim Lesen der Quellen besteht aus dem überblicksartigen Lesen der Quellen sowie das Identifizieren von relevanten Textstellen. In den Hauptteilen a, b und c wird dies expliziert bzw. demonstriert, indem stets zum Lesebeginn das Veröffentlichungsjahr der jeweiligen Studien ausfindig gemacht wie auch das Inhaltsverzeichnis nach relevanten Kapiteln durchforstet wird. Es wird ebenfalls im Hauptteil b der Einsatz von Markierungen in der Literatur als Strategie vermittelt. Obwohl die soeben genannten Strategien zu Lesestrategien zählen, fallen diese nach dem Modell von Börner (1987) in die Phase der Planung, um notwendige Inhalte zur Verfügung zu stellen. Als weitere „Planungsstrategie“ (ebd., S. 1347) gilt die Datenaufbereitung in Tabellenform, die erstmals im Hauptteil a aufscheint. Hinsichtlich dem Hauptteil i (bzw. i bis l) konnte eine weitere Strategie geortet werden, nämlich der Einsatz von Abkürzungen für Quellenangaben, um den Schreibfluss nicht zu unterbrechen. Diese Strategie fällt meines Erachtens in die Übertragungsphase (nach dem Modell von Börner (ebd.)) und kann somit als Formulierings- bzw. Ausdrucksstrategie angesehen werden. „Prüfstrategien“ (ebd.) werden im Tutorial nicht vermittelt, von daher erhält dieses Kriterium drei von möglichen vier Punkten.

Protokollaufzeichnungen:

- „Planungsstrategien“ (ebd.): Einstieg, Hauptteile a – d, f, g
- Formulierings- und Ausdrucksstrategie: Hauptteil i (bzw. i – l)

#### *1.5 Werden Aktivitäten vor der Planungsphase angesprochen? (E0 x G2 = 0)*

Es konnten hierbei keine Punkte vergeben werden, da die Ideengenerierung und -anordnung wie auch der Erstellungsprozess des Schreibplans nicht thematisiert werden. Das Tutorial beginnt mit der Planungsphase und lässt vorangehende Phasen unberücksichtigt (siehe dazu Einstieg und Hauptteil a). Die Schreibaufgabe wurde im Zuge des Aamol-Projekts zum Zwecke der Datenerhebung im Vorfeld angefertigt (vgl.

Universität Wien o. J.)<sup>106</sup>. Eine detaillierte Beschreibung der Schreibaufgabe<sup>107</sup> wird als Download auf der Aamol-Website<sup>108</sup> zur Verfügung gestellt.

Protokollaufzeichnungen:

- Ausklammerung vorangehender Phasen (vor der Planungsphase): Einstieg, Hauptteil a

#### *1.6 Wird erklärt, dass Schreibziele vorab bestimmt werden sollten? (E4 x G2 = 8)*

Das Schreibziel bzw. die Beantwortung der Forschungsfrage (Vergleich der Städte Bern, Leipzig und Zürich hinsichtlich dem Sicherheitsempfinden) wird zu Beginn des Tutorials kurz auditiv erwähnt. Darüber hinaus wird dieses den Rezipient/innen im Verlauf des Tutorials ebenso visuell zur Verfügung gestellt.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibziel: Einstieg, Hauptteil e

#### *1.7 Werden Text- und Sprachnormen vermittelt? (E2 x G2 = 4)*

Dieses Kriterium wird als teilweise erfüllt angesehen, da auf der einen Seite Sprachnormen nicht und auf der anderen Seite Textnormen zum Teil vermittelt werden. Bezüglich Letztgenanntem wurde auf die Zitierweise des indirekten Zitates (Hauptteile h, i - l) eingegangen und außerdem die Funktion der Fußnote (Hauptteil h) erklärt. Jedoch wurden im Zuge dessen die Kürzel „f“ bzw. „ff“ (Hauptteil h), nicht erklärt, was unter dem Kriterium 3.1.2 bereits berücksichtigt wurde.

Protokollaufzeichnungen:

- Textnormen: Hauptteile h, i, j, k, l

#### *1.8 Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt? (E0 x G2 = 0)*

Es wurden keine Punkte vergeben, da der sprachliche/kommunikative Aspekt im Tutorial nicht aufscheint.

---

<sup>106</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

<sup>107</sup> Zu finden unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht\\_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf) (14.8.19).

<sup>108</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

*1.9 Werden die inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Zieltextes abgedeckt? (E4 x G2 = 8)*

Dieses Kriterium gilt als gänzlich erfüllt, da der inhaltliche und strukturelle Aspekt behandelt wird. Die Rückkopplung (im Hauptteile e zu finden) wird ebenfalls zu diesem Kriterium hinzugezählt, da diese für den zu schreibenden Inhalt genutzt wird.

Protokollaufzeichnungen:

- Inhaltlicher und struktureller Aspekt: Hauptteile e, h

*1.10 Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte? (E2 x G2 = 4)*

Das endgültige Textprodukt wurde zwar am Ende des Videos den Rezipient/innen zur Verfügung gestellt, jedoch wurde nicht erwähnt, dass das Endprodukt von der Vortragenden noch einmal gelesen wurde und/oder, dass das Endprodukt generell am Ende der Schreibphase noch einmal gelesen werden sollte. Hinsichtlich der Revision des Endprodukts wurde diese nicht nur erwähnt, sondern auch über mehrere Videosequenzen hindurch thematisiert und demonstriert, die sich mit der Überarbeitung von Kurzzitaten (Hauptteile i - l) beschäftigen. Außerdem wurde im Hauptteil h der letzte Satz des 1. Textabsatzes vor den Zusehend/innen umgeändert. Aufgrund der Tatsache, dass die Revision, jedoch nicht das Lesen, thematisiert wurde, werden zwei Punkte vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Revision: Hauptteile h, i, j, k, l

*1.11 Wird der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dargestellt? (E4 x G2 = 8)*

Die Maximalpunktzahl wurde vergeben, da der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Prozess dargestellt wird. Die Rekursivität zeigt sich einerseits an der Rückkopplung zu dem bereits verfassten Text und der Forschungsfrage (Hauptteil e), andererseits an den getätigten Revisionen (Überarbeitung der Kurzzitate (Hauptteile i - l) und Überarbeitung eines Satzes (Hauptteil h)). Iterative Momente kommen hinsichtlich der Informationssuche in der Literatur und Datenaufbereitung (Hauptteile a - c) sowie bei der inhaltlichen Vorstrukturierung des Zieltextes (Hauptteil h) vor.

Protokollaufzeichnungen:

- Rekursivität: Hauptteile e, i, j, k, l, h
- Iterative Momente: Hauptteile a, b, c, h

*1.12 Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt? (E0 x G2 = 0)*

Es lassen sich im vorliegenden Video-Tutorial keine Hinweise zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess finden, von daher werden keine Punkte vergeben.

### 1. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die erste Kategorie erzielt 46 Punkte (von insgesamt 96 Punkten) und liegt mit einem Erfüllungsgrad von 47,92%<sup>109</sup> leicht unter dem Mittelfeld der Gesamtskala. Es konnte festgestellt werden, dass die Kriterien 1.1, 1.4, 1.6, 1.9 sowie 1.11 als eher bzw. gänzlich erfüllt wurden. Die Kriterien 1.7 und 1.10 erhalten den Status *teilweise erfüllt*. Als eher nicht bzw. zur Gänze nicht erfüllt gelten die Kriterien 1.2, 1.3, 1.5, 1.8 und 1.12.

### 2. Kategorie: „Qualitätskriterien“<sup>110</sup> für Video-Tutorials

#### *2.1 Übergeordnete Ziele*

*2.1.1 Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird? (E2 x G2 = 4)*

Dieses Kriterium erhielt zwei von möglichen Punkten. Zwar erfolgen in der Einleitung des Tutorials eine kurze Kontextbeschreibung sowie die Nennung der Zielsetzungen des Videos (Schreibaufgabe: Vergleich der Städte Bern, Leipzig und Zürich betreffend Sicherheitsempfinden; Vortragende möchte ihre eigene Vorgangsweise für die Schreibaufgabe vorstellen), jedoch wird in der Einleitung nicht erwähnt, dass die Überarbeitung von Kurzzitaten ebenfalls ein thematischer Bestandteil des Videos ist, welcher sich über mehrere Videosequenzen hindurchzieht (Hauptteile i bis l). Darüber

---

<sup>109</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>110</sup> Fricke 2000, S.75

hinaus fällt die Nennung der Zielsetzungen, meines Erachtens, etwas zu kurz aus und werden zu Beginn des Videos nur akustisch vermittelt. Die konkrete Forschungsfrage wie auch eine detailliertere Kontextbeschreibung werden erst im späteren Verlauf des Videos im Hauptteil e visuell eingeblendet. Aufgrund der genannten Kritikpunkte wurden zwei Punkte abgezogen.

Protokollaufzeichnungen:

- Kontextbeschreibung und Nennung der Zielsetzungen: Einstieg, Hauptteil e
- Überarbeitung von Kurzzitaten: Hauptteile i, j, k, l

### *2.1.2 Werden wesentliche Inhaltspunkte mehrmals wiederholt? (E4 x G2 = 8)*

Als wesentliche Inhaltspunkte wurden drei Hauptaspekte des Video-Tutorials identifiziert. Es geht nicht nur aus dem Titel sondern auch im Video hervor, dass die Hauptthematik die „Selektion relevanter Daten aus den Quellen“ ist. Andererseits konnte festgestellt werden, dass die Überarbeitung von Kurzzitaten wie auch die Beantwortung der Forschungsfrage/Lösen der Schreibaufgabe ebenfalls im Tutorial zentriert wurden. Neben diesen Aspekten wurde die Datenaufbereitung (Nutzung der Tabellenform) wie auch die Planungs- und Übertragungsphase thematisiert. Hinsichtlich den drei Hauptaspekten wird Erstgenanntes bzw. dessen Vorgang anhand drei Literaturquellen (Bern, Leipzig und Zürich) mehrmals den Zusehenden demonstriert. Die Überarbeitung der Kurzzitate wurde ebenfalls mehrmals wiederholt. Der dritte Aspekt scheint in den Hauptteilen e und h auf. Aufgrund dieser Feststellungen erhielt dieses Kriterium die volle Punkteanzahl.

Protokollaufzeichnungen:

- „Selektion relevanter Daten aus den Quellen“: Hauptteile a - c
- Überarbeitung von Kurzzitaten: Hauptteile i – l
- Beantwortung der Forschungsfrage/Lösen der Schreibaufgabe: Hauptteile e, h

## *2.2 Inhaltliche Strukturierung und Darstellung*

### *2.2.1 Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich? (E4 x G2 = 8)*

Auf der Aamol-Website <sup>111</sup> lassen sich zum vorliegenden Video-Tutorial zwei unterschiedliche Betitelungen finden: „Modellvideo 1: Lösen einer vorwissenschaftlichen

---

<sup>111</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.7.19).

Schreibaufgabe“ (nicht im Video zu sehen) sowie „Selektion relevanter Daten aus den Quellen“ (im Video als erste Folie zu sehen) (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>112</sup>. Beide Titel wurden von mir als eindeutig, simpel und unmissverständlich eingestuft. Aufgrund dessen wird die Maximalpunktzahl vergeben.

### *2.2.2 Geht aus der Videobeschreibung klar hervor, welche Inhalte und Zielgruppe fokussiert werden und wer die Produzent/innen sind? (E4 x G2 = 8)*

Aus der Videobeschreibung (zu finden unter „Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben“), die auf der Aamol-Website<sup>113</sup> zur Verfügung steht, geht eindeutig hervor, wer die Produzentinnen der Video-Tutorials sind und welches Thema fokussiert wird. Die Zielgruppe wird nicht explizit genannt, jedoch liegt es aufgrund des ersten Titels („das Lösen einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe“) (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>114</sup> nahe, dass diese für Schüler/innen, die eine vorwissenschaftliche Arbeit verfassen müssen, konzipiert und produziert wurden. Von daher erhält dieses Kriterium vier Punkte.

### *2.2.3 Werden in der Videobeschreibung treffende Keywords eingesetzt und eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien angeboten? (E4 x G2 = 8)*

Dieses Kriterium gilt als gänzlich erfüllt. In der Videobeschreibung<sup>115</sup> erfolgt eine Kontextbeschreibung, die unter dem Link „Details“ genauer ausgeführt wird. Hinsichtlich den Zusatzmaterialien bietet die Website, in der die Videobeschreibung integriert ist, eine „Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben“, die Schreibaufgabe des Aamol-Projektes sowie weitere Lernvideos, welche von Schüler/innen der teilnehmenden Partnerschulen erstellt wurden. Betreffend den eingesetzten Keywords konnten folgende geortet werden: „vorwissenschaftlich“, „Schreibaufgabe“, „(Modell-)Videos“, „reflexives Modelllernsetting“, „Aamol“, „Schule“, „Hertha Firnberg Schulen Wien“ und „Österreichische Schule Budapest“ (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>113</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.7.19).

<sup>114</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>115</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.7.19).

<sup>116</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

2.2.4 *Wird auf erzwungenen Humor, Ablenkungen und Abschweifungen verzichtet?* (E4 x G2 = 8)

Es konnte keinen erzwungenen Humor, Ablenkungen und/oder Abschweifungen im Tutorial festgestellt werden, von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

2.2.5 *Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst?* (E0 x G2 = 0)

Die wesentlichsten Inhalte wurden am Ende des Tutorials nicht kurz zusammengefasst, von daher werden keine Punkte vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Ende

2.2.6 *Wird eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten nicht überschritten?* (E2 x G2 = 4)

Dieses Kriterium gilt als teilweise erfüllt, da das vorliegende Video die empfohlene Länge (2 bis 5 Minuten) (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29) bei weitem überschreitet. Die Gesamtlänge beträgt 27 Minuten und 6 Sekunden. Obwohl es zu einer Überschreitung kommt, wurden hierbei dennoch Punkte vergeben, da die Länge von den Zielsetzungen und den zu vermittelten Inhalt abhängig ist (vgl. ebd.), der nicht zu simplifiziert und verkürzt dargestellt werden sollte (vgl. Valentin 2015, S. 21). In Anbetracht des Videoinhalts und dessen Zielsetzungen (Auswahl relevanter Daten aus den Quellen, Überarbeitung von Kurzzitaten und das Lösen der Schreibaufgabe bzw. die Beantwortung der Forschungsfrage (siehe auch Kriterium 2.1.2)) wird trotz Überlänge zwei Punkte vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Zielsetzungen: Einstieg, Hauptteil e
- Auswahl relevanter Daten aus den Quellen: Hauptteile a – c
- Überarbeitung der Kurzzitate: Hauptteile i – l
- Beantwortung der Forschungsfrage: Hauptteile a, h

### 2.3 audio-visuelle Gestaltung

2.3.1 *Sind die Sprechlautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen? Ist das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und erfolgt mit Pausen? Wird Standardsprache benutzt? (E4 x G2 = 8)*

Die volle Punkteanzahl wird diesem Kriterium zugewiesen, da sowohl die Sprechgeschwindigkeit als auch die -flüssigkeit als angemessen eingestuft wurden. Der Redetext wird verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und mit Pausen vorgetragen. Darüber hinaus wird Standardsprache benutzt.

2.3.2 *Stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein? (E4 x G2 = 8)*

Es kam hierbei zu keine Punkteabzüge, da die gezeigten Visualisierungen mit dem Redetext übereinstimmen.

2.3.3 *Wird auf störende (Hintergrund-)Musik bzw. Hintergrundgeräusche verzichtet? (E4 x G2 = 8)*

Im Hauptteil h sind Computertastengeräusche zu hören, die meines Erachtens zwar laut aber nicht unbedingt stören sind. Trotz dieser Geräusche wird dennoch die Maximalpunkteanzahl vergeben, da diese nicht häufig vorkommen und den Redetext nicht weniger verständlich und deutlich machen.

Protokollaufzeichnungen:

- Hintergrundgeräusche: Hauptteil h

2.3.4 *Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar? (E4 x G2 = 8)*

Im Video-Tutorial werden Texte (Literaturquellen, von der Vortragenden verfasste Textpassagen oder der zuvor verfasste Text („Aufgabentemplate“) und Abbildungen (das Diagramm in den Quellen und die Tabelle als Datenaufbereitungsmethode) gezeigt, die eindeutig, les- bzw. erkennbar und nachvollziehbar präsentiert werden. Zwar war die Schriftgröße der verfassten Textpassagen im Hauptteil h etwas klein, aber sie sind dennoch lesbar. Es wurde festgestellt, dass das Wesentlichste beschriftet wurde bzw. waren Beschriftungen teils nicht notwendig. Die gezeigten Literaturquellen wurden nicht

extra beschriftet, da diese den Rezipient/innen gezeigt werden. In den Literaturquellen wurde ebenso nicht beschriftet, da die Datei vor den Rezipient/innen gescrollt wurde und eine Beschriftung aufgrund der bereits vorhandenen Betitelungen in der Literatur nicht notwendig ist. Hinsichtlich den verfassten Textpassagen ist eine Beschriftung nicht unbedingt erforderlich, da Textpassagen nicht einzeln sondern als Ganzes gezeigt werden, aufgrund dessen die Reihenfolge der Absätze ersichtlich und klar ist. Um eine größere Übersichtlichkeit auf Seiten der Rezipierenden zu gewährleisten, wäre es möglich gewesen, die Absätze zusätzlich zu betiteln, z.B.: Absatz 1: Veröffentlichungsjahr und Methodik der Studien. Dies ist lediglich ein Vorschlag, der nicht zwingend notwendig ist, von daher kommt es hinsichtlich dessen zu keine Punkteabzüge. In Bezug auf den zuvor verfassten Text wurde dieser mit „Aufgabentemplate“ betitelt, darüber hinaus wurde auf dem zu sehenden Dokument bereits eine Betitelung („Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich“) hinzugefügt. Die gezeigten Tabellen wurden mit „Tabelle unausgefüllt“ und „Tabelle ausgefüllt“ beschriftet. Eine zusätzliche Beschriftung des Diagramms in der Literatur war nicht erforderlich, da diese bereits in der Literatur beschriftet wurde. Aufgrund dieser Feststellungen erzielte dieses Kriterium die volle Punkteanzahl.

Protokollaufzeichnungen:

- Texte: (1) Literaturquellen (Beschriftung nicht notwendig): Hauptteile a, c; (2) verfasste Textpassagen (nicht beschriftet bzw. nicht notwendig): Hauptteile h, j, l, Ende; (3) zuvor verfasster Text (beschriftet): Hauptteil e
- Abbildungen: (1) Diagramm in der Literatur (in der Literatur bereits beschriftet): Hauptteil a; (2) Tabelle (beschriftet): Hauptteile f, g

*2.3.5 Werden die Farben für Visualisierungen durchgängig einheitlich verwendet? (E3 x G2 = 6)*

Es konnte festgestellt werden, dass die Farben für Visualisierungen zum einen mit dem Vorgang zur Suche nach relevanten Informationen in der Literatur (grün und gelb), zum anderen für Hinweise zur Hervorhebung von Relevantem (gelb) genutzt wurden. Die Farbe Grün kommt in den Hauptteilen a und c vor, während die Farbe Gelb einmal in den Quellen (Hauptteil c) eingesetzt wurde, um sich von den grün markierten Daten abzugrenzen. Darüber hinaus scheint sie in den Hauptteilen e sowie l auf. Es konnte

hierbei nicht die volle Punkteanzahl vergeben werden, da die Farbe Gelb einmal auch zur Markierung von relevanten Daten in der Literatur genutzt wurde. Obwohl dies lediglich zum Zwecke der Abgrenzung zu den grün markierten Stellen verwendet wurde, kann hierbei jedoch nicht von einer gänzlich einheitlichen Farbnutzung gesprochen werden, eher von überwiegend. Aufgrund dessen kam es zu einem Punkteabzug.

Protokollaufzeichnungen:

- Suche nach relevanten Informationen (grün und gelb): Hauptteile a, c
- Hervorhebung für Hinweise (gelb): Hauptteile c, e, l

## 2.4 technische Gestaltung<sup>117</sup>

### 2.4.1 Wird auf adäquate Lichtverhältnisse geachtet? (E4 x G1 = 4)

Die Lichtverhältnisse werden als adäquat eingestuft, von daher kommt es zu keine Punkteabzüge.

### 2.4.2 Ist die Kameraführung stabil? (E4 x G1 = 4)

Dieses Kriterium erhält die Maximalpunkteanzahl, da die Kameraführung von keinen Störungen betroffen ist.

### 2.4.3 Wird auf Zooms oder Keraschwenke verzichtet? (E4 x G1 = 4)

Da es sich um die Screencast-Technik handelt, gibt es keine Keraschwenke. Auf Zooms wurde in diesem Tutorial verzichtet. Aufgrund dessen gilt dieses Kriterium als gänzlich erfüllt.

### 2.4.4 Sind die eingesetzten Videoschnitte passend? (E4 x G1 = 4)

Die Videoschnitte werden als passend empfunden, von daher kommt es zu keine Punktabzüge (siehe auch Kriterium 2.4.5).

### 2.4.5 Werden identische Videoschnittübergänge genutzt und Übergangseffekte gezielt eingesetzt? (E4 x G1 = 4)

---

<sup>117</sup> Die Kriterien der Kategorie *technische Gestaltung* gelten als Sekundärkriterien mit der Gewichtungszahl 1.

Das Kriterium 2.4.4 wurde als passend eingestuft, da keine unterschiedlichen Videoschnittübergänge oder spezielle Übergangseffekte beobachtet wurden, deshalb gilt dieses Kriterium als gänzlich erfüllt.

## 2. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die Auswertung der 2. Kategorie ergab 106 (von insgesamt 124 Punkten) mit einem Erfüllungsgrad von 85,48% <sup>118</sup>. Somit liegt das Ergebnis im oberen Segment der Gesamtskala. Es konnte festgestellt werden, dass die Kriterien 2.1.2 bis 2.2.4 und 2.3.1 bis 2.4.5 als eher bzw. gänzlich erfüllt wurden. Als teilweise erfüllt gelten die Kriterien 2.1.1 und 2.2.6. Nicht erfüllt wurde das Kriterium 2.2.5.

## 3. Kategorie: Indikatoren für erfolgreiches Erklären

### *3.1 Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen*

#### *3.1.1 Werden „typische Alltagsvorstellungen“<sup>119</sup> geklärt? (E0 x G2 = 0)*

Klärungen von „typischen Alltagsvorstellungen“ (Lehner 2018, S. 63) sind im Tutorial nicht enthalten, von daher werden keine Punkte vergeben.

#### *3.1.2 Wird auf eine sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärung zurückgegriffen? Wird der Inhalt sinn- und praxisbezogen dargestellt und ist fachlich orientiert? Werden Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt (z.B.: scheinbar irrelevante Details, Begriffe und Fremdwörter werden erklärt)? (E3 x G2 = 6)*

Die Erklärungen im Tutorial sind sprachlich-fachlich korrekt und nachvollziehbar. Der Inhalt weist einen Sinn- und Praxisbezug sowie eine fachliche Orientierung (Erklärung anhand einer konkreten Forschungsfrage/Schreibaufgabe) auf. Des Weiteren werden Verstehensbehinderungen größtenteils aus dem Weg geräumt: Im Hauptteil a wird das Diagramm, im Hauptteil h die Funktion der Fußnote und in den Hauptteilen f und g die (un-/ausgefüllte) Tabelle erklärt. Es kommt jedoch zu einem Punkteabzug, da die

---

<sup>118</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>119</sup> Lehner (2018), S. 64

Zitationskürzel „f“ bzw. „ff“ (Hauptteil h) nicht erläutert werden, obwohl diese im Tutorial genutzt werden. Außerdem werden keine Begriffe bzw. Wörter erklärt.

Protokollaufzeichnungen:

- Erklärung anhand einer Fragestellung/Schreibaufgabe: Hauptteile a – l
- Erklärung von Verstehensbehinderungen: Hauptteile a, f, g, h
- Zitationskürzel „f“ bzw. „ff“: Hauptteil h

### *3.1.3 Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA)? (E2 x G2 = 4)*

Das Tutorial passt zum Anwendungskontext des Verfassens einer VWA/DA (siehe auch Kriterium 1.1), von daher wurden zwei Punkte vergeben. Hinsichtlich dem DaF/DaZ-Kontext wurde dieser als (eher) nicht erfüllt angesehen, da auf Intertexte in L1 und L2 (siehe Kriterium 1.3) als mögliche Unterstützungshilfe nicht eingegangen wird. Außerdem werden im Tutorial der sprachliche/kommunikative Aspekt (insb. die Ausdrucks- und Grammatikebene) (siehe Kriterium 1.8) wie auch Sprachnormen (siehe Kriterium 1.7) zur Gänze ausgeklammert. Zwar werden einige Schreibstrategien (vor allem „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347)) (siehe Kriterium 1.4) vermittelt, jedoch reichte dies nicht für einen weiteren gesamten Punkt aus.

## *3.2 Verstehenselement 2: Anordnen*

### *3.2.1 Ist die gewählte Reihung der Elemente passend? (E3 x G2 = 6)*

Die Reihung der Elemente wird vorwiegend als passend eingestuft. Jedoch kommt es zu einem Punkteabzug, da meiner Ansicht nach die konkret ausformulierte Forschungsfrage bereits zu Beginn des Videos im Einstieg den Rezipierenden präsentiert hätte werden sollen, um die Anfangsorientierung zu fördern. Zwar wird die Schreibaufgabe (ein Vergleich der drei fokussierten Städte hinsichtlich dem Sicherheitsempfinden) im Einstieg kurz erwähnt, jedoch scheinen die exakte Forschungsfrage wie auch eine detailliertere Kontextbeschreibung erst im Hauptteil e auf. Von daher kommt es zu einem Punkteabzug.

Protokollaufzeichnungen:

- Kurze anfängliche Erwähnung der Schreibaufgabe: Einstieg
- Konkret ausformulierte Forschungsfrage und detailliertere Kontextbeschreibung: Hauptteil e

### 3.2.2 Wird auf eine induktive Erklärvorgangsweise geachtet? (E4 x G2 = 8)

Die Erklärungen im Tutorial erfolgen anhand einer spezifischen Schreibaufgabe (materialgestützter Städtevergleich bzw. Beantwortung der Forschungsfrage), von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibaufgabe: Einstieg, Hauptteil e
- Forschungsfrage: Hauptteil e

### 3.2.3 Werden „das Singuläre und Konkrete“<sup>120</sup> zentriert? (E4 x G2 = 8)

„Das Singuläre und Konkrete“ (Lehner 2018, S. 71) zeigt sich in der Zentrierung der gewählten Schreibaufgabe bzw. in der Beantwortung einer konkreten Forschungsfrage. Aufgrund dessen gilt dieses Kriterium als gänzlich erfüllt.

Protokollaufzeichnungen:

- Schreibaufgabe: Einstieg, Hauptteil e
- Forschungsfrage: Hauptteil e

## 3.3 Verstehenselement 3: Ausrichten

3.3.1 Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente? : Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese. (E4 x G2 = 8)

Der Erklärauftakt ist dem Erklärmotiv angemessen und wird als anregend empfunden. Er ist insofern anregend, da die Vorgangsweise zur Lösung der Schreibaufgabe explizit als jene der Vortragenden dargestellt wird (zu finden im Einstieg). Des Weiteren inkludiert der Erklärauftakt ein bestimmtes Ziel/Ergebnis (Lösen der Schreibaufgabe bzw. Beantwortung der Forschungsfrage), was anhand eines konkreten Beispiels (materialgestützter Städtevergleich) demonstriert wird und in einem größeren Zusammenhang (das Verfassen einer VWA/DA) gesetzt werden kann. Von daher wird die Maximalpunktzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- Erklärauftakt: Einstieg

---

<sup>120</sup> Lehner (2018), S. 71

### 3.3.2 Sind die Lernelemente so gestaltet, dass sie verständlich sind? (E4 x G2 = 8)

Da die Lernelemente verständlich gestaltet sind, kommt es zu einer Vergabe von vier Punkten.

### 3.3.3 Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat? (E4 x G2 = 8)

Die Anfangsphase wird als angemessen eingestuft, da die Begrüßung, eine Kontextbeschreibung wie auch die Nennung der Zielsetzung erfolgen. Was jedoch fehlt, ist die Nennung der konkreten Forschungsfrage, die erst im späteren Verlauf im Hauptteil den Zusehenden präsentiert wird. Dieser Umstand wurde bereits unter dem Kriterium 3.2.1 berücksichtigt. Darüber hinaus fällt meines Erachtens die Kontextbeschreibung im Einstieg etwas zu kurz aus, was unter 2.1.1 bereits beachtet wurde. Die Abschlussphase ist ebenfalls adäquat und wird darüber hinaus als motivierend empfunden. Sie beinhaltet neben der Präsentation des Abschlussergebnisses des Videos (drei Absätze mit richtiger Zitierweise) auch eine Hilfestellung (bei Fragen sollen sich die Schüler/innen an die Vortragende wenden) und Wünsche (Erfolg und Spaß), die die Vortragende den Schüler/innen mit auf dem Weg gibt. Eine abschließende Zusammenfassung der Lerninhalte wurde im Tutorial nicht eingebettet, was bereits unter dem Kriterium 2.2.5 miteinbezogen wurde. Bis auf das Fehlen der Forschungsfrage und einer abschließenden Zusammenfassung werden diesem Kriterium die volle Punkteanzahl verliehen.

Protokollaufzeichnungen:

- Anfangsphase: Einstieg
- Abschlussphase: Ende

### 3.3.4 Folgt der Inhalt einer der folgenden Orientierungen?: handlungs-, strukturell-, exemplarisch-, wissenschaftsorientiert oder situationsbezogen. (E4 x G2 = 8)

Der Inhalt folgt mindestens einer der oben genannten Orientierungen. Im Konkreten konnte ermittelt werden, dass einerseits eine Handlungsorientierung vorliegt, da der Inhalt stets mittels Handlungen vermittelt wird. Andererseits wird er als exemplarisch- und situationsbezogen wahrgenommen, da dieser anhand einer konkreten Schreibaufgabe (materialgestützter Städtevergleich) vollzogen wird. Aufgrund dessen wird die Maximalpunkteanzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen:

- exemplarisch und situationsbezogen (Schreibaufgabe): Einstieg, Hauptteil e
- starkes Beispiel für Handlungsorientierung: Hauptteile a, b, c

### 3.4 „Repräsentationen“<sup>121</sup>

#### 3.4.1 Werden Beispiele, Fälle, Situationen, Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt? (E4 x G2 = 8)

Im Tutorial wird mit einigen Beispielen gearbeitet: (1) Bereits im Einstieg hebt die Vortragende hervor, dass die gezeigte Vorgangsweise ihrer eigenen entspricht. Es wird mittels dessen impliziert, dass diese lediglich einer der möglichen Herangehensweisen bzw. als Beispiel zur Lösung einer Schreibaufgabe darstellt. (2) Im Hauptteil h erwähnt die Vortragende zu Beginn, dass die dargestellte Vorgangsweise zur Inhaltsstrukturierung ihrer eigenen entspricht, somit wird diese implizit als ein Beispiel ausgewiesen. (3) Es werden von der Vortragenden Quellen-Abkürzungen eingesetzt, um ihren Schreibfluss nicht zu unterbrechen. Dies stellt eine Strategie dar, die die Vortragende als mögliches Beispiel den Rezipient/innen vorstellt. Es werden keine Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt.

Protokollaufzeichnungen:

- (1): Einstieg
- (2): Hauptteil h
- (3): erstmalige Erwähnung: Hauptteil i; Ausweisung als mögliche Option: Hauptteil k

#### 3.4.2 Sind diese verständlich und nachvollziehbar? (E4 x G2 = 8)

Die „Repräsentationen“ (Lehner 2018, S. 59) sind verständlich und nachvollziehbar, von daher wird die volle Punkteanzahl vergeben.

Protokollaufzeichnungen: siehe Kriterium 3.4.1

---

<sup>121</sup> Lehner (2018), S. 59

*3.4.3 Im Falle von Beispielen, Fällen und Situationen: Stellen sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“<sup>122</sup> dar bzw. stellen sie einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“<sup>123</sup> her? (E4 x G2 = 8)*

Die eingesetzten Beispiele stellen Allgemeine oder zumindest Teile des Allgemeinen (Aspekte des Schreibprozesses) (siehe auch Kriterium 1.1) dar. Diese können in einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“ (Lehner 2018, S. 79) (das Verfassen einer VWA) (siehe auch Kriterium 3.1.3) gebracht werden.

Protokollaufzeichnungen: siehe Kriterium 3.4.1

*3.4.4 Im Falle von Strukturen: Wird der Lerngegenstand in Beziehung zu ihnen gesetzt und kontextuell erklärt? (E0 x G2 = 0)*

Es kommen im gesamten Tutorial keine Strukturen vor, deshalb werden keine Punkte vergeben.

*3.4.5 Im Falle von Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen? (E0 x G2 = 0)*

Es werden keine Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt, von daher kommt es zu keiner Punktevergabe.

### 3. Kategorie: Schlussbetrachtung

Die Auswertung der 3. Kategorie ergab 88 Punkte (von insgesamt 120 Punkten). Der Erfüllungsgrad liegt bei 73,33%<sup>124</sup> und befindet sich somit eher im oberen Feld der Gesamtskala. Es konnte ermittelt werden, dass die Kriterien 3.1.2, 3.2.1 bis 3.4.3 zur Gänze bzw. eher erfüllt worden sind. Als teilweise erfüllt gilt das Kriterium 3.1.3. Die Kriterien 3.1.1, 3.4.4 und 3.4.5 wurden nicht erfüllt.

---

<sup>122</sup> Lehner (2018), S. 78

<sup>123</sup> Lehner (2018), S. 79

<sup>124</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

### Gesamtschlussbetrachtung der Kategorien 1, 2 und 3

Kategorie	Punkteanzahl / in Prozent	erreichte Punkte / in Prozent <sup>125</sup>
1	96 / 100%	46 / 47,92%
2	124 / 100%	106 / 85,48%
3	120 / 100%	88 / 73,33%
Gesamt	340 / 100%	240 / 70,59%

Tabelle 2: Videoanalyse 2 – Gesamtschlussbetrachtung

Anhand der oberen Tabelle ist ersichtlich, dass die 2. Kategorie mit der Punkteanzahl 106 (von insgesamt 124 Punkten) und einem Erfüllungsgrad von 85,48% auf Platz 1 rangiert. Den zweithöchsten Wert erzielte die 3. Kategorie, die eine Punkteanzahl von 88 (von insgesamt 120 Punkten) und einen Erfüllungsgrad von 73,33% aufweist. Der dritte Platz wird von der 1. Kategorie eingenommen, deren erreichte Punkteanzahl 46 (von insgesamt 96 Punkten) beträgt und einen Erfüllungsgrad von 47,92% aufweist. Die Gesamtpunkteanzahl aller drei Kategorien beträgt 240 (von insgesamt 340 Punkten), dies entspricht dem Erfüllungsgrad von 70,59%.

### 4.3 Vergleich der Videos

Die Analyseresultate (siehe Abschnitte 4.1 und 4.2) der beiden analysierten Video-Tutorials werden im Folgenden nach Kategorien und den daran gekoppelten „Qualitätskriterien“ (Fricke 2000, S.75) gegenübergestellt, um gelungene bzw. weniger gelungene Aspekte herauszuarbeiten. Jedem Kriterium wurden Informationen hinsichtlich dem Erfüllungsgrad (E), der Gewichtungszahl (G) und ihrer erzielten Gesamtpunkteanzahl (Formel:  $E \times G = \text{Punkteanzahl für das jeweilige Kriterium}$ ) hinzugefügt, die mit Protokollaufzeichnungen (siehe Anhang B) als Belege angereichert wurden. Darüber hinaus wurden zum Zwecke der Leser/innen-Orientierung die einzelnen Kategorien mit Diagrammen versehen, anhand dessen sich die erzielte Gesamtpunkteanzahl (Y-Achse) zu den Einzelkriterien (X-Achse) ablesen lässt.

---

<sup>125</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

1. Kategorie: schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext

Die Analyse der ersten Kategorie ergab für Video 1 48 (von insgesamt 96 Punkten) mit einem Erfüllungsgrad von 50%. Im Gegensatz dazu konnte für das Video 2 eine erreichte Punkteanzahl von 46 mit einem Erfüllungsgrad von 47,92%<sup>126</sup> ermittelt werden.

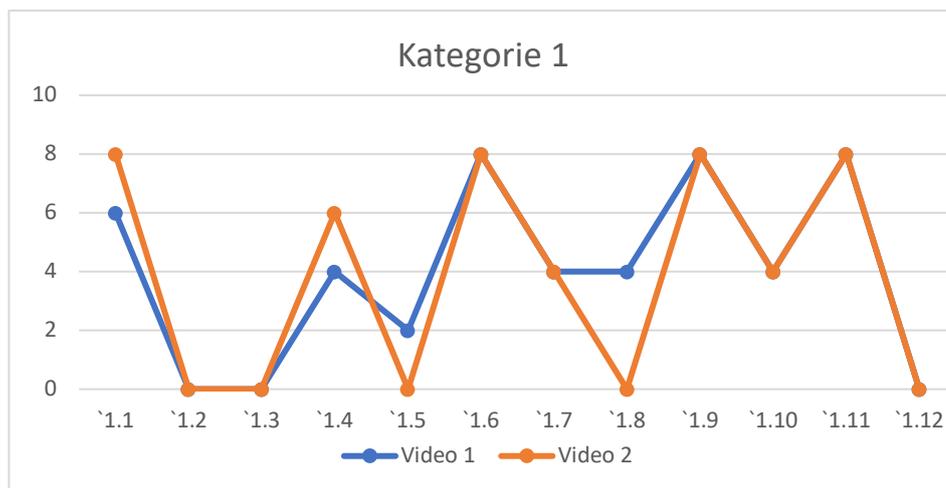


Abbildung 6: Kategorie 1: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich

1.1 Werden Aspekte der meta-kognitiven Ebene des Schreibprozesses erläutert?

Video 1	Video 2
E3 x G2 = 6	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibübung: Einstieg a, Hauptteile a, f, n</li> <li>- Planungsphase: Hauptteile b-e (werden unter dem Aspekt „Inhalte bereitstellen“ (Börner 1987, S. 1347) subsumiert), Hauptteile g, i</li> <li>- Übertragungsphase: Hauptteil i</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibübung: Einstieg, Hauptteile e, h</li> <li>- Planungsphase: Hauptteile d, h</li> <li>- Übertragungsphase: Hauptteile h</li> <li>- „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344): Hauptteile i, j, k, l, Ende</li> </ul>

<sup>126</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

- „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344): Hauptteile h, j, k, l, m, p	
---	--

Beiden Videos ist die Thematisierung der Planungs-, Übertragungs- und „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344) gemein, wobei das Revidieren im Video 1 im Vergleich zu Video 2 kaum bzw. gar nicht in Erscheinung trat. Dieser Umstand wurde bereits unter dem Kriterium 1.10 berücksichtigt. Des Weiteren wird Bezug zur Ebene der „Schreibübung“ (= „Schreibaufgabe“ und „schon produzierter Text“) (ebd., S. 1347) in beiden Tutorials genommen. Jedoch wird im Video 1 der Aspekt „Leser“ (ebd.) nicht angesprochen, aufgrund dessen kam es zu einem Punkteabzug. Im Gegensatz dazu geschieht dies im Video 2 im Hauptteil h. Die Aspekte „Intertexte (L1/L2)“ (ebd.) (siehe Kriterium 1.2), „Langzeitgedächtnis“ (Börner 1987/Wolff 2002) (siehe Kriterium 1.3) sowie „Schreibhilfe“ (ebd.) (siehe Kriterium 1.4) wurden gesondert abgefragt.

*1.2 Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“<sup>127</sup> zurückzugreifen? (E0 x G2 = 0)*

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0

Es wurden sowohl im Video 1 als auch 2 keine Hinweise auf Thematisierung gefunden, von daher erhielten beide Videos keine Punkte. Es hätte sich hierbei angeboten bspw. zu Beginn der Videos oder an geeigneten Videostellen die Rezipierenden dazu aufzufordern, die bereits bestehenden Wissensbestände zu aktivieren. Dies hätte jedoch die Rezeptionszeit verlängert, es wäre von daher auch möglich, diese Anbahnungs- und Aufbauphase in den Unterricht im Vorfeld zu verlagern, um den Rezipierenden einen erleichterten Einstieg in die Thematik zu verschaffen.

*1.3 Werden Intertexte in L1 und insb. L2 als Hilfsmittel erwähnt?*

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0

---

<sup>127</sup> Börner 1987/Wolff 2002

Es kam zu keiner Punktevergabe, da keine Erwähnung von Intertexte in L1 und L2 als Hilfsmittel stattfindet. Dies hätte bspw. als eingeblendeter Werkzeugkasten, z.B. am Ende der Videos, oder mittels Implementierung auf der Aamol-Website erfolgen können.

#### 1.4 Werden unterschiedliche Schreibstrategien angeboten?

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E3 x G2 = 6
Protokollaufzeichnungen: „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347): Hauptteile b, c, d, l	Protokollaufzeichnungen: - „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347): Einstieg, Hauptteile a – d, f, g - Formulierungs- und Ausdrucksstrategie: Hauptteil i (bzw. i – l)

Dieses Kriterium erreichte im Video 2 um einen Punkt mehr als das Video 1, da Erstgenanntes neben „Planungsstrategien“ (Börner 1987, S. 1347) zusätzlich eine Formulierungs- und Ausdrucksstrategie anbietet. In beiden Videos werden keine „Prüfstrategien“ (ebd.) vermittelt, von daher konnte die Maximalpunktzahl nicht erreicht werden. Es wäre möglich gewesen noch weitere Strategien zu vermitteln, jedoch sollte meines Erachtens ebenso auf die Videolänge geachtet werden, um einerseits die Konzentrations- und Memorisierungsfähigkeit nicht negativ zu beeinflussen und andererseits die Übersichtlichkeit über die Videoinhalte zu bewahren. Aufgrund dessen wäre es eine Option, verschiedene Strategien als ausdrückbare Liste auf der Aamol-Website anzubieten.

#### 1.5 Werden Aktivitäten vor der eigentlichen Schreibphase angesprochen?

Video 1	Video 2
E1 x G2 = 2	E0 x G0 = 0
Protokollaufzeichnungen:	Protokollaufzeichnungen:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinweis der Vortragenden: Hauptteil a</li> <li>- Ausklammerung vorangehender Phasen (vor der Planungsphase): Einstiege a und b, Hauptteile a und b</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausklammerung vorangehender Phasen (vor der Planungsphase): Einstieg, Hauptteil a</li> </ul>
--	---

Es konnte festgestellt werden, dass Video 2 keine Aktivitäten vor der Planungsphase oder den Erstellungsprozess eines Schreibplans thematisiert, sondern mit der Planungsphase beginnt. Von daher wurden keine Punkte vergeben. Im Falle von Video 1 wurde kurz (im Hauptteil a) darauf verwiesen, dass gezeigte Schreibplanung als Beispiel fungiert, was als Thematisierung der Schreibplanerstellung angesehen werden kann, daher wurde ein Punkt vergeben. Jedoch werden andere Aktivitäten, wie die Ideengenerierung und -anordnung, nicht angesprochen. Aufgrund der Kürze der Erwähnung und auch in Anbetracht der Ausklammerung weiterer Aktivitäten konnten dem Video 1 keine zusätzlichen Punkte vergeben werden.

Dieser Umstand der Ausklammerung in beiden Videos lässt sich darauf zurückführen, dass die Schreibaufgabe bereits im Vorfeld des Aamol-Projekts zum Zwecke der Datenerhebung angefertigt wurde. Eine detaillierte Deskription<sup>128</sup> der Schreibaufgabe wurde als Download auf der Aamol-Website zur Verfügung gestellt (vgl. Universität Wien o. J.)<sup>129</sup>.

#### 1.6 Wird erklärt, dass Schreibziele vorab bestimmt werden sollten?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibziele: Hauptteile a, f</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibziel: Einstieg, Hauptteil e</li> </ul>

<sup>128</sup> Zu finden unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht\\_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf) (14.8.19).

<sup>129</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (14.8.19).

Beide Videos erhielten die Maximalpunktzahl, da jeweils zu Beginn der Videos die Schreibziele erwähnt wurden. Im Video 1 wurden diese am Anfang des Videos (Hauptteil a) sowohl akustisch als auch visuell zur Verfügung gestellt. Im hinteren Hauptteil f wird aufgrund der Rückkopplung die Schreibaufgabe noch einmal visuell eingeblendet. Im Video 2 geschah die akustische Übermittlung der Schreibziele am Anfang des Tutorials (Einstieg), die im späteren Verlauf (Hauptteil e) zwecks der Rückkopplung auch visuell gezeigt wird.

### 1.7 Werden Text- und Sprachnormen vermittelt?

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E2 x G2 = 4
Protokollaufzeichnungen: - Textnormen: Quellenangabe + Zitierweise (indirektes Zitat; Erwähnung direktes Zitat): Hauptteile i, k, l	Protokollaufzeichnungen: - Textnormen: Zitierweise (indirektes Zitat) + Fußnote: Hauptteile h, i, j, k, l

Dieses Kriterium gilt bei beiden Videos als teilweise erfüllt. Es konnte ermittelt werden, dass Sprachnormen in beiden Fällen nicht im Video vermittelt werden. Zwar wird im Video 1 auf den sprachlichen Aspekt eingegangen, jedoch stellt dies keine Vermittlung von Sprachnormen dar. Was den Videos jedoch gemein ist, ist die Vermittlung von Textnormen. Im Video 1 werden das Einsetzen der Quellenangabe und die Zitierweise des indirekten Zitats, jedoch nicht des direkten Zitats, trotz Erwähnung im Hauptteil k (siehe Kriterium 3.1.2), behandelt. Im Video 2 wird überdies noch auf die Funktion der Fußnote eingegangen. Doch wurde verabsäumt die Zitationsabkürzungen „f“ bzw. „ff“ (Hauptteil h) (siehe Kriterium 3.1.2), welche im Tutorial genutzt werden, zu erklären. Trotz der zwei genannten Kritikpunkte an den beiden Videos, kam es hierbei zu keine weiteren Punkteabzüge, da dies bereits unter dem Kriterium 3.1.2 berücksichtigt wurde und der Aspekt *Textnormen* dennoch thematisiert wurde. Werden die Videos im DaF/DaZ-Bereich eingesetzt, sollte, wenn möglich, ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung von Sprachnormen gelegt werden, um die Formulierungs- und Ausdrucksphase zu erleichtern.

*1.8 Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt?*

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E0 x G2 = 0
Protokollaufzeichnungen: - Sprachlicher Aspekt: Hauptteile i, k	keine

Dem Video 2 wurden keine Punkte vergeben, da nicht auf den sprachlichen/kommunikativen Aspekt eingegangen wird. Im Vergleich dazu erhielt Video 1 zwei Punkte und gilt somit als teilweise erfüllt. Die Maximalpunktzahl konnte hierbei nicht vergeben werden, da die grammatische Ebene nicht thematisiert wurde, was zu zwei Punkteabzügen führte. Aufgrund der Tatsache, dass die Formulierungs-/Ausdrucksebene bedient wird, erhielt dieses Kriterium zwei Punkte. Um diesen Aspekt stärker zu berücksichtigen, würde sich eine Einblendung eines Stichwort-Kastens im Video oder als ausdrückbares Zusatzmaterial auf der Aamol-Website anbieten (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

*1.9 Werden die inhaltlichen und strukturellen Aspekt des Zieltextes abgedeckt?*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Inhaltlicher und struktureller Aspekt: Hauptteile f, g, i, k, n, o	Protokollaufzeichnungen: - Inhaltlicher und struktureller Aspekt: Hauptteile e, h

Es konnte für beide Videos die volle Punktzahl vergeben werden, da der inhaltliche und strukturelle Aspekt des Zieltextes abgedeckt wurde. Dies zeigt sich nicht nur an den getätigten Rückkopplungen (zu der Schreibaufgabe/Forschungsfrage, dem bereits verfassten Text wie auch im Falle von Video 1 zu den gesammelten Daten), sondern auch an den inhaltlichen Vorstrukturierungen, die die Vortragenden vor dem Schreibbeginn tätigen. Die getätigten Rückkopplungen scheinen in diesem Kriterienbereich ebenfalls auf,

da diese zur inhaltlichen Vorstrukturierung bzw. zur Produktion des Textes genutzt werden.

*1.10 Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte?*

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E2 x G2 = 4
Protokollaufzeichnungen: - Lesephase: Hauptteile h, j, p	Protokollaufzeichnungen: - Revision: Hauptteile h, i, j, k, l

Beide Videos erhielten zwei Punkte, somit gilt dieses Kriterium als teilweise erfüllt. In keinen der Videos wurde explizit erwähnt, dass das Endprodukt von der Vortragenden noch einmal gelesen wurde und/oder, dass das Textprodukt generell nach der Schreibphase gelesen werden sollte, was meines Erachtens, falls möglich, noch integriert werden sollte (siehe auch Abschnitt 4.4.2). Die Punkteanzahl im Video 1 lässt sich auf die Thematisierung/Integration des Aspektes des Lesens zurückführen. Die Rezipient/innen werden mehrmals von der Vortragenden direkt aufgefordert die verfassten Textpassagen und auch das Endprodukt durchzulesen. Die volle Punkteanzahl konnte nicht vergeben werden, da keine Hinweise auf Revision auffindbar sind. Im Vergleich dazu legt Video 2 einer seiner Schwerpunkt auf die Revision (von Kurzzitaten), jedoch tritt das Lesen kaum in Erscheinung. Zwar wird am Ende des Videos das Endprodukt noch einmal den Rezipient/innen zur Verfügung gestellt, jedoch erfolgt keine explizite Aufforderung zum Lesen. Daher konnten lediglich zwei Punkte (für die Thematisierung der Revision) vergeben werden.

*1.11 Wird der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dargestellt?*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Rekursivität: Hauptteile f, n, o	Protokollaufzeichnungen: - Rekursivität: Hauptteile e, i, j, k, l, h

- Iterative Momente: Hauptteile g, i, h, j, p	- Iterative Momente: Hauptteile a, b, c, h
---	--

Beide Videos stellen den Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dar und erhielten aufgrund dessen die Maximalpunktzahl. Die Rekursivität zeigt sich bei beiden an den getätigten Rückkopplungen zur Schreibaufgabe/Forschungsfrage (Video 1: Hauptteile f und n; Video 2: e), zum bereits verfasstem Text (Video 1: Hauptteil f; Video 2: e) und, im Fall von Video 1, überdies zu den gesammelten Daten (Hauptteil o). Iterative Momente lassen sich ebenfalls in beiden Videos finden, die die inhaltliche Vorstrukturierung (Video 1: g und i; Video 2: h) betreffen. Im Video 1 zeigt sich darüber hinaus, dass das Lesen (Hauptteile h, j und p) von Textabschnitten iterativ geprägt ist. Im Video 2 erscheint das Iterative in der Informationssuche in den Quellen sowie betreffend der Dateneintragung in die Tabelle (Hauptteile a - c). Darüber hinaus wurde im Hauptteil h ein Satz revidiert.

### 1.12 Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt?

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0

In beiden Videos konnten keine Hinweise hinsichtlich Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess ausfindig gemacht werden, von daher konnten keine Punkte vergeben werden. Es wäre bspw. möglich gewesen, kurze Fragen am Videoende einzublenden, um diese später im Unterricht zu bearbeiten (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

## 2. Kategorie: „Qualitätskriterien“<sup>130</sup> für Video-Tutorials

In der zweiten Kategorie erzielte Video 2 106 (von insgesamt 124 Punkten) Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 85,48%<sup>131</sup>. Das Video 1 konnte 98 Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 79,03%<sup>132</sup> erreichen.

<sup>130</sup> Fricke 2000, S.75

<sup>131</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>132</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

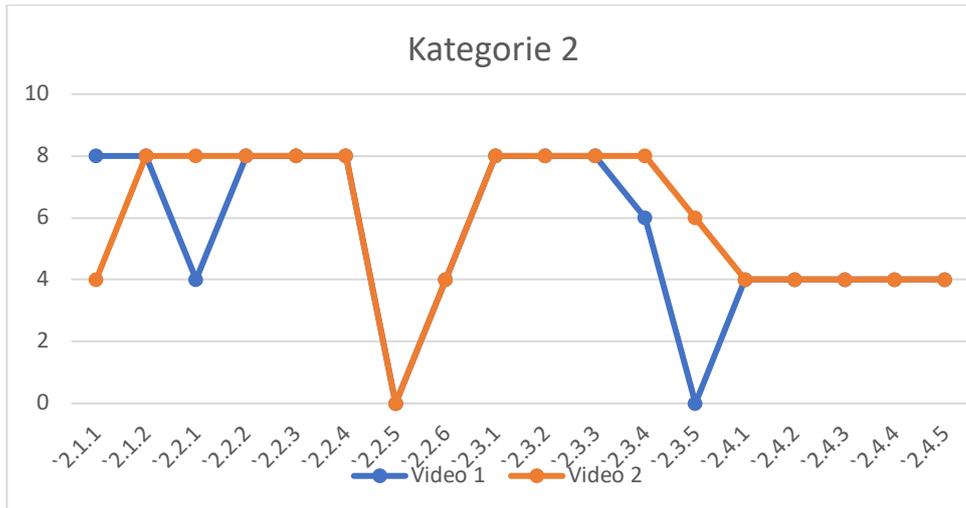


Abbildung 7: Kategorie 2: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich

## 2.1 Übergeordnete Ziele

2.1.1 Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E2 x G2 = 4
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontextbeschreibung und Lehr-/Lernziele: Einstiege a, b</li> <li>- Schreibaufgabe/-plan: Hauptteil a</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontextbeschreibung und Nennung der Zielsetzungen: Einstieg, Hauptteil e</li> <li>- Überarbeitung von Kurzzitaten: Hauptteile i, j, k, l</li> </ul>

Video 1 erhielt die Maximalpunktzahl, da die Zielsetzungen („Lehr-/Lernziele“ und Schreibaufgabe) klar ersichtlich sind und bereits zu Beginn des Videos (Einstieg a, b, Hauptteil a) den Rezipient/innen nicht nur akustisch, sondern auch visuell präsentiert werden. Dem Video 2 wurden zwei Punkte abgezogen, da erstens keine anfängliche Erwähnung der thematischen Behandlung hinsichtlich der Revision von Kurzzitaten stattfand. Dies geschieht erst im späteren Verlauf des Videos (erstmalige Erwähnung im Hauptteil i). Darüber hinaus werden zweitens die Zielsetzungen zu Beginn lediglich akustisch vermittelt und nur kurz erwähnt. Es hätte sich angeboten, wie im Video 1 diese

auch bereits zu Beginn des Videos visuell darzustellen und zu konkretisieren. Nichtsdestotrotz werden die Zielsetzungen in der Einleitung zwar etwas kurz, aber dennoch erwähnt und sind trotz ihrer Kürze verständlich, von daher wurden zwei Punkte vergeben.

### 2.1.2 Werden wesentliche Inhaltspunkte mehrmals wiederholt?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationsauswahl: Hauptteile b, c, d, l</li> <li>- Verwendung von Quellen und Zitierweise: Hauptteile i, k, l</li> <li>- sprachlicher Aspekt (Formulierung des Vergleichs): Hauptteile i, k</li> <li>- Beantwortung der Forschungsfrage: Hauptteile f, g, n</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Selektion relevanter Daten aus den Quellen“: Hauptteile a, b, c</li> <li>- Überarbeitung von Kurzzitaten: Hauptteile i – l</li> <li>- Beantwortung der Forschungsfrage: Hauptteile e, h</li> </ul>

Es konnte ermittelt werden, dass dieses Kriterium bei beiden Videos zur Gänze erfüllt wurde. Im ersten Schritt wurden die wesentlichsten Inhaltspunkte der Videos identifiziert, um sie im zweiten Schritt auf die tatsächlich getätigte/n Wiederholung/en in den Videos zu analysieren. Betreffend Video 1 stellen die drei Lehr-/Lernziele (1. Informationsauswahl, 2. Verwendung von Quellen und Zitierweise und 3. Sprachlicher Aspekt - Formulierung des Vergleichs) wie auch die Beantwortung der Forschungsfrage die wesentlichsten Inhaltspunkte dar. Diese wurden mehrmals im Video angesprochen bzw. wiederholt. Das Video 2 konzentriert sich vor allem auf die Auswahl der relevanten Daten in den Quellen, die Überarbeitung der Kurzzitate sowie die Beantwortung der Forschungsfrage, welche ebenfalls einige Male wiederholt wurden.

## 2.2 Inhaltliche Strukturierung und Darstellung

### 2.2.1 Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich?

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E4 x G2 = 8

Auf der Aamol-Website<sup>133</sup> lassen sich zu den Video-Tutorials jeweils zwei unterschiedliche Betitelungen finden. Der erste Titel („Modellvideo 1 bzw. 2: Lösen einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe“) ist bei beiden Videos ident. Der zweite Titel für das Video 1 lautet: „Aamol – Am Modell lernen als Modell lernen“ (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>134</sup>, der von mir als missverständlich und nicht eindeutig eingestuft wurde, da ich von der Annahme ausging, dass das Konzept des Modelllernens nicht jeder rezipierenden Person bekannt ist bzw. es sein könnte, dass, wenn lediglich der Titel herangezogen wird, es zu Missverständnissen oder Verwirrung kommt. Da jedoch der erste Titel dieses Kriterium erfüllt, wurden zwei Punkte vergeben und somit gilt dieses Kriterium als teilweise erfüllt. Ein Alternativtitel wäre z.B. *Von der Schreibaufgabe bis zum Text mit Fokus auf den sprachlichen Aspekt* (siehe auch Abschnitt 4.4.2). Hinsichtlich Video 2 konnte die Maximalpunkteanzahl vergeben werden. Die zweite Betitelung „Selektion relevanter Daten aus den Quellen“ (Universität Wien o.J.)<sup>135</sup> (als erste Folie im Tutorial zu sehen) erfüllt das Kriterium der Eindeutigkeit, Simplität und Unmissverständlichkeit.

### 2.2.2 Geht aus der Videobeschreibung klar hervor, welche Inhalte und Zielgruppe fokussiert werden und wer die Produzent/innen sind?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Beide Videos teilen sich eine gemeinsame Videobeschreibung, die auf der Aamol-Website<sup>136</sup> zu finden ist. Aus dieser Beschreibung geht klar hervor, welcher Inhalt („Lösen einer vorwissenschaftlichen Schreibaufgabe“) in den Videos behandelt wird und wer die

<sup>133</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (18.7.19).

<sup>134</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>135</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>136</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (18.7.19).

Produzentinnen sind. Die beiden Vortragenden werden namentlich genannt. Hinsichtlich der Zielgruppe wird diese nicht explizit erwähnt (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>137</sup>, jedoch kann aufgrund des genannten Inhalts Rückschlüsse gezogen werden, dass mit den Tutorials vor allem Schüler/innen, die eine VWA/DA verfassen müssen, angesprochen werden sollen. Aufgrund dessen wurde die volle Punkteanzahl vergeben.

*2.2.3 Werden in der Videobeschreibung treffende Keywords eingesetzt und eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien angeboten?*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

In der Videobeschreibung<sup>138</sup> beider Videos konnten folgende Keywords identifiziert werden: „vorwissenschaftlich“, „Schreibaufgabe“, „(Modell-)Videos“, „reflexives Modelllernsetting“, „Aamol“, „Schule“, „Hertha Firnberg Schulen Wien“ und „Österreichische Schule Budapest“. Darüber hinaus erfolgt eine Kontextbeschreibung, die mittels eines weiterführenden Links („Details“) konkretisiert wird. Hinsichtlich dem Angebot an Zusatzmaterialien lassen sich einige („Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben“, „Die Aamol-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich“ sowie von Schüler/innen erstellte Lernvideos) auf derselben Seite finden (vgl. Universität Wien o.J.)<sup>139</sup> Aufgrund dessen wurde die Maximalpunkteanzahl vergeben.

*2.2.4 Wird auf erzwungenen Humor, Ablenkungen und Abschweifungen verzichtet?*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Dieses Kriterium gilt bei beiden Videos als gänzlich erfüllt, da keine Hinweise auf erzwungenem Humor, Ablenkungen und/oder Abschweifungen zu finden sind.

<sup>137</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (15.8.19).

<sup>138</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (18.7.19).

<sup>139</sup> <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (18.7.19).

2.2.5 Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst?

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0
Protokollaufzeichnungen: - Präsentation des Endprodukts: Hauptteil p - Ende	Protokollaufzeichnungen: - Ende

Zwar wurde am Ende der Videos das Endprodukt gezeigt, jedoch nicht die wesentlichsten Inhalte zusammengefasst, von daher wurden keine Punkte vergeben. Hierbei hätte sich eine graphische Visualisierung, z.B. in Form einer Struktur oder eines Diagramms, angeboten, um die wesentlichsten Lehr-/Lerninhalte in kompakter gebündelter Form zu erfassen und darzustellen, was sich wiederum positiv auf die Übersichtlichkeit niederschlagen würde (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

2.2.6 Wird eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten nicht überschritten?

Video 1	Video 2
E2 x G2 = 4	E2 x G2 = 4
Protokollaufzeichnungen: - Lehr-/Lernziele: Einstieg b	Protokollaufzeichnungen: - Zielsetzungen: Einstieg, Hauptteil e - Auswahl relevanter Daten aus den Quellen: Hauptteile a – c - Überarbeitung der Kurzzitate: Hauptteile i – l - Beantwortung der Forschungsfrage: Hauptteile a, h

Die Maximalpunktzahl konnte weder von Video 1 (mit einer Länge von 19 Minuten und 37 Sekunden) noch von Video 2 (mit einer Länge von 27 Minuten und 6 Sekunden) erreicht werden, da beide die empfohlene Länge von 2 bis 5 Minuten (vgl. Schön & Ebner 2013, S. 29) bei weitem überschreiten. Es wurden dennoch jeweils zwei Punkte vergeben,

da sich die Dauer nach Schön & Ebner (ebd.) an den Zielsetzungen und den zu vermittelten Inhalten orientiert (vgl. ebd., S. 29), die nicht allzu vereinfacht und verkürzt dargestellt werden sollten (vgl. Valentin 2015, S. 21). Aufgrund der Tatsache, dass in beiden Videos umfangreiche Inhalte (siehe auch Abschnitte 4.1 und 4.2 unter dem Kriterium 2.2.6) vermittelt werden, sollte die Länge dazu in Relation gesetzt werden, sodass meines Erachtens nach die zugeteilte Punkteanzahl gerechtfertigt ist.

### 2.3 audio-visuelle Gestaltung

2.3.1 Sind die Sprechlautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen? Ist das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und erfolgt mit Pausen? Wird Standardsprache benutzt?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Die Sprechlautstärke, -geschwindigkeit und -flüssigkeit wurden in beiden Videos als angemessen bewertet. Der Redetext wird verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und mit Pausen vorgetragen. Beide Vortragenden benutzen Standardsprache. Von daher gilt dieses Kriterium in beiden Videos als gänzlich erfüllt.

2.3.2 Stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

In beiden Videos stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein bzw. konnten dahingehend keine Widersprüchlichkeiten festgestellt werden, aufgrund dessen werden keine Punkte abgezogen.

2.3.3 Wird auf störende (Hintergrund-)Musik bzw. Hintergrundgeräusche verzichtet?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen:	Protokollaufzeichnungen:

- Hintergrundgeräusche: Hauptteile i, p	- Hintergrundgeräusche: Hauptteil h
--	--

Sowohl im Video 1 als auch im Video 2 wird keine (Hintergrund-)Musik eingesetzt. Jedoch kommen in beiden Videos Hintergrundgeräusche (z.B.: Computertastengeräusche) vor. Im Video 1 lassen sich diese in den Hauptteilen i und p finden. Trotz des Vorhandenseins wurden sie als leise und nicht störend empfunden, sodass es zu keinen Punkteabzügen kommt. Im Video 2 treten die Geräusche im Hauptteil h auf, die im Gegensatz zu Video 1 etwas lauter ausfallen. Auch hier wurden keine Punkte abgezogen, da sie sich nicht negativ auf die Verständlichkeit des Redetextes auswirken.

2.3.4 Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar?

Video 1	Video 2
E3 x G2 = 6	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Texte: (1) Lehr-/Lernziele (beschriftet): Einstieg b; (2) Schreibaufgabe (nicht beschriftet): Hauptteile a, f, g; (3) verfasste Textpassagen (nicht beschriftet): Hauptteile h, i, j, k, l, m, n, p; (4) zuvor verfasster Text/Forschungsfrage (nicht beschriftet, aber die Forschungsfrage wurde farblich markiert): Hauptteil n - Fotos (Beschriftung nicht notwendig): Hauptteile b, l	Protokollaufzeichnungen: - Texte: (1) Literaturquellen (Beschriftung nicht notwendig): Hauptteile a, c; (2) verfasste Textpassagen (nicht beschriftet bzw. nicht notwendig): Hauptteile h, j, l, Ende; (3) zuvor verfasster Text (beschriftet): Hauptteil e - Abbildungen: (1) Diagramm in der Literatur (in der Literatur bereits beschriftet): Hauptteil a; (2) Tabelle (beschriftet): Hauptteile f, g

- Abbildungen (nicht beschriftet): Tabelle (ausgefüllt und unausgefüllt): Hauptteile c, d, e, o	
---	--

Beide Videos nutzen visuelle Gestaltungskomponenten, diese sind eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar. Das Wesentlichste wurde im Video 2 (siehe auch Abschnitt 4.2 Kriterium 2.3.4) beschriftet. Von daher erhielt Video 2 die Maximalpunktzahl. Es kam zu einem Punkteabzug bei Video 1 (siehe auch Abschnitt 4.1 Kriterium 2.3.4), da einige Gestaltungskomponenten (z.B.: die Tabelle oder die verfassten Textpassagen – siehe auch Protokollaufzeichnungen B1) nicht beschriftet wurden. Aufgrund der stärkeren Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes und der Wahrung von Übersichtlichkeit sollte das Beschriften von wesentlichen Lernelementen noch eingefügt werden (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

### 2.3.5 Werden die Farben für Visualisierungen durchgängig einheitlich verwendet?

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E3 x G2 = 6
Protokollaufzeichnungen: - ohne Farben für zu lesende Textabschnitte: Hauptteile h, p - Farben für zu lesende Textabschnitte: Hauptteile j (blaue Farbmarkierung), n (gelbe Farbmarkierung)	Protokollaufzeichnungen: - Suche nach relevanten Informationen (grün und gelb): Hauptteile a, c - Hervorhebung für Hinweise (gelb): Hauptteile c, e, l

Es konnte festgestellt werden, dass die Vortragende des ersten Videos die Farben teils für zu Lesendes nutzte, jedoch nicht durchgängig einheitlich verwendete. So wurden zu lesende Textabschnitte in den Hauptteilen h und p nicht farblich markiert, während in den Hauptteilen j und n zwei unterschiedliche Farbmarkierungen (blau und gelb) genutzt wurden. Aufgrund der inkonsistenten Farbverwendung bzw. Nicht-Farbverwendung konnten hierbei keine Punkte vergeben werden. Eine nachträgliche Änderung der

Farbnutzung wäre aufgrund der Wahrung der Rezipierenden-Orientierung wünschenswert. Die Vortragende des zweiten Videos nutzte zwei Farben, um einerseits relevante Daten in der Literatur zu markieren (grün und gelb), andererseits um relevante Hinweise für die Zusehenden visuell hervorzuheben (gelb). Die Farbe Grün (Hauptteile a, c) wurde ausschließlich für die Kennzeichnung relevanter Informationen in den Quellen eingesetzt. Die Farbe Gelb wurde einmal in der Literatur genutzt, um sich von den grün markierten Daten abzugrenzen. Darüber hinaus erschien sie in den Hauptteilen e und l auf. Obwohl die Farbe Gelb zum Zwecke der Abgrenzung zu den grün gekennzeichneten Stellen genutzt wurde, kann hierbei eher von einer vorwiegenden als gänzlichen durchgängig-einheitlichen Farbnutzung gesprochen werden, sodass ein Punkt abgezogen wurde. Somit erreichte Video 2 insgesamt um sechs Punkte mehr als Video 1.

#### 2.4 technische Gestaltung<sup>140</sup>

##### 2.4.1 Wird auf adäquate Lichtverhältnisse geachtet?

Video 1	Video 2
E4 x G1 = 4	E4 x G1 = 4

Beide Videos erreichten die Maximalpunkteanzahl, da die Lichtverhältnisse als angemessen eingestuft wurden.

##### 2.4.2 Ist die Kameraführung stabil?

Video 1	Video 2
E4 x G1 = 4	E4 x G1 = 4

Da es sich um die Screencast-Technik handelt, kam es zu keiner Instabilität der Kameraführung, von daher wurden beide Videos die volle Punkteanzahl verliehen.

<sup>140</sup> Die Kriterien der Kategorie *technische Gestaltung* gelten als Sekundärkriterien mit der Gewichtungszahl 1.

#### 2.4.3 Wird auf Zooms oder Kameranäherungen verzichtet?

Video 1	Video 2
E4 x G1 = 4	E4 x G1 = 4
Protokollaufzeichnungen: - Zooms: Hauptteile g, k	keine

Es kam in beiden Videos zu keinen Kameranäherungen. Im Video 2 wurde darüber hinaus auf Zooms verzichtet, aufgrund dessen gilt dieses Kriterium bei Video 2 als gänzlich erfüllt. Im Vergleich dazu kam es im Video 1 zweimal zu minimalen Zooms (Hauptteile k und h). Es wurden aufgrund dessen jedoch keine Punkte abgezogen, da diese kaum auffallen bzw. als nicht störend empfunden wurden.

#### 2.4.4 Sind die eingesetzten Videoschnitte passend?

Video 1	Video 2
E4 x G1 = 4	E4 x G1 = 4

Es konnte festgestellt werden, dass dieses Kriterium zur Gänze in beiden Videos erfüllt wurde, aufgrund dessen werden vier Punkte vergeben.

#### 2.4.5 Werden identische Videoschnittübergänge genutzt und Übergangseffekte gezielt eingesetzt?

Video 1	Video 2
E4 x G1 = 4	E4 x G1 = 4

In beiden Videos werden identische Videoschnittübergänge genutzt. Es konnten keine speziellen Übergangseffekte beobachtet werden, deshalb gilt dieses Kriterium bei beiden Videos als gänzlich erfüllt.

### 3. Kategorie: Indikatoren für erfolgreiches Erklären

In der dritten Kategorie wurden für das erste Video 98 (von insgesamt 120 Punkten) mit einem Erfüllungsgrad von 81,67%<sup>141</sup> verzeichnet. Im Vergleich dazu erzielte das zweite Video 88 Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 73,33%<sup>142</sup>.

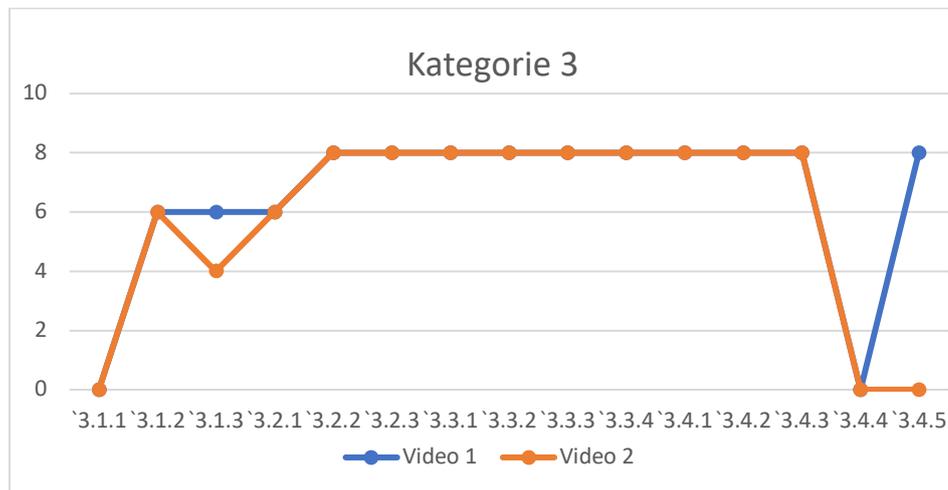


Abbildung 8: Kategorie 3: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich

#### 3.1 Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen

##### 3.1.1 Werden „typische Alltagsvorstellungen“<sup>143</sup> geklärt?

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0

In beiden Videos waren keine Hinweise hinsichtlich der Klärung von „typischen Alltagsvorstellungen“ (Lehner 2018, S. 64) auffindbar, von daher wurden keine Punkte vergeben.

*3.1.2 Wird auf eine sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärung zurückgegriffen? Wird der Inhalt sinn- und praxisbezogen dargestellt und ist fachlich orientiert? Werden Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt (z.B.: scheinbar irrelevante Details, Begriffe und Fremdwörter werden erklärt)?*

<sup>141</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>142</sup> Die Prozentangabe wurde aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>143</sup> Lehner (2018), S. 64

Video 1	Video 2
E3 x G2 = 6	E3 x G2 = 6
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erklärung anhand einer Fragestellung/Schreibaufgabe: Hauptteile a – p</li> <li>- Erklärung von Verstehensbehinderungen: Hauptteile c, i, k</li> <li>- Erwähnung des direkten Zitats: Hauptteil k</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erklärung anhand einer Fragestellung/Schreibaufgabe: Hauptteile a – l</li> <li>- Erklärung von Verstehensbehinderungen: Hauptteile a, f, g, h</li> <li>- Zitationskürzel „f“ bzw. „ff“: Hauptteil h</li> </ul>

Beide Videos nutzen sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärungen. Der Inhalt weist einen Sinn- und Praxisbezug (Erklärung anhand einer spezifischen Schreibaufgabe bzw. Forschungsfrage) auf und ist fachlich orientiert. Darüber hinaus wurden Verstehensbehinderungen größtenteils aus dem Weg geräumt (Video 1: Erklärung von Wörter, Formulierungen (Hauptteile i und k) und der Tabelle (Hauptteil c); Video 2: Erklärung des Diagramms in der Literatur (Hauptteil a), der Funktion der Fußnote (Hauptteil h) und der Tabelle (Hauptteile f und g)). Es kam jedoch jeweils zu einem Punkteabzug, da im Video 1 die korrekte Zitierweise des direkten Zitats, trotz Erwähnung im Video (Hauptteil k), nicht erklärt wurde. Im Video 2 wurden die Zitationsabkürzungen „f“ bzw. „ff“ (Hauptteil h) nicht erklärt, obwohl diese eingesetzt wurden. In beiden Fälle wäre es möglich gewesen, dies entweder kurz zu erwähnen oder als eingblendeter Kasten im Video (seitlich am Bildschirm) zu integrieren. Außerdem beinhaltet Video 2 keine Erklärungen hinsichtlich Wörter oder Formulierungen. Aufgrund dieser Feststellungen konnte die Maximalpunktzahl nicht vergeben werden.

### 3.1.3 Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA)?

Video 1	Video 2
E3 x G2 = 6	E2 x G2 = 4

Protokollaufzeichnungen: - Erklärung von Wörtern und Formulierungen (sprachlicher Aspekt): Hauptteile i, k	keine
---	-------

Beide Videos sind dem Kontext des Verfassens einer VWA/DA angemessen, da der Schreibprozess adäquat dargestellt wird (siehe auch Abschnitte 4.1 und 4.2 jeweils unter dem Kriterium 1.1). Von daher wurden zwei Punkte vergeben. Video 2 erhielt keine weiteren Punkte, da meiner Ansicht nach der DaF/DaZ-Kontext kaum bzw. gar nicht abgedeckt wird. Dies lässt sich auf den Umstand zurückführen, dass Intertexte in L1 und L2 (siehe auch Abschnitt 4.2 Kriterium 1.3) und der sprachliche/kommunikative Aspekt zur Gänze ausgeklammert wurden. Zwar wurden Schreibstrategien (insbesondere „Planungsstrategien“ (Börner 1989, S. 1347)) (siehe auch Abschnitt 4.2 Kriterium 1.4) vermittelt, doch reichte dies nicht für einen gesamten Punkt aus. Obwohl Video 1 ebenso keine Intertexte in L1 und L2 (siehe auch Abschnitt 4.1 Kriterium 1.3) erwähnt, wird im Gegensatz zum Video 2 einen weiteren Punkt zugeteilt, da näher auf den sprachlichen/kommunikativen Aspekt (Erklärung von Wörtern und Formulierungen, zu finden in den Hauptteilen i und k) (siehe auch Abschnitt 4.1 Kriterium 1.8) eingegangen wurde. Darüber hinaus wurden wie im Video 1 Schreibstrategien (bzw. „Planungsstrategien“ (ebd.)) (siehe auch Abschnitt 4.1 Kriterium 1.4) vermittelt. Die Maximalpunktzahl konnte hierbei nicht vergeben werden, da keine Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt wurden und der grammatische Aspekt nicht angesprochen wird. Um die DaF/DaZ-Angemessenheit stärker zu fördern, wäre z.B. die Bereitstellung einer Liste mit Ausdrucks- und Formulierungsbausteinen möglich (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

### 3.2 Verstehenselement 2: Anordnen

#### 3.2.1 Ist die gewählte Reihung der Elemente passend?

Video 1	Video 2
E3 x G2 = 6	E3 x G2 = 6
Protokollaufzeichnungen:	Protokollaufzeichnungen:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibaufgabe/-plan: Hauptteile a, f, g</li> <li>- Konkret ausformulierte Forschungsfrage: Hauptteil n</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurze anfängliche Erwähnung der Schreibaufgabe: Einstieg</li> <li>- Konkret ausformulierte Forschungsfrage und detailliertere Kontextbeschreibung: Hauptteil e</li> </ul>
---	--

Beide Videos erhielten einen Punkteabzug, da die konkret ausformulierte Forschungsfrage erst im späteren Verlauf den Rezipierenden zur Verfügung gestellt wird. Im Video 1 wird zwar bereits im Hauptteil a die Schreibaufgabe (auch zu finden in den Hauptteilen f und g) vorgestellt, jedoch wird nicht erwähnt, wie die konkrete Forschungsfrage lautet. Dies geschieht erst im Hauptteil n. Im Video 2 erfolgte im Einstieg lediglich eine kurze Erwähnung der Schreibaufgabe (Vergleich der drei Städte anhand des Sicherheitsempfindens). Diese wie auch eine detailliertere Kontextbeschreibung werden erst im Hauptteil e konkretisiert. In beiden Fälle sollte die Forschungsfrage meines Erachtens bereits zu Beginn der Videos präsentiert werden, um die Anfangsorientierung auf Seiten der Zusehenden zu steigern (siehe auch Abschnitt 4.4.2). Aufgrund dessen wird jeweils einen Punkt abgezogen. Die restliche Reihung der Lernelemente wurde in beiden Videos als adäquat eingestuft, von daher kommt es zu keine weiteren Punkteabzügen.

### 3.2.2 Wird auf eine induktive Erklärvorgangsweise geachtet?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibaufgabe: Hauptteile a, f, g</li> <li>- Forschungsfrage: Hauptteil n</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibaufgabe: Einstieg, Hauptteil e</li> <li>- Forschungsfrage: Hauptteil e</li> </ul>

Es wurde beiden Videos die Maximalpunkanzahl vergeben, da eine induktive Erklärvorgangsweise vorliegt. Die getätigten Erklärungen vollziehen sich anhand einer spezifisch gewählten Schreibaufgabe (materialgestützter Städtevergleich) bzw. Forschungsfrage.

### 3.2.3 Werden „das Singuläre und Konkrete“<sup>144</sup> zentriert?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Schreibaufgabe: Hauptteile a, f, g - Forschungsfrage: Hauptteil n	Protokollaufzeichnungen: - Schreibaufgabe: Einstieg, Hauptteil e - Forschungsfrage: Hauptteil e

Beide Videos zentrieren „das Singuläre und Konkrete“ (Lehner 2018, S. 71). Dies zeigt sich anhand der Zentrierung einer spezifischen Schreibaufgabe (materialgestützter Städtevergleich) bzw. Forschungsfrage, die den Ausgangspunkt der getätigten Erklärungen darstellen. Dieses Kriterium gilt von daher sowohl im Video 1 als auch 2 als gänzlich erfüllt.

### 3.3 Verstehenselement 3: Ausrichten

3.3.1 Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente? : Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese.

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Erklärauftakt: Einstiege a und b, Hauptteil a	Protokollaufzeichnungen: - Erklärauftakt: Einstieg

Beiden Video ist gemein, dass der Erklärauftakt dem Erklärmotiv angemessen ist und wird insofern als anregend empfunden, da die vorgestellten Herangehensweisen zur Lösung der Schreibaufgabe von beiden Vortragenden als einer der möglichen Lösungswege dargestellt werden, sodass die Rezipierenden Anregungen erhalten, wie ein Schreibprozess gestaltet werden kann. Der Erklärauftakt enthält in beiden Videos ein Ziel

<sup>144</sup> Lehner (2018), S. 71

bzw. eine Frage (Lösen der Schreibaufgabe bzw. Beantwortung der Forschungsfrage), die mittels eines konkret gewählten Beispiels (materialgestützter Städtevergleich) vollzogen wird und sich in einen größeren Zusammenhang einordnen lässt, nämlich das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit.

Im Erklärauftakt des Videos 1 wird neben dem Lösen der Schreibaufgabe bzw. der Beantwortung der Fragestellung (Hauptteil a) weitere Lehr-/Lernziele (Einstieg b) des Tutorials vorgestellt. Aufgrund der Gegebenheit dieses Kriteriums in beiden Videos konnte die volle Punkteanzahl verliehen werden.

### 3.3.2 Sind die Lernelemente so gestaltet, dass sie verständlich sind?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Die Gestaltung der Lernelemente in beiden Videos wird als verständlich eingestuft bzw. gab es keine Momente der Unverständlichkeit. Von daher kommt es zu keinen Punkteabzügen.

### 3.3.3 Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - Anfangsphase: Einstiege a, b - Abschlussphase: Hauptteil p, Ende	Protokollaufzeichnungen: - Anfangsphase: Einstieg - Abschlussphase: Ende

Es konnte bei beiden Videos ermittelt werden, dass die konkret ausformulierte Forschungsfrage nicht in der Anfangsphase der Tutorials integriert wurde. Dies führt bei diesem Kriterium zu keine Punkteabzüge, da dies bereits unter dem Kriterium 3.2.1 berücksichtigt wurde. Des Weiteren erfolgt in beiden Videos ebenso keine abschließende Zusammenfassung, was bereits unter dem Kriterium 2.2.5 miteinbezogen wurde. Abgesehen von diesen Umständen lässt sich feststellen, dass die Anfangsphasen der Videos 1 und 2 als adäquat empfunden werden, da eine Begrüßung, eine

Kontextbeschreibung sowie die Nennung der Zielsetzung(en) erfolgen. Hinsichtlich der Abschlussphasen der beiden Videos sind diese als angemessen und motivierend eingestuft worden. Im Video 1 wird am Ende des Tutorials (Hauptteil p) das Endprodukt präsentiert, gefolgt vom Sequenzteil *Ende*, in der die Bekanntgabe des Videoendes, der Abschied sowie Dank erfolgen. Im Video 2 wird in der Abschlussphase (Ende) ebenfalls das fertige Textprodukt vorgestellt, den Rezipierenden Wünsche (Erfolg und Spaß) mit auf dem Weg gegeben und darüber hinaus Hilfestellung angeboten (bei Fragen können sich die Schüler/innen an die Vortragende wenden). Aufgrund dieser Feststellungen wurde beiden Videos die Maximalpunktzahl vergeben.

*3.3.4 Folgt der Inhalt einer der folgenden Orientierungen?: handlungs-, strukturell-, exemplarisch-, wissenschaftsorientiert oder situationsbezogen.*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: - exemplarisch und situationsbezogen (Schreibaufgabe): Hauptteile a, f, g - starkes Beispiel für Handlungsorientierung: Hauptteil i	Protokollaufzeichnungen: - exemplarisch und situationsbezogen (Schreibaufgabe): Einstieg, Hauptteil e - starkes Beispiel für Handlungsorientierung: Hauptteile a, b, c

Beide Videos erfüllen dieses Kriterium zur Gänze, da mindestens eine der oben genannten Orientierungen vorhanden ist. Im Konkreten konnte festgestellt werden, dass sowohl das Video 1 als auch 2 einen Bezug zu einem Beispiel bzw. einer konkreten Situation (Lösen einer spezifischen Schreibaufgabe/Beantwortung der Forschungsfrage) aufweisen, anhand dessen Erklärungen getätigt werden. Darüber hinaus liegt ebenso eine Handlungsorientierung vor, da die Vermittlung der Inhalt sowie die Erklärungen stets anhand von gezeigten Handlungen vollzogen werden.

### 3.4 „Repräsentationen“<sup>145</sup>

#### 3.4.1 Werden Beispiele, Fälle, Situationen, Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8
Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorgangsweise als Bsp.: Einstieg a</li> <li>- Schreibplanung als Bsp.: Hauptteil a</li> <li>- Datenaufbereitung (Tabelle) als Bsp.: erstmalige Erwähnung: Hauptteil c</li> <li>- Datenaufbereitungsvariante: Hauptteil d</li> <li>- Inhaltsstrukturierung + Variante: Hauptteil i</li> <li>- Fotos: Hauptteile b, l</li> </ul>	Protokollaufzeichnungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorgangsweise als Bsp.: Einstieg</li> <li>- Inhaltsstrukturierung als Bsp.: Hauptteil h</li> <li>- Quellen-Abkürzungen: erstmalige Erwähnung: Hauptteil i; Ausweisung als mögliche Option: Hauptteil k</li> </ul>

Beide Videos setzen Beispiele ein. Im Falle von Video 1 wurden überdies insgesamt drei Fotos (siehe auch Kriterium 3.4.5) im Tutorial integriert. Sowohl im Video 1 als auch 2 wird bereits zu Beginn (Video 1: Einstieg a; Video 2: Einstieg) darauf aufmerksam gemacht, dass gezeigte Vorgangsweise als einer der möglichen Handhabungswege zur Lösung der Schreibaufgabe/Beantwortung der Forschungsfrage darstellt. Somit wird die Vorgangsweise der Vortragenden explizit als Beispiel ausgewiesen. Im Falle von Video 1 wird darüber hinaus erwähnt, dass die gezeigte Schreibplanung als Beispiel dient, wie eine generelle Planung des Schreibprozesses gestaltet sein kann. Die eingesetzte Datenaufbereitungsmethode in Tabellenform wird von der Vortragenden als mögliche Aufbereitungsart vorgestellt und ebenso eine Alternative (Hauptteil d) genannt. Des Weiteren wird im Hauptteil i eine weitere Variante zur Inhaltsstrukturierung erläutert. Im Falle von Video 2 wird im Hauptteil h darauf hingewiesen, dass die dargestellte

<sup>145</sup> Lehner (2018), S. 63

Inhaltsstrukturierung jener der Vortragenden entspricht. Somit wird mittels dessen angedeutet, dass es sich hierbei um ein Beispiel handelt. Zudem werden die von der Vortragenden eingesetzten Quellenabkürzungen (erstmalige Erwähnung im Hauptteil i; Ausweisung als mögliche Option im Hauptteil k) als Beispiel zur Förderung der Schreibflüssigkeit ausgewiesen. In beiden Videos werden keine Strukturen, Bilder (Video 1 enthält jedoch Fotos), Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt. Aufgrund des Einsatzes zahlreicher Beispiele/Fälle/Situationen erzielten beide Videos die volle Punkteanzahl.

### 3.4.2 Sind diese verständlich und nachvollziehbar?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Die eingesetzten „Repräsentationen“ (Lehner 2018, S. 63) (siehe auch Kriterium 3.4.1) wurden in beiden Videos als verständlich und nachvollziehbar bewertet und erhalten von daher die Maximalpunkteanzahl.

### 3.4.3 Im Falle von Beispielen, Fällen und Situationen: Stellen sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“<sup>146</sup> dar bzw. stellen sie einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“<sup>147</sup> her?

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E4 x G2 = 8

Dieses Kriterium gilt bei beiden Videos als gänzlich erfüllt, da die eingesetzten Beispiele (siehe auch Kriterium 3.4.1) allgemeine Aspekte eines Schreibprozesses (siehe auch Kriterium 1.1) darstellen, die einen größeren Sinn- und Sachzusammenhang (das Verfassen einer VWA) (siehe auch Kriterium 3.1.3) aufweisen.

---

<sup>146</sup> Lehner (2018), S. 78

<sup>147</sup> Lehner (2018), S. 79

3.4.4 *Im Falle von Strukturen: Wird der Lerngegenstand in Beziehung zu ihnen gesetzt und kontextuell erklärt?*

Video 1	Video 2
E0 x G2 = 0	E0 x G2 = 0

Es wurden keine Strukturen in den Video-Tutorials integriert, sodass dieses Kriterium bei beiden als nicht erfüllt gilt. Von daher werden keine Punkte vergeben.

3.4.5 *Im Falle von Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen?*

Video 1	Video 2
E4 x G2 = 8	E0 x G2 = 0
Protokollaufzeichnungen: - Fotos 1-3: Hauptteil b - Foto 3: Hauptteil I	keine

Da Video 2 keine Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien integrierte, wurden dementsprechend keine Punkte vergeben. Im Falle von Video 1 konnte festgestellt werden, dass insgesamt drei Fotos im Tutorial eingesetzt wurden. Da der kriteriengeleitete Analyse Katalog den Einsatz von Fotos nicht abdeckt, werden sie in dieser vorliegenden Analyse mit Bildern gleichgestellt und fallen somit in diesen Kriterienbereich. Hinsichtlich den eingesetzten Fotos wurde ermittelt, dass die äußere Form angemessen ist. Sie erfüllen keine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern werden zur besseren Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit des Gesagten eingesetzt (siehe auch Abschnitt 4.4.2). Somit gilt dieses Kriterium im Video 1 als gänzlich erfüllt und erhält die Maximalpunktzahl.

## Gesamtschlussbetrachtung der Kategorien 1 - 3

Wie aus der unteren Tabelle ersichtlich erreichte Video 1 eine Gesamtpunkteanzahl von 244 (von insgesamt 340) und einem Erfüllungsgrad von 71,76%. Videos 2 konnte 240 Punkte und einen Erfüllungsgrad von 70,59% erreichen.

Kategorie	Punkteanzahl / in Prozent	Video 1: erreichte Punkte / in Prozent <sup>148</sup>	Video 2: erreichte Punkte / in Prozent <sup>149</sup>
1	96 / 100%	48 / 50%	46 / 47,92%
2	124 / 100%	98 / 79,03%	106 / 85,48%
3	120 / 100%	98 / 81,67%	88 / 73,33%
<b>Gesamt</b>	<b>340 / 100%</b>	<b>244 / 71,76%</b>	<b>240 / 70,59%</b>

Tabelle 3: Videoanalyse 3 - Gesamtschlussbetrachtung

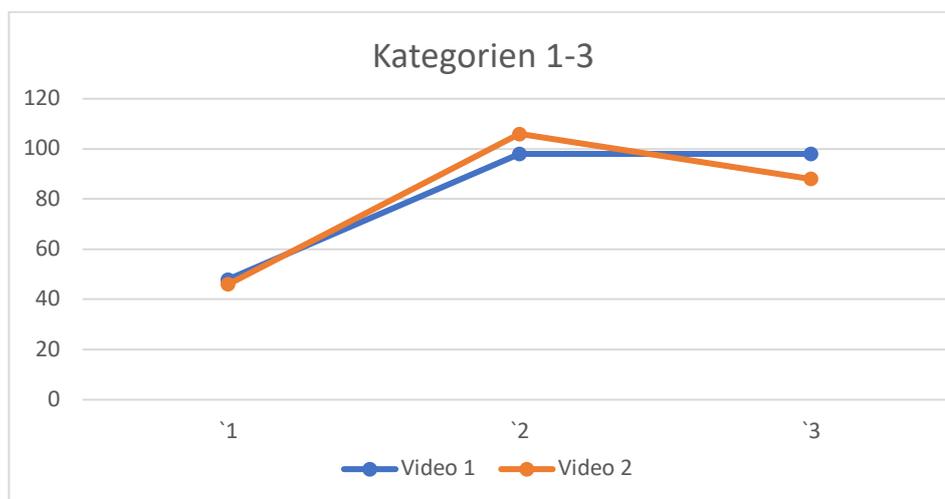


Abbildung 9: Kategorien 1-3: Analyseresultate zu den Kategorien im Vergleich

<sup>148</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>149</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

## 4.4 Reflexion und Diskussion des Analysekatlogs und der Analyseresultate

In diesem Abschnitt lassen sich Erläuterungen zur Reflexion und Diskussion in Bezug auf den eingesetzten Datenerhebungsinstrument *kriteriengeleiteter Analysekatlog* (siehe Anhang A bzw. Abschnitt 3.2.2.2) sowie ausgewählte Analyseresultate beider Videos (aus den Abschnitten 4.1, 4.2 bzw. 4.3.) finden. Betreffend Letztgenannten erfolgte die Selektion anhand der Auffälligkeit der Analyseresultate, die mit Anmerkungen und Vorschlägen versehen wurden und lediglich als Optimierungsanregungen zu verstehen sind.

### 4.4.1 Reflexion und Diskussion des Analysekatlogs

Der im Zuge der Datenerhebung erstellte kriteriengeleitete Analysekatlog weist meiner Ansicht nach einige diskussionswürdige Aspekte hinsichtlich der Konzeption des Katlogs auf, denen in diesem Unterkapitel Raum zur Thematisierung gegeben wird.

Zunächst liegt die Problematik hinsichtlich der „Vollständigkeit und“ dem „Detailierungsgrad“ des Kriterienkatlogs vor, was von Baumgartner (1997) bereits bemängelt wurde (vgl. ebd., S. 242). Es sollte darauf verwiesen werden, dass der ausgearbeitete Analysekatlog nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich gewisse analytische Schwerpunkte setzt, welche mit der Etablierung der drei Kategorien und den daran gekoppelten Kriterien realisiert wurde.

Dies führt uns zum nächsten diskussionswürdigen Punkt, der die Frage nach der Schwerpunktsetzung wie auch der Kriterienanzahl problematisiert, die anhand der Forschungsliteratur (siehe Abschnitt 2) herausgefiltert und operationalisiert wurden: Die zweite („Qualitätskriterien“<sup>150</sup> für Video-Tutorials) sowie die dritte (Indikatoren für erfolgreiches Erklären) Kategorie weisen ca. dieselbe Maximalpunktzahl von 124 bzw. 120 mit 18 bzw. 15 Kriterien auf. Im Gegensatz dazu besitzt die erste Kategorie (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) den niedrigsten Prioritätenwert mit einer Punktzahl von 96 und 12 Kriterien unter allen drei zu analysierenden Dimensionen. Somit liegt der Hauptfokus insb.

---

<sup>150</sup> Fricke 2000, S.75

auf die letzten beiden Kategorien des Analysekatlogs. Die Fragen, die sich hierbei stellen, sind, (1) inwiefern die Kriterienanzahl und damit einhergehend die Schwerpunktsetzung des Katalogs gerechtfertigt sind, da die Anzahl auf Basis der Forschungsliteratur nach keine bestimmten Richtlinien erfolgte, (2) wie sich dies auf die Analyseresultate (siehe Abschnitte 4.1 - 4.3) auswirken würde und (3), welche (weiteren) Kategorien und Kriterien ergänzt, ersetzt oder gestrichen werden könnten. In Bezug auf den dritt genannten Punkt wurden bereits einige Kriterien geortet, die, im Nachhinein betrachtet, zusammengelegt werden hätte können. An folgendem Beispiel soll diese Problematik exemplarisch vorgeführt werden: Die Kriterien 2.1.1 (Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird?) und 3.3.1 (Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente?: Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese) hätten unter 3.3.3 (Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat?) subsumiert werden können. Darüber hinaus wäre eine Aufspaltung des Kriteriums 3.3.3 in zwei Kriterien sinnvoller gewesen, nämlich in: (1) Ist die Anfangsphase adäquat? und (2) Ist die Abschlussphase adäquat? Wäre dies von Beginn an getrennt worden, hätte der Aspekt *Videoanfangsphase* eine geringere Gewichtung im Kriterienkatalog (1 Kriterium statt drei Kriterien) erhalten, was verhältnismäßig gesehen zu einer Ausgewogenheit der Gewichtung geführt hätte.

In diesem Zusammenhang sollte ebenso die Frage nach dem „Gewichtungsverfahren“ der Einzelkriterien (vgl. Baumgartner 1997, S. 242) thematisiert werden, das nach Baumgartner (ebd.) entweder umstritten oder nicht vorhanden ist (vgl. ebd.). Der erstellte Kriterienkatalog weist vorwiegend eine Primärgewichtung (Punkteanzahl 2) auf, lediglich jene Kriterien der zweiten Kategorie unter 2.4 (technische Gestaltung) erhielten aufgrund von Hinweisen in der Forschungsliteratur (vgl. Tergan 2001) eine Sekundärgewichtung (Punkteanzahl 1). Tergan (ebd.) begründet dies mit dem Verweis auf die Nicht-Korrelation technischer Kriterien einer Software mit der Lernperformance, da sie zumal von den individuellen Lern- und Rahmenbedingungen abhängig sei (vgl. ebd., S. 322f). Obwohl ich grundsätzlich Tergans (ebd.) Sichtweise zustimme, vertrete ich den Standpunkt, dass technische Kriterien ebenso wie die anderen Kriterien des Analysekatlogs bedeutsame Bestandteile eines Videos bzw. Video-Tutorials

sind und sich unter anderem insb. auf die Anfangsmotivation der Rezipierenden auswirken können. Als Beispiel würde ich gerne das Kriterium 2.4.1 herausgreifen, welches nach adäquaten Lichtverhältnisse fragt. Würden eher schlechte Lichtverhältnisse vorliegen, könnte sich dies möglicherweise negativ auf das Rezipierenden-Verhalten auswirken, indem es zu einer Steigerung der Abbruchquote und/oder einer Reduzierung der Aufruftrate des Videos kommt. In diesem Zusammenhang wären empirische Untersuchungen interessant, die sich der Frage nach der Wechselwirkung von technischen Kriterien und Nutzer/innen-Verhalten annehmen. In Anbetracht dieser Problematik wäre es wohl im Falle meines Analysekatlogs sinnvoller gewesen die Kriterien unter 2.4 als Primärkriterien zu gewichten, da die Anzahl der technischen Kriterien im Verhältnis zum Gesamtkatalog relativ gering ausfällt (5 Kriterien) und von daher kein „Übergewicht technischer Kriterien“ (ebd., S. 322) vorliegt. Die Problematik der Kriteriengewichtung wird neben Baumgartner (1997) auch von Fricke (2000) aufgegriffen, der diesbezüglich von einer „mangelnden Beurteilungsübereinstimmung bei der Quantifizierung von Qualitätskriterien“ spricht. Das Fallbeispiel im Kontext von „Qualitätskriterien im Bildungswesen der Volkswagen AG am 22.4.1994“ von Fricke (ebd.) konnte aufzeigen, dass nicht nur eine Übereinstimmungsdiskrepanz hinsichtlich der Kriterieneinteilung in primäre und sekundäre vorliegt, sondern überdies auch die Beurteilung der Einzelkriterien betrifft (vgl. ebd., S. 76f). Zwar bezeichnen Meyer et. al. (2014) die Methode der Evaluation als keine „subjektiven Werturteile“ (vgl. ebd., S. 66), jedoch verweist Baumgartner (1997) betreffend den „Bewertungs- und Gewichtungsverfahren“ von Kriterienkatalogen darauf, dass die Beurteilung in den Händen des/r jeweiligen Gutachters/in liegt und aufgrund dessen die „scheinbare Objektivität“ nicht mehr gegeben sei (vgl. ebd., S. 242), was eine Reduktion der Zuverlässigkeit und der „prognostischen Validität“ zur Folge hat (vgl. Fricke 2000, S. 77). Ich schließe mich Baumgartners (ebd.) Standpunkt an und verweise auf nachfolgende Kriterien des Analysekatlogs, die meines Erachtens besonders von der subjektiven Entscheidungskraft betroffen sind: 2.2.1, 2.3.1, 2.3.4, 3.1.2, 3.1.3, 3.3.2, 3.3.3, 3.4.2 und 3.4.5. Im Zuge der Videoanalysen ging ich von meiner persönlichen Einschätzung aus, sodass die Beurteilung je nach Rezipient/in aufgrund des individuellen Verständnisses unterschiedlich ausfallen kann. Aufgrund dessen wurde hoher Wert auf Transparenz und „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014, S. 35) meines Forschungsprojekts

gelegt, was sich an der Offenlegung und Begründung der Katalogskriterien (siehe Abschnitt 3.2.2.1) wie auch der Analyseresultate (siehe Abschnitte 4.1 - 4.3 und Anhang A) zeigt. Es wäre im Sinne der Wahrung der oben genannten Gütekriterien notwendig und wünschenswert weitere unterschiedliche Beurteilungsperspektiven einzuholen, um zu akkurateren Analyseresultaten zu kommen.

Abschließend würde ich gerne noch auf den Umstand des eingeschränkten Evaluationsblicks eingehen. So kritisierte Tergan (2001) die Abkoppelung der Katalogsfragen von anderen lernrelevanten Faktoren, bspw. das Vorwissen der Lernenden, und die damit einhergehende Nichtberücksichtigung ihrer wechselseitigen Verhältnisse, was sich wiederum negativ auf die voraussagende Validität auswirke (vgl. ebd., S. 323). Von daher sollte an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass im Rahmen meines Forschungsprojektes lediglich die Aamol-Video-Tutorials begutachtet und andere wesentliche Variablen bewusst nicht berücksichtigt wurden bzw. zum Teil unbekannt waren/sind, da diese außerhalb meines Forschungsauftrags liegen. Um zu umfangreicheren und mehrperspektivischen Evaluationsergebnissen bzw. zu einer Erfassung des Gesamtbildes zu gelangen, ist es unentbehrlich weitere empirische Studien (wie z.B. eine Befragung der Rezipierenden) zu betreiben.

#### 4.4.2 Reflexion und Diskussion der Analyseresultate

Es konnte im Allgemeinen festgestellt werden, dass die Tutorials jeweils unterschiedliche Themenschwerpunkte aufweisen. Während das Video 1 (von Brigitte Schatzl) insb. die Übertragungsphase, mit Fokus auf dem sprachlichen Aspekt, in den Mittelpunkt rückt, widmet sich Video 2 (von Silvia Flotzinger-Aigner) vorwiegend der Thematik der Literaturdurchforstung nach relevanten Informationen sowie der Revision von indirekten Kurzzitaten. Dieser Umstand lässt sich innerhalb der ersten Kategorie (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) anhand der Kriterien 1.8 (Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt?) wie auch 1.10 (Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte?) erkennen. In Bezug auf erstgenanntes Kriterium konnte Video 2 keine Punkte erzielen, im Gegensatz dazu konnte Video 1 zwei Punkte im Bereich des Erfüllungsgrades erzielen, da drei Wörter („hingegen“,

„sogar“ und „doch immerhin“) wie auch eine Formulierung von der Vortragenden erklärt wurden. Zwar wird der sprachliche Aspekt thematisiert, jedoch kommt dieser meiner Ansicht nach etwas zu kurz. Um dies ausreichender abzudecken, wäre es möglich gewesen Wörter und Formulierungen des Vergleichs als Stichwort-Kasten seitlich (am Bildschirm) oder am Ende des Videos kurz einzublenden, um eine größere Vielfalt anzubieten. Eine andere Variante wäre deren Integration auf der Aamol-Website als ausdrückbares Zusatzmaterial. Die Maximalpunkteanzahl konnte aufgrund des Fehlens einer Bezugsherstellung zur grammatischen Ebene nicht vergeben werden. Betreffend dem zweitgenannten Kriterium wurde ermittelt, dass in beiden Tutorials nicht erwähnt wurde, dass das Endprodukt noch einmal gelesen wurde oder gelesen werden sollte. Um eine fehlgeleitete Wahrnehmung bei den Schüler/innen bzw. den Rezipierenden zu vermeiden (, nämlich, dass das Textprodukt generell in einem Zug ohne nochmaliges Lesen geschrieben wird), sollte meines Erachtens, falls möglich, dies noch integriert werden. Beide Videos erhielten dennoch den Status *teilweise erfüllt*, da im Video 1 der Aspekt des Lesens und im Video 2 des Revidierens inkludiert wurden.

Werden die Analyseresultate beider Videos miteinander verglichen, ist es auffallend, dass die erste Kategorie (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) die niedrigste Punkteanzahl (Video 1: 48 Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 50%, Video 2: 46 Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 47,92%) unter allen analysierten Kategorien aufweist. Zwar sind die Tutorials dem Anwendungskontext des Verfassens einer VWA/DA angemessen, jedoch wird der DaF/DaZ-Kontext vergleichsweise weniger berücksichtigt (siehe auch Kategorie 3 Kriterium 3.1.3). Dies zeigt sich vor allem am Kriterium 1.3 (Werden Intertexte in L1 und L2 als Hilfsmittel erwähnt?) sowie im Falle von Video 2 überdies am Kriterium 1.8. Darüber hinaus konnten die Kriterien 1.2 (Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“<sup>151</sup> zurückzugreifen?) wie auch 1.12 (Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt?) bei beiden Videos keine Punkte erzielen. Hinsichtlich dem letztgenannten Kriterium wäre es eine Möglichkeit gewesen, anregende Fragen an die Rezipient/innen zu stellen, wie etwa: Wie, wann und wo schreibst du am besten? Was sind deine Strategien beim Schreiben? Schreibst du lieber alleine oder doch eher gerne

---

<sup>151</sup> Börner 1987/Wolff 2002

mit einem/r Schreibpartner/in oder gar mit einer ganzen Gruppe? Diese hätten beispielsweise am Ende der Tutorials zusätzlich hinzugefügt werden können, um das Nachdenken über das eigene Schreiben anzustoßen bzw., um das Finden des eigenen individuellen Schreibwegs zu fördern.

Innerhalb der zweiten Kategorie („Qualitätskriterien“<sup>152</sup> für Video-Tutorials) fielen insbesondere die Kriterien 2.2.1 (Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich), 2.2.5 (Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst?) sowie 2.3.4 (Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar?) auf. In Bezug auf Erstgenanntes ließ sich feststellen, dass der Zweititel („Aamol – Am Modell lernen als Modell lernen“) des Videos 1 eventuell zu Irritationen auf Seiten der Rezipierenden führen könnte. Wie bereits im Analyseteil des Kapitels 4.1 vorgeschlagen, wäre eine Umänderung des Titels bspw. in *Von der Schreibaufgabe bis zum Text mit Fokus auf den sprachlichen Aspekt des Vergleichs* eine Alternative, die meines Erachtens eindeutig, simpel und unmissverständlich ist. Eine andere Option wäre es, in der Videobeschreibung auf der Aamol-Website<sup>153</sup> detaillierter auf den Videoinhalt einzugehen. Ein weiteres Manko ließ sich betreffend zweitgenanntem Kriterium 2.2.5 ermitteln, da beide Videos keine abschließende Zusammenfassung am Videoende zur Verfügung stellen. Es hätte sich angeboten dies z.B. in Form einer Check-Liste oder nach Lehner (2018) in Form einer graphischen Struktur darzustellen, um wesentliche Inhaltspunkte in einem gut einprägsamen und nachvollziehbaren Format zu bündeln (vgl. ebd., S. 85f). Anstelle dessen tritt die Präsentation des Textendprodukts, was als positiv zu bewerten ist. Das letztgenannte Kriterium 2.3.4 betrifft das Video 1 und gilt als *eher erfüllt* (3 Punkte) (siehe auch Abschnitt 4.1), wobei hingegen Video 2 die Maximalpunktzahl (4 Punkte) im Erfüllungsbereich erzielte. Es kam betreffend Video 1 zu einem Punkteabzug, da visuelle Gestaltungskomponenten größtenteils (z.B.: Tabellen und Textabschnitte) nicht beschriftet wurden. Im Falle von Video 2 erhielten verfasste Textpassagen ebenfalls keine Beschriftung, jedoch wurden diese im Vergleich zu Video 1

---

<sup>152</sup> Fricke 2000, S.75

<sup>153</sup> Zu finden unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (7.8.2019).

nicht isoliert voneinander, sondern als Ganzes präsentiert, was die Übersichtlichkeit über die Absätze nicht behindert. In beiden Fällen wäre es zur Förderung der besseren Rezipient/innen-Orientierung und Nachvollziehbarkeit möglich gewesen die Textabschnitte zusätzlich mit einer Beschriftung zu versehen, vor allem, um den DaF/DaZ-Kontext mehr zu berücksichtigen. Beispielsweise hätte im Video 1 der erste verfasste Absatz mit *Ergebnisse der drei Studien anhand des gewählten Kriteriums* betitelt werden können. Was jedoch an beiden Video-Tutorials positiv auffiel, ist die gänzliche Erfüllung im Bereich der technischen Gestaltung (Kriterium 2.4 bzw. Kriterien 2.4.1 bis 2.4.5).

In der dritten wie auch letzten Kategorie (Indikatoren für erfolgreiches Erklären) wurden die Kriterien 3.1.3 (Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA), 3.2.1 (Ist die gewählte Reihung der Elemente passend?) wie auch 3.4.5 (Im Falle von Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen?) zur näheren Erörterung ausgewählt. Das Kriterium 3.1.3 erhielt bei beiden Videos im Bereich des Erfüllungsgrades nicht die volle Punkteanzahl (Video 1: 3 Punkte, Video 2: 2 Punkte), da meiner Ansicht nach der DaF/DaZ-Kontext zu wenig Beachtung geschenkt wurde, was wiederum mit der ersten Kategorie des Analysecatalogs in Zusammenhang gebracht werden kann, da bspw. Intertexte in L1 und L2 keine Erwähnung finden. Das Video 1 konnte einen Punkt mehr erzielen als Video 2, da der sprachliche Aspekt, im Gegensatz zu Video 2, behandelt wurde. Hinsichtlich dem Kriterium 3.2.1 ist es bedauerlich, dass die konkret ausformulierte Forschungsfrage nicht zu Beginn der beiden Videos den Rezipierenden gezeigt wurde, was erst im späteren Verlauf geschah. Es wäre aufgrund der anfänglichen Adressat/innen-Orientierung empfehlenswert diese in den Videoeinstieg zu integrieren. Das letztgenannte Kriterium 3.4.5 sollte kritisch betrachtet werden. Video 1 konnte hierbei die Maximalpunkteanzahl erreichen, da, im Gegensatz zu Video 2, mit Bildern bzw. Fotos gearbeitet wurde. Es sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass im Falle von Video 2 keine Bilder bzw. Fotos notwendig waren, da es mittels der Screencast-Technik möglich ist innerhalb der Literaturquellen zu scrollen. Dieser Umstand sollte hinsichtlich der Punkteanzahl der dritten Kategorie (Video 1: 98 Punkte, Video 2: 88 Punkte) nicht unberücksichtigt bleiben. Würde das Scrollen in den Quellen als Bilder bzw. Fotos

angesehen werden, so würde dieses Kriterium beim Video 2 ebenfalls als gänzlich erfüllt, mit einer Gesamtpunkteanzahl von 8 ( $E4 \times G2 = 8$ ), gelten.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Folgenden werden zu Beginn die Kategorie- und Gesamtergebnisse wie auch jene der einzelnen Kriterien der beiden Video-Tutorials zusammenfassend und kontrastiv zueinander dargelegt. Anschließend erfolgen im Hinblick auf die Thematik des Verfassens einer VWA/DA mit Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext anhand von Video-Tutorials ein Resümee sowie ein Ausblick.

### Kategorie- und Gesamtergebnisse<sup>154</sup>

Kategorie	Punkteanzahl / in Prozent	Video 1: erreichte Punkte / in Prozent <sup>155</sup>	Video 2: erreichte Punkte / in Prozent <sup>156</sup>
1	96 / 100%	48 / 50%	46 / 47,92%
2	124 / 100%	98 / 79,03%	106 / 85,48%
3	120 / 100%	98 / 81,67%	88 / 73,33%
<b>Gesamt</b>	<b>340 / 100%</b>	<b>244 / 71,76%</b>	<b>240 / 70,59%</b>

Tabelle 3: Videoanalyse 3 - Gesamtschlussbetrachtung

Werden die Endresultate der drei analysierten Kategoriefelder wie auch das Gesamtergebnis in den Blick genommen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich diese minimal voneinander unterscheiden. Die Kategorie 2 („Qualitätskriterien“<sup>157</sup> für Video-Tutorials) belegt bei Video 2 den ersten Platz (106 Punkte (von 124)/85,48% Erfüllungsgrad), während sie bei Video 1 auf den zweiten Platz kommt (98 Punkte/79,03% Erfüllungsgrad). Innerhalb der dritten Kategorie (Indikatoren für erfolgreiches Erklären) weist Video 1 98 Punkte (81,67% Erfüllungsgrad) auf, wohingegen Video 2 88 Punkte mit

<sup>154</sup> In diesem Abschnitt vorkommende Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die zweite Dezimalstelle aufgerundet.

<sup>155</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>156</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>157</sup> Fricke 2000, S.75

einem 73,33% Erfüllungsgrad erreichte. Die wenigsten Punkte erzielte die Kategorie 1 (schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext) bei beiden Tutorials. Es wurden hierbei für das Video 1 48 Punkte (von 96) mit einem Erfüllungsgrad von 50%, und für das Video 2 46 Punkte mit einem Erfüllungsgrad von 47,92% verzeichnet. Werden die Analyseresultate beider Tutorials einander gegenübergestellt, wird ersichtlich, dass Video 1 in den Kategorien 1 und 3, und das Video 2 in der Kategorie 2 mehr Punkte erreichen konnte. Video 1 erzielte ein Gesamtergebnis von 244 (von 340 Punkten/71,76% Erfüllungsgrad), während Video 2 auf eine Punkteanzahl von 240 Punkten mit einem Erfüllungsgrad von 70,59% kommt. Mittels dieser Ergebnisse lassen sich Anregungen zur Verbesserung der Aamol-Tutorials formulieren, die im Abschnitt 4.4 zu finden sind. Eine dieser Anregungen betrifft vor allem die erste Kategorie und schlägt dahingehend eine erhöhte Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontexts (insbesondere den sprachlichen Aspekt) vor.

#### Kriterienresultate (im Bereich des Erfüllungsgrades (E))

Anhand der unteren Graphik (Abb. 10) lassen sich sowohl an den beiden Tutorials gemeinsame Kriterien (siehe das mittlere Überschneidungsfeld der Kreise), wie auch abweichende (siehe Felder A, B, C und D) ablesen. Die Kriterien im Überschneidungsfeld weisen zueinander keine Punktedifferenz auf. Die Kategoriefelder, welche mit einem Buchstaben versehen wurden, zeigen den Grad der Punktedivergenz zum jeweilig gegenübergestellten Video-Tutorial an: Das Feld A weist einen Unterschied von einem Punkt, das Feld B von zwei, das Feld C von drei und das Feld D von vier Punkten auf. Die Entscheidung, welche Kriterien links (Video 1) bzw. rechts (Video 2) neben dem Überschneidungsfeld einzuordnen sind, lässt sich auf die Prävalenz der erreichten Punkteanzahl im Bereich des Erfüllungsgrades zurückführen, zum Beispiel: Das Kriterium 2.1.1 wurde links zugeordnet, da Video 1 um einen Punkt *mehr* erzielen konnte als Video 2.

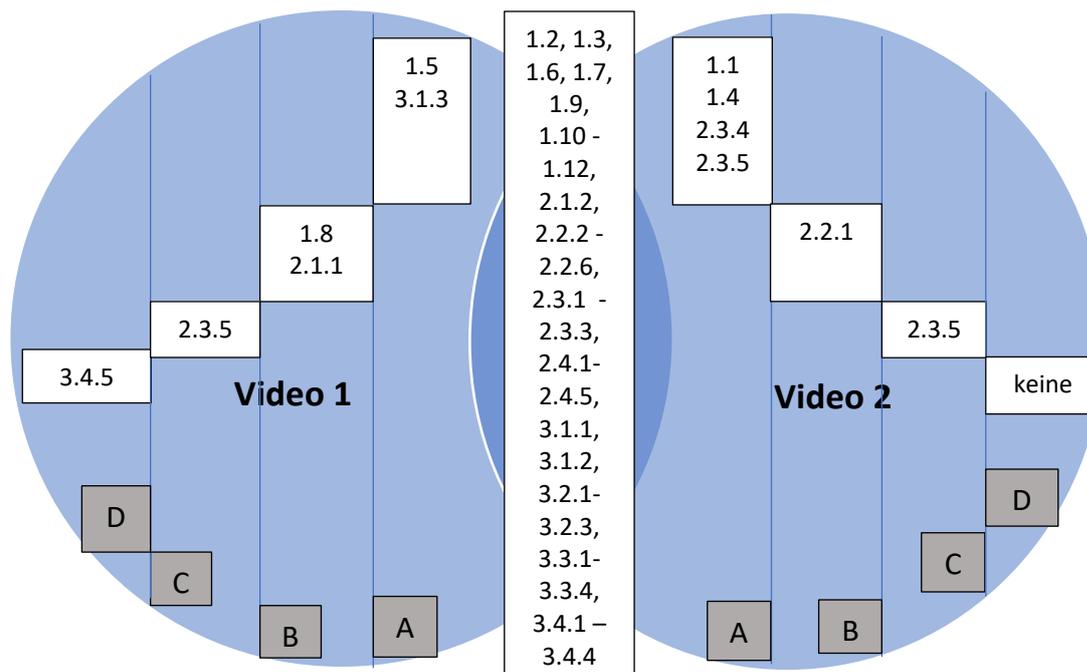


Abbildung 10: Kriterien im Vergleich

Betreffend dem Datenerhebungsinstrument *kriteriengeleiteter Analysecatalog* (siehe auch Abschnitt 4.4.1) kam es zu keinen im Nachhinein stattfindenden Kriterienergänzungen und/oder -änderungen, jedoch würde ich gerne noch darauf hinweisen, dass der von mir konzipierte Analysecatalog und die daraus resultierenden Analyseergebnisse lediglich einen Teilbeitrag zur Evaluation der Aamol-Video-Tutorials darstellen. In diesem Zusammenhang wäre aufgrund der akkurateren Realitätswiderspiegelung eine zusätzliche nachträgliche Überprüfung durch eine/n Zweitgutachter/in sowie weitere Evaluationsstudien, wie etwa die Befragung der Zielgruppe, wünschenswert.

Abschließend lässt sich zusammenfassend sagen, dass im Angesicht der neuausgerichteten standardisierten Reife- und Diplomprüfung bzw. der sog. „Säule 1“ (BMBWF o.J. a)<sup>158</sup> wie auch des aktuellen Medieninteresses und der Mediennutzung Jugendlicher (vgl. BMFJ 2016) die Aamol Video-Tutorials einen wesentlichen und wertvollen Beitrag zur Förderung des Verfassens einer wissenschaftspropädeutischen Arbeit darstellen. Darüber hinaus konnte in der theoretischen Einbettung (siehe Abschnitt 2.3) dieser vorliegenden Masterarbeit aufgezeigt werden, dass das tutorielle Medienformat

<sup>158</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (4.4.19).

als eine vielversprechende Vermittlungschance im Bildungssektor angesehen werden kann.

Mittels deren Nutzung können einerseits die „digitale Ungleichheit“ reduziert (vgl. Valentin 2015, S. 14) und andererseits die „digitale Literalität“ (*digital literacy*) bzw. die „audio-visuelle Literalität des Erklärens“ (Wolf 2015b, S. 130) gefördert werden (vgl. Tan 2013, S. 466f).

Neben diesen höher gelegenen Zielen gehen ebenso einige weitere Vorteile einher, wie etwa die Förderung des Konzepts „Lernen am Modell“ (Krammer et. al., 2012, zit. n. Obermoser 2018, S. 63), den orts- und zeitunabhängigen Zugang zu Lehr-/Lerninhalte (vgl. Obermoser 2018, S. 63), und die Möglichkeit diese nach Belieben wiederholt ansehen zu können. Jedoch sollte aus einer pädagogischen und lernpsychologischen Perspektive beachtet werden, den Unterricht nicht rein auf Basis von Tutorials zu gestalten (vgl. Valentin 2015, S. 11), da Übermüdung und eine Herabsetzung der Memorisierungskapazität der Rezipierenden die Folgen daraus sein könnten (vgl. Obermoser 2018, S. 63). Vielmehr, so denke ich, sollte die Nutzung von Video-Tutorials an geeigneten Stellen integriert und mit anderen Lehrmethoden kombiniert werden, sodass ein abwechslungsreiches Unterrichtsbild entsteht, das an die Rezeptionsgewohnheiten insb. jugendlicher Schüler/innen anschließt.

## Literaturverzeichnis

Appel, Joachim (2009): Erklären im Fremdsprachenunterricht. In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.- In: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-48.

AHS VWA (o.J.). Online unter: [www.ahs-vwa.at](http://www.ahs-vwa.at) (letzter Zugriff 4.4.19).

Bartelborth, Thomas (2007): Erklären.- In: Berlin [u.a.]: De Gruyter.

Baumgartner, Peter (1997): Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia.- In: Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, S. 241-252.

Bernstein, Nils / Guadalupe, Claudia / Llampallas, García (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. In: Deutsch als Fremdsprache 52 (2), S. 103-112.

BGBI. II Nr. 174/2012: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS). In: RIS. Online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_174/BGBLA\\_2012\\_II\\_174.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf) (letzter Zugriff 8.4.19).

BGBI. II Nr. 177/2012: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten). In: RIS. Online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_177/BGBLA\\_2012\\_II\\_177.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.pdf) (letzter Zugriff 4.4.19).

BMB (2016a): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_vwa\\_handreichung.pdf?6kdmd8](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf?6kdmd8) (letzter Zugriff 10.4.19).

BMB (2016b): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_vwa\\_beurteilungshilfe.pdf?6kdmdq](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungshilfe.pdf?6kdmdq) (letzter Zugriff 10.4.19).

BMBF (2015): Diplomarbeiten NEU. Handreichung 2015. Online unter: [http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung\\_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme\\_ZKIXVBb9qkrh75V\\_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA\\_Zcz4](http://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/DA-Handreichung_14.4.2016.pdf?fbclid=IwAR1OnLRme_ZKIXVBb9qkrh75V_gWxOOEGElxySxiDXZV4nec0gwTTA_Zcz4) (letzter Zugriff 10.4.19).

BMFJ (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich.

BMBWF (o.J. a): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (letzter Zugriff 20.8.19).

BMBWF (o.J. b): Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html) (letzter Zugriff 20.8.19).

BMUK (2012): Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Schuljahr 2013/2014.

- Börner, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, Wolfgang / Schulze, Rainer (Hg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning.- In: Tübingen: Narr, S. 1336 – 1349.
- Dawidowicz, Marta / Reitbrecht, Sandra (2018): Aamol. Am Modell lernen, als Modell lernen. Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben. Online unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz\\_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf) (letzter Zugriff: 28.4.19).
- Dawidowicz, Marta / Reitbrecht, Sandra (2018): Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich. Online unter: [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht\\_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf) (letzter Zugriff 14.8.19).
- Dengscherz, Sabine (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun ... Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2, S. 65-80.
- Dengscherz, Sabine (2015): «Übung macht den Meister :)» - Studierende des ZTW über ihre Professionalisierung im Schreiben in der L2 Deutsch. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2, S. 120-136.
- Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 1, S. 157-173.
- Fernández, Graciela (2015): Wissenschaftspropädeutik in Schulen oder Wie bekomme ich kompetentere Schüler in weniger Zeit?. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse.- In: Zeitschrift Schreiben, S. 59-61.
- Fischer, Verena (2015): Die Textsorte Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Mittel in der gymnasialen Oberstufe. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse.- In: Zeitschrift Schreiben, S. 48-52.
- Fleischhauer, Felix (2015): Die Facharbeit zur Ausbildung von Schreibkompetenz in der Schule im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens – eine Herausforderung für alle Beteiligten. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse.- In: Zeitschrift Schreiben, S. 52-55.
- Flower/Hayes (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.) (2017): Cognitive Processes in Writing.- London/New York: Routledge, S. 3 - 30.
- Fricke, Reiner (2000): Qualitätsbeurteilung durch Kriterienkataloge. Auf der Suche nach validen Vorhersagemodellen. In: Schenkel, Peter / Tergan, Sigmar-Olaf / Lottmann, Alfred (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand.- In: Nürnberg: BW Bildung und Wissen, S. 75-88.
- Girgensohn, Katrin / Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung.- Darmstadt: WBG.
- Gruber, Helmut / Huemer, Birgit / Wetschanow, Karin (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In: Esterl, Ursula / Wetschanow, Karin (Hg.): Vorwissenschaftliche Arbeit.- In: ide Heft 4, Jg. 38, S. 24-34.
- Hofer, Christian (2006): Blicke auf das Schreiben. Schreibprozessorientiertes Lernen. Theorie und Praxis.- Wien [u.a.]: LIT.
- Kammerl, Rudolf (2018): Bildung und Lehrerbildung im digitalen Wandel. Zur Forderung nach einem „Primat des Pädagogischen“. In: Hug, Theo (Hg.): Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter.- In: Innsbruck: Innsbruck university press, S. 19-32.

- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden.- In: Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag, S. 7 – 16.
- Kuper, Harm (2011): Evaluation. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden.- In: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-142.
- Lehner, Martin (2018): Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung.- In: Bern: Haupt Verlag.
- Leisen, Josef (2007): Das Erklären im Unterricht. In: MNU 60/8, S. 459-462.
- Maik, Philipp (2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 6. erweiterte Auflage.- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Media-Analyse (2014). Online unter: <https://www.media-analyse.at/admin/pages/htmlTemplateTable.php?xyCat=256702,256703,256704,256705,256706,256746,256747,256750,256792> (letzter Zugriff 4.6.19).
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): Schreiben als System Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick.- Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Meyer, Wolfgang / Stockmann, Reinhard (2014): Evaluation. Eine Einführung.- In: Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden.- In: Innsbruck: StudienVerlag, S. 109 – 155.
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Band 1.- In: Berlin/New York: De Gruyter, S. 992-998.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien / Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris / Wyss, Eva Lia (Hg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik.- In: Tübingen: Stauffenburg, S. 11-46.
- Obermoser, Susanne (2018): Einsatz moderner Medien im Unterricht: Unterstützung von Lernprozessen durch Lehr- und Lernvideos?- In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 7/4, S. 59-74.
- Pichler, Christian (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS. In: Esterl, Ursula / Wetschanow, Karin (Hg.): Vorwissenschaftliche Arbeit.- In: ide Heft 4, Jg. 38, S. 9-23.
- Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht Band 8.- In: Münster/New York: Waxmann, S. 235-248.
- Poscheschnik, Gerald (2015): Erste Schritte: Die Planung eines Forschungsprojekts. In: Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (Hg.): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium.- In: Konstanz: UVK, S. 61-98.

Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfurst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung.- Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 15-34.

Rummler, Klaus / Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang / Stalder, Felix / Maier, Ronald (Hg.): Media, Knowledge and Education / Medien – Wissen – Bildung. Cultures and Ethics of Sharing / Kulturen und Ethiken des Teilens.- In: Innsbruck: Innsbruck university press, S. 253-266.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.- In: Paderborn: Schöningh, S. 33-45.

Schmidt-Thieme, Barbara (2014): Erklären können. Aufbau von Erklärkompetenz im Lehramtstudium. In: Roth, Jürgen / Ames, J. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. In: Münster: WTM, S. 1075-1078.

Schön, Sandra / Ebner, Martin (2013): Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!- In: Norderstedt: Books on Demand.

Sparkling Science. Online unter: <https://www.sparklingsscience.at> (letzter Zugriff 19.4.19).

Sprung, Gerhard / Strohmaier, Robert / Nischelwitzer, Alexander / Schadenbauer, Sandra (2013): Tutorialismus – Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit der Tutorial(un)kultur. In: Pauschenwein, Jutta (Hg.): Lernen mit Videos und Spielen. Tagungsband zum 12. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 18.9.2013.- In: Graz: FH Joanneum, S. 44-50.

Stukenbrock, Anja (2009): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.- In: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 160-176.

Tan, Elaine (2013): Informal learning on *YouTube*: exploring digital literacy in independent online learning. In: Learning, Media and Technology 38/4, S. 463-477.

Tergan, Sigmar-Olaf (2001): Qualitätsbeurteilung von Bildungssoftware mittels Kriterienkatalogen. Problemaufriss und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 29/4, S. 319-341.

Universität Bamberg (o.J.): Schreibforschung. Online unter: <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (letzter Zugriff: 15.8.19).

Universität Wien (o. J.): Aktivitäten und Produkte. Online unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> (letzter Zugriff 27.8.19).

Universität Wien (o.J.): Das Aamol-Projekt. Online unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/> (letzter Zugriff: 15.8.19).

Universität Wien (o.J.): Projektteam. Online unter: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektteam/> (letzter Zugriff: 19.4.19).

Valentin, Katrin (2015): Video-Tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit.- In: Nürnberg. Online unter: <http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/08/Handreichung-Video-Tutorials.pdf> (letzter Zugriff 24.5.19).

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen.- In: Weinheim [u.a.]: Beltz.

Wirth, Markus A. (2005): Qualität in eLearning. Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme.- In: Paderborn: Eusl.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main [usw.]: Peter Lang. Online unter: <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/schreibprozess/> (letzter Zugriff: 15.8.19).

Wolf, Karsten D. (2015a): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Kurzfassung der Publikation (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: Medien + Erziehung 1 (59), S. 30-36. Online unter: [https://stiftungbrandenburgertor.de/wp-content/uploads/2015/07/Bilderbilden\\_Wolf\\_Bildungspotenziale-von-Erklärvideos-und-Tutorials-auf-YouTube.pdf](https://stiftungbrandenburgertor.de/wp-content/uploads/2015/07/Bilderbilden_Wolf_Bildungspotenziale-von-Erklärvideos-und-Tutorials-auf-YouTube.pdf) (letzter Zugriff 24.5.19).

Wolf, Karsten D. (2015b): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anja / Ballhausen, Thomas / Trültzsch-Wijnen, Christine / Barberi, Alessandro / Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): Filmbildung im Wandel.- In: Wien: new academic press, S. 121-131.

Wukowitsch, Michael (2018): Vermehrt Digitales(!): Designbasiertes Schaffen von Gestaltungsprinzipien für Lehr- Lernvideos. In: Haushalt in Bildung & Forschung 7/4, S.44-58.

Zwingenberger, Anja (2009): Wirksamkeit multimedialer Lernmaterialien: Kritische Bestandsaufnahme und Metaanalyse empirischer Evaluationsstudien.- In: Münster [u.a.]: Waxmann.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Structure of the writing model.“ Nach Flower/Hayes (1980/2017)	14
Abbildung 2: „Schreiben in der Fremdsprache“ (Börner 1987, S. 1347)	19
Abbildung 3: „Drei-Säulen-Modell“ (BMBWF o.J. a)	26
Abbildung 4: „Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate“	34
Abbildung 5: Makrostruktur des Gesamtforschungsprozesses	43
Abbildung 6: Kategorie 1: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich	102
Abbildung 7: Kategorie 2: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich	110
Abbildung 8: Kategorie 3: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich	120
Abbildung 9: Kategorien 1-3: Analyseresultate zu den Einzelkriterien im Vergleich	130
Abbildung 10: Kriterien im Vergleich	140

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Videoanalyse 1 – Gesamtschlussbetrachtung	83
Tabelle 2: Videoanalyse 2 – Gesamtschlussbetrachtung	101
Tabelle 3: Videoanalyse 3 – Gesamtschlussbetrachtung	130, 138

# Anhang

## A. Kriteriengeleiteter Analysekatolog

### A.1 Analyseresultate Video 1

#### Kriteriengeleiteter Analysekatolog Video 1

##### Legende

E = Erfüllungsgrad	G = Gewichtung
0 = nicht erfüllt	1 = Sekundärkriterium
1 = eher nicht erfüllt	2 = Primärkriterium
2 = teilweise erfüllt	
3 = eher erfüllt	
4 = gänzlich erfüllt	

##### Maximalpunkteanzahl

Kategorie	Punkte	Prozentueller Anteil <sup>159</sup>
1	96	28,24%
2	124	36,47%
3	120	35,29%
Gesamt	340	100%

Kategorien	E	G	E x G
<b>1. schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext</b>			
1.1 Werden Aspekte der meta-kognitiven Ebene des Schreibprozesses erläutert?	3	2	6
1.2 Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“ <sup>160</sup> zurückzugreifen?	0	2	0
1.3 Werden Intertexte in L1 und insb. L2 als Hilfsmittel erwähnt?	0	2	0
1.4 Werden unterschiedliche Schreibstrategien angeboten?	2	2	4
1.5 Werden Aktivitäten vor der Planungsphase angesprochen?	1	2	2

<sup>159</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

<sup>160</sup> Börner 1987/Wolff 2002

1.6 Wird erklärt, dass Schreibziele vorab bestimmt werden sollten?	4	2	8
1.7 Werden Text- und Sprachnormen vermittelt?	2	2	4
1.8 Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt?	2	2	4
1.9 Werden die inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Zieltextes abgedeckt?	4	2	8
1.10 Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte?	2	2	4
1.11 Wird der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dargestellt?	4	2	8
1.12 Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt?	0	2	0
<b>Auswertung Kategorie 1</b>			<b>48</b>
<b>2. „Qualitätskriterien“<sup>161</sup> für Video-Tutorials</b>			
<i>2.1 Übergeordnete Ziele</i>			
2.1.1 Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird?	4	2	8
2.1.2 Werden wesentliche Inhaltspunkte mehrmals wiederholt?	4	2	8
<i>2.2 Inhaltliche Strukturierung und Darstellung</i>			
2.2.1 Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich?	2	2	4
2.2.2 Geht aus der Videobeschreibung klar hervor, welche Inhalte und Zielgruppe fokussiert werden und wer die Produzent/innen sind?	4	2	8
2.2.3 Werden in der Videobeschreibung treffende Keywords eingesetzt und eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien angeboten?	4	2	8
2.2.4 Wird auf erzwungenen Humor, Ablenkungen und Abschweifungen verzichtet?	4	2	8
2.2.5 Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst?	0	2	0
2.2.6 Wird eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten nicht überschritten?	2	2	4
<i>2.3 audio-visuelle Gestaltung</i>			
2.3.1 Sind die Sprechlautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen? Ist das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und erfolgt mit Pausen? Wird Standardsprache benutzt?	4	2	8
2.3.2 Stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein?	4	2	8
2.3.3 Wird auf störende (Hintergrund-)Musik bzw. Hintergrundgeräusche verzichtet?	4	2	8

<sup>161</sup> Fricke 2000, S.75

2.3.4 Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar?	3	2	6
2.3.5 Ist die Farbauswahl der Visualisierungen passend und wird durchgängig einheitlich verwendet?	3	2	6
<b>2.4 technische Gestaltung</b>			
2.4.1 Wird auf adäquate Lichtverhältnisse geachtet?	4	1	4
2.4.2 Ist die Kameraführung stabil?	4	1	4
2.4.3 Wird auf Zooms oder Kameraschwenke verzichtet?	4	1	4
2.4.4 Sind die eingesetzten Videoschnitte passend?	4	1	4
2.4.5 Werden identische Videoschnittübergänge genutzt und Übergangseffekte gezielt eingesetzt?	4	1	4
<b>Auswertung Kategorie 2</b>			<b>104</b>
<b>3. Indikatoren für erfolgreiches Erklären</b>			
<b>3.1 Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen</b>			
3.1.1 Werden „typische Alltagsvorstellungen“ <sup>162</sup> geklärt?	0	2	0
3.1.2 Wird auf eine sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärung zurückgegriffen? Wird der Inhalt sinn- und praxisbezogen dargestellt und ist fachlich orientiert? Werden Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt (z.B.: scheinbar irrelevante Details, Begriffe und Fremdwörter werden erklärt)?	3	2	6
3.1.3 Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA)?	3	2	6
<b>3.2 Verstehenselement 2: Anordnen</b>			
3.2.1 Ist die gewählte Reihung der Elemente passend?	3	2	6
3.2.2 Wird auf eine induktive Erklärvorgangsweise geachtet?	4	2	8
3.2.3 Werden „das Singuläre und Konkrete“ <sup>163</sup> zentriert?	4	2	8
<b>3.3 Verstehenselement 3: Ausrichten</b>			
3.3.1 Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente? : Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese	4	2	8
3.3.2 Sind die Lernelemente so gestaltet, dass sie verständlich sind?	4	2	8
3.3.3 Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat?	4	2	8
3.3.4 Folgt der Inhalt einer der folgenden Orientierungen? : handlungs-, strukturell-, exemplarisch-, wissenschaftsorientiert oder situationsbezogen	4	2	8
<b>3.4 „Repräsentationen“<sup>164</sup></b>			
3.4.1 Werden Beispiele, Fälle, Situationen, Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt?	4	2	8

<sup>162</sup> Lehner (2018), S. 64

<sup>163</sup> Lehner (2018), S. 71

<sup>164</sup> Lehner (2018), S. 59

3.4.2 Sind diese verständlich und nachvollziehbar?	4	2	8
3.4.3 Im Falle von Beispielen, Fällen und Situationen: Stellen sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“ <sup>165</sup> dar bzw. stellen sie einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“ <sup>166</sup> her?	4	2	8
3.4.4 Im Falle von Strukturen: Wird der Lerngegenstand in Beziehung zu ihnen gesetzt und kontextuell erklärt?	0	2	0
3.4.5 Im Falle von Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen?	4	2	8
<b>Auswertung Kategorie 3</b>			<b>98</b>
<b>Gesamtauswertung</b>			<b>250</b>

## A.2 Analyseresultate Video 2

### Kriteriengeleiteter Analysekatlog Video 2

#### Legende

E = Erfüllungsgrad	G = Gewichtung
0 = nicht erfüllt	1 = Sekundärkriterium
1 = eher nicht erfüllt	2 = Primärkriterium
2 = teilweise erfüllt	
3 = eher erfüllt	
4 = gänzlich erfüllt	

#### Maximalpunkteanzahl

Kategorie	Punkte	Prozentueller Anteil <sup>167</sup>
1	96	28,24%
2	124	36,47%
3	120	35,29%
Gesamt	340	100%

<sup>165</sup> Lehner (2018), S. 78

<sup>166</sup> Lehner (2018), S. 79

<sup>167</sup> Die Prozentangaben wurden aufgrund der Einfachheit auf die 2. Dezimalstelle gerundet.

Kategorien	E	G	E x G
<b>1. schreibdidaktische und -methodische Umsetzung mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext</b>			
1.2 Werden Aspekte der meta-kognitiven Ebene des Schreibprozesses erläutert?	4	2	8
1.2 Wird darauf verwiesen auf das „Langzeitgedächtnis“ <sup>168</sup> zurückzugreifen?	0	2	0
1.3 Werden Intertexte in L1 und insb. L2 als Hilfsmittel erwähnt?	0	2	0
1.4 Werden unterschiedliche Schreibstrategien angeboten?	3	2	6
1.5 Werden Aktivitäten vor der Planungsphase angesprochen?	0	2	0
1.6 Wird erklärt, dass Schreibziele vorab bestimmt werden sollten?	4	2	8
1.7 Werden Text- und Sprachnormen vermittelt?	2	2	4
1.8 Wird der sprachliche/kommunikative Aspekt des Schreibens (insb. Ausdrucksebene und Grammatik) abgedeckt?	0	2	0
1.9 Werden die inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Ziltextes abgedeckt?	4	2	8
1.10 Wird erwähnt, dass das Endprodukt noch einmal gelesen und revidiert werden sollte?	2	2	4
1.11 Wird der Schreibprozess als einen iterativen und rekursiven Problemlöseprozess dargestellt?	4	2	8
1.12 Wird zur Kollaboration und Reflexion über den Schreibprozess angeregt?	0	2	0
<b>Auswertung Kategorie 1</b>			<b>46</b>
<b>2. „Qualitätskriterien“<sup>169</sup> für Video-Tutorials</b>			
<i>2.1 Übergeordnete Ziele</i>			
2.1.1 Sind die Zielsetzungen der Video-Tutorials klar ersichtlich? Wird in der Videoeinleitung bereits nach wenigen Sekunden klar, welches Thema behandelt wird?	3	2	6
2.1.2 Werden wesentliche Inhaltspunkte mehrmals wiederholt?	4	2	8
<i>2.2 Inhaltliche Strukturierung und Darstellung</i>			
2.2.1 Ist der Videotitel eindeutig, simpel und unmissverständlich?	4	2	8
2.2.2 Geht aus der Videobeschreibung klar hervor, welche Inhalte und Zielgruppe fokussiert werden und wer die Produzent/innen sind?	4	2	8
2.2.3 Werden in der Videobeschreibung treffende Keywords eingesetzt und eine Kontextbeschreibung sowie Zusatzmaterialien angeboten?	4	2	8
2.2.4 Wird auf erzwungenen Humor, Ablenkungen und Abschweifungen verzichtet?	4	2	8

<sup>168</sup> Börner 1987/Wolff 2002

<sup>169</sup> Fricke 2000, S.75

2.2.5 Werden am Schluss die wesentlichsten Inhalte noch einmal kurz zusammengefasst?	0	2	0
2.2.6 Wird eine Länge zwischen 2 bis 5 Minuten nicht überschritten?	2	2	4
<b>2.3 audio-visuelle Gestaltung</b>			
2.3.1 Sind die Sprechlautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit und -flüssigkeit angemessen? Ist das Gesprochene verständlich, nachvollziehbar, deutlich, authentisch und erfolgt mit Pausen? Wird Standardsprache benutzt?	4	2	8
2.3.2 Stimmt der Redetext mit den gezeigten Visualisierungen überein?	4	2	8
2.3.3 Wird auf störende (Hintergrund-)Musik bzw. Hintergrundgeräusche verzichtet?	4	2	8
2.3.4 Gibt es visuelle Gestaltungskomponenten, wie z.B. Texte, Abbildungen, (Bewegt-)Bilder oder Zeichnungen? Falls ja, wurde das Wesentlichste beschriftet? Sind sie eindeutig, les- bzw. erkennbar, simpel und nachvollziehbar?	4	2	8
2.3.5 Ist die Farbauswahl der Visualisierungen passend und wird durchgängig einheitlich verwendet?	4	2	8
<b>2.4 technische Gestaltung</b>			
2.4.1 Wird auf adäquate Lichtverhältnisse geachtet?	4	1	4
2.4.2 Ist die Kameraführung stabil?	4	1	4
2.4.3 Wird auf Zooms oder Kameranäherungen verzichtet?	4	1	4
2.4.4 Sind die eingesetzten Videoschnitte passend?	4	1	4
2.4.5 Werden identische Videoschnittübergänge genutzt und Übergangseffekte gezielt eingesetzt?	4	1	4
<b>Auswertung Kategorie 2</b>			<b>110</b>
<b>3. Indikatoren für erfolgreiches Erklären</b>			
<b>3.1 Verstehenselement 1: Wesentliches bestimmen</b>			
3.1.1 Werden „typische Alltagsvorstellungen“ <sup>170</sup> geklärt?	0	2	0
3.1.2 Wird auf eine sprachlich-fachlich korrekte und nachvollziehbare Erklärung zurückgegriffen? Wird der Inhalt sinn- und praxisbezogen dargestellt und ist fachlich orientiert? Werden Verstehensbehinderungen aus dem Weg geräumt (z.B.: scheinbar irrelevante Details, Begriffe und Fremdwörter werden erklärt)?	3	2	6
3.1.3 Passen die Tutorials zum Anwendungskontext (DaF/DaZ und das Verfassen einer VWA/DA)?	2	2	4
<b>3.2 Verstehenselement 2: Anordnen</b>			
3.2.1 Ist die gewählte Reihung der Elemente passend?	3	2	6
3.2.2 Wird auf eine induktive Erklärvorgangsweise geachtet?	4	2	8
3.2.3 Werden „das Singuläre und Konkrete“ <sup>171</sup> zentriert?	4	2	8
<b>3.3 Verstehenselement 3: Ausrichten</b>			

<sup>170</sup> Lehner (2018), S. 64

<sup>171</sup> Lehner (2018), S. 71

3.3.1 Passt der Erklärauftakt zum Erklärmotiv und ist anregend? Inkludiert der Erklärauftakt einer der folgenden Elemente? : Ziel/Ergebnis, Nutzen, Beispiel, Einordnung in einen (größeren) Zusammenhang, Frage, Problem oder Hypothese	4	2	8
3.3.2 Sind die Lernelemente so gestaltet, dass sie verständlich sind?	4	2	8
3.3.3 Sind Anfangs- und Abschlussphasen adäquat?	4	2	8
3.3.4 Folgt der Inhalt einer der folgenden Orientierungen? : handlungs-, strukturell-, exemplarisch-, wissenschaftsorientiert oder situationsbezogen	4	2	8
<b>3.4 „Repräsentationen“<sup>172</sup></b>			
3.4.1 Werden Beispiele, Fälle, Situationen, Strukturen, Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien eingesetzt?	4	2	8
3.4.2 Sind diese verständlich und nachvollziehbar?	4	2	8
3.4.3 Im Falle von Beispielen, Fällen und Situationen: Stellen sie „das Allgemeine oder Teile des Allgemeinen“ <sup>173</sup> dar bzw. stellen sie einen „größeren Sinn- oder Sachzusammenhang“ <sup>174</sup> her?	4	2	8
3.4.4 Im Falle von Strukturen: Wird der Lerngegenstand in Beziehung zu ihnen gesetzt und kontextuell erklärt?	0	2	0
3.4.5 Im Falle von Bilder, Metaphern, Geschichten oder Analogien: Ist die äußere Form passend? Erfüllen sie nicht nur eine schmückende oder ästhetische Funktion, sondern fördern die aktive Verwertung von Informationen?	0	2	0
<b>Auswertung Kategorie 3</b>			<b>88</b>
<b>Gesamtauswertung</b>			
			<b>244</b>

<sup>172</sup> Lehner (2018), S. 59

<sup>173</sup> Lehner (2018), S. 78

<sup>174</sup> Lehner (2018), S. 79

## B. Protokollaufzeichnungen

### B.1 Aufzeichnungen Video 1

#### Video-Protokoll 1

##### Legende

Fr. Schatzl = S.

Forschungsfrage = FF

Zeit	Titel	Dargestelltes	Sequenztitel	Beschreibung + Notizen
00:00-00:26	Einstieg a	Standbild 1	Begrüßung, Vorstellung, Kontextbeschreibung	angemessen; wird als einer der möglichen Vorgehensweisen dargestellt; kurze Erwähnung der Schreibaufgabe
00:27-01:12	Einstieg b	Folie 1	Lehr-/Lernziele	(1) Informationsauswahl, (2) Verwendung v. Quellen & Zitierweise, (3) sprachlicher Aspekt (Formulierung d. Vergleichs) & Beantwortung d. FF (zu finden im Hauptteil n)
1:13-02:00	Hauptteil a	Folie 2	Schreibaufgabe/-plan	S. erwähnt: „Bsp. wie generell <b>Schreibplanung</b> aussehen kann“; sukzessive Vorgehensweise: Check-Liste
02:01-04:16	Hauptteil b	Fotos 1-3	Informationssuche in der Literatur	Literatur (Studien) nacheinander nach relevanten Informationen unter Berücksichtigung des gesuchten Kriteriums suchen + Eckdaten d. Studien; Buchvorderseite (Leipziger Studie 2016) wird gezeigt, Foto 1: Inhaltsverzeichnis, 2: Buchseite, 3: Anhang: Methodik; <b>Strategie zur Informationssuche</b> werden als Vorschlag vorgestellt: Inhaltsverzeichnis & relevante Kapitel anschauen, farbliche Markierungen (hier: orange) & Haftnotizen anbringen + Begründung für deren Einsatz (zeitökonomischer Faktor – nicht alles kann gelesen werden bzw. gute Orientierung durch das

				Inhaltsverzeichnis; <b>Orientierungshilfe</b> : S. erklärt, wo das Kapitel „Methodik“ normalerweise zu finden ist (normalerweise in der Einleitung, in diesem Fall als Anhang)
04:17-06:12	Hauptteil c	Folie 3	Datenaufbereitung	<b>Materialien aufbereiten/Strategie</b> : Aufbereitung/Dateneintragung in Tabellenform ( <b>Verweis</b> von S. auf Strategien zur Informationssuche); S. erklärt Tabelle und hebt Vorteile hervor (Übersichtlichkeit, Schnelligkeit/Beschleunigung d. Schreibprozesses)
06:13-07:19	Hauptteil d	Folie 4	Datenaufbereitung	fertig ausgefüllte Tabelle; <b>Verweis</b> v. S. auf Strategien zur Informationssuche (farbliche Markierungen); S. nennt <b>alternative Datenaufbereitung/Strategie</b> : Studien nacheinander durchgehen, im Text „Vergleichsmaterial“ in Stichwörter notieren, gruppieren – beim Schreiben zusammenführen und sprachlich ausformulieren; S. begründet ihre Wahl für die Tabellenform: ausdrückbar, „griffbereit“, „übersichtlicher“
07:20-07:29	Hauptteil e	Folie 4	Materialienbereitstellung	<b>Materialien bereitlegen</b> : Tabelle + Studien; ausgefüllte Tabelle ist noch immer zu sehen
07:30-07:51	Hauptteil f	Folie 4, 2	Rückkopplung zum bereits produzierten Text & zur Schreibaufgabe/-plan	<b>Rückkopplung</b> : zuvor verfasster Text & Schreibaufgabe/-plan noch einmal durchlesen: „Welche Punkte (Zusatz: der Schreibaufgabe) sind noch offen?“ – Schreibaufgabe wird noch einmal gezeigt
07:52-08:30	Hauptteil g	Folie 2	Planungsphase	S. erklärt: angestrebte Anzahl der zu schreibenden Absätze (3 Absätze), <b>Inhaltsstrukturierung</b> (welcher Inhalt in welchen Absatz?); Schreibaufgabe wird leicht herausgezoomt
08:31-09:05	Hauptteil h	Folie 5	Lese-/„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	Absatz 1: vorgefertigt präsentiert; Aufforderung: lesen – ausreichend Zeit
09:06-14:40	Hauptteil i	Word 1	Übertragungsphase	Absatz 2: „live“ geschrieben + mündl. <b>Erklärungen + Begründungen, mündl. Beschreiben ihrer Handlungen/visuelle Darstellung</b> – erinnert mich an „think-aloud“ Methode; Tastaturgeräusche: nicht störend, eher leise; <b>Inhaltsstrukturierung</b> : Vor Schreibbeginn erklärt S., welchen Inhalt sie im Absatz 2 abdecken möchte. S. erklärt auch, welchen Zweck Satz 1 und letzter

				Satz haben; <b>Sprachlicher Aspekt</b> : S. begründet und erklärt im Kontext: Wortwahl, deren Nutzen & Bedeutung, Formulierung, z.B.: im letzten Satz: macht darauf aufmerksam, dass man mit d. Formulierung („So wurde die Befragung in München und Leipzig im Jahr 2016 durchgeführt, in Bern hingegen im Jahr 2015“) „sowohl Gleiches als auch Unterschiedliches darstellen werden kann“, „hingegen“ („flüssiger und angenehmer zu lesen“ als die Aufzählung nacheinander, „unterstreicht“ den Vergleich), „sogar“; <b>Inhaltsstrukturierung</b> : S. erklärt und begründet weiteres Info-Arrangement d. 2. Absatzes (S. erklärt, warum die 2 Kriterien gewählt und zusammen dargestellt werden – „beeinflussen Studie am meisten“). S. nennt auch eine von ihr in Erwägung gezogene <b>Variante</b> : Jedes Kriterium wird gesondert je nach Stadt gegenübergestellt – Problem: Quelle muss bei jedem Kriterium angegeben werden. S. erklärt die Reihenfolge der Informationsdarstellung; <b>Zitierweise</b> : weist auf das Einsetzen der Quellenangabe hin und erklärt die Angabe der Seitenzahl
14:41-15:03	Hauptteil j	Folie 6	Lese-/„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	Absatz 2: bereits verfasster Inhalt + neuer Inhalt werden präsentiert – Aufforderung: lesen – ausreichend Zeit – zu Lesendes farblich (blau) markiert
15:04-16:06	Hauptteil k	Folie 7	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	Absatz 2: bereits verfasster Inhalt & neuer Inhalt werden noch einmal präsentiert (leicht herausgezoomt, sodass letzter Satz d. 1. Absatzes ebenfalls sichtbar ist); S. erklärt Anordnung der dargestellten Inhalte; <b>Sprachlicher Aspekt</b> im Kontext erklärt; S. hebt Wörter „doch immerhin“ hervor und erklärt Bedeutung; <b>Zitierweise</b> : S. erwähnt, dass indirekte Zitate gewählt wurden (sie erklärt das folgendermaßen: „eine Zusammenfassung in eigenen Worten“); erklärt anschließend, dass das direkte Zitat in diesem Absatz nicht passend war, „da keine Teile aus der Studie wortwörtlich übernommen werden müssen“
16:07-16:50	Hauptteil l	Folie 7, Foto 3	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	<b>Orientierungshilfe</b> : Ort der Quellenangaben: S. verweist auf Literaturverzeichnis, Seitenzahl auffindbar anhand Haftnotizen ( <b>Verweis</b> auf

				Strategien zur Informationssuche): Buchseite (Foto 3) mit Haftnotizen – begründet dies: rascheres Auffinden der Informationen während Schreibprozess
16:48-16:51	Hauptteil m	Folie 7	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	Absatz 2: wird noch einmal präsentiert
16:52-17:29	Hauptteil n	Word 1, 2	Rückkopplung zur FF (bzw. zum bereits verfassten Text)	Word 1: Absätze 1 & 2 werden noch einmal kurz gezeigt; Word 2: dasselbe Dokument wird raufgescrollt: Beantwortung d. FF im 3. Absatz: Rückkopplung zur FF: FF wird zum 1. Mal ausformuliert gezeigt. Hinweis v. S.: FF noch einmal anschauen und einprägen, da bei der Beantwortung darauf Bezug genommen werden sollte; farblich (gelb) markiert, wird vorgelesen
17:30-17:49	Hauptteil o	Folie 4	Rückkopplung zu gesammelte Daten	Rückkopplung zu gesammelten Daten: ausgefüllte Tabelle wird noch einmal gezeigt (Videoeinblendung der gesamten PPT-Präsentation – dann wieder als Einzelfolie dargestellt), um sich die wichtigsten Eckdaten noch einmal anzuschauen, um die FF zu beantworten
17:50-19:14	Hauptteil p	Folie 8	Lese-/ „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344); Schreibende	alle 3 Absätze werden fertig gezeigt; Aufforderung: Lesen (insb. 3. Absatz, nicht farblich gekennzeichnet) - ausreichend Zeit; leise undefinierte Hintergrundgeräusche: nicht störend
19:15-19:37	Ende	Standbild 1	Bekanntgabe des Endes, Abschied & Dank	angemessen, motivierend

## B.2 Aufzeichnungen Video 2

### Video-Protokoll 2

#### Legende

Fr. Flotzinger-Aigner = F.-A.

Forschungsfrage = FF

Zeit	Titel	Dargestelltes	Sequenztitel	Beschreibung + Notizen
00:00-01:08	Einstieg	Standbild	Begrüßung, Kontextbeschreibung, Vorgangsweise v. F.-A.	Schreibaufgabe wird erwähnt: Vergleich der Städte Bern, Leipzig und Zürich hinsichtlich dem Sicherheitsempfinden (ausformulierte konkrete Kontextbeschreibung + FF später erstmalig sichtbar im Hauptteil e); F.-A. stellt ihre eigene <b>Vorgangsweise</b> vor: Lesen der zur Verfügung gestellten Quellen (F.-A. hebt hervor: bei der VWA muss man selber die Quellen auswählen); F.-A. erwähnt: Quellen enthalten viele Informationen – suchen der relevanten Infos, aus Zeitgründen: <b>Strategie</b> : nicht jede Zeile wurde gelesen - überblicksartig, relevante Textstellen finden; F.-A. zeigt Vorgangsweise anhand der Literatur
01:09-05:37	Hauptteil a	PDF 1 (München) (Literatur sichtbar)	Informationssuche in der Literatur + Datenaufbereitung	<b>Relevante Informationen finden/Strategie</b> : Literatur (wird runtergescrollt): (1) Erscheinungsjahr – farbliche Markierung d. Jahreszahl und Ort (grün); (2) Inhaltsverzeichnis wird vorgestellt – farbliche Markierung des relevanten Kapitels (5.3 Kapitel, S. 30) (grün); (3) relevantes Kapitel: Einleitung + Methodik (hebt insb. Methodik hervor) – relevante Infos farblich markiert (grün) – erklärt, warum diese relevant sind – relevante Infos wurden notiert; F.-A. erwähnt: zu sehendes Dokument im Video wurde gekürzt; (4) 5. Kapitel („Zufriedenheit mit der Wohngegend“): relevantestes Unterkapitel 5.3 („Sicherheitsgefühl und Sicherheitsbeeinträchtigung in der Wohnumgebung“): Relevantes wurde

				<p>farblich markiert (grün); laut F.-A. wirklich relevant: Diagramm 16 („Subjektives Sicherheitsgefühl der Befragten gesamt und nach Geschlecht“) - Relevantes wurde farblich markiert (grün): F.-A. erklärt Diagrammfarben und generell das Diagramm 16 + Relevantes („Abends oder nachts in meinem Stadtviertel draußen“) farblich markiert – grün) – (5) <b>Materialien aufbereiten</b>: gesuchte Zahlenwerte wurden v. F.-A. in eine Tabelle eingetragen; (6) Kapitel: „Zusammenfassung und Schlussfolgerungen“: Suche nach noch relevanten Infos, überblicksartig v. F.-A. gelesen; F.-A. sagt, dass sie mit d. Informationssuche „zufrieden“ ist, die jetzige Datei schließt und die Datei zur Stadt Bern öffnet</p>
05:38-07:45	Hauptteil b	Folie 1 (Bern) (Literatur ist nicht sichtbar, nur ein Standbild)	Informationssuche in der Literatur + Datenaufbereitung	<p><b>Relevante Informationen finden/Strategie</b>: neue Datei (PDF über Bern) wird geöffnet; (1) Erscheinungsjahr; F.-A. sagt, dass aufgrund des Veröffentlichungsjahrs die 2 Studien (Zürich + Bern) „gut vergleichbar“ sind; (2) F.-A. äußert Unsicherheit, ob die Quelle „brauchbar ist“ (Grund: nicht nur Bern, sondern mehrere Städte, kein Inhaltsverzeichnis) – Lösung: Bevor sie zu Lesen beginnt, scrollt sie durch die Datei und findet 2 relevante Kapitel (Methodik + Kapitel zum Sicherheitsempfinden) „das macht“ sie „zuversichtlich, dass die Quelle relevant ist“; (3) F.-A. sagt, dass sie mit dem Lesen von der Einleitung und Kapitel 1 („Durchführungen von Befragungen“) beginnt; (4) F.-A. sagt, dass die Befragung in Bern online sowie auch telefonisch durchgeführt worden ist, aber weniger Personen befragt wurden; (5) <b>Strategie</b>: F.-A. sagt, dass sie die Anzahl der Interviews und die Daten zur Methodik markiert hat – Grund: schnelleres Auffinden der Infos; (6) <b>Materialien aufbereiten/Strategie</b>: F.-A. überlegt eine Tabelle zu erstellen (zuerst: handschriftlich, dann mit Word) – leichtere Vergleichbarkeit der Daten der 3 Städte (München, Leipzig und Bern); beim Scrollen zum Kapitel „Sicherheitsempfinden“ sieht F.-A. eine Abbildung zur Bevölkerung + die</p>

				größten Probleme in der Stadt: in Bern: Kriminalität + öffentl. Sicherheit (S. 4), S.10: „subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier“; F.-A. sagt, dass sie sich Notizen in die Tabelle macht – notiert das in die Tabelle + Seitenzahl der Quellenangabe
07:46-10:03	Hauptteil c	PDF 2 (Leipzig) (Literatur sichtbar)	Informationssuche in der Literatur + Datenaufbereitung	F.-A. sagt, dass sie die Datei zu Leipzig aufmacht; <b>Relevante Informationen finden/Strategie:</b> (1) Veröffentlichungsjahr; Vorwort schaut sie sich vorerst nicht an; (2) F.-A. hebt hervor, dass es positiv ist, dass es ein Inhaltsverzeichnis gibt (Relevantes – farblich markiert: grün: Kapitel 2.1 „Persönliche Sicherheit im Wohngebiet“ S.23 + „Methodik“ S. 70) – zur Orientierung gut; bzgl. „Methodik“ S. 70 erhofft sie sich Daten zu d. Anzahl der Befragten, Art der Befragung + ob, die Studie zur Vergleichbarkeit herangezogen werden kann; (3) F.-A. scrollt runter – Irrelevantes überspringt sie; S. 23: 2. „Einschätzung der Wohngebiete“ + 2.1 „Persönliche Sicherheit im Wohngebiet“ – Relevantes farblich markiert (2 Farben: grün + gelb (Tageszeit); S.23: Abbildung (Vergleichbarkeit der Jahre 2007, 2011, 2016 – relevant ist 2016); (4) F.-A. scrollt runter & überspringt Irrelevantes; S. 70: „Methodik“ (Relevantes farblich markiert: grün) – <b>Materialien aufbereiten:</b> F.-A. sagt, dass sie die Infos aus dem Abschnitt „Grundgesamtheit und Stichprobe“ in die Tabelle einfügt
10:04-10:10	Hauptteil d	Folie 2 („Das Schreiben planen“)	Planungsphase	F.-A. sagt, dass sie mit der „1. Schreibphase“ beginnt (nach dem Lesen der Quellen), nämlich das Planen des Zieltextes
10:11-10:26	Hauptteil e	Folie 3 („Aufgabentemplate“) + Einschub v. Text (Einleitung + FF; FF nicht farblich markiert)	Rückkopplung zum bereits produzierten Text & zur Schreibaufgabe bzw. FF	<b>Rückkopplung:</b> F.-A. sagt, dass, wie bei den Schüler/innen, die ersten beiden Operatoren (1. „Benennen der FF“ + 2. „Darlegen d. Vergleichskriteriums“) bereits vorhanden waren. F.-A. sagt, dass sie aufgrund dessen nur mehr auf den 3. Operator (Vergleich) eingeht; farbliche Markierung (gelb): „DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN“

10:27-10:57	Hauptteil f	Folie 4 („Tabelle unausgefüllt“)	Datenaufbereitung	Unausgefüllte Tabelle wird gezeigt und erklärt. Vorteile der Tabellenform werden hervorgehoben („besserer Überblick“, Vergleichsergebnisse können so besser ermittelt werden); F.-A. sagt, dass sie zuerst die Tabelle „handschriftlich erstellt“ und dann den Inhalt in ein Textverarbeitungsprogramm überführt hat, „um beim Verfassen des Textes“ die Infos „gleich digital vorliegen zu haben“. „Im Video ist die Tabelle so besser leserlich“
10:58-12:20	Hauptteil g	Folie 5 („Tabelle ausgefüllt“)	Datenaufbereitung	Ausgefüllte Tabelle wird gezeigt und erklärt; F.-A. sagt, dass sie die Tabelle ausgedruckt hat. Sie erklärt auch warum sie nicht in digitaler Form mit der Tabelle arbeitet (weniger Tabs sind offen, dadurch höhere Übersichtlichkeit & Konzentration); F.-A. hebt das neue Ranking (= „Schlussfolgerung“) hervor, das „verschriftlicht werden soll“.
12:21-23:29	Hauptteil h	Folie 5 (weiße Folie – wird beschrieben – Schrift etwas klein, aber lesbar)	Planungs- und Übertragungsphase	F.-A. sagt, dass sie im Folgenden ihre Vorgehensweise zeigen möchte. (1) <b>Inhaltsstrukturierung</b> : 1. Absatz: Vorhaben: Veröffentlichungsjahr + Methodik; F.-A. beginnt zum Schreiben des 1. Absatzes „live“; F.-A. spricht beim Schreiben – <b>Verweis</b> auf d. Einsetzen der Quellenangabe (Quelle, Jahreszahl, Seitenanzahl, aber „f“ bzw. „ff“ werden nicht erklärt); Tastaturgeräusche: authentisch, etwas laut; F.-A. sagt, dass sie die Befragungsanzahl im letzten Satz noch einbringen möchte und verändert diesen dahingehend; (2) <b>Inhaltsstrukturierung</b> : Vorhaben: Beginn des Vergleichs der 3 Städte; 2. Absatz (über München & Bern): <b>Verweis</b> auf Einsetzen der Quellenangabe; F.-A. weist darauf hin, dass eine Info zu Bern noch fehlt, eine Fußnote würde sich eignen (dies kann F.-A. aufgrund des genutzten Textprogramms nicht nutzen) – F.-A. gibt aber Inhalt der Fußnote wider – erklärt auch, die Wichtigkeit der Fußnote (, damit kein falscher Informationseindruck bei den Lesenden entsteht) und warum es nicht in den Fließtext passt ; (3) 3. Absatz (über Leipzig): Erklärung der

				Anführungszeichen („Kriminalitätsparadoxon“: „Spezialwort“); <b>Verweis</b> auf d. Einsetzen der Quellenangabe; (4) <b>Inhaltsstrukturierung</b> : 4. Absatz (Beantwortung der FF + Zusammenfassung): F.-A. hat sich entschieden die FF nochmals im Text aufscheinen zu lassen, um diese den Lesenden wieder „in Erinnerung zu rufen“ (F.-A. sagt, dass dies bei dem kurzen Text eigentlich nicht notwendig ist, aber „als Unterstützung“ für sie selbst dient); (5) F.-A. sagt, dass d. Textproduktion vorerst fertig ist
23:30-24:08	Hauptteil i	Folie 6 („Überarbeiten der Kurzzitate“) - Standbild	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	<b>Strategie</b> (Abkürzungen verwenden): F.-A. sagt, dass die Kurzzitate während der Textproduktion falsch angegeben wurden (Abkürzungen für die Städte wurden genutzt), „um den Schreibfluss nicht zu unterbrechen“; F.-A. weist darauf hin, dass bei einer wissenschaftlichen oder VWA die Quellenangabe richtig angegeben werden muss; Text „muss diesbezüglich überarbeitet werden“
24:09-25:12	Hauptteil j	Folie 5	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	Ursprünglicher Text wird noch einmal gezeigt; F.-A. zeigt anhand dessen die falschen Quellenangaben bzw. Abkürzungen und überarbeitet es „live“
25:13-26:00	Hauptteil k	Folie 6 („Überarbeiten der Kurzzitate“) – Standbild	„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344)	F.-A. sagt, dass die Überarbeitung „relativ schnell geht“; <b>Strategie</b> : F.-A. würde auch Abkürzungen beim Verfassen einer VWA anwenden, wenn diese eindeutig der korrekten Quelle zugeordnet werden können oder wenn es nur wenige Quelle sind; F.-A. sagt, dass in der Schreibphase gleich richtig zitiert werden kann, jedoch rechtfertigt F.-A. den Einsatz von Abkürzungen (persönliche Gründe: passt zu ihrem Schreibstil, höhere Konzentrationsfähigkeit)
26:01-26:28	Hauptteil l	Folie 7 („Überarbeiten der Kurzzitate“)	Lese- / „Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344); Schreibende	Ursprüngliche Version (mit Abkürzungen) (links) wird der neuen Version (mit korrekten Quellenangaben) (rechts) visuell gegenübergestellt. Betreffendes wurde farblich markiert (gelb)

26:29- 27:06	Ende	Folie 8 („Gesamter Text mit Quellenangaben“)	Lese- /„Prüfphase“ (Börner 1987, S. 1344); Schreibende; Ende des Videos	Endversion wird gezeigt; F.-A. sagt, dass sie gespannt auf die Lösungen der Schüler/innen ist; bei Fragen an F.-A. wenden; Lesen und Schreiben „gehen Hand in Hand“; F.-A. gibt Rezipient/innen Wünsche mit auf dem Weg (Erfolg, Spaß); angemessen, motivierend
-----------------	------	--	---	---

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der sog. ersten Säule (das Verfassen einer VWA/DA) der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung an AHS und BHS in Österreich, wobei die Komponenten *Präsentation* und *Diskussion* der wissenschaftspropädeutischen Facharbeit in diesem Forschungsprojekt ausgeklammert werden. Im Konkreten werden zwei Video-Tutorials, welche im Zuge des Aamol-Projekts der Universität Wien und zum Zwecke der Vermittlung von (vor-)wissenschaftlichen Schreibkompetenzen entstanden, hinsichtlich ihrer Performanz, mit besonderem Fokus auf den DaF/DaZ-Kontext, mittels eines erstellten kriteriengeleiteten Analysekatlogs untersucht. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Frage nach gelungenen bzw. weniger gelungenen Aspekten der Tutorials, die zueinander kontrastiv dargestellt werden.

Schlüsselwörter: erste Säule, VWA/DA, standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung, AHS, BHS, Österreich, wissenschaftspropädeutische Facharbeit, Video-Tutorials, Aamol-Projekt, Universität Wien, (vor-)wissenschaftliche Schreibkompetenzen, DaF/DaZ, kriteriengeleiteter Analysekatlog.