

Freie Universität Berlin
Institut für Deutsche und Niederländische Philologie
Sommersemester 2019

MASTERARBEIT

im Fach

„Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“

DEUTSCH LERNEN MIT YOUTUBE. EVALUATION DES LERNANGEBOTES AM BEISPIEL DES KANALS „24H DEUTSCH“

eingereicht von: Maria Efimova

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Almut Hille
Zweitgutachter: Herr Dr. Benjamin van Well

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	4
1. Wissenschaftliche Basis.....	6
1.1 YouTube-Lernvideos als Sprachlernmedium.....	6
1.1.1 YouTube-Videos als netzbasiertes Lernmedium.....	6
1.1.2 YouTube-Videos als audio-visuelles Lernmedium.....	7
1.1.3 YouTube-Videos als selbstgesteuertes Lernmedium der Ermöglichungsdidaktik.....	9
1.2 Qualität und Evaluation netzbasierter Lernmedien.....	11
1.2.1 Begriff der Qualität.....	11
1.2.2 Evaluation von YouTube-Lernvideos.....	13
1.2.2.1 Begriff der Evaluation.....	13
1.2.2.2 Funktionen und Ziele von Evaluationen.....	14
1.2.2.3 Gegenstand der Evaluation.....	15
1.2.2.4 Formen der Evaluation.....	15
1.2.2.5 Evaluationsmethoden und Methodenauswahl.....	17
1.2.2.6 Problemfelder bei Evaluationen und Lösungsansätze.....	18
1.2.3 Evaluationskonzept für die vorliegende Arbeit.....	19
2. Der Kriterienkatalog zur Evaluation eines YouTube-Lernangebotes.....	21
2.1 Kriterienkatalog als Werkzeug der Evaluation.....	21
2.2 Definition von Qualitätskriterien privater YouTube-Lernvideos.....	22
2.2.1 Steckbrief.....	24
2.2.2 Aufbau und Organisation.....	27
2.2.3 Technologie-Kontext.....	29
2.2.4 Individueller Kontext.....	31
2.2.5 Anwendungskontext.....	32
2.2.6 Pädagogischer Kontext.....	37
2.2.7 Gesamteindruck.....	40
2.3 Konzept zur Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse.....	41
3. YouTube-Lernvideos auf dem Prüfstand: exemplarische Evaluation des Kanals „24h Deutsch“	43
3.1 Beschreibung des Kanals „24h Deutsch“	43

3.2 Exemplarische Evaluation des Kanals anhand des Kriterienkatalogs.....	44
3.2.1 Steckbrief.....	44
3.2.2 Aufbau und Organisation.....	46
3.2.3 Technologie-Kontext.....	47
3.2.4 Individueller Kontext.....	48
3.2.5 Anwendungskontext.....	50
3.2.6 Pädagogischer Kontext.....	53
3.2.7 Gesamteindruck.....	54
3.2.8 Quantitative Auswertung der Bewertungskriterien.....	55
Fazit.....	56
Quellenverzeichnis.....	58

Einleitung

Ausspracheübungen mit Tiergeräuschen? Grammatik im Schlafzimmer? Jugendsprache in konkreten Situationen? Was beim herkömmlichen Deutschunterricht schwer vorstellbar ist, ist laut der Web-Seite des Goethe-Institutes bei nicht-institutionellen (d.h. privaten) DaF-Kanälen auf YouTube durchaus üblich (siehe Quellenverzeichnis). Die Produzent_innen, darunter Muttersprachler_innen und Deutschlehrkräfte, füttern ihre Kanäle regelmäßig mit Lernvideos, die sich das Publikum gerne anschaut und kommentiert. Diese Videos werden laut Goethe-Institut ohne redaktionelle Vorgaben und kommerzielle Interessen produziert und publiziert.

Die im Jahre 2005 gegründete und zum Google-Konzern gehörende „content communit[y]“ (Kaplan, Haenlein, 2010: 63) YouTube zählt heute laut einer vielzitierten Umfrage von Hart (2018) zu den beliebtesten Werkzeugen zum Lernen. Daher ist die große Beliebtheit der DaF-Kanäle auf YouTube wenig erstaunlich. Seit der Gründung der Plattform sind mehr als 100 Kanäle dieser Art eröffnet worden. Über 20 Anbieter_innen widmen sich derzeit aktiv der Vermittlung der deutschen Sprache auf Deutsch und Englisch und sind von mehreren Tausend Menschen aus aller Welt abonniert.

Viele Argumente sprechen für den Einsatz der YouTube-Lernvideos zum Erlernen der deutschen Sprache. Neben der kostenfreien Rezeption zeichnen sich diese Lernangebote laut der Web-Seite des Goethe-Instituts durch eine lockere Lernatmosphäre aus. Die meisten Lernvideos sind „hausgemacht“; man fühlt sich als Zuschauer_in, als würde einem eine gute Freundin oder ein guter Freund zu Hause Deutsch beibringen. Diese lockere Stimmung schlägt sich auch im Lerninhalt wider. Es werden häufig Themen angesprochen, die für Lerner_innen interessant sind, sich jedoch in offiziellen Lehr- und Lernsituationen eher schwer thematisieren lassen, zum Beispiel jugendliche Sprache und Schimpfwörter. Auch bei den kanonischen Lernthemen, etwa der Aussprache, findet man lustige Erklärungen und Beispiele. DaF-Kanäle auf YouTube sind außerdem immer auf dem Laufenden: Ohne bürokratische oder verlagspolitische Hürden lässt sich Aktuelles schnell thematisieren. Darüber hinaus können die Nutzer_innen jederzeit über die Kommentarfunktion sowohl mit den Produzent_innen als auch mit anderen Nutzer_innen interagieren. Mithilfe der in den Lernvideos enthaltenden metasprachlichen Aussagen wird das Publikum laut Expert_innen des Goethe-Institutes zur anschließenden Diskussion sowie Selbstreflexion angeregt.

Das alles klingt nach einem Durchbruch in puncto mediengestütztem und netzbasiertem Fremdsprachenlernen. Es liegen bisher allerdings kaum Einschätzungen zu Qualität, Funktionalität,

Nutzen und Wirksamkeit solcher Lernvideos vor. Auch scheint didaktisch nicht geklärt, worin genau der Mehrwert eines DaF-YouTube-Kanals und seiner Lernvideos für das netzbasierte Erlernen der deutschen Sprache liegen kann. Der Beliebtheit und großer Nachfrage des Mediums steht zurzeit eine gewisse Ratlosigkeit in der Frage gegenüber, ob sich Merkmale zur Qualitätsbeurteilung eines Lernkanals formulieren lassen, welche Instrumente und Verfahren sich dazu anbieten, und inwiefern den Nutzer_innen dadurch die Enttäuschung von der Arbeit mit einem wenig zum Lernen geeigneten Lernmedium erspart werden kann.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich der Frage nach der Qualitätsbeurteilung eines DaF-YouTube-Lernangebotes nach und formuliere qualitätsrelevante Merkmale/Kriterien lehrwerksunabhängiger privater DaF-YouTube-Lernvideos als Maßstab zur Qualitätsbeurteilung und -kontrolle am Beispiel des DaF-YouTube-Kanals „24h Deutsch“. Die vorliegende Arbeit soll dabei folgende Fragen beantworten:

- Welche Merkmale machen ein gutes DaF-YouTube-Lernvideo als Sprachlernmedium aus?
- Inwiefern lassen sich Kriterien formulieren, anhand derer potenziellen Nutzer_innen eine allgemeine Vorstellung davon gegeben werden kann, wie geeignet ein DaF-YouTube-Kanal bzw. bestimmte YouTube-Lernvideos zum Lernen sind?

Die Arbeit gliedert sich in drei Bereiche. Im ersten Teil soll es darum gehen, die zentralen, für die Evaluation relevanten Begriffe zu klären, Zusammenhänge zu erläutern und Problemfelder anzusprechen. Im zweiten Teil werden aufgrund theoretischer Annahmen und empirischer Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur Qualitätskriterien formuliert und in einem Katalog subsumiert, anhand dessen im abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit der Kanal „24h Deutsch“ exemplarisch evaluiert wird.

Das übergeordnete Ziel, welches über diese Arbeit hinausgeht, besteht dementsprechend darin, die Qualität der DaF-YouTube-Lernangebote zu steigern, „denn nur mit dem ‚richtigen‘ Lernprogramm können die mit dem Einsatz verbundenen Ziele erreicht werden“ (Schenkel, Tergan, 2004: 5).

1. Wissenschaftliche Basis

Um das komplexe Feld von fremdsprachlichen Lernvideos sowie von Qualitätssicherung und -entwicklung im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext zu verstehen, bedarf es zunächst der Definition einiger zentraler Begrifflichkeiten und Merkmale. Denn ohne ein konkretes Verständnis davon, was ein gutes Lernvideo überhaupt ist und was „Qualität“ und „Evaluation“ bedeuten, können keine handlungsorientierte Entscheidungen getroffen werden.

1.1 YouTube-Lernvideos als audio-visuelles netzbasiertes Lernmedium der Ermöglichungsdidaktik

1.1.1 YouTube-Videos als netzbasiertes Lernmedium

Im Hinblick auf die Unterstützung fremdsprachlicher Übungsprozesse spielt der Begriff der Neuen Medien eine immer größere Rolle. Gemeint sind damit Medien, deren Einsatz für die jeweilige Zeit und den damit verbundenen technischen Stand innovativ und neu sind. Hierzu zählen heutzutage insbesondere der Einsatz von Smartboards, Computern, Internet, Lernsoftwares, CD-ROMs, digitalen Unterrichtsassistenten sowie erste Erwägungen dreidimensionaler Cyber-Classrooms. Dank der Benutzerfreundlichkeit und des einfachen Zugriffs auf diese Medien können Spiel-, Kurz- und Dokumentarfilme, Werbung, aber auch Musikclips, Nachrichtensendungen und eben Lernvideos immer öfter zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (Schäfer, 2017: 62).

Döring zufolge wird durch den Einsatz des Internets und somit der netzbasierten Medien „Bildung für alle“ ermöglicht (Döring, 2002: 251, zit. nach Biebighäuser, 2014: 96). Der Einsatz des Internets erlaubt das individuelle Üben und die selbstständige zeitlich-räumliche Organisation des Lernens. Döring kritisiert allerdings, dass die netzbasierten Lernmedien wenig kommunikativ sind, und plädiert diesbezüglich für eine besondere Betreuung bzw. Unterstützung des Lernens und verschiedener Formen der Interaktion und der Kommunikation.

Reimann (2005: 76, zit. nach Biebighäuser, 2014: 98) unterscheidet fünf Hauptfunktionen netzbasierter Medien, welche man nutzen kann, um ihr Potenzial zu entfalten:

- Distribution (die zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von Informationen und Materialien);
- Repräsentation (multi- und hypermediale Darstellung von Informationen);
- Exploration (exploratives Lernen durch Interaktion und Bearbeitung von Informationen);
- Kommunikation (Interaktion mit anderen Nutzern) und

- Kooperation bzw. Kollaboration (das gemeinsame Arbeiten mehrerer Nutzer).

Nicht alle von diesen Funktionen kommen auch bei YouTube-Lernvideos zum Tragen, manche aber schon. Durch die neuartige Form der Distribution können beispielsweise auch bei YouTube Lerninhalte und Lernmaterialien schnell, einfach und kostenfrei an alle Teile der Welt gelangen. Gerade für Orte, die vom Zielsprachenland entfernt sind, können so erstmals aktuelle Diskurse rezipierbar werden. Auch Lernmaterialien können so einfach verfügbar gemacht werden, wodurch sich neue Nutzerkreise erschließen.

Die multimediale Repräsentation von Informationen in den YouTube-Lernvideos spricht verschiedene Lerntypen an und erlaubt es, Lerner_innen auch affektiv und emotional anzusprechen. Zudem können durch Multimedialstrukturen komplexe Zusammenhänge und durch die multimediale Gestaltung von Lernmaterial vielschichtige Bedeutungszusammenhänge aufgezeigt werden (Biebighäuser, 2014: 98).

Der/die Lerner_in kann selbstbestimmt und vor allem mit einem für ihn passenden Lerntempo arbeiten. Er/sie hat damit die Möglichkeit, Lerninhalte beliebig oft im gewünschten Arbeitstempo zu wiederholen, bis der Sachverhalt im eigenen Ermessen genügend verstanden bzw. erschlossen wurde.

Heuel differenziert beim Einsatz der netzbasierten Medien aber noch nach verschiedenen Fertigkeiten der Sprachbeherrschung und macht darauf aufmerksam, dass:

„Nicht alle Fertigkeiten der Fremdsprachenkompetenz durch diese Medien effektiv unterstützt [werden]. Das gilt insbesondere für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und teilweise Schreiben“ (Heuel, 2002: 70 zit. nach Müller, 2010: 118).

1.1.2 YouTube-Videos als audio-visuelles Lernmedium

Aus Lernersicht wird Hörverstehen aufgrund von Sprechtempo, Prosodie, Sprecheranzahl, unbekannter Lexik und Grammatik als besonders anspruchsvoll und schwierig empfunden, zumal die Verarbeitungszeit nicht wie bei Texten individuell bestimmt werden kann (Schäfer, 2017: 46). Dies ist der aktuellen Fremdsprachendidaktik durchaus bewusst und findet seine Auswirkung in den bestehenden curricularen Vorgaben, laut denen das Hörverstehen regelmäßig und gezielt geschult werden soll.

Es ist allerdings ebenfalls bekannt, dass der Verstehensprozess für den Rezipienten durch das Heranziehen der visuellen Dimension dahingehend erleichtert werden kann, dass das Gehörte direkt auf seine Plausibilität verifiziert werden kann (Schäfer, 2017: 46). Da alle Lernvideos, ob lehrwerkintegriert und von einem Verlag angeboten oder lehrwerkunabhängig, privat und frei auf

YouTube erhältlich, sowohl das Hör- als auch Sehverstehen implizieren und ihr gezieltes Training ermöglichen, würde sich ihr Einsatz im FSU meines Erachtens durchaus lohnen.

Elena Schäfer vertritt ebenfalls die Ansicht, dass die Schulung des Hör-Seh-Verstehens heutzutage ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein muss (Schäfer, 2017: 65). Ihr zufolge sind Begleitmaterialien wie Audio-CDs nicht mehr ausreichend, sondern müssen eben durch das Angebot audiovisueller Medien ergänzt werden. Sie formuliert folgende Vorteile für den Einsatz von Lernvideos im FSU (Schäfer, 2017: 48, 65):

- Die Lernvideos haben wie alle anderen Medien die Funktion, Schüler_innen zu motivieren und in ihrem Lernprozess zu unterstützen.
- Gleichmaßen kann das Zielsprachenland ein Stück näher ins fremdsprachliche Klassenzimmer gebracht werden. Dies gelingt bei audiovisuellen Medien besonders gut, zumal sie es trotz geografischer Distanz in vielen Fällen ermöglichen, Eindrücke aus dem Zielsprachenland äußerst authentisch, greifbar und anschaulich zu vermitteln.
- So kann das übergreifende Bildungsziel der Lernerautonomie im Kontext von Wissensvermittlung erreicht werden.
- Sie ermöglichen den Lerner_innen erste ästhetische Erfahrungen mit dem Medium Film und begünstigen ein positives Erleben der Fremdsprache, das im weiteren Laufe des Sprachlernprozesses für eine Vielzahl an Aktivitäten genutzt werden kann.

Laut Schäfer (Schäfer, 2017: 48) eignet sich die Arbeit mit den fremdsprachlichen Lernvideos bereits ab dem ersten Lernjahr, es müssen dabei aber folgende didaktische Leitlinien berücksichtigt werden:

- inhaltliche Schwerpunkte müssen gesetzt werden;
- mögliche Hemmschwellen müssen entdeckt und abgebaut werden;
- man muss der fehlenden zeitlichen Koordination entgegenwirken und audiovisuelle Materialien didaktisch so aufarbeiten, dass das Hör-Seh-Verstehen bestmöglich unterstützt wird, unter anderem durch die Bewusstmachung von Bildinformationen. Das Einblenden deutsch- und fremdsprachiger Untertitel vermag sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden und das Verständnis auf diese Weise um bis zu 30 % zu erhöhen;
- die Aufmerksamkeit der Rezipient_innen lässt nach fünf Minuten deutlich nach. Daher ist es von grundlegender Bedeutung, die Filmrezeption auf wenige Minuten zu beschränken. Aus didaktischer Sicht ist es besonders gewinnbringend, Szenen wiederholt vorzuführen, da bei der ersten Rezeption der Fokus in der Regel zunächst auf der Handlung liegt.

- Sprachliche Aspekte treten dagegen meist nach mehrmaligem Wiederholen in den Vordergrund. Dabei sollte die Szene aber höchstens dreimal wiederholt werden;
- Aufbau der Teilverstehenstoleranz – den Lerner_innen muss bewusst gemacht werden, dass ein Wort-für-Wort-Verstehen selbst in der Muttersprache nicht immer möglich ist. Daher sollte man sie von Anfang an die Strategie (global, selektiv, detailliert) schulen, die dem zu Grunde liegenden Hör-Seh-Verstehensinteresse entspricht;
 - unter der Beachtung der genannten Variablen muss man audiovisuelle Medien auswählen, die den Lerner_innen einen alters- und lernstandsgerechten Zugang zu dem Medium ermöglichen. Entscheidend ist dabei nicht zuletzt auch das filmästhetische Zusammenspiel akustischer und visueller Elemente.

Ob diese und weitere Leitlinien bei der Konzipierung und Erstellung populärer YouTube-Videos zum Erlernen der deutschen Sprache tatsächlich eingehalten werden, möchte ich zwecks allgemeiner Qualitätssicherung und -entwicklung anhand unseres Kriterienkatalogs überprüfen. Die qualitätsrelevanten Merkmale der YouTube-Lernvideos als audio-visuelles netzbasiertes Lernmediums werden sich in meinem Kriterienkatalog vor allem im Technologie-Kontext sowie unter Aufbau und Organisation niederschlagen und am Beispiel des Kanals „24h Deutsch“ analysiert und bewertet.

1.1.3 YouTube-Videos als selbstgesteuertes Lernmedium der Ermöglichungsdidaktik

Erpenbeck und Sauer (2000: 297) fordern: „Eine innovationsfördernde Lernkultur muss kompetenzbasiert, eine kompetenzbasierte Lernkultur muss innovationsfördernd sein“ und kritisieren dabei traditionelle Lehr- und Lernformen, die zu sehr auf Wissensvermittlung ausgerichtet sind. Arnold stimmt ihnen zu und bedauert, dass es an Konzepten fehlt, die eine Selbststeuerung und Selbstlernkompetenzen als zentrale Bildungsanliegen in den Vordergrund rücken (Arnold et al, 2016: 8). Die Wissenschaftler plädieren dafür, Lernarrangements derart zu entwickeln, dass sie die Lerner_innen dabei unterstützen, einsichtiger, selbstständiger, urteilsfähiger und handlungsfähiger zu werden (Ebd.: 7).

Eine Lösung finden sie in den Prinzipien und Lehr-Lernarrangements der sogenannten Ermöglichungsdidaktik, die

- unterschiedliche Aneignungsprozesse als Teil des Lerngegenstandes vorsieht;
- eine Sensibilisierung für die eigenen Wahrnehmungs-, Gefühls- und Denkprozesse unterstützt;

- eine Lernkultur pluraler Selbststeuerung als Voraussetzung für eine Kompetenzentwicklung annimmt (Ebd.: 9);
- durch den Einsatz von lernerzentrierten „Methoden des lebendigen Lernens“ die Wandlung der Rolle der Lehrenden zu der von „Lernberatern und -begleitern“ ermöglicht (Ebd.: 161);
- die bislang oft unterschätzte Bedeutung „informeller Lernprozesse“ wieder in Vordergrund rückt, denn „Menschen lernen nebenbei, absichtslos, unbewusst, ja geradezu zufällig, jedenfalls alltäglich und allgegenwärtig“ (Niedermair, 2015: 7, zit. nach Müller, 2010: 164).

Lerner_innen konstruieren dabei ihr Wissen selbst als selbstreferentielle, strukturdeterminierte und operational geschlossene, d.h. autopoetisch agierende Systeme. Das Lernen wird als „Eigenaktivität“ verstanden, zu der man einladen und anregen, die man aber nicht herstellen kann (Arnold, 2012: 6, zit. nach Müller, 2010: 161).

Für das Zustandekommen dieser Eigeninitiative und Selbststeuerung bedarf es allerdings immer auch bestimmter Impulse der Fremdsteuerung. Denn Lernen und Kompetenzentwicklung scheinen einerseits durch Instruktion und Differenzerfahrungen, und andererseits eben auch durch das eigenständige Verfolgen individueller Zugänge sowie subjektiver Interessen, Fragen und Probleme – als Ergebnis biographischer Erfahrungen – zustande zu kommen (Müller, 2010: 165).

Da das Lernen mittels fremdsprachlicher YouTube-Lernvideos sich ebenfalls durch eine fehlende zeitliche und allgemeine Koordination seitens der Lehrkraft kennzeichnet, wo die Lerner_innen die zeitlich-räumliche Organisation des Lernens sowie die Verantwortung für ihren Lernerfolg und ihre Lernerfolgsüberwachung übernehmen müssen, möchte ich im Rahmen dieser Arbeit annehmen, dass die „guten“ YouTube-Lernvideos als selbstgesteuertes Lernmedium den Anforderungen der Ermöglichungsdidaktik Rechnung tragen sollten. Müller (2010: 173-178) fasst in seiner Dissertationsschrift die wichtigsten Qualitätsmerkmale „guter“ ermöglichungsdidaktischer Lehr- und Lernarrangements zusammen. Im Folgenden werden die relevantesten davon aufgelistet und später in meinen Kriterienkatalog aufgenommen:

- universalisierte Lernszenarios;
- offen gestaltbare Medien;
- zugangsoffene (Lern) Aufgaben;
- Vorlaufsrolle der Lernenden;
- Nachlaufrolle der Lehrenden;
- die „Situierung“ des zu erlernenden Wissens und Könnens in einem Anwendungskontext;

- das Szenario, als kompetenzorientierte Standardsituation der Lebens- bzw. Berufswelt, mit der sich die Lerner_innen identifizieren sollen, um ihre zukünftige Rolle als handlungskompetente Akteure in Situationen dieses Typs zu antizipieren;
- die Lerner_innen beginnen, ohne die Lehrkraft – und somit auch ohne dessen vorbereitende Qualifizierung – von Anfang an und allein durch eigene Such- und Erschließungsbewegung, ihre Kompetenzen zu entwickeln. Die Lehrkraft fungiert dabei als „Unterstützer auf Abruf“;
- das Ausgangsmaterial der Einstiegsanweisung, mit dem sich die Lerner_innen nicht nur vertraut machen, sondern auch ihre eigenen Kompetenzen entwickelnd umgehen müssen;
- Thema und damit inhaltlicher Gegenstand der Situationen sind zumeist eine kurze Orientierung der Lerner_innen über die Ziele und Nebenbedingungen der direkt daran anschließenden Selbsterschließungsphase;
- Existenz von Foren, Instrumenten und Verfahren für die kollektive Reflexion zur Planung individueller und kollektiver Lernfortschritte, kollegiale Beratung, Feedback der Lernberater_innen;
- Existenz von Medien und Materialien für selbstorganisiertes Lernen sowie von Instrumenten und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Kontext: Feedback über Lerneinheiten als Strukturelement im Lern-Lehrprozess, Reflexionen zum subjektiven Lernerfolg.

1.2 Qualität und Evaluation netzbasierter Lernmedien

1.2.1 Begriff der Qualität

„Qualität ist der Schlüssel zu einem erfolgreichen Einsatz mediengestützter Lehrszenarien.

Daher sollte Qualitätssicherung in Konzeption und Umsetzung bei digitalen Angeboten

verankert sein“ (Hesse 2007, zit. nach Müller, 2010: 227)

Der Begriff Qualität bezieht sich Egon Bloh zufolge (Bloh, 2010: 10) – i.U. zu einer mengenmäßigen Betrachtung – auf die Art, Beschaffenheit, Güte und den Wert eines Objektes. Der Qualitätsbegriff wird dabei in umgangssprachlichen Kontexten auf verschiedene Arten gebraucht: Zum einen kann der Begriff in wertender Weise verwendet werden, d.h. „Qualität“ impliziert dann bereits eine positive Wertung, welche die Güte oder Nützlichkeit eines Betrachtungsgegenstandes zum Ausdruck bringt. Zum anderen kann der Begriff in nicht wertender Weise verwendet werden, d.h. „Qualität“ bezieht sich dann auf die Beschaffenheit eines Betrachtungsgegenstandes, welche

hinsichtlich bestimmter Eigenschaften und entsprechender Kriterien mehr oder weniger „gut“ bzw. „schlecht“ sein kann.

Nach der internationalen Norm DIN EN ISO 8402 bezieht sich der Qualitätsbegriff auf die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (Bruhn, 2006). Qualität ist dabei ein Maßstabbegriff, der sich auf die Relation zwischen der verwirklichten Beschaffenheit einer Einheit oder eines Bezugsobjektes (im Hinblick auf die jeweils betrachteten qualitätsrelevanten Eigenschaften und ihre festgelegten Ausprägungen) und der geforderten Beschaffenheit (im Hinblick auf die betrachteten Anforderungen an diese qualitätsrelevanten Eigenschaften und ihre Ausprägungen) bezieht (Bloh, 2010: 10).

Im Kontext des so verstandenen Qualitätsbegriffes sind für die vorliegende Arbeit die Begriffe *Einheit*, *Beschaffenheit* und *Qualitätsforderung* von Bedeutung. Egon Bloh definiert sie folgendermaßen (Ebd.: 11):

Eine *Einheit* stellt einen materiellen oder immateriellen Gegenstand der (Qualitäts)Betrachtung dar, z. B. Tätigkeiten, Prozesse, Handlungs- und Prozessergebnisse bzw. Produkte, Organisationen usw.

Die *Beschaffenheit* umfasst die Gesamtheit der Eigenschaften (Merkmale) und ihrer Ausprägungen (Merkmalswerte) der betrachteten Qualitätseinheit.

Die *Qualitätsforderung* stellt die Gesamtheit der jeweils betrachteten, auf einer bestimmten Konkretisierungsstufe festgelegten Einzelanforderungen bezüglich der Eigenschaften einer Einheit (relevante Qualitätsmerkmale) dar.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit setzte ich mir im Übrigen zum Ziel, die verwirklichte Beschaffenheit des Kanals „24h Deutsch“ als Einheit in Bezug auf ihre Qualitätsforderung zu analysieren. Dabei ist es sinnvoll, die relevanten Begriffe sowie das Einsatzgebiet noch etwas präziser zu differenzieren.

Die erste Differenzierung betrifft die Unterscheidung zwischen verschiedenen Perspektiven auf Qualität. Egon Bloh betrachtet den Qualitätsbegriff aus fünf Perspektiven. Für die vorliegende Arbeit und ihren Gegenstand sind meines Erachtens die zwei folgenden von Bedeutung (Ebd.: 12):

- die *produktbasierte* Perspektive, welche Qualität auf (objektiv) mess- bzw. quantifizierbare produktinhärente Eigenschaften zurückführt; im Fokus stehen somit Merkmale der Produkte bzw. Ergebnisse (Produktorientierung);
- die *nutzerbasierte* Perspektive, welche Qualität aus der (subjektiven) Sicht der Nutzer_innen oder Kund_innen als Grad der „Gebrauchstauglichkeit“, der Bedürfnisbefriedigung bzw. der

Zufriedenheit betrachtet; im Fokus stehen daher die (möglichst hohe) funktionale Zweck- oder Anforderungserfüllung für eine (möglichst große) Zahl von Kunden (verallgemeinerter Fokus Funktions-/Kundenorientierung).

Die zweite Differenzierung betrifft das Betrachtungsfeld der vorliegenden Arbeit. Im Bildungsbereich wird die Sachlage dadurch „verkompliziert“, dass die „Kunden“ in der Regel nicht das „Produkt“ bestimmen, „ihre Anforderungen werden von Dienstleister bestimmt, und zwar im Hinblick darauf, was seiner Meinung nach der Kunde wohl brauchen wird“, zum anderen sind „in Bildungskontexten sowohl die Produzenten (Lehrende) wie die Kunden (Studierende) beide Teil des Produktionsprozesses (Harvey, Green, 2000, zit. nach Bloh, 2010: 14)“.

Der Begriff der Qualität bezieht sich dann auf die verwirklichte Beschaffenheit einer vorwiegend immateriellen und der Mitwirkung des Adressaten bedürftigen Leistung im Vergleich zu einem bestimmten Anforderungsniveau.

Wichtige Beurteilungskriterien der Qualität sind dabei Bloh zufolge (Bloh, 2010: 16, vgl. auch Kirkpatrick, 2006) Zuverlässigkeit bezüglich der Leistungserbringung (*Reliabilität*), Entgegenkommen und Reaktionsfähigkeit (*Responsivität*), Leistungskompetenz, Einfühlungsvermögen (*Empathie*) sowie Aspekte des materiellen Umfeldes bzw. physischen Erscheinungsbildes (*Tangibilität*). Die mögliche Differenz zwischen der erwarteten und real erlebten Dienstleistung – Lücken – sollte laut Bloh zwecks Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung festgestellt und minimiert werden. Dies wird – unter anderem auch in der vorliegenden Arbeit – mithilfe der Evaluation und ihrer Werkzeuge versucht.

Im Sinne einer – hinsichtlich der Analyse von Qualitätsfaktoren und Spezifikation von Qualitätsanforderungen – notwendigen Einschränkung des Betrachtungsfeldes soll im Folgenden der Fokus auf einen speziellen Typus von Online-Angeboten gerichtet werden: private DaF-YouTube-Kanäle und von ihnen angebotene lehrwerksunabhängige DaF-YouTube-Lernvideos.

1.2.2 Evaluation von YouTube-Lernvideos

1.2.2.1 Begriff der Evaluation

Auch der Begriff „Evaluation“ wird – ähnlich dem Konzept der Qualität – in unterschiedlichen Bedeutungsvarianten und Kontexten verwendet. Tergan zufolge versteht man unter Evaluation die „...systematische und zielgerichtete Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von Planung, Entwicklung, Gestaltung und Einsatz von Bildungsangeboten bzw. einzelnen Maßnahmen dieser Angebote

(Medien, Methoden, Programme, Programmteile) unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen“ (Tergan, 2000: 23, zit. nach Müller, 2010: 224). Eine ähnliche Definition ist auch bei Bloh zu finden. Ihm folgend beziehe ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff *Evaluation* auf methodisch kontrollierte, intersubjektiv nachprüfbare, systematische und zweckorientierte Verfahren der Gewinnung, Sammlung und Auswertung von relevanten Informationen zu spezifizierten Gegenständen (z.B. Materialien, Maßnahmen, Interventionen, Methoden, Produkten, Organisationen, Programme) sowie deren Bewertung bzw. Beurteilung anhand transparenter, auf den jeweiligen Gegenstand bezogener und begründeter Kriterien (Bloh, 2010: 75 vgl. Stockmann, 2006b).

Dabei ist dieser Ansatz der Evaluation prinzipiell bezogen auf ein spezifisches, praxisbezogenes Verwertungsinteresse.

1.2.2.2 Funktionen und Ziele von Evaluationen

Nach Stockmann unterscheidet man folgende Funktionen der Evaluation (Stockmann, 2004: 25, zit. nach Müller, 2010: 228):

- die *Erkenntnisfunktion* soll Erkenntnisse liefern, die Auftraggebern und Anwendern des Programms nützlich sind. Anhand der Programmziele werden die erhobenen Daten bewertet und daraus Erkenntnisse abgeleitet, die Einfluss auf die weitere Programmgestaltung haben. Unmittelbar dazu steht das Ziel, die Qualität des Programms zu verbessern und dadurch sowohl für den Betreiber als auch für den Anwender einen Mehrwert zu erwirken.
- ob die Betreiber ihren Verpflichtungen nachkommen lässt sich anhand der erhobenen Daten untersuchen – somit kommt die *Kontrollfunktion* zum Einsatz.
- die Kommunikation von Erkenntnissen und allgemein von Informationen ist der *Dialogfunktion* zuzuordnen. Somit wird Transparenz gewährleistet und Reflexionsprozesse werden in Bezug auf die eigene Projektarbeit gefördert, was die künftige Arbeit wesentlich verbessern kann.
- alle gesammelten Daten einer Evaluation können im Anschluss an ein durchgeführtes Projekt als Rechtfertigung für das Projekt dienen. Hiermit wird die *Legitimitätsfunktion* erfüllt. Dadurch wird der Nachweis geliefert, dass die eingesetzten Funktionen sinnvoll eingesetzt wurden und die geschaffenen Projektergebnisse die gesetzten Ziele erreicht haben.

- Stockmann spricht zusätzlich noch von einer *taktischen* Funktion. Danach werden Ergebnisse von Evaluationen eingesetzt, um politische Entscheidungen zu treffen (Stockmann, S.26) – hiermit kommt das Machtpotenzial von Evaluationen zum Ausdruck.

Zusammenfassend und abgeleitet von der Definition sowie von den soeben definierten Funktionen können auch die Hauptziele der Evaluation formuliert werden, die nach Tergan und Müller hauptsächlich in *Qualitätskontrolle*, *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* bestehen (Tergan, 2000: 23, zit. nach Müller, 2010: 227).

1.2.2.3 Gegenstand der Evaluation

Zu Beginn einer Evaluation muss laut Müller (Müller, 2010: 227) nicht nur Klarheit über den Begriff Evaluation und dessen Ziele herrschen, sondern vor allem über den Gegenstand der Evaluation, d.h. welche Maßnahmen, Programme und Programmteile evaluiert werden. Evaluationsobjekte können Projekte und Programme, Systeme oder Strukturen und Techniken oder auch Methoden sein. Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit kann danach als Evaluationsobjekt gelten und im Rahmen der Evaluationsforschung untersucht werden.

Ich bin mir bewusst, dass es nicht von Vorteil ist, mediengestützte Lernangebote isoliert zu evaluieren, sondern bestenfalls mit Einbettung in das entsprechende unterrichtliche Gesamtkonzept. Das Evaluationskonzept muss dabei laut Müller das Wechselspiel von Medium und den zahlreichen Faktoren der Lernumgebung, in die das Medium eingebettet ist, berücksichtigen (Freudenreich und Schulte, 2002: 14 zit. nach Müller, 2010: 227). Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings kaum möglich ist, bleibt es weiterer Forschung bedürftig.

1.2.2.4 Formen der Evaluation

In der Forschung herrscht heute eine gewisse Einigkeit bezüglich Formen (Arten) der Evaluation. Nach Egon Bloh werden sie in Bezug auf folgende Aspekte unterschieden (Bloh, 2010: 76-77, vgl. auch Müller, 2010: 226):

Hinsichtlich Zeitpunkt und Funktion der Evaluation (Ergebnisnutzung):

- prospektive Evaluation, die vorausschauend vor der Implementierung einer Maßnahme oder eines Programms erfolgt;
- formative Evaluation, die Prozess begleitend während der Entwicklung, Erprobung, Durchführung einer Maßnahme oder eines Programms erfolgt mit dem Ziel, ggf. erforderliche Korrekturen, Anpassungen, Modifikationen und Erweiterungen vorzunehmen und somit eine kontinuierliche Optimierung zu erreichen; die formative

(gestaltende, prozessorientierte) Evaluation dient somit der fortlaufenden Qualitätssicherung/-entwicklung und kann erweitert werden durch eine

- summative Evaluation, die nach (Teil-)Abschluss einer Maßnahme oder eines Programms erfolgt und auf eine Zwischen- oder umfassende Gesamtbeurteilung der „Produkte“ bzw. des Outputs gerichtet ist; die summative (ergebnisorientierte) Evaluation dient der abschließenden Qualitätskontrolle und ist zugleich Ausgangspunkt für zukünftige Weiterentwicklungen.

Hinsichtlich (Zeitpunkt und) Fokussierung der Evaluation:

- Inputevaluation, welche auf eine Erfassung und Bewertung der Voraussetzungen, Bedingungen und Ressourcen, d.h. der Potentiale gerichtet ist;
- Prozessevaluation, welche auf eine Untersuchung und Beurteilung der relevanten Prozesse zielt;
- Outputevaluation, welche auf die Produkte bzw. Ergebnisse und Wirkungen gerichtet ist.

Hinsichtlich der Anzahl der Evaluationsgegenstände:

- isolierte Evaluation, die eine einzelne Maßnahme, ein einziges Programm etc. zum Gegenstand hat;
- komparative Evaluation, welche sich auf die vergleichende Beschreibung und Bewertung von zwei oder mehr Evaluationsgegenständen bezieht.

Hinsichtlich Ort und Steuerung der Evaluationsdurchführung:

- interne Evaluation, welche entweder durch Personen aus der gleichen Einrichtung vorgenommen wird, die meist mit dem Gegenstand vertraut sind, jedoch an der Durchführung und Gestaltung des zu evaluierenden Programms nicht beteiligt sind, oder durch an der Vorbereitung, Planung, Durchführung des zu evaluierenden Gegenstandes beteiligte Personen erfolgt;
- externe Evaluation, welche durch Personen, z.B. Evaluationsexperten oder Fachkollegen (Peer-Review), die nicht der Programm durchführenden bzw. verantwortlichen Einrichtung angehören, durchgeführt wird.

Hinsichtlich der (vorherrschenden) forschungsmethodischen Ausrichtung der Evaluation:

- quantitative Evaluation;
- qualitative Evaluation.

Nachfolgend im Kapitel „Evaluationskonzept der vorliegenden Arbeit“ werde ich präziser darauf eingehen, für welche Evaluationsform ich in Bezug auf meinen Evaluationsgegenstand entschieden hatte.

1.2.2.5 Evaluationsmethoden und Methodenauswahl

Um alle Teilbereiche einer Evaluation zusammenzuführen und die Ziele einer Evaluation zu erreichen, werden Werkzeuge oder Methoden benötigt. In der Forschungsliteratur werden diese beiden Begriffe oft undifferenziert verwendet (Müller, 2010: 230). Nicht alle Methoden/Werkzeuge sind für jede Art der Evaluation gleich gut geeignet.

Als Werkzeuge oder Instrumentarium für Evaluationen zeigen Göcks und Baier (2004: 166, zit. nach Müller, 2010: 230) beispielhaft folgende auf:

- Fragebögen
- Kriterienkataloge
- Interviews
- Beobachtungen
- Tests
- Berichterstattung
- Projektmeetings.

Zur Evaluation von mediengestützten Projekten benennen Stockmann und Schäffer (2002: 16) folgende Methoden und Werkzeuge:

- Verlaufsberichte
- Dokumenten- und Aktenanalyse
- Halbstandardisierte Leitfadeninterviews
- Standardisierte telefonische Befragungen
- Standardisierte Fragebogen
- Analyse aufgezeichneter Serverprotokolle

Welche Instrumentarien für bestimmte Evaluationen verwendet werden, hängt vom Einzelfall und den jeweiligen Rahmenbedingungen ab. Die Instrumente, die im Bereich von mediengestütztem Lernen laut Müller (2010: 230) am häufigsten Anwendung finden:

- Kriterienkatalog
- Befragung
- Vergleichsgruppen.

Da es sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit grundsätzlich um eine Qualitätsbeurteilung eines DaF-YouTube-Lernangebotes durch Expertenbeurteilung handelt, und keine explizite empirische Studie durchgeführt wird, kommt aus der oben vorgeführten Liste ausschließlich der Kriterienkatalog als Evaluationswerkzeug in Frage und zum Einsatz.

1.2.2.6 Problemfelder von Evaluationen und Lösungsansätze

Nach Tergan gründet Qualitätsevaluation von E-Learning oft auf unrealistischen theoretischen Annahmen bezüglich der Wirksamkeit von medienbasiertem Lernen (Tergan, 2004: 131, zit. nach Müller, 2010: 233). Wahrscheinlich weil es unendlich viele Einsatzmöglichkeiten gibt und der Einsatz neuer Medien oft noch als Mehrwert gesehen wird. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken, schlägt Tergan vor, dass Entwickler_innen und Evaluator_innen bei Planung, Entwicklung und Einsatz eines Bildungsangebotes eigene Entscheidungen stets einer kritischen Überprüfung unterziehen (Ebd.).

Außerdem fordert Tergan eine praxisnahe, lernendenzentrierte Evaluation, deren Ergebnisse in den Entwicklungsprozess und daher mit in das fertige Produkt einfließen. Um den Ansprüchen einer realistischen Evaluation nachzukommen, sollte man die Daten möglichst nahe an den Lerner_innen erheben.

Er formuliert folgende Thesen, die bei der Planung und Durchführung von Evaluationen berücksichtigt werden sollten (Ebd.):

- sich den Anforderungen und Rahmenbedingungen anpassen, unter denen die Evaluation stattfindet,
- ein adäquates Verständnis von Evaluation zu Grunde legen,
- ein den Anforderungen entsprechendes Verständnis von Qualität zu Grunde legen,
- einen den Anforderungen angemessenen Evaluationsansatz wählen,
- sich der Stärken und Schwächen der eingesetzten Evaluationsmethoden bewusst sein,
- Wechselwirkungen von Lernvoraussetzungen und Merkmalen des Lernangebotes stärker berücksichtigen,
- Bedeutung der Lernaktivitäten in den Vordergrund rücken,
- die Rahmenbedingungen einer Anwendungssituation in die Evaluation einzubeziehen,
- sich auf die die tatsächlich bedeutsamen (lernrelevanten) Bedingungen zu fokussieren,
- die Ergebnisse der Evaluation kritisch zu hinterfragen.

Eine ähnliche Idee finde ich auch bei Baumgartner (1999: 218, zit. nach Müller, 2010: 235), der im Umfeld von Evaluationen mediengestützten Lernens von den „10 Todsünden der Medienevaluation“ spricht:

- Reduktion auf Daten,
- Reduktion auf Methodenlehre,
- Reduktion auf angewandte Sozialforschung,
- zielorientierte Ansätze ohne Hinterfragung der Wertehierarchie,

- quasi-empirisches Forschungsdesign,
- Akzeptanzstudien,
- Kategorienfehler,
- Fehler bei der Skalenzuordnung,
- Gewichtungsfelder,
- Gerechtigkeits- und Fairnessfehler.

Diese „Todsünden“ sollen bewusst machen, dass es zahlreiche Störgrößen und Unsicherheiten bei Evaluationen gibt. Die Kenntnis dieser möglichen Gefahren soll dazu dienen, die Zielsetzung der Evaluation sowie die realistische Darstellung und Sichtbarmachung von Evaluationserfolgen oder Misserfolgen zu erreichen (Müller, 2010: 235).

Sicherlich könnten mir in meinem konkreten Fall ebenfalls Befangenheit sowie einige weitere „Todsünden“ unterstellt werden, die aber aufgrund eines neuen Evaluationsgegenstandes sowie eines ersten Versuchs, Qualitätsmerkmale und Qualitätsanforderungen privater DaF-YouTube-Lernvideos zu erfassen, einigermaßen widerlegt werden könnten.

Weitere interne sowie externe Evaluationen und Studien, die den aktuellen Datenbestand durch eine tieferegehende Folgen- und Ursachenanalyse ergänzen könnten, wären meines Erachtens ausdrücklich erwünscht.

1.2.2.7 Evaluationskonzept für die vorliegende Arbeit

Laut Müller (Müller, 2010: 238) soll der gesamte Prozess der Qualitätssicherung in den mediengestützten Lernumgebungen in drei Abschnitte unterteilt werden: Vorbereitungsphase, formative und summative Phase. In der Vorbereitungsphase wird die Evaluation möglichst genau geplant, um die Qualität und den Nutzen der Evaluationsergebnisse zu verbessern. Zentrale Aufgabe dieser Phase ist die Zielpräzisierung. Insgesamt sind folgende Faktoren während der Vorbereitungsphase eindeutig zu bestimmen:

- Evaluationsgegenstand
- Ziele der Evaluation
- Methoden und Instrumente der Evaluation.

Nachfolgend werden diese Faktoren für die vorliegende Arbeit und ihren Gegenstand formuliert. Dabei ist der zuvor besprochene theoretische Rahmen von Evaluationen zu berücksichtigen.

Evaluationsgegenstand:

Die Betrachtungen dieser Arbeit beziehen sich im Allgemeinen auf private YouTube-Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache und im Speziellen auf den YouTube-Kanal „24h Deutsch“.

Dabei handelt es sich um lehrwerkunabhängige methodisch-didaktisch aufbereitete DaF-Lernvideos, die auf der Plattform im Rahmen eines privaten Lernkanals frei zur Verfügung gestellt werden. Anhand eines von mir entworfenen Kriterienkatalogs wird der Kanal „24h Deutsch“ und seine Lernvideos exemplarisch analysiert und in Bezug auf ein von mir bestimmtes Anforderungsniveau überprüft.

Ziele: Die Evaluation soll überprüfen, inwiefern die verwirklichte Beschaffenheit des Kanals „24h Deutsch“ einem bestimmten Anforderungsniveau entspricht, inwiefern er als Medium zum Erlernen der angebotenen Inhalte geeignet ist und ob die angestrebten und von den Herausgeber_innen versprochenen Lernziele mit den zu evaluierenden Lernvideos tatsächlich erreicht werden können. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob die Lernvideos der allgemeinen medienbedingten Qualitätsforderung entsprechen.

Dabei muss laut Bloh (siehe Kapitel „Begriff der Qualität“) zwischen zwei Zielperspektiven unterschieden werden. Diejenigen, die unabhängig von den Lerninhalten untersucht werden können und diejenigen, die unmittelbar mit den Lerninhalten, also im vorliegenden Fall mit der Zielsprache Deutsch, in Zusammenhang stehen. Auf der ersten dieser beiden Zielebenen geht es vor allem um Fragen der Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Angebot. Dabei sollen vor allem Nutzungshäufigkeit, allgemeine Zufriedenheit mit Inhalten und Funktionen, Wahrnehmung der bereitgestellten Lerninhalte analysiert werden.

Die andere Zielebene untersucht die eigentlichen Inhalte zum Erlernen der deutschen Sprache, ihre methodisch-didaktische und mediale Aufbereitung sowie ihre potenzielle Wirksamkeit.

Evaluationsart:

Die Arbeit beschränkt sich vorwiegend auf Fragen der Beurteilung der Qualität von YouTube-Angeboten durch Expert_innen/ Fachkolleg_innen, die in den Prozess der Videokonzipierung und -erstellung nicht involviert waren. Zusammenfassend handelt es sich im Rahmen dieser Arbeit um die Qualitätsbeurteilung von YouTube-Lernangeboten durch Expertenbeurteilung unter Verwendung von Kriterienkatalogen. In Bezug auf die Klassifizierung von Bloh (siehe Kapitel „Evaluationsformen“) kommt dabei eine summative, isolierte, externe, qualitativ-quantitative Evaluation eines Produktes/ Outputs zum Einsatz.

Eine intensivere Erörterung von Fragen der tatsächlichen Wirkung eines YouTube-Angebotes auf den Lernerfolg seitens der Lernenden sowie eine formative Prozessevaluation dieses Lernmediums wären ausdrücklich erwünscht, bleiben aber weiterer Forschung vorbehalten.

2. Der Kriterienkatalog zur Evaluation eines YouTube-Lernangebotes

2.1 Kriterienkatalog als Werkzeug von Evaluation

Nach Rösler und Müller werden im Bereich der computergestützten Fremdsprachenlehre vorwiegend auf speziellen Kriterien basierende Ansätze zur Analyse und Bewertung von Lernmaterialien verwendet (Rösler, 2004: 108, zit. nach Müller, 2010: 230). Kriterienkataloge gibt es dabei in verschiedenen Ausprägungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Darauf weist ebenfalls Egon Bloh hin. Er schlägt folgende Maßnahmen, Instrumente und Verfahren zur Qualitätsbeurteilung und Qualitätsentwicklung von Online-Angeboten vor (Bloh, 2010: 81):

- Raster, Checklisten, Kriterienkataloge oder sog. Rubriken, in denen die für relevant erachteten Organisations- und Designkriterien zusammengefasst werden und die als (strukturorientierte) Instrumente sowohl für die Entwicklung (prospektiv) als auch für eine formative und summative Qualitätsbeurteilung von Online-Angeboten Anwendung finden können.
- Peer-Review, d.h. eine interne oder externe Begutachtung durch Fachkolleg_innen zur kontinuierlichen Einschätzung, Sicherung und Verbesserung der Qualität von Online-Angeboten.

Vor- und Nachteile der Anwendung der Kriterienkataloge nennen Baumgärtner, Häfele und Maier-Häfele (2002: 58) in einer von ihnen durchgeführten Studie zu Learning-Management-Systemen. Zu den Nachteilen werden laut Studienergebnissen häufig „der niedrige Vollständigkeits- und Detaillierungsgrad, fehlende und strittige Bewertungs- und Gewichtungsverfahren und die theoretische Orientierungslosigkeit gerechnet“ (Baumgärtner, Häfele und Maier-Häfele, 2002: 59).

Schenkel und Tergan kritisieren zudem, dass Kriterienkataloge die Umgebung, in der das Lernen stattfindet, die Lernerfahrungen der Zielgruppe und dem Inhalt angemessene didaktische Konzeption nicht oder nur unzureichend berücksichtigen (Schenkel, Tergan, 2004: 6). Rösler stimmt ihnen zu: „Checklisten mit Qualitätsbewertung, die von einer zentralen Stelle erstellt werden, sind zwar schön, weil man glaubt, sie nehmen einem die Arbeit ab, sie sind aber leider ‚unmöglich‘, da sie Materialien ohne Bezug zu den konkreten Lerner_innen bewerten“ (Rösler, 2004: 104, zit. nach Müller, 2010: 231).

Checklisten und Kriterienkataloge können aber nach Müller und Baumgärtner et. al. trotzdem hilfreich sein. Dieses Bewertungsverfahren sei besonders kostengünstig, einfach zu organisieren

und methodisch sauber (Baumgärtner, Häfele und Maier-Häfele, 2002: 58). Darüber hinaus lassen sich von den bereits vorhandenen Katalogen ausgehend spezielle Fragen ableiten bzw. für das eigene Design der Erhebungsmethode Ideen generieren. „Sie lassen sich also gut als Steinbrüche verwenden“ (Müller, 2010: 231).

Bei der Erstellung eigener Kataloge und Checklisten sowie Definierung eigener relevanter Kriterien anhand bzw. mithilfe von bereits vorhandenen Rastern sollte man allerdings einige Faktoren berücksichtigen, um die oben erwähnten Nachteile und Unstimmigkeiten zu minimieren.

- Man sollte beispielsweise nach Schenkel und Tergan (Schenkel und Tergan, 2004: 6) bedenken, dass es vor allem auf die richtige „Passung“ von Bedingungen des Lernangebots und der Lernvoraussetzungen und Lernaktivitäten ankommt, d.h. auf deren Wechselwirkungen im Lernprozess.
- Des Weiteren wäre eine Qualitätsbeurteilung sinnvoller, die näher an die Lerner_innen und deren Lernaktivitäten ansetzen würde. Auch sollte beim Einsatz eines Kataloges beachtet werden, ob er leicht verständlich und praxisnah ist, welcher Auswertungsaufwand erforderlich ist und welche Arten von Auswertungen möglich sind.
- Im Anschluss bietet es sich außerdem an, die Meinungen der Lerner_innen zum Lernangebot zu erfragen. Fehlende Akzeptanz ist eine schlechte Voraussetzung für gute Lernerfolge.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte habe ich versucht, meinen eigenen Kriterienkatalog zur Qualitätsbeurteilung von YouTube-Angeboten zu erstellen und präsentiere ihn in den nächsten Kapiteln.

2.2 Definition von Qualitätskriterien privater YouTube-Lernvideos

„Es ist Aufgabe von Instruktionsdesignern, entsprechende Prinzipien in konkreten Lernangeboten umzusetzen, und es ist Aufgabe der Qualitätssicherung, entsprechende Prinzipien zum Maßstab der Evaluation zu machen“ (Tergan, 2004: 25).

Die Kriteriendefinition in der vorliegenden Arbeit erfolgt mit dem Anspruch, die für den Zweck des Lernens relevanten funktionalen Produktmerkmale möglichst vollständig und differenziert zu erfassen.

Unter Berücksichtigung der eingangs beschriebenen Ziele gewährt die Auswahl der Qualitätskriterien nicht nur eine erste Orientierung bezüglich der Auswahl und Spezifika von lehrwerksunabhängigen YouTube-Lernvideos, sondern fungiert im Sinne der

Evaluationsforschung gleichermaßen als Maßstab für die Analyse, Bewertung und Qualitätssicherung (Schäfer, 2017: 165).

Zentral für die vorliegende Kriteriendefinition und somit für die gesamte qualitative Bewertung ist auf jeden Fall, dass die angestrebten und von dem/ von der Herausgeber_in angegebenen Ziele – etwa das Erlernen eines bestimmten Themas oder das Erreichen einer Stufe – mit dem Produkt tatsächlich erreicht werden können. Entscheidend dabei ist auch, dass die entsprechenden relevanten Inhalte ausgewählt, angemessen aufbereitet und funktional gut nutzbar für die Lerner_innen angeboten werden.

Die Beurteilung der eigentlichen Inhalte sowie ihrer angemessenen Aufbereitung wird sich in meinem Katalog in technischen, pädagogischen, lern- und motivationspsychologischen sowie systematischen Kriterien niederschlagen (Rockmann, 2004: 73).

Da alle in Frage kommenden YouTube-Kanäle Lern- bzw. Erklärvideos enthalten, müssen meine Qualitätskriterien außerdem möglichst alle Merkmale umfassen, die „gute“ Lernvideos ausmachen.

Die definierten Kriterien werden nach ihrer Dimension bzw. ihren Kontexten in Kategorien eingeteilt. Die Einteilung erfolgt nach dem Modell von Sigmar-Olaf Tergan, das die lernrelevanten Kontexte und Komponenten technologiebasierter Lernangebote in ihrem Wirkungszusammenhang darstellt (Tergan, 2004: 18). Unter Lernkontexten werden dabei Rahmenbedingungen verstanden, die sich förderlich oder hinderlich auf das Lernen auswirken können. Im Modell von Tergan werden vier Kontexte unterschieden, die in ihrem Zusammenspiel ein Lernangebot (bei Tergan auch Lernszenario) kennzeichnen:

- *Technologie-Kontext*
- *Individueller Lernkontext*
- *Anwendungskontext*
- *Pädagogischer Kontext*

Die entsprechenden Kontexte spielen laut Tergan eine bedeutsame Rolle für das Wirksamwerden spezieller Merkmale und Bedingungen auf Seiten der für Lernszenarien typischen Komponenten: *den Lernenden, dem Inhalt, der Technologie und den didaktischen Methoden.*

Jeder Kontext/jede Dimension enthält zwei Kategorien: Bewertungs- und Beschreibungskriterien. Bewertungskriterien sind solche, bei denen unmittelbar entschieden werden kann, was richtig und was falsch ist. Wenn z.B. der Ton kaum zu hören ist oder ein Text, der gelesen werden soll, ständig blinkt, dann ist dies ein gravierender Fehler.

Ein Kriterium hingegen, welches abfragt, ob Feedback für die inhaltliche Hilfe zur Verfügung steht, oder welcher lerntheoretische Ansatz bei der Konzipierung der Lernvideos umgesetzt wurde, kann ohne Wissen zum Gesamtkonzept des Produktes zunächst nicht bewertet werden. Kriterien dieser Art werden im Gesamtzusammenhang gewürdigt. Ungeachtet dessen sind sie eine wertvolle Beschreibung für potenzielle Nutzer_innen.

Im Folgenden werde ich auf jeden Kontext einzeln eingehen und die definierten Kriterien näher betrachten.

2.2.1 Steckbrief

Sowohl bei der Entwicklung und Evaluation von Lernvideos als auch bei der Erstellung von dazu gehörigen Kriterienkatalogen und Rastern fehlen im Moment noch die anerkannten Standards. Der vorliegende Kriterienkatalog ist also das Produkt eines längeren Überarbeitungsprozesses und setzt sich zusammen aus bereits bewährten Kriterien von unterschiedlichen Forschungs- und Bildungsprojekten, Gruppenergebnissen aus dem Seminar „Eine Fremdsprache erklären: wie geht das?“, das im Wintersemester 2018-2019 an der HU zu Berlin stattgefunden hat, sowie meinen eigenen Überlegungen.

Dieser fängt mit einem Steckbrief an (siehe Tabelle 1), der alle relevanten Informationen über das jeweilige YouTube-Lernangebot genau erfassen und einem/ einer potenziellen Nutzer_in den ersten Eindruck darüber vermitteln soll.

Steckbrief	
Herausgeber_in/ Autor_in	
Titel	
Erscheinungsjahr	
Aufbau des Kanals	
Durchschnittl. Länge der Videos	
Zielgruppe	
Sprachliche Voraussetzungen für die Nutzung der Lernvideos/ Niveau	
Lernziele/Kompetenzen	
Inhaltliche Schwerpunkte	
Technisches Educast-Format (z.B. Audiocast, Screencast, Common Craft, Tafel- und	

Whiteboardanschrift, Life-Vortrag, Animation, Trickfilm-Technik, Zeitraffer-Technik)	
Durchschnittl. Reichweite zwischen Likes und Aufrufe bei YouTube	

Tab.1

Bei der Erstellung des Steckbriefes habe ich mich vorwiegend an dem Raster zur Evaluation von Software für das Sprachenlernen orientiert, das als Ergebnis einer Initiative namens *Die informelle Arbeitsgruppe „Medial gestütztes, selbstorganisiertes Lernen“ im Bereich Fremdsprachenunterricht* (Langner et al, 2015) entstanden ist. Die Arbeitsgruppe war breit zusammengesetzt und hatte das Ziel, Kriterien für die Beurteilung von mediengestützten Angeboten (Lernsoftware, Webseiten) für das Lernen von Fremdsprachen zu entwickeln und auf dieser Grundlage unabhängige Rezensionen zu erstellen. Koordiniert wurde sie von bzw. an der TU Darmstadt. Das von der Arbeitsgruppe entworfene Raster sah ebenfalls Informationen über Autor_innen, Titel, Medium, Erscheinungsjahr, Zielgruppe, Lernziele, Kompetenzen und Sprachniveau vor, die ich auch in meinen Steckbrief mitgenommen habe.

In einem Lehrbuchkapitel zum Thema Educasting habe ich wiederum eine hilfreiche Liste gefunden, welche Fragen grundsätzlich geklärt sein sollten, bevor man mit der Konzipierung eines Lernvideos und den eigentlichen Dreharbeiten anfängt (Zorn, Auwärter & Seehagen-Marx, 2011):

- Welche Zielgruppe möchte ich erreichen?
- Welche Lernziele sollen erreicht werden?
- Welches technische Educast-Format (zum Beispiel Audiocast, Screencast) soll zum Einsatz kommen?
- Welche Ressourcen (technisch, personell) sind vorhanden?
- Wie kann ich das Informationsmaterial auf das Wesentliche eingrenzen, strukturieren?
- Wie gestalte ich die Lerninhalte?
- Wie sichere und fördere ich die Motivation (Rekapitulation, Feedback)? (Schön und Ebner, 2013: 21).

Die ersten drei Punkte kommen in meinem Katalog also bereits im Steckbrief vor, die anderen später in weiteren Kontexten.

Der Steckbrief soll den eigentlichen Katalog einleiten und dem/der potenziellen Nutzer_in einen ersten Eindruck über den Kanal und sein Konzept vermitteln und zugleich die Entscheidung ermöglichen, ob die Arbeit mit diesem Kanal überhaupt in Frage kommen kann.

Bevor es allerdings zu den weiteren Kontexten hinget, möchte ich an dieser Stelle die wichtigsten Formen von Lernvideos (Educast-Formate) vorstellen, um somit die begriffliche Orientierung im Steckbrief sowie in der späteren exemplarischen Analyse des Kanals „24h Deutsch“ zu erleichtern. Schön und Ebner zufolge (2013: 14) ist der *Screencast* eine Aufnahme des Geschehens am Bildschirm. Das Wortteil „screen“ kommt vom englischen „Bildschirm“, das „cast“ vom englischen „to broadcast“, also senden. Screencasts werden häufig eingesetzt, wenn die Handhabung von Software erklärt werden soll: es geht am einfachsten, wenn man sehen kann, wie etwas genau bedient werden muss.

Die *Screencast-Technik* hat sich jedoch auch als eine häufig eingesetzte Methode für andere Lernvideos durchgesetzt. Wird beispielsweise einfach aufgenommen, was man auf ein weißes Papier am Bildschirm tippt oder wie man durch einen Powerpoint-Vortrag blättert und was man dazu sagt, ist dies gleich eine simple und zweckdienliche Form des Lernvideos. Mit dieser einfachen Methode kann auch die Aufzeichnung einer Live-Unterrichtsstunde erfolgen.

Mit den Videos von „Common Craft“ wurde Anfang des Jahrtausends ein ganz neues Videoformat populär – die sogenannte *Lege-technik* nach Art von *Common Craft*. Mit Hilfe von ausgeschnittenen Figuren und Abbildungen, die zu kurzen Texten gelegt und verschoben werden, wurde beispielsweise erklärt, wie Wikis und andere Dinge im „Social Web“ funktionieren (<http://www.commoncraft.com/videolist>). Die gleiche Technik wird in jedem Video des Kanals „24h Deutsch“ eingesetzt (Schön und Ebner, 2013: 15).

Wem das Schreiben am Computer oder das Malen auf dem Tablet-Computer nicht liegt, ist laut Schön und Ebner (Ebd.) mit einer Aufnahme von *Tafelbild* oder *Whiteboardanschrift* gut beraten. Man nimmt dabei auf, was man da eben zeigt und malt: quasi Frontalunterricht mit Illustrationen. Aufnahmen von sich selbst, wie man vor der Webcam sitzend etwas erklärt, beispielsweise den Aufbau von Goethes Faust oder Feinheiten der deutschen Phonetik, werden offiziell als *Vorträge für die Webcam* bezeichnet. Ein ähnliches Format haben auch Aufzeichnungen von Live-Vorträgen und Konferenzen (Ebd.: 16).

Beim *Trickfilm* wird aus vielen einzelnen Fotos, beispielsweise von einem Teddybären oder Playmobil-Figuren in unterschiedlichen Positionen, ein Film gemacht. Wenn man 24 Bilder pro Sekunde betrachtet und die Bewegungsübergänge natürlich verlaufen, hat man den Eindruck, der Teddybär oder die Playmobil-Figuren bewegen sich selbst (Ebd.: 17).

Während es mit herkömmlichen Videoausstattungen nicht möglich ist, Dinge zu filmen und zu zeigen, die sehr schnell ablaufen, beispielsweise chemische Reaktionen, ist *die Zeitraffer-Technik*

(engl. „time lapse“) auch für die Videoproduktion am Heim- oder Arbeitsplatz das gewählte Verfahren, wenn Dinge gezeigt werden sollen, die ansonsten lange brauchen, beispielsweise die Schneeschmelze, das Wachstum eines Baumes oder die Verpuppung einer Raupe (Ebd.: 18).

Bei der *Green-Screen-Technik* werden grüne Bestandteile des Bildes, in der Regel der grüne Hintergrund, durch ein Foto oder ein anderes Video ersetzt (Ebd.: 19).

2.2.2 Aufbau und Organisation

Unabhängig von den zu Grunde liegenden lerntheoretischen Ansätzen oder Lernzielen spielen für den/die potenzielle/n Nutzer_in lehrwerksunabhängiger Lernvideos sicherlich zunächst Faktoren wie Bild- und Tonqualität sowie der unmittelbare Zugriff auf das Online-Angebot eine maßgebliche Rolle. Hierbei handelt es sich nach Schäfer vornehmlich um äußere Faktoren, die schnell ersichtlich, dabei für die Zielerreichung höchst relevant sind und kurzerhand geprüft werden können (Schäfer, 2017: 163). Im vorliegenden Kriterienkatalog habe ich die Faktoren der Ton- und Bildqualität sowie des unmittelbaren Zugriffs auf das Medium dem Technologie-Kontext zugeordnet (siehe Tabelle 3). In diesem Kapitel richte ich das Augenmerk zunächst auf andere relevante äußere Faktoren, die nach Tergan keinem Kontext zugeordnet werden konnten und bei mir unter die Kategorie „Aufbau und Organisation“ subsumiert werden (siehe Tabelle 2).

Aufbau und Organisation	Beschreibungskriterien	Einheitliche Gestaltung: Sind Layout, Aufbau, symbolische Kennzeichnung von Lernvideos, Zusatz- und Begleitmaterialien einheitlich? Inwiefern?
		Wie werden die jeweiligen Videos aufgebaut? Gibt es Einführung, Hauptteil, Schluss?
		Wird im Laufe der Videos bzw. in der Beschreibung auf YouTube auf weitere Materialien verwiesen? Werden unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt?
	Bewertungskriterien	Werden alle für den Steckbrief relevanten Informationen zur Verfügung gestellt?
		Werden für das jeweilige Video Lernziele formuliert bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die erworben werden sollen?
		Videobeschreibung auf YouTube (geht aus der Beschreibung klar hervor, worum es geht? Richtige Schlagworte?)
		Wird die richtige Lizenz angegeben – die Informationen, wann und von wem und wie dürfen die Videos benutzt werden?
		Ist klar, wer das Video zur Verfügung stellt?
		Zeitliche Beschränkung der Lernvideos. Ist die Länge angemessen?

Tab. 2.

Aus organisatorischen Gründen ist eine benutzerfreundliche Handhabung von Lernvideos selbst und etwaigen Begleit- und Zusatzmaterialien nicht zu vernachlässigen. Dies erfordert nach Schäfer unter anderem eine einheitliche Gliederung und Gestaltung innerhalb eines Kanals (Schäfer, 2017: 165). Ich fand dieses Argument einleuchtend und nahm es als erstes beschreibendes Kriterium in Bezug auf den Aufbau des Kanals auf.

Sandra Schön und Martin Ebner halten es für erforderlich, schon nach den ersten Sekunden des Videos ein passendes Bild davon bekommen zu können, was einen in dem Video erwartet. Eine kurze Zusammenfassung am Ende des Videos wird von ihnen ebenfalls erwartet (Schön und Ebner, 2013: 29). Ob die Lernvideos eine logische Struktur aufweisen und tatsächlich eine Einführung, einen Hauptteil und Schluss enthalten, möchte ich in meinem Katalog ebenfalls unter den beschreibenden Kriterien der Kategorie Aufbau und Organisation zum Ausdruck bringen.

Bei der Bewertung von Lernvideos stellen sich Schön und Ebner aber auch weitere Fragen (Ebd.: 39):

- Geht aus der Beschreibung des Videos (z.B. Titel und Beschreibung bei YouTube) klar hervor, um was es geht, was erklärt, gezeigt oder gelehrt werden soll?
- Sind die richtigen, wichtigen Schlagworte (Tags) angeführt?
- Wird beschrieben, an wen sich das Video richtet?
- Ist auch klar, wer es zur Verfügung stellt?
- Wird bei der Videobeschreibung auf den Kontext bzw. weitere Materialien verwiesen?

Diese Informationen sind ausschlaggebend und unerlässlich für eine objektive Beurteilung des Lernangebotes (bereits beim Ausfüllen des Steckbriefes), und die entsprechenden Kriterien müssen meines Erachtens unbedingt schon im ersten Teil des Katalogs gewürdigt werden. Außerdem lassen sie sich als bewertend einstufen, weil es bei ihnen unmittelbar entschieden werden kann, was normkonform und was eher normabweichend ist.

Ebenso relevant sind meiner Ansicht nach Informationen über die Lizenz. Ein Lernvideo sollte nach Schön und Ebner „nicht nur ‚einfach so‘ oder sogar mit einem dicken © versehen im Web veröffentlicht werden, wenn man will, dass es von anderen genutzt wird. So ist nämlich unklar, wie der Urheber folgende Fragen beantwortet: Darf ich es beispielsweise überhaupt im Unterricht vorführen oder in meinem Online-Kurs einbetten? Darf ich es herunterladen und offline präsentieren? Haben die Urheber_innen vielleicht sogar das Interesse, dass ihr Video von anderen auch modifiziert und wiederveröffentlicht werden kann? – Wenn Sie ein Video ins Web stellen, bedeutet dies nicht, dass es ohne weiteres für die Lehre oder den Unterricht genutzt werden darf.

Eine entsprechende Lizenzierung ist also wichtig, damit potentielle Nutzer/innen genau wissen, was sie tun dürfen, ohne persönlich um Erlaubnis fragen zu müssen“ (Ebd.: 40).

Das letzte bewertende Kriterium in der Kategorie „Aufbau und Organisation“ erfragt Information über die Länge der Videos. Laut aktueller Forschungsergebnisse lässt die Aufmerksamkeit der Rezipienten bereits nach fünf Minuten deutlich nach. „Daher ist es von grundlegender Bedeutung, die Filmrezeption auf wenige Minuten zu beschränken“ (Schäfer, 2017: 49).

Auch nach Schön und Ebner soll das Video „nicht zu kurz und nicht zu lang“ sein. Ein gutes Lernvideo im Internet sollte daher in der Regel etwa zwischen 2 und 5 Minuten dauern (Schön und Ebner, 2013: 29).

2.2.3 Technologie-Kontext

Dieser Kontext umfasst nach Tergan (Tergan, 2004: 21) die in einem Lernangebot verwendeten Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Rahmenbedingungen, die die Verwendung bestimmter Technologien und Medien in einem bestimmten Lernangebot ermöglichen bzw. behindern.

Es handelt sich um die Komponente *Technologie/Medien*. Spezielle Merkmale der in einem Lernangebot verwendeten Technologie und Medien betreffen dabei vor allem die Merkmale der medialen Darstellung von Inhalten sowie die Merkmale der medialen Umsetzung didaktischer Methoden.

Technologie und Medien tragen nach Tergan (ebenda) dann zur Lernförderung und zum Lernerfolg bei, wenn sie den Voraussetzungen aufseiten der Lernen_innen entsprechen, die Lernenden bei der aktiven und konstruktiven Verarbeitung von Informationen bei der Bewältigung von Aufgabenstellungen unterstützen und den Anforderungen des Gegenstandsbereichs gerecht werden. Ob sie das tatsächlich tun möchte ich anhand meiner Kriterien überprüfen (siehe Tabelle 3).

Technologie-Kontext Komponente: Technologie/Medien	Beschreibungskriterien	Technik und Gestaltung (allgemeine Videoqualität, Produktionsmittel)
		Verknüpfung von Text-Bild-Film-Ton
	Bewertungskriterien	Wird müheloser Zugriff auf das Medium gewährleistet?
		Einschätzung Ton und Bild: Ton- und Bildqualität sehr gut, gut, ausreichend oder mangelhaft?
		Einschätzung Schnitt und Kamera: (Übergänge, Beleuchtung, Tempo/Simultanität visueller und akustischer Zeichen) - sehr gut, gut, ausreichend oder mangelhaft?

		Wird an Verknüpfungen zwischen einzelnen Folgen gedacht?

Tab. 3

Von all unseren Organen stellen die Augen die vermutlich bedeutendste Verbindung zum menschlichen Gehirn dar. Burmark zufolge vollzieht sich die visuelle Wahrnehmung sogar 60.000 Mal schneller als etwa die Verarbeitung eines Texts (Burmark, 2008: 8, zit. nach Schäfer, 2017: 45). Die Bild- und Videoqualität spielen bei den Lernvideos daher eine erhebliche Rolle und sollte bei der Evaluation genau untersucht werden. „Entscheidend ist dabei nicht zuletzt das filmästhetische Zusammenspiel akustischer und visueller Elemente, auf deren Basis die Lerner_innen mithilfe filmbegleitender Aktivitäten schließlich (meta-)kognitive Strategien entwickeln sollen, die wiederum dazu dienen, den erworbenen Intake dahingehend zu fördern, dass durch eine aktive Auseinandersetzung und Verarbeitung wiederum ein neuer, eigenständiger Input entsteht“ (Schäfer, 2017: 49).

Dabei ist es etwas weniger relevant, mit welchen Produktionsmitteln die Videos gedreht oder geschnitten wurden, seien es Laptops mit integrierter Kamera, das Mobiltelefon mit Kamera, die Digitalkamera selbst oder ein Tablet Computer und in Sachen Schnitt Anwendungen am Computer oder eben Webanwendungen.

Die Lernvideos müssen auch nicht unbedingt High-Definition- (HD-) oder Hollywood-Qualität haben, aber das Wichtigste muss immer erkenn- und lesbar sein. Wackeln, schlechte Beleuchtung, zu schnelles Tempo, schlechter Sound, blöde Schnitte – solche Dinge sollten vermieden werden, weil sie beim Betrachten ablenken und damit das Lernen stören können (Schön und Ebner, 2013: 35).

Im Buch „Gute Lernvideos. So gelingen euch gute Videos zum Lernen“ von Schön und Ebner (Ebd.: 37) habe ich folgende Ratschläge zum Videodreh gefunden:

- die Darsteller_innen sollten am besten auf Augenhöhe aufgenommen werden.
- auch auf den Lichteinfall sollte man achten. Welche Kameraeinstellung gewählt wird, sollte generell eher vom Zweck und Inhalt des Videos abhängig sein als von dramaturgischen Einfällen.
- auch gilt es, möglichst auf Zooms oder Schwenke mit der Kamera zu verzichten.
- für Effekte beim Schneiden gilt das Gleiche wie für Powerpoint-Folien vor 10 Jahren. Es ist verlockend, die unterschiedlichen Übergänge und Effekte auszuprobieren, aber weniger ist hier mehr. In der Regel sollte im ganzen Video der gleiche Übergang gewählt werden und Effekte nur gezielt eingesetzt werden.

Schäfer zufolge stellt auch die Simultanität visueller und akustischer Zeichen in der Regel eine Unterstützung für Lernende dar, obgleich in Einzelfällen die Gefahr einer Überlastung nicht ausgeschlossen ist (Schäfer, 2017: 47).

Ob diese Regeln in den zu evaluierenden Lernvideos eingehalten werden und ob die Medienqualität das Lernen unterstützt oder eher verhindert, möchte ich im Rahmen dieses Kontextes herausfinden.

2.2.4 Individueller Lernkontext

Schäfer zufolge sind jedoch oft gerade die Merkmale bzw. Kontexte relevant, die „nicht sofort nach draußen ersichtlich sind, die aber über den langfristigen Erfolg oder Misserfolg von den Videos in der täglichen Lernpraxis entscheiden“ (Schäfer, 2017: 163). Die ersten solchen Merkmale sind bereits im Individuellen Lernkontext vertreten.

Zum individuellen Lernkontext zählen nach Tergan zum Beispiel allgemeine Voraussetzungen aufseiten der Lerner_innen, Lernerfahrungen mit vergleichbaren Inhalten und Medien, Zugriffsmöglichkeiten auf Medien und weitere Lernressourcen. Im Mittelpunkt stehen dabei der/die Lerner_in selbst und seine/ihre lernrelevanten Merkmale (Tergan, 2004: 19) (siehe Tabelle 4).

Individueller Lernkontext Komponente: Lerner	Beschreibungskriterien	Werden Instrumente zur Selbsteinschätzung vor dem Einstieg zur Verfügung gestellt?
		Ist eine kontinuierliche Selbstevaluation in Bezug auf den eigenen Lernerfolg möglich?
		Wird der Lernende angeregt über seine Selbstüberwachung nachzudenken? Werden Tipps gegeben wie sie ggf. verbessert wird?
		Assessment/ Feedback
		Wird seitens der Lehrkraft regelmäßiges Assessment/Feedback angeboten und gewährleistet?
		Werden Instrumente für die Evaluation des Kanals bzw. der jeweiligen Videos zur Verfügung gestellt?
		Gibt es Optionen für Deutschlernende mit verschiedenen Deutschkenntnissen? Welche?
		Gibt es Differenzierungsmaßnahmen bzw. Angebote für einen bestimmten Lerntypus? Welche?
		Förderung der Lerngemeinschaft? Wird die Lerngemeinschaft und Kommunikation zwischen den Nutzern unterstützt? Wie?
	Wird die Motivation bestätigt und gefördert? Wie?	
Bewertungskriterien	Grad der Lehrengagements	

Tab. 4

Hierzu zählen in meinem Katalog zum Beispiel Differenzierungsmaßnahmen und Angebote für verschiedene Lerntypen, die Schäfer zufolge „insofern notwendig sind, dass Lernende bereits auf

dem Anfängerniveau unterschiedliche (Sprach-)Lernvoraussetzungen und -gewohnheiten vorweisen. Dementsprechend muss dieser Herausforderung mit Hilfe angemessener didaktischer Maßnahmen begegnet werden (idealerweise entsprechender Aufgabenstellungen)“ (Schäfer, 2017: 165).

In diesem Kontext werden allerdings die Kriterien, welche unmittelbar die individuellen lernrelevanten Merkmale wie Lerntypus oder Motivation abfragen, durch weitere Kriterien ergänzt, welche selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen unterstützen sollen.

Ein gutes Lernvideo als selbstgesteuertes Lernmedium kann und soll „den eigenen Spracherwerb außerhalb eines systematischen Unterrichts begleiten und fördern“ (Georgieva-Meola, Jung und Middeke, 2017: 25). Der Lernerfolg ist allerdings nur dann möglich, wenn die betroffenen Medien diesbezüglich bestimmte Merkmale aufweisen.

Georgieva-Meola, Jung und Middeke plädieren dabei zum Beispiel für den sogenannten „Ich-Bezug“ als strukturierendes Prinzip eines selbstgesteuerten Lernprozesses und somit auch dessen Materialien. Ausgangspunkt des Ich-Bezugs kann nach ihrer Ansicht eine Einschätzung der eigenen Deutschkompetenz bzw. eine objektive Selbsteinstufung sein. Idealerweise sollten dafür nach Georgieva-Meola et al. (Ebd.: 30) spezielle, auf die Lerner_innen zugeschnittene, Selbsteinschätzungsverfahren entwickelt werden. Da es im vorliegenden Fall eher problematisch ist, wäre es schon zufriedenstellend, wenn den Lernenden zu Beginn der Arbeit mit Lernvideos wenigstens einige Multiple-Choice-Fragen als Anregung zur Selbstevaluation angeboten werden würden, mit denen die Lernenden individuell prüfen könnten, ob (und wie, etwa nur rezeptiv, oder auch produktiv) sie in der Lage sind, in bestimmten Situationen sprachlich adäquat zu interagieren. So könnte wenigstens vage und provisorisch eingeschätzt werden - *Das kann ich schon* und *Das muss ich noch lernen*. Dementsprechend könnten dann von den Lernenden selbst die zu erlernenden Inhalte ausgewählt und aussortiert werden. Kontinuierliche kursbegleitende Selbstevaluation nach demselben Prinzip wäre meines Erachtens ebenfalls sinnvoll, weil sie zur Beurteilung von eigener Leistung, die an der Erreichung von individuellen Zielen gemessen würde, und dadurch zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens beitragen würde.

2.2.5 Anwendungskontext

Bei dieser Dimension geht es Tergan zufolge (Tergan, 2004: 20) darum, für die Präzisierung des Lerngegenstandes gezielt authentische Aufgaben- und Problemstellungen auszuwählen und solche Inhalte zu selektieren bzw. zu entwickeln, die in einem Lernangebot die Anforderungen des

potenziellen Anwendungskontexts widerspiegeln. Im Mittelpunkt meiner Analyse steht dementsprechend der Lerngegenstand/ Inhalt.

Merkmale des Lerngegenstandes betreffen vor allem folgende Aspekte:

- Authentizität. Es bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Inhalte eines Lernangebots den Aufgabenstellungen in der Anwendungspraxis gerecht werden (Realitätsnähe, Komplexität).
- sachliche Korrektheit.
- Kodierungsform (Text, Abbildung, Animation, Simulation).
- angesprochener Wahrnehmungssinn (Sinnesmodalität: visuell, audiovisuell).
- kognitive Anforderungen. Sie beziehen sich auf die Ziele des Lernens. Sie betreffen das Wissen (Sachwissen und die kognitiven Fertigkeiten, die zum Verständnis von Problemstellungen und zur Bewältigung praktischer Aufgabenstellungen erforderlich sind. Die Inhalte von Lernangeboten sollten den Erwerb dieses Wissens ermöglichen.

Ein Lerngegenstand/Inhalt ist nach Tergan dann als Beitrag zur Lernförderung und zum Lernerfolg geeignet, wenn er den Zielen des Lernangebots und den Voraussetzungen aufseiten der Lerner_innen entspricht, durch die Technik und die verwendeten Medien angemessen dargestellt und interaktiv zugänglich ist und seine aktive kognitive Verarbeitung durch die realisierten didaktischen Methoden unterstützt und gefördert wird (Tergan, 2004: 20).

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte habe ich einige beschreibende und bewertende Kriterien formuliert, die wiederum durch weitere – meines Erachtens – ausschlaggebende Merkmale ergänzt worden sind (siehe Tabelle 5).

Anwendungskontext Komponente: Inhalt/Lerngegenstand	Beschreibungskriterien	Wichtigste Themen
		Sind die Inhalte authentisch, aktuell, lernstandsadäquat, und praxisrelevant?
		Sind die Inhalte sprachlich angemessen (entsprechen dem geforderten Niveau?)
		Unterstützung der Tonspur durch geeignete visuelle Impulse? Werden die Inhalte passend und anschaulich visualisiert? Welche Sinne werden in den Lernprozess miteinbezogen?
		Vielfalt an Figuren und Schauplätzen: Sind Aufnahmen von gleichen Darstellern festzustellen? Treten zusätzliche Figuren auf? Wechselt sich die geografische Verortung der Sprecher? Sind öffentliche und private Räume zu sehen?
		Wird auf die regionalen Unterschiede des Deutschen eingegangen?
		Findet interkulturelle/ transkulturelle Sensibilisierung (inkl. Sensibilisierung für

		sprachliche Register) statt? Werden Tipps für die Praxis gegeben, Rechtsnormen behandelt?
		Wie ist das Verhältnis zu anderen Kategorien (Grammatik, Phonetik)?
		Hilfe: ausführliche Übersichten (z.B. zur Grammatik), Wörterbuch, Index, Glossar Referenz- oder Nachschlagefunktion?
		Existenz von Zusatz und Begleitmaterialien?
	Bewertungskriterien	Stimmen die Titel und Inhalte der Videos überein?
		Werden die vom Autor_innen-Team versprochene Themen und Inhalte tatsächlich aufgegriffen und behandelt/erklärt
		Entspricht der Lerngegenstand den angegebenen Lernzielen?
		Sind die Inhalte fachlich korrekt und fehlerfrei?
		Gibt es Ablenkungen, die das Verständnis bzw. das Erlernen erschweren/verhindern können?
		Werden komplexe Inhalte wiederholt? Wie häufig?

Tab. 5

Noch im Rahmen der von Tergan formulierten Aspekte befinden sich die Kriterien des sprachlich-inhaltlichen Bezuges der Videos zum geforderten Niveau der Zielgruppe, zur authentischen alltäglichen Kommunikation und zu den Interessen der Zielgruppe. Es spricht laut Schäfer für die Qualität der Videos, wenn sie mittels relevantem Vokabular und grammatikalischen Inhalten an aktuelle authentische und praxisrelevante Themen anknüpfen, ohne dabei die Schüler_innen sprachlich-inhaltlich zu überfordern (Schäfer, 2017: 163). Dabei ist es – besonders für Lerner_innen des Anfangsunterrichts – von großem Vorteil, wenn die Lernvideos derart gestaltet sind, dass das Gehörte durch geeignete visuelle Impulse unterstützt wird. Auf diese Weise kann der fremdsprachliche Verstehensprozess durch das Zusammenspiel von Bild und Ton entlastet und gefördert werden (ebd.: 164). Dabei konnte empirisch nachgewiesen werden, dass eine Verbesserung der Hörverständnisleistung erst dann gegeben ist, wenn der visuelle Input „den auditiven Input in sinnvoller Weise ergänzt (Porsch, Grotjahn, Tesch, 2010: 181, zit. nach Schäfer, 2017: 46)“. Die zweikanalige Speicherung erweist sich aus lernpsychologischen Gründen als besonders einprägsam, zumal die visuellen Impressionen an den Hörtext gekoppelt sind und erheblich zu dessen Verständnis beitragen, indem sie die Kohärenz zwischen Bild und Text stärken (Schäfer, 2017: 47).

Folglich sind Lernvideos, deren Bildmaterial nicht in direktem Zusammenhang mit der Tonspur steht, eher ungeeignet, um das sprachliche Hörverstehen zu unterstützen (Ebd.: 46).

Ebenso erheblich ist die Frage der in den Lernvideos dargestellten Figuren und Schauplätze. Ihre Präsenz und Konstellation „trägt zur frühzeitigen Sensibilisierung für das Zielsprachenland bei“ (Ebd.: 164). Neben einer Vielfalt bekannter, aber auch neuer Charaktere ist es ebenso von

Relevanz, dass die dargestellten Themen und Inhalte anhand didaktischer oder auch authentischer Sequenzen präsentiert werden. Laut Schäfer wäre es wünschenswert, den Lerner_innen eine Kombination authentischer und didaktischer Sequenzen zu bieten, in der die didaktischen Sequenzen als Vorstufe für authentische Sequenzen fungieren. Dabei versteht es sich von selbst, dass die Inhalte lernstandsadäquat, aktuell und möglichst zeitlos sein müssen (Ebd.).

Schön und Ebner warnen aber vor zu vielen Personenaufnahmen. Sie vertreten die Meinung, dass in der Regel Lerngegenstände oder Probleme viel besser mit der Sache selbst oder passenden Darstellungsweisen erklärt werden können. Unter dem Motto „Ich zeig ES Dir“ und nicht „Ich zeige Dir mich selbst“ (Schön und Ebner, 2013: 27).

Georgieva-Meola, Jung und Middeke plädieren außerdem für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Varietäten des Deutschen in selbstgesteuerten Lernmaterialien. In ihrem Aufsatz stellen sie als Beispiel dafür ein Spracherwerbsportfolio vor. In den fünf regionalisierten Modulen des Spracherwerbsportfolios sind verschiedene Varietäten der deutschen Sprache vertreten und sollen gemeinsam mit Geschichten und Situationen aus dem Leben der Zuwanderer_innen die kulturelle Vielfalt Deutschlands und das Land selbst als Migrationsgesellschaft symbolisieren (Georgieva-Meola, Jung und Middeke, 2017: 32). Somit kann laut den Autor_innen außer dem kulturellen Lernen auch der Transfer auf die eigene Situation der Lerner_innen zustande kommen. Generell zeigt sich nach Georgieva-Meola, Jung und Middeke „der über das rein sprachliche hinausgehende ganzheitliche Ansatz von gelungenen selbstgesteuerten Materialien unter anderem in dem großen Stellenwert interkultureller Sensibilisierung, [...] da sie die Lernenden idealerweise dazu befähigen, kulturelle Konflikte nicht nur zu erleiden, sondern als solche zu erkennen, zu gestalten oder zu vermeiden. Entscheidend dabei ist, dass die angeregten Reflexionen durch den Bezug auf die persönliche Ebene nicht zu stereotypen „Do’s and Dont’s“ führen, sondern praktische Anregungen zur Gestaltung des Alltags und seiner Verbesserung darstellen. Die Sensibilisierung für sprachliche Register und interkulturell angemessenes sprachliches Handeln trägt zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden bei“ (Ebd.: 35).

Darüber hinaus kann der Spracherwerb in einem ganzheitlichen Ansatz nicht isoliert vom gesellschaftlichen Umfeld des Ziellandes gesehen werden bzw. darf sich das Ziel der Selbstentfaltung/Entwicklung der Lernenden nicht auf reine Sprachförderung beschränken. Demensprechend würden nach Georgieva-Meola, Jung und Middeke zusätzliche Informations- und Lernquellen zum Basiswissen, je nach behandeltem Thema, etwa zu geltenden Rechtsnormen bzw. zu Tipps aus der Praxis oder von anderen Deutschlerner_innen, den Lernprozess nur begünstigen (Ebd.: 36).

Die letzten zwei beschreibenden Kriterien in diesem Kontext beziehen sich auf die Existenz von Zusatz- und Begleitmaterialien. Nach Georgieva-Meola, Jung und Middeke können weiterführende Instrumente zum selbstständigen Lernen, wie z.B. zusätzliche Informationen zu den bereits behandelten Themen, ausführliche Übersichten zur Grammatik, digitale Tools für das Sprachlernen über Computer und Smartphone, die in den Modulen/Sequenzen selbst sperrig und motivationshemmend wirken würden, die selbstständige, offline-Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachlichen Phänomenen erleichtern. Sie können und sollen dabei auch als Angebote für verschiedene Lerntypen gewertet werden (Ebd.: 34). Ein ähnliches Statement findet sich auch bei Schäfer: „Des Weiteren spielt das Angebot an Zusatz- und Begleitmaterialien eine wesentliche Rolle. Idealerweise sollte eine Vielfalt an Aufgaben und Zusatzmaterialien angeboten werden, aus denen je nach Bedarf individuell ausgewählt werden kann“ (Schäfer, 2017: 165).

Die bewertenden Kriterien gehen zunächst von den Anforderungen aus, die Tergan an ein gelungenes Lernangebot stellt, nämlich Kohärenz von Lernzielen und ausgewählten Inhalten. Die Kohärenz der jeweiligen Inhalte mit dem Titel der Videos halte ich ebenfalls für ein relevantes Merkmal, das aber auch eindeutig gewertet werden kann. Außerdem sollte der Titel „einfach, klar und unmissverständlich sein, da mit ihm vieles assoziiert bzw. das Video oft so gefunden wird (Schön und Ebner, 2013: 29).

Ebenso gilt, dass ein fehlerhaftes Lernvideo/fehlerhafte Inhalte in jedem Fall vermieden werden sollten. Einzige Ausnahme ist, wenn Fehler das Programm selbst sind („Finde den Fehler“, „Lügengeschichten“) (Ebd.: 28).

Gewisse Ablenkungen können den Lernprozess behindern bzw. ganz unmöglich machen. Wie Schön und Ebner es in ihrem Buch humorvoll ausgedrückt haben – „Tanzt ein Bär im Hintergrund? Sieht man Adventskerzen wenn man über Ostern spricht? Sitzt die Krawatte des Sprechers schief? Das alles kann für unfreiwilliges Lachen sorgen, vom Inhalt werden die Betrachter_innen aber nicht mehr viel mitbekommen“ (Ebd.).

Des Weiteren ist es aus didaktischer Sicht besonders gewinnbringend, Szenen bzw. Inhalte wiederholt vorzuführen, da bei der ersten Rezeption der Fokus in der Regel zunächst auf der Handlung liegt. Sprachliche Aspekte treten dagegen laut Grünewald und Luser meist erst nach mehrmaligem Wiederholen in den Vordergrund. Szenen sollten allerdings nicht häufiger als dreimal wiederholt werden, da ein erweitertes Textverständnis eher unwahrscheinlich ist (Grünewald und Luser, 2008: 226, zit. nach Schäfer, 2017: 49).

Solche Überlegung findet sich auch bei Schön und Ebner: „Kompliziertes darf gerne wiederholt werden – in veränderter Form oder in anderem Modus, d.h. ein Fachbegriff kann zum Beispiel

definiert werden, anschließend an einem Beispiel erklärt werden und ergänzend eingebildet werden“ (Schön und Ebner, 2013: 28).

2.2.6 Pädagogischer Kontext

Der pädagogische Kontext bezieht sich Tergan zufolge (Tergan, 2004: 20) auf die, für die Entwicklung eines Lernangebots, handlungsleitenden pädagogisch-psychologischen Theorien der Lernförderung sowie im engeren Sinne auf einen spezifischen Lernansatz, der der Gestaltung eines Lernangebots zu Grunde liegt.

Die Komponente stellen dabei die verwendeten didaktischen Methoden dar. Sie betreffen die konkreten Maßnahmen, die zur Implementation eines lerntheoretischen Ansatzes für die Gestaltung eines Lernangebots verwendet werden.

Von besonderem Interesse sind für mich dabei zwei Ansätze – die kognitivistischen und konstruktivistischen Lern- und Instruktionsparadigmen sowie die ihnen zugrunde liegenden Orientierungen und Methoden.

Die Grundannahme des Kognitivismus besteht darin, dass erfolgreiches Lernen in optimalen kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung besteht. Der Ansatz gründet auf dem Prinzip des Verstehens vorgegebener Sachverhalte und des Wissenserwerbs. Der konstruktivistische Ansatz setzt auf das Lernen in praxisnahen authentischen Kontexten und Situationen mit problemorientierten Aufgabenstellungen (Ebd.: 23).

Die beiden Ansätze hingen fachhistorisch gesehen schon immer eng mit der Unterscheidung zwischen den deduktiven und induktiven Orientierungen zusammen (Appel, 2008: 34).

Die deduktive Orientierung setzt auf Wissen, kognitive Denkprozesse und hält Lernende dazu an, Schlussfolgerungen aus Regeln zu ziehen (Ebd.). Das ist die Idee, die man gewöhnlich mit dem kognitivistischen Ansatz und dem eigentlichen Begriff des Erklärens verbindet.

Die induktive Orientierung hingegen strebt die praktische Beherrschung der gesprochenen Sprache an und setzt auf Imitation und Analogie als Prinzipien des Lernens. Sie gibt einer praktischen Beherrschung der Sprache als Unterrichtsziel Priorität und sieht als Weg zu dieser praktischen Beherrschung die sogenannte direkte Methode an (Ebd.). Die direkte Methode verzichtet auf Übersetzung und baut auf eine einsprachige Worterklärung. Grammatikalische Phänomene stellt sie durch authentische Situationen und Beispielsätze dar und nicht durch Regeln. Die lexikalisch-grammatikalischen Strukturen müssen dabei in bestimmten Situationen und Modellen umgesetzt und so habitualisiert und angeeignet werden.

In diesem Zusammenhang setze ich mir in diesem Teil des Kriterienkataloges zum Ziel, die den zu evaluierenden Lernvideos zu Grunde liegenden Ansätze und Methoden zu beschreiben, ohne sie zu bewerten, weil bekanntlich jeder Ansatz durchaus gerechtfertigt sein kann. Mir geht es dabei nur um die Kohärenz zwischen den Ansatzannahmen, verwendeten didaktischen Methoden, Lernzielen und Inhalten (siehe Tabelle 6). Darüber hinaus ist mir wichtig, was „das erklärende Moment“ des jeweiligen Videos ausmacht und ob es überhaupt zustande kommt. Schön und Ebner zufolge frage ich mich „Was sind Kernaussagen des Lernvideos, die ggf. auch wiederholt werden sollten oder auf unterschiedliche Arten erklärt werden?“ (Schön und Ebner, 2013: 26).

Pädagogischer Kontext Komponente: didaktische Methoden	Beschreibungskriterien	Lerntheoretischer Ansatz
		Deduktive oder induktive Orientierung? Geringe oder hohe Formfokussierung? Explizites oder implizites Lernen?
		Lässt sich das erklärende Moment deutlich erkennen? Worin besteht es?
		Werden Aufgaben/Übungen zur Festigung bzw. freien Anwendung angeboten? Welche?
		Lernorganisation (Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, GA, tutorielle Begleitung) Kooperative Lernformen?
		Emotionale Imprägnierung/ affektives Lernen Unterhaltung, Spannungsbogen, Unvorhergesehenes, kreative, überraschende Gestaltungsformen? Wird das erklärende Moment in eine Geschichte eingebunden?
		Wie ist die Qualität der Untertitel?
		Verknüpfungen zwischen einzelnen Folgen?
	Bewertungskriterien	Ist der Input didaktisch strukturiert? Kommen die üblichen Lernphasen vor (Vorentlastung/Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung)
		Gibt es deutschsprachige Untertitel?
		Ist die Sprache adressatengerecht?
		Ist das Sprechtempo angemessen?

Tab. 6

Wenn auch selbstgesteuerte Materialien und im vorliegenden Fall Lernvideos nur eingeschränkt eine Lehrperson voraussetzen, so sind ein individualisiertes Feedback zu Äußerungen in der Fremdsprache, das Üben allgemein und explizit das Üben im Dialog von großer Bedeutung. Bei lehrwerksunabhängigen YouTube-Lernvideos ist es sicherlich schwierig, den Lerner_innen einen/eine Partner_in zur Verfügung zu stellen bzw. allgemein auf kooperative Lernformen zurückzugreifen. Georgieva-Meola, Jung und Middeke schlagen aber als Lösung vor, dass die Lerner_innen dazu angeregt werden, ihr soziales Umfeld in den Lernprozess einzubeziehen, besonders wenn sie sich bereits im Zielland befinden (Georgieva-Meola, Jung, Middeke, 2017: 35). Die Rolle des Lernpartners/ der Lernpartnerin können Kolleg_innen, Mitschüler_innen,

Nachbar_innen oder die Gastfamilie sein. Ein Chat bzw. Blog oder eine Webseite als zusätzliches Angebot für gemeinsames schriftliches Lernen könnten natürlich ebenfalls zum allgemeinen Lernerfolg beitragen und das kooperative Lernen unterstützen.

Genauso relevant ist die Rolle der Emotion im Lernprozess. Dabei scheint laut Arnold und Erpenbeck eine „emotionale Imprägnierung“ von Wissen und Handeln eine wichtige Voraussetzung für eine „emotionale Labilisierung“ der Lernenden zu liefern – gemäß dem Axiom „ohne Gefühl geht gar nichts“ (Arnold und Erpenbeck, 2014: 13-14, zit. nach Müller, 2010: 164).

Auch Schön und Ebner weisen darauf hin, dass Unterhaltung unbedingt dabei sein sollte. Ein Lernvideo darf einen „Spannungsbogen“ haben – beispielsweise darf etwas Unvorhergesehenes passieren, ein Rätsel gelöst oder eine Forschungsfrage geklärt werden. Geschichten-Erzählen ist eine andere Variante, zu unterhalten. Beispielsweise habe ich von dem Miterfinder der Legetechnik-Erklärvideos von Common Craft ein Buch gefunden, in dem er beschreibt, was gute Erklärvideos bzw. was eher gute Erklärungen ausmacht (LeFever, 2012). Ihm zufolge gilt: Eine gute Erklärung ist eine gute Geschichte. Schön und Ebner stimmen ihm zu: „Klar geht es bei Lernvideos um Informationen, die müssen auch enthalten sein. Aber warum nicht Informationen in eine gute Geschichte packen, in ein Abenteuer, eine Reportage, eine persönliche Geschichte?“ (Schön und Ebner, 2013: 27).

Auch kreative und überraschende Gestaltungsformen können „nebenbei“ für Unterhaltung, d.h. auch Aufmerksamkeit, sorgen. Die Common-Craft-Legetechnik-Videos oder auch die gerade populären, professionellen Whiteboard-Technik-Videos sind hier Beispiele dafür. Die Grenze zur Ablenkung ist dabei fließend und muss beachtet werden (Ebd.: 28).

Als bewertend lassen sich in diesem Teil des Katalogs nur wenige Kriterien einstufen. Entscheidend ist mir dabei eine didaktische Aufarbeitung von zu vermittelnden Inhalten. Laut Georgieva-Meola, Jung und Middeke müssen die Selbstmaterialien unbedingt einen praxisbezogenen, *didaktisch strukturierten* Lerninput darbieten (Georgieva-Meola, Jung und Middeke, 2017: 31). Das kann sich z.B. in verschiedenen Items – Modulen, also Gruppen von Videos oder separaten Folgen niederschlagen, die verschiedene Themen abdecken, mit denen die Lerner_innen im Alltag konfrontiert werden (ebd.). Es wäre wünschenswert, wenn in den Items verschiedene Fertigkeiten vorkommen würden, wobei ein besonderes Gewicht jeweils auch auf einer bestimmten Fertigkeit liegen kann (im vorliegenden Fall Hör-Seh-Verstehen). Generell sollten die Vorentlastung, Erarbeitung, Ergebnissicherung nicht zu kurz kommen. Erwünscht wären laut Georgieva-Meola, Jung und Middeke erneut Instrumente zur Selbstkontrolle und zu weiterführendem Training der Grammatik-, Phonetik- und Wortschatzkompetenz.

Wie bereits angesprochen muss das Hör-Seh-Verstehen in Lernvideos bestmöglich unterstützt werden. Dies kann unter anderem durch die Bewusstmachung von Bildinformationen geschehen, aber auch durch das Einblenden deutsch- oder fremdsprachiger Untertitel, die die sprachlichen Schwierigkeiten ebenfalls überwinden und das Verständnis auf diese Weise um bis zu 30% erhöhen können (Schäfer, 2017: 49).

Laut Georgieva-Meola, Jung und Middeke müssen sich die Selbstlernmaterialien außerdem auch in Sachen Methodik der Sprachvermittlung ihrer Zielgruppe anpassen. Wenn z.B. nicht von lerngewohnten Personen ausgegangen werden kann, kann keinerlei explizite Grammatikterminologie vorausgesetzt werden. Unumgängliche metasprachliche Erläuterungen sollten für Kognitivierungs- und Übungsphasen generell möglichst wenig fachsprachlich verfasst werden (Georgieva-Meola, Jung und Middeke, 2017: 33). Für diejenigen, die aber stärker formreflektiert und mit expliziter Grammatik lernen wollen, kann man weiterführende Hinweise zur Verfügung stellen (Ebd.).

2.2.7 Gesamteindruck

Der abschließende Bereich *Gesamteindruck* soll die bisherigen Einschätzungen zusammenfassen, indem die relevantesten Merkmale noch einmal in den Vordergrund gerückt und qualitativ beschrieben werden. Somit wird den potenziellen Interessent_innen ein „Kurzcheck“ des betreffenden YouTube-Angebotes ermöglicht und dem Kriterienkatalog ein gewisser struktureller Zusammenhalt verliehen.

Gesamteindruck	Allgemeine Akzeptanz/ Zufriedenheit der Lernenden (anhand der Kommentare)
	Allgemeine Kongruenz zwischen den Lerninhalten, Lernzielen und dem didaktischen Design
	Traditionell/innovativ
	Stärken/Schwächen

Tab. 7

Sicherlich gibt es viele weitere Faktoren, die den Einsatz lehrwerksunabhängiger Lernvideos begünstigen. Nichtsdestotrotz beschränkt sich der vorliegende Katalog explizit auf die vorgeführten Kriterien. Letzteren wird in dieser Arbeit eine besondere Relevanz zugeschrieben, da sie meines Erachtens als entscheidende Komponenten zur Qualitätsanalyse und -bewertung lehrwerksunabhängiger Videos fungieren (vgl. Schäfer, 2017: 165).

2.3 Konzept zur Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie bereits angesprochen, erfolgt die Qualitätsbeurteilung im Rahmen meines Katalogs aufgrund qualitativer (beschreibender) und quantitativer (bewertender) Kriterien. Die Anzeige des Ergebnisses erfolgt optional als qualitative Kurzauswertung im *Steckbrief* und im Bereich *Gesamteindruck*, als quantitative Auswertung bewertender Kriterien anhand der nachfolgenden Tabellen 8 und 9 (siehe unten), sowie als ausführliche Qualitätsbeurteilung durch die Anzeige aller Einschätzungen und Kommentare im gesamten Kriterienkatalog inklusive Tabellen 8 und 9.

Potenzielle Nutzer_innen des betreffenden YouTube-Angebotes können sich im Rahmen eines „Kurzchecks“ mit den allgemeinen Einschätzungen der Expert_innen vertraut machen, indem sie sich nur die Ergebnisse aus dem Bereich *Gesamteindruck* und der Tabellen 8 und 9 anzeigen lassen. Sie können sich auch für eine Gesamtbeurteilung entscheiden, indem sie sich mit den Einschätzungen aus dem kompletten Katalog inklusive Tabellen 8 und 9 auseinandersetzen.

Eine quantitative Auswertung in den Tabellen 8 und 9 erfolgt nach dem Modell von Schenkel und Tergan (Schenkel und Tergan, 2004: 176) durch Ermittlung der erzielten durchschnittlichen prozentualen Einschätzung des YouTube-Angebotes hinsichtlich der bewertenden Kriterien. Die Ergebnisdarstellung erfolgt mittels Qualitätsnormen aus der Tabelle 9. Diese Qualitätsnormen dienen laut Schenkel und Tergan „als Hilfestellung zur Einschätzung der Bedeutung des erzielten durchschnittlichen Prozentwertes als Maßzahl zur Feststellung der potenziellen Eignung des evaluierten Lernangebotes zur Förderung von Lernprozesses“ (Ebd. 177).

Eine zutreffende Qualitätsnorm wird ausgerechnet, indem man zunächst für alle bewertenden Kriterien eine bestimmte Anzahl von Punkten vergibt (siehe Tabelle 8), sie anschließend addiert und mit der maximalen vorgeschriebenen Anzahl von 44 Punkten prozentual vergleicht.

Das wird im abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit für den Kanal „24h Deutsch“ ausgeführt.

Aufbau und Organisation Bewertungskriterien	Kriterien	Punkteanzahl		
	Werden alle für den Steckbrief relevanten Informationen zur Verfügung gestellt?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0
	Werden für das jeweilige Video Lernziele formuliert bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die erworben werden sollen?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0
	Videobeschreibung auf YouTube (Geht aus der Beschreibung klar hervor, worum es geht? Richtige Schlagworte?)	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0
	Wird die richtige Lizenz angegeben – die Informationen, wann und von wem und wie dürfen die Videos benutzt werden?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0
	Ist klar, wer das Video zur Verfügung stellt?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0

	Zeitliche Beschränkung der Lernvideos. Ist die Länge angemessen?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
Technologie-Kontext Bewertungskriterien	Wird müheloser Zugriff auf das Medium gewährleistet?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Einschätzung Ton und Bild: Ton- und Bildqualität gut, ausreichend oder mangelhaft?	Gut 2	Ausreichend 1	Mangelhaft 0		
	Einschätzung Schnitt und Kamera: (Übergänge, Beleuchtung, Tempo/Simultanität visueller und akustischer Zeichen) - gut, ausreichend oder mangelhaft?	Gut 2	Ausreichend 1	Mangelhaft 0		
	Wird an Verknüpfungen zwischen einzelnen Folgen gedacht?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
Individueller Lernkontext Bewertungskriterien	Grad des Lehrengagements	Sehr hoch 4	Hoch 3	Mittel 2	Gering 1	Sehr gering 0
Anwendungskontext Bewertungskriterien	Stimmen die Titel und Inhalte der Videos überein?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Werden die vom Autor_innen-Team versprochene Themen und Inhalte tatsächlich aufgegriffen und behandelt/erklärt	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Entspricht der Lerngegenstand den angegebenen Lernzielen?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Sind die Inhalte fachlich korrekt und fehlerfrei?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Gibt es Ablenkungen, die das Verständnis bzw. das Erlernen erschweren/verhindern können?	Ja 0	Teilweise 1	Nein 2		
	Werden komplexe Inhalte wiederholt? Wie häufig?	Zweimal 2	Einmal 1	Nicht wiederholt 0		
Pädagogischer Kontext Bewertungskriterien	Ist der Input didaktisch strukturiert? Kommen die üblichen Lernphasen vor (Vorentlastung/Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung)	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Gibt es deutschsprachige Untertitel?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Ist die Sprache adressatengerecht?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		
	Ist das Sprechtempo angemessen?	Ja 2	Teilweise 1	Nein 0		

Tab.8

Qualitätsnormen	
0%-< 20%	Das Programm ist für die Förderung effektiven Lernens ungeeignet.
20%-<40%	Das Programm enthält ein gewisses Potential zur Förderung effektiven Lernens. Es kommt auf Lernvoraussetzungen und spezielle didaktische Maßnahmen an, ob dieses Potential zum Tragen kommt. Durch eine spezielle Betreuung der Lerner_innen können ggf. bestehende Defizite ausgeglichen und Voraussetzungen für effektives Lernen verbessert werden.
40%-<60%	Das Programm bietet ein zufriedenstellendes Potential zur Förderung effektiven Lernens. Bei angemessenen Lernvoraussetzungen und didaktischen Maßnahmen zur Lernerbetreuung sollte dieses Potential zum Tragen kommen. Ein positiver Lernerfolg kann erwartet werden.
60%-<80%	Das Programm enthält ein überdurchschnittliches Potential zur Förderung von Lernprozessen. Bei einem adäquaten Einsatz kann ein guter Lernerfolg erwartet werden.
80%-<100%	Das Programm ist für eine Förderung effektiven Lernens bestens geeignet. Nur bei sehr ungünstigen Lernsituationen kann erfolgreiches Lernen gefährdet sein.

Tab.9 Vorgesehene Qualitätsnormen für die Gesamtauswertung der Qualitätsurteile aus dem Kriterienkatalog (nach Schenkel und Tergan, 2004: 176)

3. YouTube-Lernvideos auf dem Prüfstand: eine exemplarische Evaluation des Kanals „24h Deutsch“

3.1 Beschreibung des Kanals

Der Kanal „24h Deutsch“ ist Gewinner des Wettbewerbs *Deutsch lernen auf YouTube? – Zeig uns wie das geht!*, den das Goethe-Institut im Jahr 2017 durchgeführt hat. Als Gewinner erhielt das Team des Kanals organisatorische und finanzielle Unterstützung des Goethe-Institutes und des Auswärtigen Amtes.

Laut der Kurzbeschreibung des Kanals auf der Web-Seite des Goethe-Institutes (siehe Quellenverzeichnis) soll er Zuschauer_innen mit auf eine Reise durch einen typischen Tag in Deutschland nehmen. Jeder Stunde des Tages ist eine Episode gewidmet, in der User_innen von der Deutschlehrerin Ida begleitet werden. Neben einem authentischen Einblick in das junge Deutschland widmet sich jede Episode einem Deutschlernthema: von der Grammatik über

Kurioses bis hin zu Lernstrategien, vom Zungenbrecher über das Fluchen bis hin zum Konjunktiv II.

In den Lernvideos des Kanals wird die Aufmerksamkeit der Lerner_innen auf ausgewählte sprachliche Phänomene gerichtet, und zwar jene, die sich im Rahmen der alltäglichen Kommunikation als frequent erwiesen, wobei es nicht um Syntax und Morphologie geht, sondern auch um kommunikativ wichtige pragmatisch-stilistische Elemente. Dies erfolgt zumeist im didaktischen Rahmen des situativen Lernens, das vor allem durch „Imputflut“ gefördert wird. Die Grammatikvermittlung erfolgt nicht zuletzt auch über „vorgefertigte, modellhafte und zum Auswendiglernen geeignete Sequenzen“, die sogenannten Chunks (Georgieva-Meola, Jung, Middeke, 2017: 33). Nach Aguado (2008: 57) kann diese Form der Vermittlung durchaus gerechtfertigt sein, weil „komplexe Formulierungen“ schon früh „als Ganzes aus dem Input“ übernommen, memorisiert und automatisiert werden können. Offen bleibt aber die Frage, wie im Fall eines YouTube-Lernvideos nach Erschließung einer Regularität die freie Anwendung ermöglicht werden kann.

Nachfolgend möchte ich das Augenmerk explizit auf den Kanal „24h Deutsch“ richten und seine Lernvideos anhand des Kriterienkataloges exemplarisch analysieren.

3.2 Exemplarische Analyse des Kanals „24h Deutsch“ anhand des Kriterienkatalogs

3.2.1 Steckbrief

Steckbrief Kanal 24h Deutsch	
Herausgeber_in/ Autor_in	Eine Produktion der kandis media Ring und Schulist GbR Mit Unterstützung des Goethe-Instituts Gefördert durch das Auswärtige Amt
Titel	24h Deutsch
Erscheinungsjahr	2017
Aufbau des Kanals	Der Kanal enthält zurzeit 46 Videos (Stand August 2019), einschließlich eines Videos mit Outtakes, eines Image-Videos und eines Videos mit Weihnachtsgrüßen und einer Danksagung anlässlich 5.000 Abos. Im allerersten einführenden Video stellt die Moderatorin und Deutschlehrerin Ida Kahlo sich selbst und das Konzept des Kanals vor. Inhaltlich und konzeptuell besteht der Kanal aus zwei Teilen. Der erste Teil enthält 24 Lernvideos, heißt <i>Deutsch lernen mit Ida</i> und seine Besonderheit besteht darin, dass Ida ihre Zuschauer_innen mit auf die Reise durch ihren Tag nimmt und anhand von alltäglichen Situationen deutsche Grammatik, Vokabeln und „lustige Besonderheiten der deutschen Sprache und Kultur“ vermittelt. Dieser eine Tag verleiht dem ganzen Teil einen inhaltlichen und strukturellen Rahmen. Dem ersten Teil liegt meines Erachtens der funktional-situative Lernansatz zu Grunde, bei dem die Lerner_innen anhand alltäglicher

	<p>Situationen lernen, wie sie in diesen sprachlich handeln können/sollen. Alle Videos des ersten Teils haben technisch gesehen eine hochwertige Produktionsqualität und wurden von einem professionellen Team gedreht und geschnitten.</p> <p>Der zweite Teil heißt <i>Ida erklärt</i> und baut auf Anfragen der Zuschauer_innen, die Ida in den Kommentaren erhalten hat, auf. In jedem Erklärvideo geht die Moderatorin auf eine Frage (hauptsächlich mit sprachsystematischem Bezug, etwa zur deutschen Grammatik oder Lexik) ein, die den Lernenden besonders viele Schwierigkeiten bereitet, und erklärt sie anhand von Beispielen. Der zweite Teil wurde ohne finanzielle Unterstützung des Goethe-Institutes und Auswärtigen Amtes realisiert, weswegen die technische Umsetzung viel einfacher ist.</p>
Durchschnittl. Länge der Videos	3,073 Min.
Zielgruppe	Außer sprachl. Voraussetzungen keine weiteren direkten Angaben Laut der Web-Seite des Goethe-Instituts junge Erwachsene
Sprachliche Voraussetzungen für die Nutzung der Lernvideos/Niveau	A2-B1
Lernziele/Kompetenzen	Laut Kanalbeschreibung sollen die Lerner_innen deutsche Grammatik und Wortschatz lernen sowie Tipps für das Leben in Deutschland bekommen. Die Beschreibungen zu den jeweiligen Videos führen kurz vor, worum es im Video geht. Meistens wird dabei einfach das sog. erklärende Moment definiert – also das, was im jeweiligen Video erklärt werden soll. Es erfolgt keine präzise Kompetenz- oder Lernzielbeschreibung.
Inhaltliche Schwerpunkte	<p>Vom Autor_innen-Team werden keine präzisen Informationen bezüglich des thematischen Schwerpunktes zur Verfügung gestellt (Ausnahme: siehe Punkt Lernziele und Kompetenzen).</p> <p>Ich nehme an, dass im ersten Teil Themen aufgegriffen werden, die in den vorhandenen DaF-Lehrwerken eher vernachlässigt werden, für das Leben in Deutschland als Zielland allerdings von Bedeutung sein können, wie zum Beispiel Flirten/mein Date auf Deutsch, Ladenschluss in Deutschland, Recycling und Pfand, Kommunikation per SMS, Gratulieren auf Deutsch, Streiten und Spaß haben auf Deutsch.</p> <p>Im zweiten Teil mit dem Titel <i>Ida erklärt</i> liegt der Schwerpunkt explizit auf Grammatik und Wortschatzarbeit. Dort werden solche Themen wie z.B. Verben mit <i>hin- und her-</i>, der Unterschied zwischen <i>seit und vor</i>, oder die Verben <i>stellen, setzen, legen</i> behandelt. Tipps zur Prüfungsvorbereitung oder deutschen Phonetik sind im zweiten Teil ebenfalls vorhanden.</p>
Technisches Educast-Format (z.B. Audiocast, Screencast, Common Craft, Tafel- und Whiteboardanschrift, Life-Vortrag, Animation, Trickfilm-Technik, Zeitraffer-Technik)	<p>Der erste Teil stellt eine komplexe Produktion dar und setzt sich aus verschiedenen Formaten zusammen: Personen- und Ortsaufnahmen (hochwertige Filmsequenzen, wo alltägliche Situationen authentisch und lebensnah nachgestellt werden), vermutlich Screencast, Common Craft und Tafelanschriften.</p> <p>Der zweite Teil zeichnet sich durch technische Schlichtheit aus und setzt ausschließlich auf die (vermutlich Screencast-) Aufnahmen der Moderatorin und Tafelanschriften.</p>
Durchschnittl. Reichweite zwischen Likes und Aufrufe bei YouTube	Die Videos des ersten Teils weisen zwischen 15.000 und 200.000 Aufrufe und zwischen 500 und 1.400 Likes auf, die des zweiten Teils zwischen 5.000 und 8.000 Aufrufe und im Durchschnitt jeweils etwa 500 Likes. Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass der zweite Teil später aufgenommen und veröffentlicht

	wurde. Bei den beiden Teilen konnten nur sehr wenige Dislikes festgestellt werden.
--	--

Tab. 10

3.2.2 Aufbau und Organisation

Aufbau und Organisation	Beschreibungskriterien	Einheitliche Gestaltung: Sind Layout, Aufbau, symbolische Kennzeichnung von Lernvideos, Zusatz- und Begleitmaterialien einheitlich? Inwiefern?	Das Layout, die symbolische Kennzeichnung der Lernvideos sowie die gesamte Gestaltung inklusive Schrift sind komplett einheitlich. Ausgenommen werden nur die Videos, die nicht als Lernvideos bezeichnet werden können, z.B. das einführende Image-Video, das Video mit Weihnachtsgrüßen sowie das Video mit lustigen Outtakes aus dem Dreh-Prozess. Der strukturelle Aufbau der Lernvideos ist innerhalb des jeweiligen Teils identisch (siehe die nächste Kategorie). Es wird in der Beschreibung zu jedem Lernvideo auf das Instagram-Profil der Moderatorin verwiesen, ansonsten werden keine Zusatz- oder Begleitmaterialien zur Verfügung gestellt.
		Wie werden die jeweiligen Videos aufgebaut? Gibt es Einführung, Hauptteil, Schluss?	Alle Videos des ersten und des zweiten Teils sind einheitlich und logisch aufgebaut. Sie fangen mit einem Einstieg an, in welchem die Moderatorin eine neue Alltagssituation (beispielsweise das erste Date, mein Weg zur Arbeit, meine Morgenroutine, Ärger mit den Nachbarn usw.) bzw. eine neue Anfrage von einem Lernenden (nur im zweiten Teil) vorstellt. Dem Einstieg folgt stets der Hauptteil: <ul style="list-style-type: none"> - Im ersten Block wird die jeweilige Situation in einer hochprofessionellen Film-Sequenz authentisch nachgestellt und vorgeführt, im Anschluss werden die von den Darsteller_innen verwendeten Vokabeln bzw. grammatikalischen Konstruktionen anhand einer Tafelanschrift oder Common Craft Technik erklärt. - Im zweiten Block wird das eingeführte grammatische Thema anhand von Beispielsätzen und mithilfe von Visualisierungen erklärt (visualisiert wird vorwiegend mit Tafelanschriften, den im Raum vorhandenen Gegenständen bzw. indem die Moderatorin etwas selber vorführt). Jede Folge wird traditionell mit einem abschließenden Teil abgerundet, in dem die Moderatorin ungefähr dasselbe sagt: sie drückt die Hoffnung aus, dass das Video den Zuschauer_innen gut gefallen hat und weist sie auf die nächste Folge und ihr Thema hin. Dadurch verschafft sie eine gewisse Verknüpfung zwischen den einzelnen Lernvideos.
		Wird im Laufe der Videos bzw. in der Beschreibung auf YouTube auf weitere Materialien verwiesen? Werden unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt?	Abgesehen von dem Link zum Instagram-Profil der Moderatorin Ida Kahlo wird auf keine weiteren Materialien verwiesen. Es werden auch keine unterstützenden Mittel zur Verfügung gestellt.
	Bewertungskriterien	Werden alle für den Steckbrief relevanten Informationen zur Verfügung gestellt?	Ja, allerdings sehr knapp. Außer den Informationen zu sprachlichen Voraussetzungen finden sich keine Angaben zur Zielgruppe. Lernziele hätten ebenfalls etwas ausführlicher formuliert werden können.

	Werden für das jeweilige Video Lernziele formuliert bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die erworben werden sollen?	Ja. Das Lernziel wird wie folgt formuliert: <i>Die Lernenden sollen Grammatik, Vokabeln und lustige Besonderheiten der deutschen Sprache erlernen. Außerdem sollen sie Tipps für das Leben in Deutschland bekommen.</i> Welche Kompetenzen dabei erworben und welche Fertigkeiten besonders trainiert werden, bleibt unbenannt.
	Videobeschreibung auf YouTube (geht aus der Beschreibung klar hervor, worum es geht? Richtige Schlagworte?)	Ja, jedes Videos enthält in der Beschreibung Informationen über sein Thema und seinen Schwerpunkt, die Schlagworte stimmen immer mit dem eigentlichen Inhalt überein. Beispiel aus dem ersten Teil: <i>Was ihr sagen könnt, wenn ihr so richtig wütend seid? Heute zeige ich euch ein paar Schimpfwörter auf Deutsch und erkläre euch, worauf ihr achten müsst! Viel Spaß :-)</i> Beispiele aus dem zweiten Teil: <i>Heute erkläre ich euch deutsche Redewendungen und gebe euch einige Tipps wie ihr sie benutzen könnt. Viel Spaß!</i> <i>Heute erkläre ich euch obwohl und weil auf Deutsch und worauf ihr achten müsst. Viel Spaß!</i>
	Wird die richtige Lizenz angegeben – die Informationen, wann und von wem und wie dürfen die Videos benutzt werden?	Teilweise. Abgesehen von den folgenden Statements, die man in der Kanal- bzw. Videobeschreibungen findet: <i>Ich freue mich über einen Daumen nach oben und teilt gerne meine Videos!</i> <i>Deutsch lernen mit Ida. Einfach und kostenlos.</i> habe ich sonst keine Informationen zur Lizenz feststellen können.
	Ist klar, wer das Video zur Verfügung stellt?	Ja, Informationen zu allen Beteiligten sind sowohl in der Kanalbeschreibung als auch in jeder Videobeschreibung angegeben.
	Zeitliche Beschränkung der Lernvideos. Ist die Länge angemessen?	Ja, alle Videos sind zwischen zwei und fünf Minuten lang

Tab. 11

3.2.3 Technologie-Kontext

Technologie-Kontext Komponente: Technologie/Medien	Beschreibungskriterien	Technik und Gestaltung (allgemeine Videoqualität, Produktionsmittel)	Wie bereits erwähnt, zeichnen sich alle Lernvideos des Kanals „24h Deutsch“ durch eine hochwertige professionelle Videoqualität aus. Das betrifft sowohl die Auflösung und technische Effekte als auch den Schnitt und die musikalische Untermalung. Das Team von <i>kandis media</i> , das bei der Videoerstellung für die technische Aufbereitung zuständig war, hat hochprofessionelle Arbeit geleistet. Alle Videos sind mit einer professionellen Videokamera aufgenommen und mithilfe einer professionellen Software geschnitten worden.
		Verknüpfung von Text-Bild-Film-Ton	Das Gesprochene (Ton) wird gut durch die nachgestellten Situationen (Film), Bilder (Common Craft Technik und Tafelanschriften) und Text (Tafelanschriften und deutsche Untertitel) unterstützt und ergänzt.
	Bewertungskriterien	Wird müheloser Zugriff auf das Medium gewährleistet?	Ja, alle Videos sind in der Playlist des Kanals problemlos zu finden. Die präzise Beschreibung der Videos erleichtert die Suche nach einem bestimmten Thema. Die Wiedergabe der Videos erfolgt ebenfalls reibungslos.
		Einschätzung Ton und Bild: Ton- und Bildqualität gut,	Beides sehr gut. Die Videos können in hoher Auflösung abgespielt werden und weisen keine ablenkenden Merkmale auf, die das Hör-Seh-Verstehen und somit den Lernprozess behindern könnten. Die

	ausreichend oder mangelhaft?	Tonqualität ist ebenfalls ausgezeichnet, keine ablenkenden Nebengeräusche sind festzustellen, die musikalische Untermalung einheitlich und angemessen.
	Einschätzung Schnitt und Kamera: (Übergänge, Beleuchtung, Tempo/Simultanität visueller und akustischer Zeichen) - gut, ausreichend oder mangelhaft?	Ebenfalls sehr gut. Die Übergänge sind einheitlich und die Beleuchtung entspricht der allgemeinen hohen Videoqualität des Kanals. Die visuellen und akustischen Zeichen werden simultan wiedergeben und ergänzen sich ausgezeichnet. Das Tempo kann für eine(n) lernschwache(n) Lerner_in zu schnell sein, für eine(n) lerngewohnte(n) aber angemessen. Die Möglichkeit, Videos mehrmals abspielen zu können, sollte aber dieses Problem beheben.
	Wird an Verknüpfungen zwischen einzelnen Folgen gedacht?	Ja, zum Schluss jedes Videos verweist die Moderatorin ihre Zuschauer_innen auf das nachfolgende Video und stellt kurz das Thema vor.

Tab. 12

3.2.4 Individueller Lernkontext

Individueller Lernkontext Komponente: Lerner	Beschreibungskriterien	Werden Instrumente zur Selbsteinschätzung vor dem Einstieg zur Verfügung gestellt?	Explizit werden keine Instrumente zur Selbsteinschätzung zur Verfügung gestellt. Es wird nur mehrmals darauf hingewiesen, dass die Videos für mindestens A2-Stufe konzipiert worden sind.
		Ist eine kontinuierliche Selbstevaluation in Bezug auf den eigenen Lernerfolg möglich? Wird der Lernende angeregt über seine Selbstüberwachung nachzudenken? Werden Tipps gegeben wie sie ggf. verbessert wird?	Für die kontinuierliche Selbstevaluation werden ebenfalls keine Instrumente angeboten, das Thema der Selbstüberwachung wird weder in den Videos bzw. ihren Beschreibungen noch in den Kommentaren explizit angesprochen.
		Assessment/ Feedback Wird seitens der Lehrkraft regelmäßiges Assessment/Feedback angeboten und gewährleistet?	Ein regelmäßiges Assessment wird nicht angeboten, die Moderatorin gibt aber regelmäßig Rückmeldung zu den Äußerungen in den Kommentaren, besonders wenn danach explizit gefragt wird, wie zum Beispiel: <i>MAGO</i> Ich hatte so viel Spaß beim Anschauen des Video 😊☺ Habe ich irgendein Grammatikfehler gemacht? <i>24h Deutsch</i> Hallo Mago! Schön, dass du mir schreibst! Ich habe nur zwei kleine Fehlerchen gefunden...:-) 'des Videos' <- Genitiv und 'irgendeinen' <- Akkusativ. Sonst ist alles perfekt! Lieber Gruß, Ida <i>Hanting FU</i> Hi Ida, ich möchte gerne wissen, wie man mit den Wörtern „müsste, könnte“ benutzen kann. <i>24h Deutsch</i> Hallo! Ich habe es mir notiert und werde das in einem nächsten Video erklären. Lieber Gruß, Ida.

	<p>Werden Instrumente für die Evaluation des Kanals bzw. der jeweiligen Videos zur Verfügung gestellt?</p>	<p>Den Nutzer_innen stehen nur traditionelle YouTube-Instrumente für die Bewertung von Videos zu Verfügung. Durch die "Mag ich"-Bewertung eines Videos können sie der Moderatorin mit einem Klick signalisieren, dass ihnen ihre Arbeit gefällt.</p> <p>Sollten sie von einem Video nicht besonders begeistert sein, können sie dies u. a. mit einer "Mag ich nicht"-Bewertung deutlich machen. Wenn sie unangemessene Inhalte melden möchten, können sie ein Video melden.</p> <p>Es ist außerdem möglich, einen bewertenden Kommentar zu hinterlassen bzw. die Kommentare der Moderatorin ebenfalls mit „Mag ich“ oder „Mag ich nicht“ zu bewerten.</p>
	<p>Gibt es Optionen für Deutschlernende mit verschiedenen Deutschkenntnissen? Welche?</p>	<p>Die Lernvideos innerhalb des Kanals unterscheiden sich nur minimal beim Schwierigkeitsgrad. Wenn zum Beispiel das Video mit einer Wegbeschreibung selbst den A2-Lernenden keine Schwierigkeiten mehr bereiten sollte, kann das Video über den Ärger mit Nachbarn und deutsche Streitredewendungen eher für B1 angemessen sein. Der Schwierigkeitsgrad bleibt allerdings immer im Rahmen der versprochenen A2-B1-Spanne.</p> <p>Von der Moderatorin werden außer dem Vorschlag, bei schwierigeren Themen das Video mehrmals anzuschauen, explizit keine weiteren Optionen für Lerner_innen mit verschiedenen Deutschkenntnissen angeboten.</p>
	<p>Gibt es Differenzierungsmaßnahmen bzw. Angebote für einen bestimmten Lerntypus? Welche?</p>	<p>Für die Differenzierungsmaßnahmen gilt die Information aus der vorherigen Kategorie.</p> <p>Besonders geeignet sind die Lernvideos für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens und Förderung der entsprechenden Lerntypen. Für einen kommunikativen oder haptischen Typus werden außer Kommentarfunktion keine weiteren unterstützenden Instrumente oder Hilfsmittel angeboten.</p>
	<p>Förderung der Lerngemeinschaft? Wird die Lerngemeinschaft und Kommunikation zwischen den Nutzern unterstützt? Wie?</p>	<p>Die Lerngemeinschaft wird in jedem Lernvideo auf die Kommentarfunktion der YouTube-Plattform hingewiesen, wo sie nicht nur mit der Moderatorin, sondern auch miteinander kommunizieren können. Weitere Optionen wie Blogs oder Web-Seiten werden nicht angeboten.</p>
	<p>Wird die Motivation bestätigt und gefördert? Wie?</p>	<p>Implizit und einheitlich wird die Motivation in jedem Lernvideo durch die begrüßende Äußerung „<i>Hallo, ich bin Ida. Schön, dass ihr da seid!</i>“ bestätigt.</p> <p>Gefördert wird die Motivation eventuell durch die abschließende Sequenz, zunächst mit dem Angebot „<i>Habt ihr Fragen zum Deutschlernen? Dann schreibt sie mir in die Kommentare</i>“ und später mit dem Hinweis darauf, was man noch lernen und erfahren kann, wenn man dranbleibt und sich die weiteren Videos anschaut.</p>

	Bewertungskriterien	Grad der Lehrengagements	Sehr hoch (80 bis 100%)	Hoch (60 bis 80%)	Mittel (40 bis 60%)	Gering (20 bis 40%)	Sehr gering (0 bis 20%)
--	---------------------	--------------------------	-------------------------	--------------------------	----------------------------	---------------------	-------------------------

Tab. 13

Es fiel mir schwer, den Grad des Lehrengagements eindeutig zu bewerten. Beispielsweise hat die Moderatorin in den Kommentaren zum Video Nummer 4 aus dem ersten Teil auf 57% der Fachfragen mit einer Antwort/ einem Rat reagiert, zum Video Nummer 8 aus demselben Teil auf 75% der Anfragen. Dabei gibt sie auch regelmäßig Rückmeldungen auf Kommentare mit Danksagung und Kritik. Allgemein schwankt der Grad des Lehrengagements stets innerhalb der Mittel- und Hochfelder.

3.2.5 Anwendungskontext

Anwendungskontext Komponente: Inhalt/Lerngegenstand	Beschreibungskriterien	Wichtigste Themen	<p>Im ersten Teil „24h Deutsch mit Ida“: <i>Deutsch fürs Workout, auf Deutsch den richtigen Weg finden, Wegbeschreibung, Englische Verben im Deutschen, Typisch Deutsch: Bayerische Brotzeit, Tipps und Tricks beim Deutschlernen, Flirten auf Deutsch, das erste Date auf Deutsch, Spaß haben auf Deutsch, Zu- und Abneigung auf Deutsch ausdrücken, deutsche Grammatik leicht erklärt, Ladenschluss in Deutschland, Beschreiben/Adjektive im Deutschen, Schluss machen auf Deutsch, Recycling und Pfand in Deutschland, Gratulieren auf Deutsch, Drinks bestellen auf Deutsch, Zungenbrecher im Deutschen, Schimpfwörter und Streiten auf Deutsch, SMS-Fail, Deutsche Song-Texte</i></p> <p>Im zweiten Teil „Ida erklärt“: <i>Deutsche Redewendungen, Tipps für die Deutschprüfung, Umgangssprache auf Deutsch, Bewerbungsgespräch auf Deutsch, Typisch Deutsch: Pünktlichkeit, OBWOHL und WEIL, SEIT und VOR, Verben mit HIN- und HER, ALS oder WENN, Setzen, Stellen und Legen usw.</i></p>
		Sind die Inhalte authentisch, aktuell, lernstandsadäquat, und praxisrelevant?	Meines Erachtens ja, die Inhalte stellen die entscheidende Brücke zwischen dem Zielland Deutschland bzw. der deutschen Sprache und der täglichen Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden dar. Sie sind zeitlos und aktuell und können – vor allem die Inhalte aus den situativen Sequenzen – als Chunks übernommen, angeeignet und in der Praxis direkt verwendet werden.
		Sind die Inhalte sprachlich angemessen (entsprechen dem geforderten Niveau?)	Ja, sie entsprechen dem geforderten A2-B1 Niveau

	<p>Unterstützung der Tonspur durch geeignete visuelle Impulse? Werden die Inhalte passend und anschaulich visualisiert? Welche Sinne werden in den Lernprozess miteinbezogen?</p>	<p>Ja, die Visualisierung der auditiven Inhalte ist sorgfältig durchdacht und erfolgt auf einem hochprofessionellen Niveau. Die Tonspur wird entweder durch nachgestellte Situationen und gleichzeitig deutsche Untertitel unterstützt oder – bei der Grammatikerklärungen bzw. Präsentation der angefertigten Redemittel/Chunks – durch die Common Craft Technik (Figuren, Gegenstände, Zeichnungen) oder Tafelanschriften. In den Lernprozess werden hauptsächlich zwei Sinneskanäle miteinbezogen: Hören und Sehen.</p>
	<p>Vielfalt an Figuren und Schauplätzen: Sind Aufnahmen von gleichen Darstellern festzustellen? Treten zusätzliche Figuren auf? Wechselt sich die geografische Verortung der Sprecher? Sind Öffentliche und private Räume zu sehen?</p>	<p>Im ersten Teil „24h Deutsch mit Ida“ sind sowohl die Figuren, als auch die Schauplätze vielfältig und abwechslungsreich. Jedes Video beginnt und endet am selben Ort – bei der Moderatorin zu Hause – wo sie die Zuschauer_innen mit fast immer denselben Äußerungen begrüßt und verabschiedet. Das verleiht der ganzen Staffel einen gewissen organisatorischen und einheitlichen Rahmen. Ansonsten erscheinen im Laufe der Videos andere Figuren, die für die adäquate Nachstellung der Situationen notwendig sind, wie beispielsweise Studierende von Ida bei der Sequenz in der Universität, ihr neuer Bekannter in der Folge über das erste Date oder ihre Freunde in der Folge über eine Geburtstagsfeier und Geburtstagsglückwünsche. Die Orte entsprechen ebenfalls immer der nachgestellten Situation – es kommen in den Videos also die Universität München, die Münchener U-Bahn, ein Biergarten, ein Club bzw. eine Eisdiele usw. vor.</p> <p>Alle Videos des zweiten Teils „Ida erklärt“ werden am selben Ort und im selben Raum aufgenommen – vermutlich bei der Moderatorin zu Hause – und es erscheinen im zweiten Teil nur Ida selbst und ggf. der Kameramann.</p>
	<p>Wird auf die regionalen Varietäten des Deutschen eingegangen?</p>	<p>Ja, in der Folge 11 „Typisch Deutsch: Bayerische Brotzeit“ des ersten Teils wird auf bayerische Spezialitäten eingegangen und zudem auf den bayerischen Dialekt.</p>
	<p>Findet interkulturelle/transkulturelle Sensibilisierung (inkl. Sensibilisierung für sprachliche Register) statt? Werden Tipps für die Praxis gegeben, Rechtsnormen behandelt?</p>	<p>Ja, die interkulturelle/ transkulturelle Sensibilisierung beispielsweise in den Folgen über den Ladenschluss in Deutschland, Recycling und Pfand, Tradition, in den Geburtstag einzufeiern, die bayerische Brotzeit.</p> <p>Die Sensibilisierung für sprachliche Register in den Folgen über die gemeinsame Einrichtung des Zimmers (Imperativ II. Person vs. Konjunktiv als Höflichkeitsform), über Umgangssprache, über Redewendungen zum Ausdruck der Zu- und Abneigung bzw. Enttäuschung und Wut sowie in der Folge über Vorstellungsgespräche in Deutschland.</p> <p>Es werden Tipps für Deutschprüfungen sowie effizientes Deutschlernen gegeben. Die deutschen Rechtsnormen werden allerdings nicht thematisiert.</p>
	<p>Wie ist das Verhältnis zu anderen Kategorien (Grammatik, Phonetik)?</p>	<p>Grammatik wird sowohl im ersten als auch im zweiten Teil behandelt, im ersten Teil allerdings meistens implizit im Sinne des funktional-situativen Lernens, wo man lexikalisch-grammatikalische Einheiten lernt und direkt in</p>

		Modellsituationen anwendet. Im zweiten Teil gibt es viele Folgen, wo bestimmte grammatikalische Phänomene auf Wunsch der Lernenden explizit erklärt werden. Zur Phonetik wird im zweiten Teil ein Video mit dem Titel „richtige Aussprache auf Deutsch“ angeboten.
	Hilfen: ausführliche Übersichten (z.B. zur Grammatik), Wörterbuch, Index, Glossar Referenz- oder Nachschlagefunktion?	Keine Hilfsmittel.
	Existenz von Zusatz und Begleitmaterialien?	Zusatz- bzw. Begleitmaterialien sind nicht vorhanden.
Bewertungskriterien	Stimmen die Titel und Inhalte der Videos überein?	Ja
	Werden die vom AutorInnen-Team versprochene Themen und Inhalte tatsächlich aufgegriffen und behandelt/erklärt	Ja
	Entspricht der Lerngegenstand den angegebenen Lernzielen?	Ja. Die Lernziele zu den jeweiligen Videos werden ziemlich allgemein formuliert. Der Lerngegenstand bleibt allerdings durchgehend und konsequent im Rahmen der angegebenen Ziele.
	Sind die Inhalte fachlich korrekt und fehlerfrei?	Ja. Selbst die Tippfehler in den deutschen Untertiteln bzw. die Uneinheitlichkeit in der Schreibweise, auf die beispielsweise in den Kommentaren hingewiesen wird, werden sofort behoben.
	Gibt es Ablenkungen, die das Verständnis bzw. das Erlernen erschweren/verhindern können?	Nein, keine.
	Werden komplexe Inhalte wiederholt? Wie häufig?	Konsequent von ein bis zweimal, aber nur in den Folgen, wo aus einem situativen Kontext gelernt werden soll. Dann werden die zu vermittelnden lexikalisch-grammatikalischen Einheiten vorwiegend zunächst in einem Situationsmodell eingeführt, dann erklärt und zur Ergebnissicherung nochmal situativ vorgeführt. In den informativen Folgen, wo es beispielsweise um den Ladenschluss oder das Pfandsystem in Deutschland geht, bzw. in manchen Folgen mit Schwerpunkt Grammatik, werden die Inhalte nicht oder nur einmal wiederholt.

Tab. 14

3.2.6 Pädagogischer Kontext

Pädagogischer Kontext Komponente: didaktische Methoden	Beschreibungskriterien	Lerntheoretischer Ansatz	<p>Dem ersten Teil „24h Deutsch mit Ida“ liegt meines Erachtens der konstruktivistische bzw. situative Ansatz zugrunde. Die Lernenden erwerben ein Verständnis für die Thematik durch den direkten Gebrauch der Sprache im situativen Kontext. Dadurch soll der Zweck erfüllt werden, die Sprache bzw. die jeweilige vermittelte Thematik im situativen Alltag einsetzen zu können. In manchen, eher „informativ“ gehaltenen Folgen, zum Beispiel der Folge über den Ladenschluss in Deutschland oder über deutsche Zungenbrecher wird im Gegenteil auf den kognitivistischen Ansatz zurückgegriffen, weil man sich in diesen Sequenzen vermutlich zum Ziel setzt, ein bestimmtes Wissen zu vermitteln bzw. vertiefen, und auf die freie Anwendung wenig Wert legt.</p> <p>Dem zweiten Teil „Ida erklärt“ liegt meines Erachtens der kognitivistische Ansatz zugrunde.</p>
		Deduktive oder induktive Orientierung? Geringe oder hohe Formfokussierung? Explizites oder implizites Lernen?	<p>In den Folgen mit dem situativen/konstruktivistischen Ansatz ist die Orientierung somit induktiv und geringer formfokussiert, da der Schwerpunkt auf die Beherrschung der gesprochenen Sprache gelegt wird und die jeweiligen Phänomene durch eigenständige Erschließung ihrer Bedeutung und Imitation als erlernbar vermittelt werden.</p> <p>Ansonsten ist die Vorgehensweise deduktiv und hoch formfokussiert, weil man eine grammatikalische bzw. lexikalisch-grammatikalische Erscheinung oder einen interkulturellen Begriff in den Mittelpunkt stellt und explizit erklärt.</p>
		Lässt sich das erklärende Moment deutlich erkennen? Worin besteht es?	<p>Ja, zur Sicherheit wird es in der Beschreibung unter dem jeweiligen Video nochmal verdeutlicht, wie zum Beispiel <i>In dieser Folge erkläre ich dir, wie du auf Deutsch Schluss machst und deinem Date klar machst, dass es zwischen euch nicht funktioniert.</i></p>
		Werden Aufgaben/Übungen zur Festigung bzw. freien Anwendung angeboten? Welche?	<p>Explizit werden keine Übungen/Aufgaben zur Ergebnissicherung oder freien Anwendung zur Verfügung gestellt.</p>
		Lernorganisation (Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, GA, tutorielle Begleitung) Kooperative Lernformen?	<p>Explizit werden die verschiedenen Sozialformen nicht angesprochen, es wird also vom individuellen Lernen ausgegangen. Nur als Feedback zu einigen Kommentaren wird von der Moderatorin auf die Wirksamkeit der kooperativen Lernformen hingewiesen.</p>
		Emotionale Imprägnierung/affektives Lernen Unterhaltung, Spannungsbogen, Unvorhergesehenes, kreative, überraschende Gestaltungsformen? Wird das erklärende Moment in eine Geschichte eingebunden?	<p>Allerdings. Die Inhalte aller Folgen mit situativem Schwerpunkt werden in persönliche Geschichten verpackt, die sich im Alltag der Moderatorin vor den Augen der Zuschauer_innen abspielen. Dies gilt dementsprechend auch für die erklärenden Momente. Die Unterhaltung kommt in den Videos des Kanals „24h Deutsch“ ebenfalls nicht zu kurz. Es werden Witze und Überraschungen gemacht (wie beispielsweise in den Folgen über das erste Date in einer Eisdielen und eine Geburtstagsfeier). Die musikalische Untermalung von Aha-Momenten bzw. erfreulichen oder enttäuschenden Situationen ist originell und ebenfalls unterhaltsam.</p>

		Wie ist die Qualität der Untertitel?	Sehr gut.
	Bewertungskriterien	Ist der Input didaktisch strukturiert? Kommen die üblichen Lernphasen vor (Vorentlastung/Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung usw.)	Ja, der Input ist didaktisch gut durchdacht und sowohl auf das sprachliche Niveau als auch auf den thematischen Schwerpunkt entsprechend zugeschnitten. Beim <i>situativen/konstruktivistischen Lernen</i> kommen folgende Phasen vor: Einstieg, Vorführung einer Modellsituation/Erschließung, Erarbeitung/Erklärung, Ergebnissicherung durch Wiederholung der Situation (wenn auch verkürzt). Beim <i>kognitivistischen Lernen</i> , also einer deduktiven Orientierung, wird oft auf die Vorführung einer authentischen Situation sowie Ergebnissicherung durch ihre Wiederholung verzichtet.
		Gibt es deutschsprachige Untertitel?	Ja
		Ist die Sprache adressatengerecht?	Ja
		Ist das Sprechtempo angemessen?	Ja. Das Sprechtempo ist außerhalb der erklärenden Sequenzen authentisch schnell, was in den Kommentaren manchmal kritisiert wird. Die Moderatorin ist sich dessen bewusst und empfiehlt den Lerner_innen, die Untertitel einzuschalten und sich die Videos mehrmals anzuschauen. Ich bin damit einverstanden und halte solche Vorgehensweise für eine angemessene Vorbereitung auf das Leben in Deutschland (was zudem als eines der Lernziele angegeben ist).

Tab. 15

3.2.7 Gesamteindruck

Gesamteindruck	Allgemeine Akzeptanz/ Zufriedenheit der Lernenden (anhand der Kommentare)	Die allgemeine Akzeptanz des Kanals und der dazugehörigen Lernvideos macht sich schon an der Anzahl von Likes und Dislikes bemerkbar. Ich konnte bislang nur sehr wenige „Gefällt mir nicht“ Bewertungen feststellen, im Durchschnitt sind es etwa 2,9% aller Bewertungen. Das gilt auch für die schriftlichen Kommentare.
	Allgemeine Kongruenz zwischen den Lerninhalten, Lernzielen und dem didaktischen Design	Die Kongruenz der Ziele mit den ausgewählten Inhalten und didaktischen Methoden liegt eindeutig vor. Für besonders gelungen halte ich die Videos mit dem situativen Schwerpunkt, wo das selbstgesteuerte Lernen aktueller und praxisorientierter Inhalte durch die konstruktivistisch orientierte Didaktik unterstützt wird.
	Traditionell/innovativ	Im technologischen Kontext eindeutig innovativ. In der didaktischen Vorgehensweise ist beides festzustellen: bei den deduktiv aufgebauten und kognitivistisch orientierten Videos eher traditionell, bei den induktiv und situativ orientierten Folgen eher innovativ.
	Stärke/ Schwächen	Stärke: <ul style="list-style-type: none"> - Hochprofessionelle Videoqualität (inkl. Ton- und Bildqualität, Untertitel, Kamera und Schnitt, Übergänge und musikalische Untermalung); - Logisch strukturierter und einheitlicher Aufbau der Lernvideos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Aktuelle und fehlerfreie Inhalte, die didaktisch aufgearbeitet sind und zur Ergebnissicherung wiederholt werden; - Passende und anschauliche Visualisierung, das erklärende Moment als informative, unterhaltsame und persönliche Geschichte; - Keine Ablenkungen <p>Schwächen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine Zusatz- und Begleitmaterialien; - Keine Instrumente für die Selbstevaluation; - Keine Übungen/Aufgaben zur Ergebnissicherung oder freien Anwendung
--	--

Tab. 16

3.2.8 Quantitative Auswertung der Bewertungskriterien

Die nachfolgende Tabelle 17 stellt eine quantitative Auswertung der Bewertungskriterien hinsichtlich der vergebenen Punkte dar.

Bei der Addition sämtlicher erzielter Werte ergibt sich die Anzahl von 41 Punkten, welche im Vergleich zum maximal möglichen Wert von 44 Punkten eine prozentuale Einschätzung von etwa 93% ergibt und uns in Bezug auf die in der Tabelle 9 vorgestellten Qualitätsnormen zum folgenden Schluss bringt:

Der Kanal 24h Deutsch ist für eine Förderung effektiven Lernens bestens geeignet. Nur bei sehr ungünstigen Lernsituationen kann erfolgreiches Lernen gefährdet sein (Schenkel und Tergan, 2004: 176).

Aufbau und Organisation Bewertungskriterien	Werden alle für den Steckbrief relevanten Informationen zur Verfügung gestellt?	Ja 2
	Werden für das jeweilige Video Lernziele formuliert bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die erworben werden sollen?	Ja 2
	Videobeschreibung auf YouTube (geht aus der Beschreibung klar hervor, worum es geht? Richtige Schlagworte?)	Ja 2
	Wird die richtige Lizenz angegeben – die Informationen, wann und von wem und wie dürfen die Videos benutzt werden?	Teilweise 1
	Ist klar, wer das Video zur Verfügung stellt?	Ja 2
	Zeitliche Beschränkung der Lernvideos. Ist die Länge angemessen?	Ja 2
Technologie-Kontext Bewertungskriterien	Wird müheloser Zugriff auf das Medium gewährleistet?	Ja 2
	Einschätzung Ton und Bild: Ton- und Bildqualität gut, ausreichend oder mangelhaft?	Gut 2
	Einschätzung Schnitt und Kamera: (Übergänge, Beleuchtung, Tempo/Simultanität visueller und akustischer Zeichen) - gut, ausreichend oder mangelhaft?	Gut 2
	Wird an Verknüpfungen zwischen einzelnen Folgen gedacht?	Ja 2

Individueller Lernkontext Bewertungskriterien	Grad des Lehrengagements	Mittel bis hoch 2,5
Anwendungskontext Bewertungskriterien	Stimmen die Titel und Inhalte der Videos überein?	Ja 2
	Werden die vom Autor_innen-Team versprochene Themen und Inhalte tatsächlich aufgegriffen und behandelt/erklärt	Ja 2
	Entspricht der Lerngegenstand den angegebenen Lernzielen?	Ja 2
	Sind die Inhalte fachlich korrekt und fehlerfrei?	Ja 2
	Gibt es Ablenkungen, die das Verständnis bzw. das Erlernen erschweren/verhindern können?	Nein 2
	Werden komplexe Inhalte wiederholt? Wie häufig?	Ein- bis zweimal 1,5
Pädagogischer Kontext Bewertungskriterien	Ist der Input didaktisch strukturiert? Kommen die üblichen Lernphasen vor (Vorentlastung/Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung)	Ja 2
	Gibt es deutschsprachige Untertitel?	Ja 2
	Ist die Sprache adressatengerecht?	Ja 2
	Ist das Sprechtempo angemessen?	Ja 2
		Gesamt: 41 Punkte

Tab.17

FAZIT

Die große Anzahl an derzeit verfügbaren DaF-YouTube-Angeboten sowie die Notwendigkeit, zwischen ihnen wählen zu müssen, machen es unübersehbar, dass es einer Qualitätsbeurteilung und Qualitätssicherung bedarf, die diese Wahl ermöglicht und erleichtert.

Während bei vielen anderen Produkten ihre Tauglichkeit und Eignung durch zertifizierte ISO- oder TÜV- Qualitätsnormen bestätigt und sichergestellt werden können, fehlen in punkto privaten DaF-YouTube-Angeboten noch anerkannte Standards. Die Situation wird außerdem dadurch erschwert, dass mit solchen Produkten gelernt werden soll. Der Umstand, dass „Lernen ein höchst individueller Prozess [ist] und von individuellen Medienpräferenzen, dem Vorwissen hinsichtlich des Lerngegenstandes, den allgemeinen Lernerfahrungen etc. beeinflusst wird, macht es ungleich schwieriger, Produkteigenschaften zu benennen, die einen Erfolg wahrscheinlich machen“ (Rockmann, 2004: 80).

Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit erstellte Kriterienkatalog könnte hierzu einen Beitrag leisten.

Durch die Kriterienbereiche *Steckbrief* und *Gesamteindruck* könnte mithilfe von allgemeinen Einschätzungen und Kommentaren beispielsweise die Frage beantwortet werden, ob die Arbeit mit dem betreffenden YouTube-Angebot überhaupt in Frage kommt, ob die allgemeinen Erwartungen und Qualitätsanforderungen erfüllt werden und inwieweit das erfolgreiche Lernen damit unterstützt werden kann. Bestätigt bzw. ergänzt wird diese Aussage durch die entsprechende Qualitätsnorm aus der Tabelle 9, die anhand der erzielten Punkte errechnet wird. Die Informationen aus dem Bereich *Technologie-Kontext* können für die Prüfung der medienbedingten Qualität des YouTube-Angebotes genutzt werden.

Durch den Kriterienbereich *Individueller Lernkontext* kann festgestellt werden, inwiefern das Lernangebot die Lernautonomie und konsequente Selbsteinschätzung/Selbstüberwachung ermöglicht sowie inwieweit der Lernprozess durch die Lehrkraft unterstützt wird.

Mithilfe von Kommentaren und Einschätzungen aus den Bereichen *Anwendungskontext* und *Pädagogischer Kontext* kann eine Aussage über die allgemeine Kongruenz zwischen den Lernzielen, zu erlernenden Inhalten und dem ausgewählten didaktisch-methodischen Design gemacht werden. Die Kreativität sowie Produktindividualität bezüglich der ausgewählten Inhalte und Methoden werden dabei nur beschrieben und nicht bewertet.

Um die Fragen aus der Einleitung zu beantworten, komme ich bisher zu dem Ergebnis, dass sich Kriterien formulieren lassen, die potenzielle Nutzer_innen privater DaF-YouTube-Lernangebote vor allzu großen Überraschungen bewahren (vgl. Rockmann, 2004: 72). Allgemeine Kriterien können aufgrund der lern- und situationsspezifischen Differenzen selbstverständlich nie eine speziell auf die/den einzelne/n Lerner_in zugeschnittene Variante eines YouTube-Lernangebotes identifizieren. „Es kann aber festgestellt werden, ob das Angebot mit einer großen Wahrscheinlichkeit als Lernmedium aus funktionaler Sicht geeignet ist“ (Ebd.) und inwieweit es das effektive Lernen fördern kann.

Der entwickelte Kriterienkatalog sollte meines Erachtens weiteren Evaluationsstudien mit weiteren YouTube-Lernangeboten unterzogen werden, damit seine Handhabung vollständig untersucht werden kann. Darüber hinaus wäre, wie bereits mehrmals angesprochen, eine Studie zur Wirksamkeit verschiedener DaF-YouTube-Angebote ausdrücklich wünschenswert, welche nah an den Lerner_innen ansetzten und ihren Lernerfolg messen und bewerten würde.

QUELLENVERZEICHNIS

Verwendete Literatur

1. Aguado, Karin, 2008. *Wie beeinflussbar ist die lernsprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen.* In: Fremdsprache Deutsch, 3: 53-58.
2. Appel, Joachim, 2008. *Erklären im Fremdsprachenunterricht.* In: Janet Spreckels (Hg.): *Erklären im Alltag und in der Schule.* Hohengehren: Schneider.
3. Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Prescher, Thomas & Schübler, Ingeborg (Hrsg.), 2016. *Ermöglichungsdidaktik: Offene Fragen und Potenziale.* (Reihe: Systemia – Systemische Pädagogik, Bd. 14). Hohengehren: Schneider-Verl.
4. Baumgärtner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia, 2002. *E-Learning Praxishandbuch – Auswahl von Lernplattformen.* Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
5. Biebighäuser, Katrin, 2014. *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen.* Tübingen: Narr.
6. Bloh, Egon, 2010. *Qualität und Evaluation netzbasierten Lehrens und Lernens.* In: Lehmann, Burghard; Bloh, Egon (Hrsg.): *Online-Pädagogik.* Bd. 4. Qualität und Evaluation. Hohengehren: Schneider Verlag.
7. Bruhn, Manfred, 2006. *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen: Grundlagen, Konzepte, Methoden.* Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
8. Erpenbeck, John; Sauer, Johannes, 2000. *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.* In: Arbeitsgemeinschaft- Qualifikations- und Entwicklungsmanagement (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen.* Münster u.a., S. 289-335.
9. Georgieva-Meola, Dafinka; Jung, Matthias; Middeke, Annegret, 2017. *Kompetenzorientierte Selbstevaluation und selbstgesteuertes Lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Pliskat, Jochen/Schröder, Konrad/Wieland, Katharina (Hg.): *Jahrbuch „Die Neueren Sprachen“.* Braunschweig: Diesterweg.
10. Höfler, Elke, 2017. *Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen. Eine interdisziplinäre Annäherung.* In: *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen-Theorien-Methoden.* Münster/New York: Waxmann.

11. Kaplan, Andreas; Haenlein, Michael, 2010. *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. In: C. M. Dalton, L. Faye Miller & M. Dollinger (Hrsg.), *Business Horizons*. Amsterdam: Elsevier.
12. Langner, Michael et al., 2015. *Raster zur Evaluation von Software für das Sprachenlernen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4(3), pp. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 01 September 2015, Vol.4(3).
13. LeFever, Lee, 2012. *The Art of Explanation*. New York: John Wiley & Sons.
14. Müller, Christian, 2010. *E-Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption, Entwicklung und Evaluation eines Sprachlernprogramms für Chinesisch*. Berlin: Logos Verlag.
15. Rockmann, Ulrike, 2004. *Qualitätskriterien für IT-basierte Lernmedien – nützlich oder unsinnig?* In: Tergan, Sigmar-Olaf; Schenkel, Peter (Hrsg.) *Was macht E-Learning erfolgreich?: Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Berlin [u.a.]: Springer.
16. Schäfer, Elena, 2017. *Lehrwerksintegrierte Lernvideos als innovatives Unterrichtsmedium im fremdsprachlichen Anfangsunterricht (Französisch/Spanisch)*. Tübingen: Narr.
17. Schenkel, Peter; Tergan, Sigmar-Olaf, 2004. *Qualität von E-Learning: eine Einführung*. In: Tergan, Sigmar-Olaf; Schenkel, Peter (Hrsg.) *Was macht E-Learning erfolgreich?: Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Berlin [u.a.]: Springer.
18. Schenkel, Peter; Tergan, Sigmar-Olaf, 2004. *Ein Instrument zur Beurteilung des Lernpotenzials von E-Learning-Anwendungen*. In: Tergan, Sigmar-Olaf; Schenkel, Peter (Hrsg.) *Was macht E-Learning erfolgreich?: Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Berlin [u.a.]: Springer.
19. Schön, Sandra; Ebner, Martin, 2013. *Gute Lernvideos... so gelingen Web-Videos zum Lernen*. Books on Demand GmbH, Norderstedt.
20. Stockmann, Reinhard; Schäfer, Erik, 2002. *Konzept zur Evaluation von E-Learning Angeboten im Rahmen von VISU (Virtuelle Saar-Universität)*. Ceval-Arbeitspapier Nr.4. Saarbrücken. Zentrum für Evaluation. URL: <http://www.ceval.de>
21. Tergan, Sigmar-Olaf, 2004. *Was macht Lernen erfolgreich? Die Sicht der Wissenschaft*. In: Tergan, Sigmar-Olaf; Schenkel, Peter (Hrsg.) *Was macht E-Learning erfolgreich?: Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Berlin [u.a.]: Springer.
22. Zorn, Isabel; Auwärter, Andreas; Seehagen-Marx, Heike 2011. *Educasting - Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden*. In: Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. URL: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook/kapitel/o/id/20>.

Internetseiten

YouTube- Lernkanal „24h Deutsch“

URL: <https://www.youtube.com/channel/UCHpnIL-1QIUyVhdGVJ6rW3A>

Zugriffsdatum: 01.04 – 30.08.2019

Goethe-Institut Deutschland. *Deutschlernangebote auf YouTube: ein Kumpel vor der Kamera.*

URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21103527.html>

Zugriffsdatum: 02.08.2019

Top Tools for Learning 2018 (Jane Hart)

URL: <https://www.toptools4learning.com/home/>

Zugriffsdatum: 23.08.2019

Common Craft: Technology and the Web made easy

URL: <https://www.commoncraft.com/>

Zugriffsdatum: 22.07.2019

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbstständig verfasst und keine anderen als angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Ort, Datum _____

Unterschrift _____