

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (31)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Paderborner Beiträge 2021“ (herausgegeben von Diana Bücker und Nerea Vöing)

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2131W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Erklärvideos in der Sprachwissenschaft – Sprache-Bild-Bezüge und ihr Einfluss auf den Lernerfolg

MANUEL WILLE

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie werden die Erklärvideos des „Textanalyseportals“ (TAP), einem Blended-Learning-Baustein, der in der Lehre der Germanistischen Sprachwissenschaft der Universität Paderborn eingesetzt wird, untersucht. Der Beitrag stellt zunächst zentrale Ergebnisse der Erforschung multimedialer Lernformate und das Seminarkonzept des TAP vor und dokumentiert anschließend die Befunde einer experimentellen Studie, in der der Zusammenhang zwischen Sprache und Bild und dem Lernerfolg der Studierenden untersucht wurde. Die Studie hat übergreifend zum Ziel, die Produktion der TAP-Erklärvideos zu evaluieren, Denkanstöße für verwandte Lehrvorhaben in kulturwissenschaftlichen Fächern zu liefern und Ansätze zu finden, wie sich die Videos für den weiteren Einsatz in der Lehre optimieren lassen.

Schlüsselwörter: Erklärvideos; Sprache-Bild-Bezüge; cognitive load; Multimedia; E-Learning; CTML; Hochschullehre; Textanalyseportal; TAP

Explanatory videos in Linguistics – verbal-visual-references and their effect on learning

Abstract

This work focusses on the explanatory videos of the „Textanalyseportal“ (TAP), a blended-learning-platform used in the Department of German Linguistics at Paderborn University (Germany). The article summarizes central research findings about learning with multimodal resources, introduces the TAP course concept and then presents the results of an experimental study that focusses on the connection between verbal and visual inputs in the videos and its effects on learning outcomes. The overall goal is to evaluate the TAP-videos, to provide insights into the project and to evaluate, if the videos can further be optimized.

Keywords: explanatory videos; explanation videos; multimedia; CTML; cognitive load; e-learning; Textanalyseportal; TAP

1 Einleitung

Die Arbeit mit Erklärvideos ist in der Hochschullehre vor allem in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern weit verbreitet. Seit einigen Jahren wächst auch in den kulturwissenschaftlichen Fächern das Angebot und die Nachfrage nach interaktiven und/oder asynchronen Lernmaterialien, die die Studierenden beim selbstregulierten Lernen unterstützen sollen und welche etwa in unterschiedlichen Flipped-Classroom-Ansätzen zum Einsatz kommen. So unterschiedlich die Art der Erklärvideos ist, so unterschiedlich sind auch die Lehr-Lern-Szenarien, in denen Videos zum Einsatz kommen. Im Rahmen des 2014 gestarteten Forschungsprojektes „Textanalyseportal“ (TAP) wurden im Arbeitsbereich der Germanistischen Sprachwissenschaft an der Universität Paderborn etwa 30 Erklärvideos produziert und schrittweise in das Proseminar „Textlinguistik“ integriert. In den Videos lernen Bachelorstudierende die Grundbegriffe und -methoden der Textlinguistik kennen. So werden etwa die Fragen beantwortet, welche sprachlichen Merkmale Texte zu Texten machen, wie mit deiktischen Verweisen auf die außersprachliche Realität referiert wird, welche Muster Textproduzent:innen bei der Entfaltung des Themas anwenden oder welche dominanten Textfunktionen unterschieden werden können. Das Proseminar ist als Wahlpflichtveranstaltung curricular in die Deutsch-Lehramtsstudiengänge sowie in den Bachelor Linguistik und den Zwei-Fach-Bachelor mit Germanistischer Sprachwissenschaft als Teilfach verankert. I. d. R. befinden sich die Studierenden im dritten bzw. vierten Fachsemester und haben bereits die Vorlesung „Einführung in die Germanistische Sprachwissenschaft“ besucht. Aufgrund der großen Nachfrage und der begrenzten Seminargröße von 40 Teilnehmer:innen wird das Proseminar in jedem Semester mindestens dreimal angeboten. Das TAP wird als Blended-Learning-Baustein seit dem Wintersemester 16/17 in der Lehre eingesetzt, kontinuierlich optimiert und durch neue Videos erweitert. Ziel war und ist es, Studierenden neben der Lektüre der Grundlagenliteratur und der Präsenzlehre ein Lernangebot zur Verfügung zu stellen, mit dem Textanalysen visualisiert werden und mit dem handlungs- und projektorientierte Lerneinheiten gefördert werden können. Die Videos sind als instruktionale Lernmaterialien zu verstehen, die dazu dienen sollen, die Studierenden zum selbstgesteuerten Lernen anzuleiten und ihnen gleichzeitig das nötige Grundlagenwissen zu vermitteln. Die Videos sind über den YouTube-Kanal des Projekts auch einem breiten wissenschaftlichen Publikum zugänglich.¹ Mittlerweile steht zudem ein Videopool mit vertiefenden Erklärvideos für Fortgeschrittene zur Verfügung, Ein entsprechendes Hauptseminar für Masterstudierende der o. g. Studiengänge ist in Planung.

Nach Abschluss der einjährigen Pilotphase, in der das Seminarkonzept in der Praxis erprobt und mithilfe eines projektspezifischen Fragebogens evaluiert wurde, wurde das Konzept dahingehend ausgebaut, als dass Studierende alternativ zur Prüfungsleistung „Hausarbeit“ in kleinen Arbeitsgruppen eigene Analysevideos produzieren. Dies erlaubt es den Studierenden, die zu einem Großteil instruierenden Videos als „Arbeitsschablone“ für ihre eigenen Textanalysen zu nutzen, ohne dabei die theoretischen Grundlagen der Textlinguistik aus den Augen zu verlieren. Die Videos der Studierenden erweitern das Archiv des Textanalyseportals stetig, besonders gute Videos werden in Folgesemestern als Best-Practice-Beispiele bereitgestellt. Gleichzeitig unterstützt das TAP Lehrende dabei, Studierenden das strukturierte Analysieren von Texten zu vermitteln. Seminarstruktur, Grundlagenliteratur, Erklärvideos und Präsenzlehre sind so aufeinander abgestimmt, dass Lehrende in der Präsenzzeit im Seminar entlastet werden und neben der Seminarzeit Lern-, Reflexions- und Handlungsräume angeboten werden können. Das TAP steht als standardisierter Baustein über das universitätsweite Lernmanagementsystem der Universität Paderborn (PANDA) zur Verfügung.

Zur Weiterentwicklung des Textanalyseportals wird das Konzept regelmäßig evaluiert. Die Erhebungen zeigen, dass die Videos den Studierenden helfen, die Seminarinhalte besser zu verste-

¹ Weitere Informationen zum Projekt und zum Zugriff auf die Videos unter go.upb.de/tap sowie unter <https://www.e-teaching.org/community/digital-learning-map/textanalyseportal-tap>.

hen und die Lernziele zu erreichen. Trotz fortlaufender Evaluationen existieren für die Produktion der Erklärvideos zwar interne Produktionsstandards, diese wurden jedoch vollständig induktiv entwickelt und bisher nicht mit den einschlägigen empirischen Erkenntnissen des Lernens mit multimedialen Lernmaterialien abgeglichen. Darüber hinaus ist wenig darüber bekannt, ob sich bestimmte Parameter der Videoproduktion herausstellen lassen, die den Lernerfolg besonders beeinflussen. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Güte der Videos auf die Probe zu stellen und Perspektiven aufzuzeigen, wie die Videos weiter optimiert werden können, um den Lernerfolg der Studierenden zu fördern. Der Fokus liegt dabei auf der multimedialen Verknüpfung zwischen Sprache und Bild, denen bei der Produktion der TAP-Videos eine wichtige Rolle zukommt.

2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Erklärvideos setzt aufgrund der vielen unterschiedlichen Definitionen und der Vielfalt der Darstellungsformate eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes voraus. Je nach Videoproduzent, Zielgruppe, Art und Behandlung der Inhalte, technischer Umsetzung, Videolänge und vor allem didaktischem Kontext eines Videos können die Formate Screencast (i. e. Bildschirmaufnahmen), Lege- und Zeichentechnik (vgl. etwa populär-wissenschaftliche bzw. kommerzielle YouTube-Formate wie *explainity*² oder *simpleshow*³), Stop-Motion-Filme, abgefilmte Tafelbildgestaltungen, Whiteboardvideos sowie komplexere Formate wie interaktive Videos voneinander unterschieden werden. Auch Mitschnitte aus Seminarkontexten oder ganze Vorlesungsaufzeichnungen, die in der Hochschullehre weit verbreitet sind, tragen Merkmale, die sich in den oben erwähnten Erklärvideo-Formaten wiederfinden. Dass es zwischen diesen Prototypen fließende Übergänge gibt, lässt sich etwa anhand der aufwendig produzierten Erklärvideos in wissenschaftlichen Fernsehsendungen verdeutlichen (Quarks & Co., Planet Wissen, nano usw.). In den mehrminütigen Einspielvideos vermischen sich statische und nicht-statische Computeranimationen, Zeichentechniken, fiktionale und reale Darstellungen, Piktogramme, Symbole, Infografiken, Diagramme und viele weitere visuelle Bildtypen miteinander und ergeben hochkomplexe Kommunikate, die zudem häufig in übergreifende Erklärzusammenhänge eingebettet sind. Die definitorische Vagheit des Ausdrucks „Erklärvideo“ zeigt sich darüber hinaus an einer Fülle von Synonymen für gleiche, aber mitunter auch funktional unterschiedliche Formate: Erklärfilm, Lernvideo, Lehrvideo, Video-Tutorial, How-to-Videos usw.⁴

In der vorliegenden Studie werden die Videos des Blended-Learning-Bausteins „Textanalyseportal“ (TAP) evaluiert, die seit dem Sommersemester 2016 in der Lehre eingesetzt werden. Die Videos entstehen nach projektinternen Produktionsstandards, die hier zur Eingrenzung des Untersuchungsbereichs kurz vorgestellt werden. Die Rahmenkriterien sind:

- a) Die Videos sind vorproduziert (im Gegensatz etwa zu Livestream-Videos), werden asynchron rezipiert und haben eine durchschnittliche Länge von 6 bis 8 Minuten.
- b) Der gesprochene Erklärtext basiert auf einem Skript, der Text wird von einem „Off-Sprecher“ gelesen. Das Skript ist sprachlich so ausgestaltet, dass der Text einen hohen Grad an Kohäsion aufweist und dass die Textteile mittels sprachlicher Konnektoren (*und, aber, deswegen, danach* usw.) und metakommunikativer Textstrukturierungen (*Zurück zum Ausgangsbeispiel ...*) miteinander verbunden sind. Schrift kommt sowohl zur Bezeichnung einzelner visueller Bestandteile in Grafiken, Übersichtstabellen und komplexeren Organigrammen zum Einsatz als auch in konkreten Textanalysen, in denen der Text selbst zum Untersuchungsobjekt wird.
- c) Ein Video behandelt einen einzelnen Lerngegenstand. Die in das Seminarkonzept integrierten Videos bilden in Summe den Großteil der Lerninhalte des gesamten Seminars ab. Die

2 <https://www.youtube.com/user/explainity> (letzter Zugriff: 08/2020)

3 <https://www.youtube.com/user/thesimpleshow> (letzter Zugriff: 08/2020)

4 Jüngere Taxonomien, in denen unterschiedliche Kategorisierungen vorgenommen werden, finden sich in Chorianopoulos (2018), Persike (2020) und Handke (2020).

Themen bauen aufeinander auf, die Studierenden haben aber auch die Möglichkeit, sich mittels weiterführender Videos vertiefend mit einer einzelnen Thematik auseinanderzusetzen. Redundanzen werden vermieden, thematische Exkurse werden in andere Videos ausgelagert. Die Lerninhalte der Videos werden in der Präsenzlehre durch zusätzliche Lernaufgaben wieder aufgegriffen und vertieft.

- d) Die visuelle Umsetzung der Videos geschieht in Microsoft PowerPoint. Bewegtbild wird mittels Folienwechseln und Animationen erzeugt, der Fokus liegt auf dem Einsatz digital animierter, zweidimensionaler Formen, Diagramme, Organigramme, Tabellen, abstrakter Piktogramme und symbolischer Illustrationen. Layouteigenschaften, Schrifttypen, Farbgebung und weitere grafische Strukturierungen werden in den Videos nur geringfügig verändert. Die bildlichen Darstellungsformen ergänzen sich mit schriftlichem Text, der entweder zentrale Aspekte des Gesprochenen stichpunktartig wieder aufnimmt oder aus Beispielen besteht, die im Video analysiert werden. Kameraaufzeichnungen kommen – bis auf wenige Ausnahmen – ebenso nicht zum Einsatz wie Fotografien.
- e) Inhaltlich wird vor allem textlinguistisches, deklaratives Fachwissen vermittelt. Die Videos folgen i. d. R. einer „Regel-Beispiel-Struktur“ (Kulgemeyer 2019, S. 286), zentrale Theorien und Methoden werden anhand von Beispielen erläutert. Darüber hinaus enthalten die Videos authentische Textanalysen, die Studierende instruieren, wie die eigenen Texte analysiert werden können. Dementsprechend sind Übergänge vom deklarativen (konzeptuellen) zum prozeduralen Wissen (DeJong & Ferguson-Hessler 1996), das durch die Videos erlangt wird, fließend.⁵

3 Forschungsstand

Mit dem Aufkommen neuer Bewegtbild- und Computertechnologien drehte sich die Forschungsdebatte schon früh um die Frage, ob das Lernen mit Bildern und Animationen im Vergleich zum traditionellen Lernen mit Büchern einen Einfluss auf den Lernerfolg hat (McLuhan 1964, Clark 1983). In der Folge stand vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie die Potenziale multimedialer Lernmaterialien genutzt werden können, damit sie den Lernprozess fördern (Kozma 1994). Heute haben sich die Möglichkeiten des technologiebasierten Lernens erheblich ausdifferenziert. Computer, Tablet und Smartphones erweitern die traditionellen Lernmedien um die Kriterien der Interaktivität, der Adaptivität und der Multimedialität (Opfermann et al. 2020, S. 21). Die hohe Nachfrage nach Formen des technologiebasierten Lernens in schulischen und universitären Kontexten zeigt sich seit einigen Jahren vor allem anhand des Lehrvideos. Eine Umfrage an sächsischen Hochschulen aus dem Jahr 2015 ergab, dass 79 % der befragten Studierenden ($n = 1.236$) und 83 % der Lehrenden ($n = 83$) Videos in der Lehre einsetzen, wobei Tutorials und Erklärvideos die beliebtesten Videoformate sind (Schaarschmidt et al. 2016, vgl. auch Zawacki-Richter et al. 2014).

Heute herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass das Video nicht nur ein äußerst beliebtes, sondern auch höchst effektives didaktisches Werkzeug ist (Brame 2016, Kulgemeyer 2018). Ein Großteil der empirisch erforschten Gütekriterien von Erklärvideos fußt auf den theoretischen Grundannahmen dreier einflussreicher Theorien des multimedialen Lernens: der „Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML)“ (Mayer 2001), der „Cognitive Load Theory (CLT)“ (Sweller et al. 2011) und dem integrativen Modell des Text- und Bildverstehens nach Schnotz (2001). Die CTML geht von drei unterschiedlichen Gedächtnisspeichern aus (sensorisches Gedächtnis, Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis), die bei der Informationsverarbeitung nacheinander durchlaufen werden (Scheiter et al. 2017). Informationen, die aus Text und Bild extrahiert werden, werden der CTML folgend im Arbeitsgedächtnis in zwei getrennten mentalen Repräsentationen abgespeichert, verbal und piktorial. Hieraus leitet sich der *Multimedia-Effekt* ab, demzufolge eine

5 Ausführliche Informationen zum Forschungsprojekt „Textanalyseportal“ s. online unter: go.uni-paderborn.de/tap.

Informationsdarbietung durch Text und Bild einer rein textuellen Informationsdarbietung überlegen ist, weil die Informationen dual codiert werden. Der Effekt greift jedoch nicht, wenn die Informationen, die durch Text und Bild präsentiert werden, identisch sind. In diesem Fall ergibt sich ein *Redundanzeffekt*, der den Lernprozess behindern kann (Mayer & Fiorella 2014). Die CTML legt ferner nahe, dass Lernende dann davon profitieren, wenn sich die piktoriale und die verbale Repräsentation zusammen mit dem Vorwissen zu einer kohärenten mentalen Repräsentation verknüpfen. Wichtige Voraussetzung für erfolgreiches multimediales Lernen sei schließlich, dass Lernende Bezüge zwischen den Elementen innerhalb der einzelnen Repräsentationen (also z. B. innerhalb eines Bildes oder eines Textes) identifizieren und dass sie schließlich auch die Text- und Bildinformationen verknüpfen können, um eine globale Kohärenz zwischen den dargebotenen Inhalten herstellen zu können (Scheiter et al. 2020). Die „Cognitive Load Theory“ weist enge konzeptionelle Bezüge zur CTML auf und geht ebenfalls davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis bei der Informationsverarbeitung lediglich über begrenzte Kapazitäten verfügt. Da es sich bei der CLT um eine Instruktionsdesigntheorie handelt, spielen die unterschiedlichen Belastungsarten, mit denen das Arbeitsgedächtnis beansprucht werden kann, eine zentrale Rolle. Die kognitive Belastung, die von der Komplexität des Lerninhalts selbst ausgeht, nennt Sweller die *intrinsische kognitive Belastung*. Eine hohe *extrinsische kognitive Belastung* entsteht hingegen dann, wenn das Lernmaterial unübersichtlich gestaltet oder mit redundanten Informationen angereichert wurde. Mit der *lernbezogenen kognitiven Belastung* ist schließlich der Aufwand gemeint, den der bzw. die Lernende aufbringen muss, um das neue Wissen zu lernen. Ein wichtiger Effekt, der durch die Belastungsarten der CLT erklärt werden kann, ist der *Split-Attention-Effekt* (Sweller & Chandler 1994). Lernende müssen etwa bei gleichzeitiger Darbietung von Text und Bild ihre Aufmerksamkeit durch ständigen Blickwechsel teilen, wodurch wichtige Ressourcen verloren gehen, die für das Lernen benötigt werden. Um diesen Effekt zu verhindern, wird empfohlen, die Ressourcen Text und Bild sinnvoll wechselseitig aufeinander zu beziehen. Dem *Modalitätsprinzip* folgend lernen Rezipient:innen zudem besser durch die Kombination von gesprochenem Text und Bild als durch geschriebenen Text und Bild (Low & Sweller 2014). Auch durch eine segmentierte Informationsdarbietung wird das Arbeitsgedächtnis der Lernenden entlastet, sodass genügend Ressourcen für die intrinsische kognitive Belastung zur Verfügung stehen, die durch die Komplexität der eigentlichen Lerninhalte entsteht. Übergreifendes Ziel ist laut CLT beim Lernen mit multimedialen Lernangeboten immer, dass extrinsische und intrinsische kognitive Belastung möglichst gering gehalten werden, um Kapazitäten für die lernbezogene kognitive Belastung „zurückzuhalten“.

Eine dritte anerkannte kognitive Theorie des multimedialen Lernens ist das integrative Modell des Text- und Bildverstehens nach Schnotz (2005). Wie die CTML geht Schnotz von der Verarbeitung der Informationen in mehreren Subsystemen im Arbeitsgedächtnis aus, dem deskriptiven Subsystem für akustisch-sprachliche Informationen und dem depiktionalen Subsystem für analog-bildhafte Informationen (Scheiter et al. 2020, S. 35). Im Unterschied zur CTML nimmt Schnotz an, dass textuelle und bildliche Informationen gleichzeitig wechselseitig verarbeitet werden und die Integration somit schon im Arbeitsgedächtnis stattfindet (Schnotz 2014, S. 78). Unabhängig von den theoretischen Grundannahmen herrscht Einigkeit darüber, dass sowohl eine systematische Abstimmung zwischen Text und Bild in einer Lernumgebung als auch das aktive Integrieren von textuellen und bildlichen Informationen der Rezipient:innen den Lernerfolg steigern können. Zentrale Voraussetzung für die Integration ist jedoch, dass Lernende die Zusammenhänge zwischen textuellen und bildlichen Elementen identifizieren. Auch die Annahme, dass das Arbeitsgedächtnis begrenzte Kapazitäten zur Informationsverarbeitung aufweist, liefert wichtige Erkenntnisse für die Produktion von Erklärvideos. Für Erklärvideos in didaktischen Kontexten ergeben sich nach Brame (2016) übergreifend die drei Oberkategorien des *cognitive load*, des *student engagements* und des *active learning*, die bei der Gestaltung von Erklärvideos auf unterschiedliche Weisen berücksichtigt werden sollten.

Auf Grundlage dieser und verwandter Theorien des multimedialen Lernens sowie weiterführender empirischer Experimentalstudien wurden im didaktischen Forschungsdiskurs eine Reihe

von Qualitätskriterien für Erklärvideos entwickelt (Wittwer & Renkl 2008; Oestermeier & Eitel 2014; Mayer 2014; Brame 2016; Kulgemeyer 2018; 2019; Buchner 2019; Scheiter et al. 2020). Wiederholt herausgestellt wird in diesen und weiteren Frameworks, dass Erklärvideos kurz und komplexitätsreduzierend gestaltet sein und Exkurse vermieden werden sollten. Es wird dazu geraten, Beispiele durch statische oder dynamische Bilder zu illustrieren und den (bestenfalls) gesprochenen Text sprachlich einfach und kohärent zu gestalten. Ferner seien menschliche statt maschineller Stimmen ebenso lernförderlicher wie ein informeller statt eines formellen Sprachgebrauchs (Mayer 2014b). Um das Arbeitsgedächtnis nicht zu überlasten, wird außerdem dazu geraten, zusammengehörige Text-Bild-Einheiten etwa durch Farbe hervorzuheben und Text und Bild räumlich und zeitlich nah zu platzieren. Grafische Mittel der Informationsdarbietung können ebenfalls genutzt werden, um die Relevanz des Erklärten zu signalisieren. Zentral ist für den Einsatz von Erklärvideos zudem, dass die Inhalte sich am Vorwissen der Rezipient:innen orientieren und dass der Lernprozess etwa durch sinnvolle anschließende Lernaufgaben begleitet wird. Videos und andere multimediale Lernmaterialien ermöglichen es darüber hinaus, den Lernprozess der Lernenden durch bestimmte Handlungsanweisungen zu steuern (Scheiter et al. 2017, S. 14). Findeisen et al. (2019) stellen in ihrer Metastudie zudem heraus, dass interaktive Gestaltungselemente wie die Möglichkeit der Wiedergabekontrolle durch die Lernenden, die Segmentierung der Inhalte und das Einfügen eines Inhaltsverzeichnisses weitere lernförderliche Funktionen des Erklärvideos sind. Für die Sichtbarkeit der erklärenden Person konnten hingegen bisher keine positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg nachgewiesen werden.

Trotz der breiten empirischen Basis vieler dieser Gütekriterien muss berücksichtigt werden, dass eine Formulierung allgemeingültiger Designprinzipien aufgrund der Fülle unterschiedlicher Videoformate als problematisch angesehen wird (Scheiter et al. 2020, S. 40). Darüber hinaus wurde kritisiert, dass die Designempfehlungen zu einem Großteil aus experimentellen Studien naturwissenschaftlicher Lernangebote abgeleitet wurden und eine Übertragung auf andere Fachwissenschaften nicht ohne Weiteres möglich ist (De Westelinck et al. 2005). Schließlich wurde darauf hingewiesen, dass gerade beim Lernen mit nicht-statischen Animationen nach wie vor erheblicher Forschungsbedarf besteht (Low & Sweller 2014, S. 540). Viele der hier angeführten Experimentalstudien basieren auf der Untersuchung kurzer Text-Bild-Sequenzen, die als Grundlage zur Formulierung der Gestaltungsprinzipien dienen. In der Praxis stellen sich gerade die mehrminütigen Erklärvideos jedoch als deutlich komplexer dar, da sie verschiedene Darstellungsformen miteinander kombinieren, schriftlicher mit mündlichem Text gleichzeitig zusammen mit bildlichen Elementen präsentiert werden und Erklärsequenzen nicht isoliert präsentiert werden, sondern miteinander fließend ineinander übergehen oder sich überlappen.

In der nachfolgenden Experimentalstudie kann und soll es nicht darum gehen, Antworten auf diese und weitere offene Fragen der kognitiven Erforschung multimedialer Lernmaterialien zu liefern. Das Untersuchungsdesign ist darauf ausgelegt, die Strategien des Text-Bild-Einsatzes im Rahmen der bereits produzierten TAP-Videos induktiv und experimentell zu untersuchen, um Hinweise auf mögliche Optimierungen für die zukünftige Videoproduktion zu eruieren. Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Ergebnisse wird nicht erhoben.

4 Experimentalstudie

4.1 Forschungsdesign und Aufbau der Studie

Für die Studie wurde ein dreistufiges Erhebungsverfahren konzipiert, das über die Moodle-Lehrplattform der Universität realisiert wurde. Im ersten Schritt wurden die Teilnehmer:innen angewiesen, ein ca. 7-minütiges Erklärvideo zu einem linguistischen Themenbereich zu schauen. Sie wurden angeleitet, das Video einmalig und linear zu rezipieren, Pausieren und/oder wiederholtes Anschauen waren nicht gestattet, um die Vergleichbarkeit sicherstellen zu können. Für das Experiment wurden entsprechend für die Experimental- und die Kontrollgruppe zwei Videoverversionen

produziert. Der gesprochene Text des Off-Sprechers ist in beiden Videos ebenso identisch wie das grundlegende Farblayout, die Schrifttypen und die Spieldauer. Folgendermaßen unterscheiden sich die Videos:

Experimentalgruppe (Videoversion 1): Die Beziehung zwischen Sprache und Bild ist dynamisch, auf Komplementarität und somit auf einen hohen Grad an wechselseitiger Verknüpfung ausgerichtet. Animationen steuern die Aufmerksamkeit, symbolische und ikonische Bilder illustrieren das Gesagte, segmentieren die Inhalte und sind zeitlich auf den gesprochenen Text abgestimmt.

Kontrollgruppe (Videoversion 2): Die Beziehung zwischen Sprache und Bild ist statisch. Die visuelle Gestaltung orientiert sich an der Zusammenfassung der wichtigsten Punkte eines Themenabschnitts mittels Bulletpoints in Microsoft PowerPoint. Bilder erscheinen ebenso wenig wie Animationen, Symbole, Pfeile oder andere Darstellungsformen mit Bewegtbild. Inhaltliche Segmentierung, Aufmerksamkeitssteuerung und weitere potenzielle Funktionen des Bildes entfallen. Der Grad an Sprache-Bild-Verknüpfung ist niedrig.⁶

In Schritt 2 folgte eine Wissenskontrolle der im Video behandelten Inhalte (12 Fragen im Moodle-Testformat, s. Anhang). Das Wissensquiz bestand ausschließlich aus Multiple-Choice- bzw. Multiple-Response-Aufgabentypen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (mit Ausnahme einer Drag-and-Drop-Frage, bei denen die Teilnehmenden die richtigen Begriffe im Lückentext ergänzen mussten). Um auch hier größtmögliche Vergleichbarkeit zu schaffen, wurde die Bearbeitung des Wissensquiz auf acht Minuten beschränkt. Die Proband:innen wurden außerdem zu Beginn darüber informiert, dass sie ihre Antworten nach der Eingabe nicht mehr korrigieren können. Die Fragen orientieren sich an den ersten beiden Stufen der Lernziel-Taxonomie nach Bloom (1972), i. e. das Wissen, Kennen und Erinnern von eingeführten Fachbegriffen und einfachen Theoriezusammenhängen (Stufe 1; 5 Fragen) sowie das Verstehen, das In-Beziehung-Setzen und das Re- bzw. Dekonstruieren des Gelernten mittels einfacher Anwendungsaufgaben (Stufe 2; 7 Fragen). Abschließend nahmen die Proband:innen an einer Fragebogenerhebung teil. Der Fragebogen umfasste u. a. Items zum Vorwissen über die Wissensinhalte, zu Erfahrungen mit Erklärvideos in der Lehre, zur Lernmotivation, zur Ästhetik der Videos und zur generellen Bereitschaft, sich Fachwissen im Studium mit Erklärvideos anzueignen.

An der Studie nahmen Bachelorstudierende teil, die Linguistik als Hauptfach oder Teilfach oder Germanistik auf Lehramt studieren (n = 78; 65 weibliche, 13 männliche Teilnehmer:innen). Die Proband:innen verteilten sich über insgesamt sechs Lehrveranstaltungen und wurden über die Online-Plattform PANDA randomisiert der Experimentalgruppe (n = 37) und der Kontrollgruppe (n = 41) zugeteilt.

4.2 Ergebnisse

Zunächst lässt sich festhalten, dass viele der in der Forschung empfohlenen Gestaltungsprinzipien bei der Produktion der TAP-Videos berücksichtigt werden. Die Kombination aus gesprochenem Text und Bild bildet, dem *Modalitätsprinzip* folgend, das Grundgerüst der Videos. Bei der Videoproduktion werden korrespondierende Text-Bild-Einheiten so aufeinander abgestimmt, dass sie keine Inhaltsdubletten bilden (*Redundanzeffekt*) und dass sie gleichzeitig präsentiert werden, um die kognitive Integration der Informationen zu erleichtern (*Split-Attention-Effekt*). Beim Erstellen des Skriptes wird zudem darauf geachtet, dass die Lerninhalte in nachvollziehbare Sinneinheiten segmentiert werden und dass der Text kohärent ist. Interaktive Funktionen und Handlungsanweisen, die den Lernprozess steuern, werden nicht eingesetzt, aber die Arbeit mit den Videos ist fest in ein übergreifendes Seminarkonzept integriert. Die Inhalte der Videos werden durch Literaturlektüre, in der Präsenzlehre und durch flankierende Arbeitsaufträge wieder aufgegriffen. Dem Prinzip „Learning is not just video!“ (Handke 2020, S. 11) wird gefolgt.

6 Im Anhang finden sich zwei ausschnittshafte Transkriptionen der Videoversionen. Sie zeigen exemplarisch das generelle Layout der Videos, die unterschiedliche visuelle Gestaltung, die Frequenz der Bildwechsel und den (Nicht-)Gebrauch von Bildern, Symbolen, geometrischen Formen etc.

Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Rezeption eines der beiden Videos stichprobenübergreifend zu keinem besseren Ergebnis im Wissenstest geführt hat (Maximalpunktzahl = 12, $M(\text{GRUPPE A}) = 8,84$, $M(\text{GRUPPE B}) = 8,81$). Dies deutet darauf hin, dass der Lernerfolg bei der Arbeit mit den TAP-Videos in keinem direkten Zusammenhang mit dem Grad des Text-Bild-Bezugs steht. Auch in Bezug auf die Lernziele „Wissen, Kennen und Erinnern“ und „Verstehen, In-Beziehung-Setzen und Re- bzw. Dekonstruieren“ weisen beide Gruppen ähnliche Punktemittelwerte auf, wobei die Experimentalgruppe etwas besser im Bereich der Erinnerungsaufgaben, die Kontrollgruppe hingegen besser im Bereich der Rekonstruktionsaufgaben abschneiden konnte. Insgesamt sind die Unterschiede jedoch marginal (Tab. 1).

Tabelle 1: Ergebnisse des Wissenstests (Angabe in Punkten, mögliche Maximalpunktzahl = 12)

	M	SD	M[ERINNERN]	M[REKONSTRUJ]
Gruppe A	8.84	1.74	4.03	4.81
Gruppe B	8.81	1.55	3.79	5.02

Da der Audiotext in beiden Versionen identisch war, kann angenommen werden, dass sich die Rezipient:innen beim Lernen vor allem am eingesprochenen Skript orientieren, ohne dass sich aus der Illustration des Gesprochenen ein Mehrwert ergibt. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die verwendeten Bilder und Animationen nicht die Potenziale des Codes „Bild“ bedienen, die im Sinne der oben beschriebenen Effekte lernförderlich wirken. Um ein Beispiel zu nennen: Der Multimedia-Effekt stellt sich ein, wenn die Funktionsweise einer Luftpumpe mittels eines gesprochenen Textes und einer Animation erklärt wird, in der die einzelnen Handlungsschritte zur Bedienung der Pumpe bildlich dargestellt werden (Mayer 2014, 5 f). Im TAP-Video der Experimentalgruppe liegt die Funktion der Bilder verstärkt im Illustrieren des sprachlich Erklärten, indem etwa eine kommunikative Alltagssituation mittels ikonischer Strichmännchen dargestellt wird (s. Transkription im Anhang). Diese Übertragung einer sprachlich kommunizierten Alltagssituation in eine bildliche Darstellung wirkt nicht lernförderlich. Der Befund lässt sich ferner jedoch nicht auf alle TAP-Videos übertragen, weil es sich hierbei lediglich um *eine* Strategie des Bildgebrauchs handelt. Es eröffnen sich hier weitere Untersuchungsperspektiven für Videos, in denen etwa Textanalysen durchgeführt werden, da hier die instruktionale Funktion des Erklärvideos im Fokus steht.

Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass die Anschaulichkeit der Lerninhalte in Hinblick auf die visuelle Gestaltung in der Rating-Skala zwar von Gruppe A besser bewertet wurde ($M(A) = 5,57$; $M(B) = 4,71$), dies jedoch kaum einen Einfluss auf die wahrgenommene Nachvollziehbarkeit und Informationsstrukturierung der Erklärinhalte hatte ($M(A) = 5,41$; $M(B) = 5,07$).⁷ Weitergehend stuften die Proband:innen in beiden Gruppen die Überlastung des Videos mit Informationen als gering ein ($M(A) = 2,24$, $M(B) = 1,93$). Dies deutet darauf hin, dass es zu keiner Überlastung des *cognitive load* kommt. Die Auswertung zeigt ferner, dass der Faktor „Vorerfahrungen mit Erklärvideos“ die Testergebnisse insgesamt – wenn auch nur schwach – beeinflusst hat. Vergleicht man Experimental- und Kontrollgruppe, zeigen sich hingegen Unterschiede: In Gruppe A korrelieren beide Items mit einem Koeffizienten von .44, in Gruppe B mit .08 so gut wie gar nicht. Es kann angenommen werden, dass diejenigen Studierenden, denen die Lerninhalte bereits bekannt waren, die präsentierten Inhalte erfolgreicher in bereits bestehende Wissensstrukturen integrieren konnten. Die Datenauswertung kann dies jedoch nicht vollständig statistisch untermauern, da weitere Items fehlen und da nicht ausgeschlossen werden kann, dass es sich hierbei um ein Zufallsergebnis handelt.

⁷ Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch die hohe Bereitschaft der Studierenden, in wissenschaftlichen Seminaren und Vorlesungen verstärkt mit Erklärvideos zu arbeiten.

Überraschend ist hingegen, dass die Inhalte des Videos den Studierenden nicht gänzlich neu zu sein schienen, dies jedoch stichprobenübergreifend keinen Einfluss auf das Testergebnis hatte (Tab. 2).

Tabelle 2: Auswertung „Vorwissen“ und „Vorerfahrungen“ und Korrelation mit Testergebnis

	M	SD	r
Die Lerninhalte im gesehenen Erklärvideo waren mir neu.	3.48	1.25	-.02
Ich lerne im Studium regelmäßig mit Erklärvideos.	4.19	1.49	0.25

Anmerkung: Intervallskala von trifft gar nicht zu (1) bis trifft vollkommen zu (6)

Insgesamt können weitere Ergebnisse vorangegangener TAP-Evaluationen bestätigt werden (Tab. 3): Die Studierenden schätzen die visuelle Anschaulichkeit der Videos im Durchschnitt sehr hoch ein. Das Rating der Kontrollgruppe B fällt im Vergleich zur Experimentalgruppe A zwar niedriger aus, trotzdem wird auch das „bildärmere“ Video überdurchschnittlich gut bewertet. Stichprobenübergreifend halten die Studierenden das Lernen mit Erklärvideos im Studium für sinnvoll und wünschen sich häufiger ähnliche Angebote. Mit den Items aus Tabelle 3 werden insgesamt die motivationale und die emotionale Perspektive beim Lernen mit den Videos deutlich, die in der Forschungsliteratur ebenfalls als positive Effekte beim Lernen mit multimedialen Lernmaterialien herausgestellt werden (Astleitner & Wiesner 2004; Mayer 2014c; Heidig et al. 2015). Motivationale und emotionale Aspekte des Lernens sind für das TAP-Seminarconcept von großer Bedeutung, da die Studierenden während des gesamten Semesters seminarbegleitend mit über 15 Erklärvideos lernen.

Tabelle 3: Auswertung ausgewählter Items aus Fragebogenteil 3

	M(GRUPPE A)	M(GRUPPE B)	M(GESAMT)
Im gesehenen Erklärvideo wurden die Lerninhalte visuell anschaulich präsentiert.	5.57	4.71	5.14
Ich halte das Lernen mit Erklärvideos für sinnvoll.	5.19	5.15	5.17
Es macht mir Spaß, mir neue Inhalte mit Erklärvideos zu erschließen.	4.73	4.9	4.81
Ich würde es begrüßen, wenn im Studium häufiger mit Erklärvideos gearbeitet werden würde.	4.95	5.24	5.09

Anmerkung: Intervallskala von trifft gar nicht zu (1) bis trifft vollkommen zu (6)

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ergeben sich drei wichtige Erkenntnisse für die zukünftige Produktion der TAP-Erklärvideos: 1.) Der kohärente, thematisch strukturierte, gesprochene Erklärtext ist das Fundament für ein gutes Erklärvideo. Für den Produktionsprozess der TAP-Erklärvideos und vergleichbaren Videoformate in hochschuldidaktischen Kontexten bedeutet dies, dass die intensive Ausarbeitung eines Skripts am Beginn der Videoproduktion stehen sollte. 2.) Ein hoher Grad an Sprache-Bild-Bezügen garantiert kein besseres Lernergebnis. Dies gilt in den TAP-Videos vor allem für Sequenzen, in denen das Bild verstärkt illustrierende bzw. ästhetische Funktionen übernimmt. 3.) Die Studierenden bewerten die visuelle Gestaltung der TAP-Videos sehr positiv und

zeigen insgesamt eine große Bereitschaft, im Studium mit Erklärvideos zu arbeiten. Hier zeigt sich ein weiteres Potenzial des Bildgebrauchs: Da die Studierenden im TAP mit vielen Einzelvideos lernen, kann angenommen werden, dass sich eine abwechslungsreiche visuelle Gestaltung langfristig positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Um die Zusammenhänge zwischen motivationalen und weiteren Effekten (z. B. Aufmerksamkeit, Konzentration etc.) und dem Lernerfolg weiter zu untersuchen, bieten sich größer angelegte Studien an, bei denen der Lernprozess der Studierenden über einen längeren Zeitraum erfasst wird. Hier wäre etwa über die Datenerhebung mittels Einzelinterviews nachzudenken.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich weitere Möglichkeiten für Anschlussstudien eröffnen, die die Zeichenmodalität „Sprache“ noch stärker in den Fokus rücken und bereits entwickelte Frameworks für Erklärvideos erweitern bzw. modifizieren könnten. Hier könnten wichtige Impulse aus der Sprachdidaktik und der Linguistik aufgegriffen werden; etwa bei den Fragen nach adressatengerechter Sprache, nach sprachlichen Strategien der Beziehungsgestaltung zwischen Videoproduzent:innen und Rezipient:innen oder nach textuellen Mustern in Erklärungszusammenhängen.

Literatur

- Astleitner, H., & Wiesner C. (2004). An Integrated Model of Multimedia Learning and Motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 3–21.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE life sciences education*, 15(4), 1–6.
- Buchner, J. (2019). Vom Video zum Lernvideo. Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom lernwirksam gestalten. In J. Buchner & S. Schmid (Hrsg.), *Flipped Classroom Austria. ...und der Unterricht steht kopf! Sekundarstufe 1 und 2* (S. 31–46). Brunn am Gebirge: ikon.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53, 445–59.
- Chorianopoulos, K. (2018). A Taxonomy of Asynchronous Instructional Video Styles. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 294–311. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.2920>
- De Jong, T., & Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_2
- De Westelinck, K., Valcke, M., De Craene, B., & Kirschner, P. (2005). Multimedia learning in social sciences: Limitations of external graphical representations. *Computers in Human Behavior*, 21, 555–573.
- Findeisen, S., Horn, S., & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos. Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 2019, 16–36.
- Handke, J. (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Marburg: Tectum.
- Heidig, S., Müller, J., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning. Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. *Computers in Human Behavior*, 44, 81–95. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.009>
- Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7–19.
- Kulgemeyer, C. (2018). A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. *Research in Science Education*, 50, 2441–2462. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9787-7>
- Kulgemeyer, C. (2019). Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (S. 258–288). Regensburg: Universität Regensburg.
- Low, R., & Sweller, J. (2014). The Modality Principle in Multimedia Learning. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 227–246). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014). Introduction to Multimedia Learning. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 1–24). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, R. (2014b). 14 Principles Based on Social Cues in Multimedia Learning: Personalization, Voice, Image, and Embodiment Principles. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 345–367). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014c). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171–173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- Mayer, R., & Fiorella, L. (2015). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 279–315). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Oestermeier, U., & Eitel, A. (2014). *Lernen mit Text und Bild*. https://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/langtext_2014_oestermeier-uwe_eitel-alexander_lernen-mit-text-und-bild.pdf
- Opfermann M., Höffler T. N., & Schmeck A. (2020). Lernen mit Medien: ein Überblick. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 17–30). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_2
- Persike, M. (2020). Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 271–301). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_23-1
- Schaarschmidt, N., Albrecht, C., & Börner, C. (2016). Videoeinsatz in der Lehre. Nutzung und Verbreitung in der Hochschule. In W. Pfau, C. Baetge, S. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 39–48). Münster, New York: Waxmann.
- Scheiter, K., Schüler, A., & Eitel, A. (2017). Learning from Multimedia: Cognitive Processes and Instructional Support. In S. Schwan & U. Cress (Hrsg.), *The Psychology of Digital Learning: Constructing, Exchanging, and Acquiring Knowledge with Digital Media* (S. 1–19). Cham: Springer.
- Scheiter, K., Richter, J., & Renkl, A. (2020). Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 31–56). Berlin: Springer.
- Schnotz, W. (2001). Wissenserwerb mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft*, 29(4), 292–318. urn:nbn:de:0111-opus-77172
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 49–69). New York: Cambridge University Press.
- Schnotz, Wolfgang (2014). Integrated model of text and picture comprehension. . In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Aufl., S. 72–103). New York: Cambridge University Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive Load Theory. *Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*, 500, 57–69. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Sweller, J. & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12, 185–233.
- Wittwer, J., & Renkl, A. (2008). Why Instructional Explanations Often Do Not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist*, 43(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/00461520701756420>
- Zawacki-Richter, O., Hohlfeld, G., & Müskens, W. (2014). Mediennutzung im Studium. *Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissensmanagement*, 01/2014. <https://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/10>


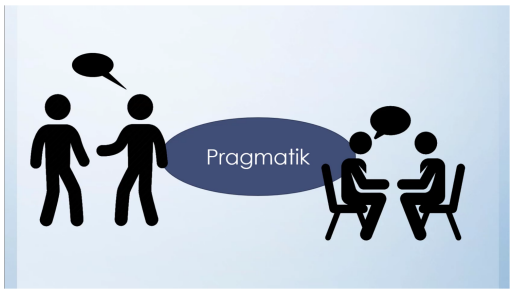
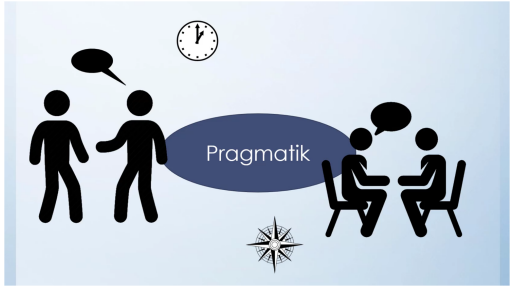


Anhang

1 Lernen mit Erklärvideos – Wissensquiz (gekürzt)

Frage/Aufgabenstellung	Aufgabentyp	Lernziel
1. Wie heißen die Konversationsmaximen nach Grice?	multiple response	Erinnern/Kennen
2. Was sagt Sprecher B auf die Äußerung <i>Wie spät ist es?</i> im Video? Erinnern Sie sich?	multiple choice	Erinnern/Kennen
3. Welche Aussage/n trifft/treffen zu?	multiple response	Erinnern/Kennen
4. An welche/s Unterprinzip/ien der Maxime <i>Modalität</i> erinnern Sie sich?	multiple response	Erinnern/Kennen
5. Welche Maxime wird mit der (ironisch gemeinten) Aussage verletzt? [A sitzt bequem auf einem Sessel, während seine Freunde bei einem Umzug helfen.] Sprecher B äußert: Überanstreng' dich nicht!	multiple choice	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
6. Ordnen Sie der Lücke den richtigen Begriff zu: ...	drag & drop	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
7. Warum gelingt die Kommunikation im folgenden Gesprächsausschnitt nicht? ...	multiple choice	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
8. Geben Sie an, welche Maxime im folgenden Dialog verletzt wird: A: Frau Meier ist eine alte Schachtel. B: Das Wetter war in diesem Sommer ganz entzückend, finden Sie nicht?	multiple choice	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
9. Kreuzen Sie an, mit welcher Äußerung/welchen Äußerungen ein Sprecher signalisieren kann, dass er die Maxime der Quantität befolgt bzw. befolgen will.	multiple response	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
10. Geben Sie an, gegen welche Maxime/n in Aussage (2) – im Vergleich zu (1) – verstoßen wird: (1) Öffne die Tür. (2) Gehe zur Tür, drücke die Klinke im Uhrzeigersinn bis zum Anschlag hinunter und ziehe vorsichtig.	multiple response	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
11. Welche konversationale Implikatur lässt sich aus folgendem Dialog rekonstruieren? A: Möchtest Du heute Abend mit ins Kino gehen? B: Meine kleine Schwester kommt zu Besuch.	multiple choice	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen
12. Welches Wissen setzt Sprecher B bei Sprecher A mit seiner Antwort voraus? A: Wie spät ist es? B: Die Geschäfte haben gerade geschlossen.	multiple choice	Rekonstruieren/ In-Beziehung-Setzen


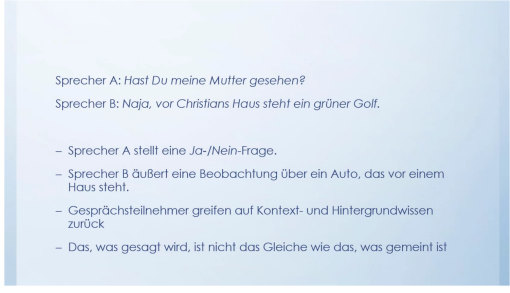
2 Multimodale Transkripte

Videoverision 1: Hoher Grad an Sprache-Bild-Verknüpfung (Ausschnitt)

Sequenz	Zeit	Ton (Audiotext Off-Sprecher)	Bild
1	[0:01]	In der Pragmatik , einer Teildisziplin der Sprachwissenschaft, geht es allgemein um die Verwendung von	
2	[0:08]	Sprache und Bedeutung in bestimmten Kontexten. Linguistische Untersuchungen, die Sprecher, Adressaten, Situation,	
3	[0:16]	Zeit, Ort usw. – also den Kontext von Äußerungen – in die Analyse einbeziehen, gehören zur Pragmatik. Einer der bedeutendsten Beiträge zur linguistischen Pragmatik geht auf den englischen Philosophen Paul Grice zurück. Um zu verstehen, was in der Pragmatik untersucht wird und womit sich Grice beschäftigte, schauen wir uns zunächst	
4	[0:36]	folgendes Beispiel an: Sprecher A sagt	
5	[0:41]	zu einem Freund: „Hast Du meine Mutter gesehen?“ Sprecher B antwortet:	

Sequenz	Zeit	Ton (Audiotext Off-Sprecher)	Bild
6	[0:45]	<p>„Naja, vor Christians Haus steht ein grüner Golf.“</p> <p>Auf den ersten Blick haben beide Aussagen inhaltlich nichts miteinander zu tun: Sprecher A stellt eine eindeutige</p>	
7	[0:55]	<p>Frage, auf die man mit „Ja“ oder „Nein“ antworten könnte. Sprecher B reagiert mit einer Beobachtung über ein Auto, das vor einem Haus steht. Trotzdem kann man in diesem Beispiel sagen, dass die beiden nicht aneinander vorbeireden. Die Kommunikation gelingt deswegen, weil beide Gesprächsteilnehmer auf</p>	
9	[1:13]	<p>Kontextwissen und Hintergrundwissen zurückgreifen. A weiß, was B ihm sagen will. Außerdem stellen wir fest, dass Sprecher B mit seiner Äußerung dem Gegenüber unterstellt, dass er das nötige Wissen hat, um seiner Äußerung die relevanten Informationen entnehmen zu können.</p>	
10	[1:30]	<p>Erst dadurch entsteht zwischen beiden Aussagen eine inhaltliche Beziehung. Man sieht, dass diese beiden Redebeiträge Informationen enthalten, die sich nicht direkt am Gesagten ablesen lassen.</p>	
11	[1:40]	<p>Das, was gesagt wird, ist hier nicht das Gleiche wie das, was gemeint ist. Mit diesen und weiteren kommunikativen Phänomenen beschäftigte sich Paul Grice.</p>	
[...]	[...]	[...]	[...]

Videoversion 2: Niedriger Grad an Sprache-Bild-Verknüpfung (Ausschnitt)

Sequenz	Zeit	Ton (Audiotext Off-Sprecher)	Bild
1	0:01	<i>In der Pragmatik, einer Teildisziplin der Sprachwissenschaft, geht es allgemein um die Verwendung von Sprache und Bedeutung in bestimmten Kontexten. Linguistische Untersuchungen, die Sprecher, Adressaten, Situation, Zeit, Ort usw. – also den Kontext von Äußerungen – in die Analyse einbeziehen, gehören zur Pragmatik. Einer der bedeutendsten Beiträge zur linguistischen Pragmatik geht auf den englischen Philosophen Paul Grice zurück. Um zu verstehen, was in der Pragmatik untersucht wird und womit sich Grice beschäftigte, schauen wir uns zunächst folgendes</i>	 <p>Pragmatik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teildisziplin der Sprachwissenschaft - Sprache und Bedeutung im Kontext - Sprecher, Adressaten, Situation, Zeit, Ort usw. - Linguistische Pragmatik → Paul Grice
2	0:36 bis 1:46	<i>Beispiel an: Sprecher A sagt zu einem Freund: „Hast Du meine Mutter gesehen?“ Sprecher B antwortet: „Naja, vor Christians Haus steht ein grüner Golf.“ Auf den ersten Blick haben beide Aussagen inhaltlich nichts miteinander zu tun: Sprecher A stellt eine eindeutige Frage, auf die man mit „Ja“ oder „Nein“ antworten könnte. Sprecher B reagiert mit einer Beobachtung über ein Auto, das vor einem Haus steht. Trotzdem kann man in diesem Beispiel sagen, dass die beiden nicht aneinander vorbeireden. Die Kommunikation gelingt deswegen, weil beide Gesprächsteilnehmer auf Kontextwissen und Hintergrundwissen zurückgreifen. A weiß, was B ihm sagen will. Außerdem stellen wir fest, dass Sprecher B mit seiner Äußerung dem Gegenüber unterstellt, dass er das nötige Wissen hat, um seiner Äußerung die relevanten Informationen entnehmen zu können. Erst dadurch entsteht zwischen beiden Aussagen eine inhaltliche Beziehung. Man sieht, dass diese beiden Redebeiträge Informationen enthalten, die sich nicht direkt am Gesagten ablesen lassen. Das, was gesagt wird, ist hier nicht das Gleiche wie das, was gemeint ist. Mit diesen und weiteren kommunikativen Phänomenen beschäftigte sich Paul Grice. [...]</i>	 <p>Sprecher A: Hast Du meine Mutter gesehen? Sprecher B: Naja, vor Christians Haus steht ein grüner Golf.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprecher A stellt eine Ja-/Nein-Frage. - Sprecher B äußert eine Beobachtung über ein Auto, das vor einem Haus steht. - Gesprächsteilnehmer greifen auf Kontext- und Hintergrundwissen zurück - Das, was gesagt wird, ist nicht das Gleiche wie das, was gemeint ist
[...]	[...]	[...]	[...]

Autor

Dr. Manuel Wille, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Universität Paderborn; E-Mail: mwille@mail.upb.de



Zitiervorschlag: Wille, M. (2021). Erklärvideos in der Sprachwissenschaft – Sprache-Bild-Bezüge und ihr Einfluss auf den Lernerfolg. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2131W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre