

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	Verwendung von Sprachlernvideos im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Reflexionen aus der Lehrer- und Lernerperspektive
Author(s)	HARTING, Axel
Citation	Hiroshima Studies in Language and Language Education , 24 : 109 - 125
Issue Date	2021-03-01
DOI	
Self DOI	10.15027/50450
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050450
Right	Copyright (c) 2021 広島大学外国語教育研究センター
Relation	



Verwendung von Sprachlernvideos im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Reflexionen aus der Lehrer- und Lernerperspektive

Axel HARTING

Zentrum für Fremdsprachenforschung und -lehre
Universität Hiroshima

1. Einleitung

Aufgrund der Corona-Pandemie und damit einhergehender Einschränkungen im sozialen und öffentlichen Bereich entschied die Universität Hiroshima Ende März 2020, den Unterricht des unmittelbar bevorstehenden Semesters online anzubieten. Im Zuge dessen stellte sich für mich zunächst die Frage, wie ich meinen auf Interaktion ausgerichteten Sprachunterricht online zur Verfügung stellen kann, ohne dabei zu starke Abweichungen von den im Lehrplan angegebenen Lehrmaterialien und dem angestrebten inhaltlichen Pensum vornehmen zu müssen. Dazu habe ich schließlich eine Kombination aus synchronem Unterricht in Form von Videokonferenzen (VK) und asynchronem Unterricht durch selbst produzierte Sprachlernvideos (SLV) gewählt. Da ich mit Letzterem noch keine Lehrerfahrung hatte, möchte ich den Einsatz meiner Sprachlernvideos auf Basis der Daten einer Lernerbefragung einer kritischen Evaluation unterziehen.

Vor der Corona-Pandemie habe ich mich mit Sprachlernvideos nur aus der Perspektive des Konsumenten beschäftigt und zwar zum Lernen von Spanisch und Japanisch; u. a. mit auf YouTube angebotenen Videosprachkursen wie *Señor Jordan* und *Nihongo no mori*. Was ich als Sprachlerner an solchen Videos äußerst attraktiv fand, war die Tatsache, dass sich darin die wichtigsten Elemente, die zur Sprachvermittlung notwendig sind, in einem komprimierten, jeder Zeit abrufbaren und visuell ansprechenden Format befanden. Zumeist tritt in diesen Videos ein Moderator auf, der sich mithilfe der technischen Möglichkeiten des digitalen Mediums bemüht, Eigenschaften und Strukturen der Fremdsprache verständlich zu machen. Für meinen Online-Unterricht im Sommersemester 2020 habe ich mir zum Ziel gesetzt, derartige Videos für meinen Deutschunterricht an der Universität Hiroshima selbst zu produzieren. Dabei habe ich mich an folgenden Fragestellungen orientiert:

- (1) Welche didaktischen und technischen Herausforderungen bestehen bei der Erstellung und Nutzung von Sprachlernvideos?
- (2) Welche Vor- und Nachteile bieten Sprachlernvideos gegenüber Video-Konferenzen und Präsenzunterricht?
- (3) Wie (gut) lernen die Studierenden in meinem Unterricht mit den von mir angefertigten Sprachlernvideos?
- (4) Wie bewerten sie den Einsatz meiner Sprachlernvideos?

Zur Beantwortung dieser Fragen möchte ich in Abschnitt 2 zunächst die technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen meines Online-Unterrichts an der Universität Hiroshima beschreiben. Abschnitt 3 dokumentiert mein Vorgehen bei der Anfertigung und dem Einsatz der Sprachlernvideos, und in Abschnitt 4 soll auf Basis einer Lernerbefragung (n=61) ein Einblick in die Perspektive der Konsumenten meiner Sprachlernvideos gegeben werden.

2. Rahmenbedingungen für den Online-Unterricht an der Universität Hiroshima

Was die Digitalisierung betrifft, so war die Universität Hiroshima zum Zeitpunkt der Corona-Krise bereits recht gut mit unterschiedlichen Technologien ausgestattet, die es Lehrenden, Lernenden und der Institutionsverwaltung erlauben, Informationen über Lehre und Forschung miteinander zu teilen. So ermöglicht die Lehr- und Lernplattform *Blackboard 9* den Lehrenden zum Beispiel, Material zu ihrem Unterricht zur Verfügung zu stellen, Tests, Hausaufgaben, und Umfragen online durchzuführen, Feedback darauf zu geben und Leistungen der Lernenden zu bewerten. Insofern eignete sich diese Plattform auch gut zum Teilen meiner Sprachlernvideos und damit verbundener Lehr- und Lernaktivitäten.

Der im vorliegenden Beitrag betrachtete Einsatz von Sprachlernvideos bezieht sich auf drei Anfängerklassen, zwei so genannte Basis-Deutschkurse und einen Intensiv-Deutschkurs, deren Charakteristika zunächst in Tabelle 1 überblicksartig dargestellt sind.

Tabelle 1. Angaben zu den mit Sprachlernvideos unterrichteten Kursen

	Basiskurs 1	Basiskurs 2	Intensivkurs
Kursart	Pflichtkurs	Pflichtkurs	Fak. Zusatzangebot
Fachrichtung	Medizin/Pharmazie	Medizin/Pharmazie	diverse Fächer
TeilnehmerInnen	34	28	27
Niveau	Nullanfänger	Nullanfänger	Nullanfänger
Unterrichtseinheiten (90 Min.)	2 / Woche	2 / Woche	4 / Woche
Lehrmaterial	<i>Menschen A1</i>	<i>Menschen A1</i>	<i>Farbkasten 1 plus</i>
Präsentationsform (andere Lehrkraft)	SLV (VK)	SLV (VK)	SLV /VK (SLV)

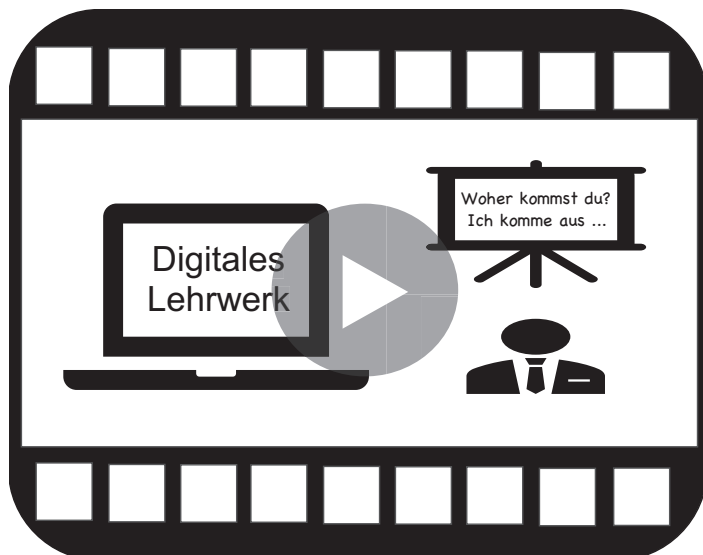
Die Basiskurse 1 und 2 sind Parallelkurse für Studierende der medizinischen Fakultät mit zwei Unterrichtseinheiten pro Woche, die ich mir jeweils mit einer weiteren Lehrkraft teile. In diesen Kursen wird von beiden Lehrkräften das Lehrwerk *Menschen A1* verwendet. Während ich im Sommersemester 2020 meinen Unterricht in diesen Kursen durch Sprachlernvideos gestaltete, verwendete die andere Lehrkraft dafür die Video-Konferenz-Plattform *Zoom*. Der Intensivkurs ist ein fakultatives Lehrangebot für Lernende im ersten Studienjahr verschiedener Fakultäten, die anstatt zwei obligatorischer Einheiten Fremdsprachenunterricht vier absolvieren. Diesen Kurs teile ich mir ebenfalls mit einer anderen Lehrkraft, und wir benutzen gemeinsam das Lehrwerk *Farbkasten 1 plus*. Meinen wöchentlichen Anteil dieses Kurses habe ich jeweils einmal anhand eines Sprachlernvideos und einmal in Form einer *Zoom*-Sitzung gestaltet. Der im Rahmen dieser beiden Unterrichtsstunden behandelte Stoff war identisch. Allerdings legte ich in dem jeweils zuerst durchgeführten SLV-Unterricht besonderen Wert auf die Erläuterung neuer Wörter und Strukturen, während der Fokus der nachfolgenden *Zoom*-Sitzung darauf lag, diese einzuüben. Die andere Lehrkraft hat die

übrigen beiden Unterrichtseinheiten ausschließlich mit Sprachlernvideos gestaltet, welche aber nicht in der vorliegenden Analyse berücksichtigt werden.

Ein großer Vorteil von Sprachlernvideos besteht darin, dass Lehrende damit in komprimierter – und je nach Bestreben auch perfektionierter – Form einen Musterunterricht zur Verfügung stellen können, der von den Lernenden, nicht nur zu einem beliebigen Zeitpunkt, zu dem sie zum Lernen motiviert sind, sondern auch so oft wie möglich abgerufen werden kann (Becher, 2012). Insbesondere können die Lernenden dabei gezielt die Stellen wiederholen, die sie nicht richtig verstanden haben. Berk (2009) zufolge eignen sich Sprachlernvideos besonders gut zur Illustration eines Konzeptes und bieten sich damit zur Vermittlung von Grammatik und Wortschatz an. Schließlich scheint einigen Untersuchungen zufolge die Verwendung von Sprachlernvideos auch zu einer erhöhten Motivation (Wang & Wei-yu, 2020) und Autonomie der Lernenden beizutragen (Blake, 2017). Ein großer Nachteil von Sprachlernvideos liegt jedoch meiner Ansicht nach darin, dass diese keine direkten Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zulassen. Außerdem ist nicht gewährleistet, dass die Lernenden über genügend Autonomie (und Motivation) verfügen, mit derartigen Präsentationsform effektiv zu arbeiten.

3. Gestaltung meines Online-Unterrichts mit Sprachlernvideos

Für meine in Tabelle 1 skizzierten Anfänger-Sprachkurse plante ich auf Basis der dafür zugrunde gelegten Lehrwerke ähnliche Sprachlernvideos zu produzieren, wie ich sie für die Erweiterung meiner Japanisch- und Spanischkenntnisse verwendet hatte. Für eine professionelle Anfertigung solcher Videos fehlte es mir allerdings an Zeit, um mich in die Nutzung der dafür erforderlichen Technik einzuarbeiten. Daher habe ich mich mit den mir zur Verfügung stehenden Programmen auf meinem MacIntosh-Laptop-Computer begnügt. Besonderen Wert habe ich allerdings auf das Vorhandensein dreier wesentlicher Elemente meines Präsenzunterrichts gelegt: dem Lehrwerk, der Tafel und mir selbst.



Grafik 1. Sprachlernvideos

Wie aus Grafik 1 ersichtlich wird, nahm das digitale Lehrwerk etwa die linke Hälfte meiner für das Video zur Verfügung stehenden Bildschirmoberfläche ein. Die andere Hälfte bestand aus einer Porträt-Videoaufnahme von mir selbst und aus einer virtuellen Tafel, die dazu diente, meine Erläuterungen mit Texten und grafischen Darstellungen visuell zu unterstützen. Zur Abbildung des Lehrwerks habe ich für die Basiskurse das für die digitale Verwendung aufbereitete *Digitale Unterrichtspaket Menschen A1* verwendet, und für den Intensivkurs stand mir eine PDF-Version des Lehrwerks *Farbkasten 1 plus* sowie die dazu gehörigen Audiodateien zur Verfügung. Für meine Porträtaufnahme habe ich mit dem Programm *Quicktime* ein Videofenster in die untere rechte Bildhälfte platziert. Die obere rechte Bildhälfte wurde von einer zuvor erstellten *Power-Point-Präsentation* belegt, die die Funktion einer virtuellen Tafel hatte. Darin befanden sich jeweils Tafelbilder zur visuellen Veranschaulichung grammatischer Strukturen oder lexikalischer Einheiten sowie Arbeitsanweisungen für Hör-, Sprech-, Lese- und Grammatikübungen.

Als Leitfaden für die Progression meines Online-Unterrichts diente das jeweils für den Kurs zugrunde gelegte Lehrwerk. Die einzelnen Aufgaben wurden durch zusätzliche Übungen auf der virtuellen Tafel ergänzt. Durchschnittlich wurde pro Sprachlernvideo etwa eine halbe Lektion aus dem Lehrwerk *Farbkasten 1 plus* und etwa ein Drittel einer Lektion aus dem Lehrwerk *Menschen A1* behandelt. Der zeitliche Umfang der Sprachlernvideos betrug zwar nur zwischen 15 und 25 Minuten, allerdings war davon auszugehen, dass die Lernenden mit der Durchführung der darin enthaltenen Hör-, Lese-, Aussprache- und Sprechübungen in etwa die 90 Minuten einer Unterrichtsstunde benötigten. Die durchschnittlich eine Größe von 1,3 Gigabyte umfassenden Sprachlernvideos standen den Lernenden während des ganzen Semesters auf der Plattform *Blackboard 9* zur Verfügung, von der sie sich diese auf ihr eigenes digitales Endgerät herunterladen konnten.

Um zu kontrollieren, ob die Lernenden die im jeweiligen Sprachlernvideo vermittelten Inhalte auch verstanden hatten, wurde zu jedem Video über die Funktion ‚Übung‘ von *Blackboard 9* eine Hausaufgabe gestellt. Die Hausaufgabe lag in Form einer PDF-Datei vor, die die Lernenden je nach Wunsch bzw. technischer Ausstattung entweder direkt beschreiben oder aber ausdrucken, mit der Hand ausfüllen und einscannen konnten. Für eine Korrektur und Bewertung mithilfe von *Blackboard 9* musste die fertige Hausaufgabe wieder als PDF auf die Plattform hochladen werden. Falls dies nicht möglich war, konnten die Lernenden mir ihre Hausaufgabe auch per E-Mail in Form eines JPGs schicken. Zur Abgabe der Hausaufgaben wurde ein großzügiger Zeitraum von knapp einer Woche gegeben, so dass Fehler und Fragen, die im Rahmen der Hausaufgaben auftraten im nächsten Unterricht besprochen werden konnten. Neben den regelmäßigen Hausaufgaben wurden als weiteres Bewertungskriterium zwei Quartalsprüfungen über *Blackboard 9* durchgeführt. Anders als bei Prüfungen im Klassenzimmer, in denen die Nutzung von Hilfsmitteln kontrolliert werden kann, ließ sich für die Online-Prüfungen nur durch sehr individuell gestellte Aufgaben und sehr enge zeitliche Vorgaben vermeiden, dass sich die Lernenden dabei zu stark auf das Lehrwerk bzw. auf andere Hilfsmittel stützen.

4. Feedback der Lernenden zu meinem Online-Unterricht mit Sprachlernvideos

Nach Beendigung der zweiten Quartalsprüfung wurde mithilfe der Umfragesoftware *Limesurvey* eine schriftliche Befragung zu meinem Online-Unterricht mit den Lernenden der einzelnen Kurse durchgeführt. Da die Befragung freiwillig war, haben nicht alle Lernenden daran teilgenommen. Die im folgenden betrachteten Umfrageergebnisse beruhen auf insgesamt 61 Antworten. In den Basiskursen haben sich 42 von

62 Studierenden (68%) an der Umfrage beteiligt und im Intensivkurs 19 von 27 (70%). Da die Basiskurse jeweils mit den gleichen Lehrmaterialien und -methoden unterrichtet wurden, sind die Ergebnisse dieser beiden Kurse im Folgenden jeweils zusammengefasst dargestellt. Um einen Vergleich der Basiskurse und des Intensivkurses zu erleichtern, wurden bei quantitativen Angaben jeweils Prozentwerte gebildet. Kommentare der Befragten sind jeweils am Ende mit ‚B‘ bzw. ‚I‘ gekennzeichnet und signalisieren, ob das Zitat von einem Lernenden aus dem Basis- oder aus dem Intensivkurs stammt.

4.1. Voraussetzungen für den Online-Unterricht

Zunächst sollen anhand von Tabelle 2 ein paar biografische Angaben zu den Befragten gegeben werden. In Bezug auf den Online-Unterricht erschien mir auch interessant zu erfahren, ob die Lernenden das Semester in geografischer Nähe zur Universität verbracht hatten.

Tabelle 2. Biografische Angaben (in Prozent)

	Basiskurse		Intensivkurs	
Studentinnen	70		42	
Studenten	30		58	
Alter (Durchschnitt)	18		19	
Fachrichtungen	Pharmazie	31	Literatur	55
	Zahnmedizin	31	Allgemeinwissenschaft	25
	Rachenmedizin	28	Humanwissenschaft	10
	Ergotherapie	10	Jura	10
Semester in Nähe der Universität verbracht	53		79	
Semester in Präfektur Hiroshima verbracht	16		5	
Semester außerhalb der Präfektur verbracht	31		16	

Wie aus den Angaben ersichtlich wird, war der überwiegende Teil der Befragten in den Basiskursen weiblichen und im Intensivkurs männlichen Geschlechts. Der Altersdurchschnitt betrug jeweils 18 bzw. 19 Jahre. Lernende aus den Basiskursen gehörten verschiedenen Fachbereichen der Medizin und Pharmazie an und absolvierten den Deutschkurs als Teil der obligatorischen Fremdsprachenausbildung im ersten Studienjahr. Die Befragten des Intensivkurses stammten aus verschiedenen Fachbereichen der Geistes- und Sozialwissenschaften und hatten sich freiwillig für diesen, das doppelte wöchentliche Unterrichtspensum umfassenden, Kurs entschieden. Mehr als drei Viertel der Befragten aus diesem Kurs hatten das Semester in der Nähe der Universität verbracht, während dies bei den Befragten aus den Basiskursen nur bei knapp über der Hälfte der Fall war, und knapp ein Drittel unter ihnen hat sich während des Sommersemesters sogar in einer anderen Präfektur aufgehalten.

Des Weiteren sollten die Befragten auch Angaben dazu machen, welche technischen Geräte ihnen an ihrem Wohnort zur Teilnahme am Online-Unterricht zur Verfügung standen und ob sich im Rahmen meines Deutschunterrichts Schwierigkeiten mit Hardware, Software oder mit den von Seiten der Universität Hiroshima verwendeten Systemen *Blackboard 9* und *Momiji* ergeben hatten. Die Werte (0, +1 und +2) in Tabelle 3 kennzeichnen dabei jeweils die empfundene Stärke der Probleme.

Tabelle 3. Technische Voraussetzungen (in Prozent)

	Basiskurse			Intensivkurs		
	0	+1	+2	0	+1	+2
Vorhandensein eines Smartphones	97			89		
Vorhandensein eines Desktop-Computers	31			32		
Vorhandensein eines Laptop-Computers	86			74		
Vorhandensein eines Tablets	38			16		
Vorhandensein eines Druckers	90			79		
Vorhandensein eines Scanners	52			63		
<i>Empfundene Stärke (0, +1, +2) von Problemen mit ...</i>	0	+1	+2	0	+1	+2
<i>Hardware (Computer, Drucker, Scanner etc.)</i>	81	17	2	68	32	0
<i>Software (Programme zum Scannen, Videos betrachten etc.)</i>	81	15	4	63	37	0
<i>Blackboard 9 oder Momiji</i>	90	7	3	53	47	0

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich wird, verfügten die meisten der Befragten über ein Smartphone und der größte Teil auch über einen Laptop-Computer, knapp unter ein Drittel hatten (auch) einen Desktop-Computer. Knapp 40% der Basiskurs-Lernenden und 16% der Lernenden aus dem Intensivkurs besaßen (auch) ein Tablet. Es lässt sich daher davon ausgehen, dass den Lernenden verschiedene Geräte für das Ansehen der Sprachlernvideos zur Verfügung standen. Zudem hatten jeweils über drei Viertel der Lernenden zu Hause einen Drucker, während ein Scanner nur knapp der Hälfte der Lernenden zur Verfügung stand.

Zur Einschätzung der Angemessenheit des für diesen Unterricht erforderlichen Zeitaufwands für die Lernenden, sollten sie zunächst angeben, wie stark (+1) bzw. gering (-1) sie die zeitliche Belastung dafür insgesamt empfanden, und wie viel Zeit sie pro Woche konkret für verschiedene, mit dem Kurs zusammenhängende Aktivitäten investiert hatten.

Tabelle 4. Zeitlicher Aufwand für den Deutschkurs

	Basiskurse			Intensivkurs		
	-1	0	+1	-1	0	+1
Empfundener Zeitaufwand für diesen Kurs (in Prozent)	10	85	5	0	79	21
für Hausaufgaben (Zeit/Woche)	41 Min.			58 Min.		
für technische Dinge (Zeit/Woche)	1 Std. 6 Min.			1 Stunde 15 Min.		
für andere Lernaktivitäten (Zeit/Woche)	8 Min.			10 Min.		
für die Prüfungsvorbereitung im 1. Quartal (Zeit insgesamt)	4 Std. 3 Min.			5 Std. 31 Min.		
für die Prüfungsvorbereitung im 2. Quartal (Zeit insgesamt)	4 Std. 7 Min.			4 Std. 56 Min.		

Wie sich anhand der quantitativen Angaben in Tabelle 4 zeigt, wurde der Zeitaufwand für den Deutschkurs vom deutlich größten Teil der Befragten als angemessen empfunden. Im Intensivkurs schätzte allerdings ein Fünftel der Lernenden den zeitlichen Aufwand als recht hoch ein. Abgesehen vom Ansehen der Sprachlernvideos verbrachten Lernende beider Kurstypen knapp eine Stunde pro Woche mit Hausaufgaben und mehr als eine Stunde mit technischen Dingen, wobei allerdings davon auszugehen ist, dass viele der Befragten dazu das Herunterladen der Videos mit einkalkulierten. Für andere Lernaktivitäten, die im

Rahmen der Umfrage allerdings nicht weiter spezifiziert wurden, verbrachten sie nur in etwa 10 Minuten pro Woche. Demgegenüber nahmen die Vorbereitungen auf die Quartalsprüfungen durchschnittlich etwa vier bis fünf Stunden in Anspruch, wobei die von einzelnen Lernenden investierte Zeit jedoch individuell sehr stark variierte.

4.2. Feedback der Lernenden zu den Sprachlernvideos

Was die Arbeit mit meinen Sprachlernvideos betrifft, so sollten die Lernenden zunächst angeben, *wie oft* sie diese an welchen Geräten angesehen haben und *wie häufig* sie sich dabei Notizen gemacht haben. Weiterhin erschien mir auch interessant zu erfahren, ob sie diese *innerhalb* bzw. *außerhalb* der für den Kurs vorgesehenen Unterrichtszeit gesehen haben und ob sie diese *alleine* oder *zusammen* mit anderen Lernenden gesehen haben. Positive Werte (+1, +2) kennzeichnen jeweils den Grad der Häufigkeit.

Tabelle 5. Ansehen der Sprachlernvideos (in Prozent)

	Basiskurse			Intensivkurs		
	0	+1	+2	0	+1	+2
am Computer	0	5	95	0	0	100
am Handy	67	31	2	79	21	0
am Tablet	90	10	0	95	5	0
Notizen beim Ansehen gemacht	2	32	66	5	42	53
nur einmal <i>ohne</i> Wiederholungen gesehen	7			5		
nur einmal <i>mit</i> Wiederholungen gesehen	79			84		
zweimal gesehen	14			11		
allein gesehen	100			100		
zumeist <i>innerhalb</i> der Unterrichtszeit gesehen	47			26		
zumeist <i>außerhalb</i> der Unterrichtszeit gesehen	53			74		

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich wird, hat der überwiegende Teil der Lernenden die Sprachlernvideos zumeist am Computer gesehen. Knapp ein Drittel der Basiskurs-Lernenden und ein Fünftel der Intensivkurs-Lernenden gaben an, dazu manchmal auch ihr Smartphone benutzt zu haben. Tablets schienen nur selten zum Einsatz gebracht worden zu sein. Knapp zwei Drittel der Lernenden aus den Basiskursen und gut die Hälfte der Lernenden aus dem Intensivkurs haben sich häufig Notizen beim Ansehen der Videos gemacht. Die meisten haben die Videos nur einmal gesehen, allerdings mit Wiederholungen bestimmter Stellen. Alle gaben an, die Videos stets alleine gesehen zu haben. Die meisten Befragten (im Intensivkurs sogar fast drei Viertel) haben die Sprachlernvideos außerhalb der für den Kurs vorgesehenen Unterrichtszeit gesehen.

Des Weiteren sollten die Lernenden anhand einer fünfstelligen Skala auch ihre persönliche Einschätzung zum zeitlichen Umfang der Sprachlernvideos (durchschnittlich 15 bis 20 Minuten), zum Umfang des darin vermittelten Lernstoffes, sowie zum Tempo bei dessen Vermittlung abgeben. Die negativen Werte der Skala kennzeichnen jeweils (*eher*) *zu kurz*, *zu wenig* bzw. *zu langsam* und die positiven Werte demgegenüber (*eher*) *zu lang*, *zu viel* bzw. *zu schnell*.

Tabelle 6. Bewertung quantitativer Aspekte der Sprachlernvideos (in Prozent)

	Basiskurs					Intensivkurs				
	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
zeitlicher Umfang der Sprachlernvideos	0	10	90	0	0	0	5	95	0	0
inhaltlicher Umfang des Lernstoffes	0	0	90	10	0	0	0	74	26	0
Tempo bei der Vermittlung des Lernstoffes	0	4	96	0	0	0	5	74	21	0

Wie sich anhand der Angaben in Tabelle 6 zeigt, war der überwiegende Teil der Lernenden beider Kurse mit dem zeitlichen und inhaltlichen Umfang der Sprachlernvideos sowie dem Tempo bei der Vermittlung des Lernstoffes zufrieden. Bei den Lernenden aus dem Intensivkurs gab es allerdings auch etwa ein Viertel der Lernenden, die der Ansicht waren, dass sowohl der inhaltliche Umfang ein bisschen zu viel und das Tempo bei dessen Vermittlung ein bisschen zu schnell war.

Abgesehen von diesen quantitativen Aspekten sollten die Lernenden auch ihre Meinung zur visuellen Gestaltung der Sprachlernvideos, zur Lesbarkeit der darin präsentierten Texte und zur akustischen Qualität äußern. Hierfür wurde eine vierstellige Skala gewählt, in welcher der Grad der empfundenen Qualität durch drei positive Werte bestimmt werden konnte. Der Wert 0 kennzeichnet demzufolge eine negative Einschätzung.

Tabelle 7. Qualität der Sprachlernvideos (in Prozent)

	Basiskurse				Intensivkurs			
	0	+1	+2	+3	0	+1	+2	+3
Attraktivität der visuellen Gestaltung	0	0	28	72	0	0	68	32
Lesbarkeit der Texte	0	0	20	80	0	0	58	42
Tonqualität	0	2	20	78	0	0	21	79

Wie sich anhand der prozentuellen Angaben in Tabelle 7 zeigt, bewerteten etwa jeweils drei Viertel der Lernenden aus den Basiskursen alle drei Aspekte mit dem positivsten Wert, während der überwiegende Teil der Lernenden aus dem Intensivkurs sowohl für die Attraktivität der visuellen Gestaltung als auch für die Lesbarkeit der Texte nur die zweithöchste Bewertungsstufe gab. Insgesamt lässt sich aber anhand des überwiegend positiven Feedbacks davon ausgehen, dass was diese drei Aspekte betrifft, kein dringender Verbesserungsbedarf besteht.

Des Weiteren war mir auch wichtig zu erfahren, wie häufig die Lernenden beim Ansehen der Sprachlernvideos auf Verständnisschwierigkeiten gestoßen sind (+1, +2 = Grad der Häufigkeit), und welche Maßnahmen sie daraufhin ergriffen haben. Für Letzteres waren als Antwort jeweils Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 8. Verständnisschwierigkeiten (in Prozent)

	Basiskurse			Intensivkurs		
	0	+1	+2	0	+1	+2
Auftreten von Verständnisschwierigkeiten	67	33	0	16	84	0
das Kurs-Lehrwerk benutzt	76			74		
im Internet recherchiert	74			74		
den Lehrenden gefragt	2			26		
Kommilitonen gefragt	18			16		
andere Lehrmaterialien benutzt	12			16		

Wie aus Tabelle 8 ersichtlich wird, traten bei den meisten Befragten der Basiskurse eher selten Verständnisschwierigkeiten beim Ansehen der Sprachlernvideos auf. Im Intensivkurs betrug der Anteil derjenigen, die angaben, manchmal Verständnisschwierigkeiten gehabt zu haben, jedoch über 80%. Hier wäre interessant gewesen zu erfahren, welcher Natur diese Verständnisschwierigkeiten waren, denn dass man im Sprachunterricht manchmal etwas nicht versteht, ist ein unvermeidlicher Teil des Lernprozesses. Jeweils etwa drei Viertel der Befragten hat beim Auftreten von Verständnisschwierigkeiten im Kurslehrwerk oder im Internet nachgesehen. Etwa ein Viertel der Lernenden aus dem Intensivkurs hat Verständnislücken auch durch Nachfragen beim Lehrenden gedeckt, was zumeist mündlich während des nächsten Videokonferenz-Unterrichts erfolgte. Andere Kursteilnehmer oder andere Lernmaterialien wurden vergleichsweise selten konsultiert. Im Rahmen der Befragung gaben einige Lernende allerdings an, regelmäßig (elektronische) Wörterbücher benutzt zu haben.

Abschließend sollte anhand zweier offener Fragen noch ermittelt werden, ob sich technische Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Sprachlernvideos ergeben haben und ob es Aspekte gibt, die in den Videos stärker hätten berücksichtigt werden sollen. Was technische Aspekte betrifft, so wurde von vielen Lernenden bemängelt, dass das Herunterladen der Sprachlernvideos zu viel Zeit in Anspruch nahm. Ein Lernender hatte auch Probleme damit, das Video auf seinem Smartphone abzuspielen. Was inhaltliche Aspekte betrifft, so hatte sich eine Teilnehmerin aus dem Basiskurs gewünscht, auch neue Wörter zu lernen, die nicht im Lehrbuch vorkommen: „教科書に載っている以外の単語をもう少し練習できたらより良かった“ (B). Aus dem Intensivkurs wurde auch ein Wunsch nach mehr Übersetzungen und einer intensiveren Erläuterung grammatischer Strukturen laut: „教科書に載っているドイツ語の文章の日本語訳や文法構造の解説をもう少し詳しくしてほしいです“ (I). Abgesehen davon gaben aber auch viele der Befragten explizit an, keine Schwierigkeiten bei der Nutzung der Sprachlernvideos gehabt zu haben.

4.3. Lernerfeedback zum Fremdsprachenlernen

Was das Lernumfeld betrifft, so wurden die Lernenden zunächst gefragt, zu welchem Grad sie mit Hilfe der vorhandenen Kommunikationskanäle ihre Fragen und Probleme bezüglich des Unterrichts klären konnten und wie sie mit dem Feedback auf ihre Hausaufgaben zufrieden waren. Die negativen Werte der Skala kennzeichnen jeweils, dass Probleme eher (+1) bzw. weitestgehend (+2) gelöst wurden, während negative Werte auf (eher) ungelöste Probleme verweisen.

Tabelle 9. Zufriedenheit mit dem Lehrerfeedback (in Prozent)

	Basiskurse				Intensivkurs			
	-2	-1	+1	+2	-2	-1	+1	+2
Klärung von Fragen und Problemen	0	0	19	81	0	11	26	63
Zufriedenheit mit Feedback auf die Hausaufgaben	91				42			
ausführliches Feedback erwünscht	7				37			
individuelleres Feedback erwünscht	2				21			

Wie sich in Tabelle 9 zeigt, konnten insbesondere in den Basiskursen die Fragen bzw. Probleme der Lernenden überwiegend gelöst werden, im Intensivkurs schien aber für etwa 10 Prozent der Lernenden auch ein Teil der Probleme ungelöst geblieben zu sein. Auch war in den Basiskursen der größte Teil der Lernenden mit meinem Feedback auf die Hausaufgaben zufrieden, während mehr als ein Drittel der Lernenden des Intensivkurses sich ein ausführlicheres und gut ein Fünftel auch ein individuelleres Feedback gewünscht hätte. Diese Werte lassen auf einen höheren Anspruch der Lernenden aus dem Intensivkurs schließen.

Da zum Erwerb einer Fremdsprache die Interaktion mit anderen Lernenden eine wesentliche Rolle spielt, sollten im Rahmen der Umfrage auch Auskünfte darüber eingeholt werden, ob die Lernenden auch (ausreichend) Gelegenheiten hatten, sich mit anderen Deutschlernenden über den Unterricht bzw. über das Lernen auszutauschen. Die Werte der Skala kennzeichnen jeweils den Grad des Vorhandenseins (+1, +2) bzw. des Nichtvorhandenseins (-1, -2) von Interaktionsmöglichkeiten.

Tabelle 10. Interaktion mit anderen Lernenden (in Prozent)

	Basiskurs				Intensivkurs			
	-2	-1	+1	+2	-2	-1	+1	+2
Interaktion mit anderen Lernenden	33	36	31	0	16	16	47	21
überwiegend alleine gelernt	97				100			
überwiegend mit anderen (online) gelernt	3				0			

Wie anhand der Angaben ersichtlich wird, hatten etwa zwei Drittel der Lernenden in den Basiskursen zu wenig bzw. keine Austauschmöglichkeiten mit anderen Lernenden, während im Intensivkurs insgesamt mehr als zwei Drittel angaben, Möglichkeiten zur Interaktion gehabt zu haben. Dies liegt vielleicht an der Tatsache, dass ich den Intensivkurs parallel zu den Sprachlernvideos auch per Videokonferenz unterrichtete. Allerdings gaben fast alle Befragten an, Lernaktivitäten im Rahmen des Deutschunterrichts stets alleine durchgeführt zu haben.

Zur Beurteilung des Lernerfolgs sollten die Lernenden auch eine Einschätzung ihrer im Rahmen dieses Deutschkurses erworbenen Fertigkeiten in einzelnen sprachlichen Teilbereichen abgeben. Die Werte 0 bis +3 geben jeweils die Stärke des von ihnen empfundenen Lernzuwachses an.

Tabelle 11. Lernfortschritt in einzelnen sprachlichen Teilfertigkeiten (in Prozent)

	Basiskurse				Intensivkurs			
	0	+1	+2	+3	0	+1	+2	+3
Sprechen	16	47	35	2	10	37	32	21
Aussprache	14	40	39	7	16	21	53	10
Hörverständnis	5	32	56	7	16	42	32	10
Schreiben	0	7	57	36	16	21	42	21
Grammatik	3	3	50	44	16	5	53	26
Wortschatz	2	14	41	43	16	37	31	16
Leseverstehen	0	16	65	19	10	21	58	11
Landeskunde	0	31	51	18	11	11	47	31

Wie aus den Angaben in Tabelle 11 ersichtlich wird, sahen die Lernenden der Basiskurse ihre durch den Deutschkurs entwickelten Fertigkeiten in der Fremdsprache hauptsächlich in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Schreiben, während Sprechen und Aussprache eher weniger entwickelt wurden. Im Intensivkurs schienen ebenfalls Grammatik und Wortschatz unter den stärker geförderten Fähigkeiten zu sein, aber auch Landeskunde und Sprechen erhielten vergleichsweise hohe Werte. Insgesamt schätzten die Lernenden im Intensivkurs ihre Fähigkeiten aber kritischer ein als die Lernenden in den Basiskursen.

Schließlich sollte durch die Umfrage auch in Erfahrung gebracht werden, ob die Lernenden mit der für ihren Deutschkurs gewählten Präsentationsform zufrieden waren und ob sie im Allgemeinen eher Sprachlernvideos oder Videokonferenzen für das Deutschlernen bevorzugen.

Tabelle 12. Bevorzugte Präsentationsform für den Deutschunterricht (in Prozent)

	Basiskurse	Intensivkurs
halte getroffene Aufteilung für angemessen	70	84
bevorzuge Sprachlernvideos fürs Deutschlernen	88	26
bevorzuge Videokonferenzen fürs Deutschlernen	12	74

Sowohl in den Basiskursen als auch im Intensivkurs war der überwiegende Teil der Lernenden mit (der Aufteilung) der gewählten Präsentationsform zufrieden, welche meinerseits im Basiskurs ausschließlich aus Sprachlernvideos und im Intensivkurs zu jeweils gleichen Teilen aus Sprachlernvideos und Videokonferenzen mithilfe von Zoom bestand. Ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden untersuchten Kurstypen besteht allerdings darin, dass der überwiegende Teil der Lernenden aus den Basiskursen Sprachlernvideos für den Deutschunterricht bevorzugt, während im Intensivkurs knapp drei Viertel der Befragten Videokonferenzen bevorzugten. Was diesen konkreten Punkt anbelangt, sollten die Lernenden durch schriftliche Kommentare ihre Meinung zu Vor- und Nachteilen von Sprachlernvideos (sowohl im Vergleich zu Videokonferenzen als auch im Vergleich zum Präsenzunterricht) äußern.

Was die Vorteile von Sprachlernvideos anbetrifft, so wurden von vielen Lernenden praktische Aspekte, wie die kompakte Präsentationsform hervorgehoben: „授業がきっちりまとまっているところ“ (B). Konkret wurde darunter die zeitliche und örtliche Flexibilität verstanden und die Möglichkeit, Lerninhalte

wiederholt abrufen zu können: „授業動画を一時停止して自分が納得するまで考えたり練習したりできる点や、動画を巻き戻して繰り返し見たり聞いたりすることができる点、また、授業時間内に限らず見たいときに何度でも復習することができる点“ (I). Weitere Vorteile bestehen nach Angaben der Lernenden darin, dass man mit Lernvideos ungestört, nach eigenem Tempo und zu einem Zeitpunkt lernen kann, zu dem man sich physisch und mental bereit dazu fühlt, was im zeitlich festgelegten Präsenz- und VK-Unterricht nicht notwendigerweise der Fall ist: „周りを気にすることなく自分のペースで好きな時に授業が受けられるところ“ (B). Die häufig als negativ empfundene Tatsache, dass man beim Lernen mit Sprachlernvideos keine Fragen stellen kann, wurde von einigen Lernenden interessanterweise auch unter dem positiven Aspekt betrachtet, dass man dadurch gezwungen ist, seinen eigenen Kopf mehr anzustrengen: „直接質問しにくいと、自分で考える時間が増えて集中が高まる点“ (I) und „一人でやるので、自分で頑張って調べたりしたことは頭に入りやすかったと思う“ (B).

Nach Ansicht der Lernenden ermöglichen Sprachlernvideos auch eine individuellere Gestaltung des Lernprozesses. Zum einen kann man sich beim Anschauen von Lernvideos Zeit nehmen, etwas nachzuschlagen: „自分で調べたいと思ったところをすぐに調べて追及できたところ“ (B) oder in Ruhe Notizen anzufertigen: „授業のメモが取りやすいところ“ (I). Zum anderen kann man gezielt die Stellen wiederholen, die man nicht verstanden hat: „見直したいところをじっくり復習できる。自分の理解の程度に合わせて授業を途中でとめることができる“ (B). Ein solcher flexibler Umgang mit dem Lernmaterial trägt sicherlich auch zur Entwicklung größerer Autonomie beim Lernen bei: „自習環境が整いやすい“ (B) und scheint besonders für Lernende geeignet zu sein, die Hemmungen haben, im Präsenzunterricht (in der Fremdsprache) vor anderen zu sprechen „対面よりオンライン授業のほうが、恥ずかしがらずにクラスメートとうまく喋れた気がします“ (B). Einige Lernende lobten auch die inhaltliche Präsentation meiner Sprachlernvideos: „動画や画像がたくさん見れたので、楽しみながら名詞や会話文の流れを覚えられました“ (B). Andere hatten beim Anschauen der Sprachlernvideos sogar das Gefühl an einem ‚richtigen‘ bzw. an einem ‚Einzelunterricht‘ teilzunehmen: „顔を出して講義をしてくださるので対面で受けているようで楽しかったです“ (B) und „先生と1対1で学習しているような感覚になるところ“ (B).

Was Nachteile und Schwierigkeiten bei der Nutzung von Sprachlernvideos betrifft, so wurde häufig bemängelt, dass bei dieser Präsentationsform keine Möglichkeit besteht, Fragen zu stellen: „疑問に思ったことをすぐには質問できないところ“ (I) und dass man sich nicht vergewissern kann, ob man etwas richtig verstanden hat: „自分の理解が正しいかをすぐに確かめるのが難しかった“ (I). Daher kann man zum Beispiel keine Rückmeldung auf die eigene Aussprache erhalten: „発音を先生に聞いていただく機会がないため、自分の発音が良いか悪いかわからないこと“ (B). In diesem Zusammenhang wurde auch die Befürchtung geäußert, dass man sich *etwas Falsches* einprägen kann: „先生の授業ではなかったが、場合によっては質問しても回答が返ってこないこともあり、間違った知識を覚えていても気づけないこと“ (B). Weiterhin wurde auch bemängelt, dass keine Möglichkeit zur Interaktion in der Fremdsprache besteht: „単純にドイツ語を使う時間が少ない“ (B).

Einige der Lernenden fühlten sich durch die Sprachlernvideos auch nicht genug zum Lernen motiviert: „モチベーションにかける“ (I) oder „勉強してる感じがしない、ずっと家にいて退屈“ (I). Dies scheint zum Teil auch dadurch verursacht zu werden, dass bei der Nutzung von Sprachlernvideos keine, dem Präsenz- oder Videokonferenz-Unterricht innenwohnende, Spannung vorhanden ist: „緊迫感がないため集

中が続かない“ (B). Außerdem fehlt die im Präsenzunterricht bestehende Möglichkeit, neue Freunde finden zu können: „友達ができない“ (B) und sich mit anderen (auch privat) auszutauschen: „プラスαの雑談が少なくなり印象に残りにくい点“ (I). Darüber hinaus erlaubt die Tatsache, dass das Lernen mit Sprachlernvideos eine sozial sehr einseitige Lernmethode ist, den Lernenden auch nicht, ihren Lernerfolg mit anderen zu messen: „他の受講生がどのくらいのレベルに達しているのか分からなかったところ“ (B). Schließlich wurde in den Kommentaren auch auf Schwierigkeiten verwiesen, die mit dem digitalen Medium an sich zusammenhingen, so zum Beispiel, dass ein wiederholtes Anschauen der Sprachlernvideos ermüdend für die Augen ist: „画面を見続けると、目が疲れてしまうことがあるところ“ (B) und ein Aufrechterhalten der Konzentration manchmal schwerfällt: „集中力の持続“ (B).

Schließlich sollten die Befragten auch ihre Meinung dazu äußern, ob sie (abgesehen vom Ausnahmezustand während der Corona-Krise) Sprachunterricht lieber als Online-Angebot erhalten würden. Dazu sollten sie angeben, welche von vier Varianten sie persönlich als Präsentationsform bevorzugen würden.

Tabelle 13. Bevorzugte Form des Fremdsprachenunterrichts (in Prozent)

	Basiskurse	Intensivkurs
ausschließlich Online-Unterricht	21	10
als Basis Präsenzunterricht mit Online-Unterricht als Ergänzung	44	11
als Basis Online-Unterricht mit Präsenzunterricht als Ergänzung	27	37
ausschließlich Präsenzunterricht	8	42

Wie aus den Angaben ersichtlich wird, ist für Lernende aus den Basiskursen Präsenzunterricht ergänzt durch Online-Unterricht die bevorzugte Lernmethode. Allerdings könnte sich auch jeweils ein Viertel der Lernenden dieser Kurse vorstellen entweder ausschließlich Online-Unterricht oder Online-Unterricht ergänzt durch Präsenzunterricht zu haben. Für Lernende aus dem Intensivkurs ist der Präsenzunterricht die bevorzugte Lernmethode. Eine fast ebenso große Anzahl könnte sich allerdings auch Online-Unterricht mit Präsenzunterricht als Ergänzung vorstellen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Wie sich im Rahmen der vorausgegangenen Ausführungen gezeigt hat, stellt der digitale Unterricht mit Sprachlernvideos Lehrende und Lernende vor unterschiedliche Herausforderungen. Was die Erstellung solcher Lernangebote betrifft, so wäre von meiner Seite aus sicherlich eine Ausstattung mit professionellerer Hard- und Software wünschenswert gewesen, die es erlaubt, attraktive und kompatible Lernvideos zeitökonomisch zu gestalten. Neben technischen Voraussetzungen war allerdings auch ein entsprechendes Wissen zum effektiven Gebrauch der Plattform *Blackboard 9* erforderlich, worüber ich den Lernenden meine Sprachlernvideos zur Verfügung stellte. Die in den ersten Unterrichtswochen auftretenden technischen Schwierigkeiten ließen sich aber durch die Unterstützung der Universitätsverwaltung zumeist zufriedenstellend lösen. Wie sich aber im Rahmen der Umfrage gezeigt hat, haben viele Lernende viel kostbare Zeit mit dem Herunterladen der Videos und für die Übermittlung der Hausaufgaben verbracht, die effektiver für das Fremdsprachenlernen selbst hätte genutzt werden können.

Im Vergleich zum synchronen Unterricht durch Videokonferenzen bieten jederzeit und wiederholt abrufbare Sprachlernvideos den Vorteil, dass sie den Lernenden mehr Flexibilität bei der Organisation ihres Lernprozesses gewährleisten. Insbesondere für Lernende aus den Basiskursen schien dieser Aspekt wichtig gewesen zu sein, da sich viele von ihnen während des Semesters in ihrem Elternhaus aufhielten und die für die Teilnahme an Videokonferenzen erforderliche Ungestörtheit nicht notwendigerweise gegeben war. Demgegenüber liegt ein großer Nachteil von Sprachlernvideos allerdings darin, dass das Lernen damit in der Regel in Isolation stattfindet und keine Möglichkeit besteht, mit dem Lehrenden oder anderen Lernenden zu interagieren. Auch im Rahmen der Befragung hat sich gezeigt, dass der überwiegende Teil der Lernenden nur wenig Gelegenheiten zum Austausch hatte. Gemeinsames Lernen, wie es häufig auf dem Campus zu beobachten ist, schien infolge der Corona-Maßnahmen nicht stattgefunden zu haben (auch nicht online). Insbesondere für Studienanfänger stellte sich in diesem Zusammenhang auch das Problem, dass sie ihre Kommilitonen noch nicht persönlich kannten und demzufolge Hemmungen hatten, mit ihnen Kontakt aufzunehmen.

Was die Wahl der Präsentationsform betrifft, so war der Befragung zufolge der überwiegende Teil der Lernenden mit der für ihren Kurs getroffenen Kombination bzw. Gewichtung von Sprachlernvideos und Videokonferenz-Unterricht zufrieden. Meine Entscheidung für Sprachlernvideos bzw. Videokonferenzen habe ich nach Maßstäben der zeitlichen und technischen Realisierbarkeit getroffen. Prinzipiell bin ich der Ansicht, dass der nur im synchronen Unterricht mögliche direkte Austausch mit dem Lehrenden und anderen Lernenden für einen effektiven Spracherwerb unverzichtbar ist. Da allerdings in allen von mir unterrichteten Kursen auch Videokonferenzen durchgeführt wurden (entweder durch mich selbst oder durch die Lehrkraft, mit der ich mir den jeweiligen Kurs teilte), konnte der durch den Einsatz von Sprachlernvideos entstehende Mangel an Interaktionsmöglichkeit einigermaßen ausgeglichen werden.

Für das Klären von Problemen oder die Beantwortung von Fragen, die mit dem Vorgehen oder Inhalten des Unterrichts in Zusammenhang stehen, bestand außerdem die Möglichkeit, über E-Mail oder über *Blackboard 9*, mit mir zu kommunizieren. Diese Kommunikationskanäle wurden von einigen Lernenden auch rege genutzt, wobei einige sich sogar bemühten, ihr Anliegen auf Deutsch zu formulieren, bzw. zumindest für Sprechhandlungen, wie Begrüßungen, Dank oder Ähnliches, bereits bekannte deutsche Ausdrücke zu verwenden. Interessanterweise wurden durch den Online-Unterricht somit neue Gelegenheiten für authentische Kommunikation in der Zielsprache geschaffen.

Was Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Kurstypen betrifft, so schienen die Lernenden der Basiskurse besser mit der Lernform der Sprachlernvideos zurechtzukommen als die Lernenden des Intensivkurses. Dies liegt vielleicht daran, dass bei Lernenden aus dem Intensivkurs in der Regel eine stärkere Motivation und damit auch ein höherer Anspruch an das Deutschlernen vorhanden ist, wodurch sich ein stärkerer Wunsch, in der Fremdsprache zu kommunizieren, ergab. Wie sich in den Kommentaren der Befragten aus dem Intensivkurs gezeigt hat, hätten sich einige von ihnen auch eine intensivere und individuellere Betreuung beim Lernen gewünscht. Allerdings stellt sich die Frage, wie bei der, durch den Online-Unterricht verursachten, erhöhten Belastung der Lehrenden eine solche gewährleistet werden kann. Denn insbesondere der mit Feedback und der Korrektur von Hausaufgaben verbundene zeitliche Aufwand multipliziert sich bei den Lehrenden, die häufig über 100 Studierende während eines Semesters zu betreuen haben.

Abschließend möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass ich sehr erstaunt war, wie schnell und vergleichsweise reibungslos die Umstellung meines Lehrangebots auf den Online-Betrieb vonstatten ging und von Seiten der Lernenden auch die erwünschten Leistungen erbracht wurden. Mein Bestreben, zeitökonomisch ansprechende digitale Lernangebote bereitzustellen, effektives Feedback auf Lernleistungen zu geben und die Leistungen der Lernenden online zu prüfen und zu bewerten haben mir viele wertvolle neue Erfahrungen gegeben. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse werden mir nicht nur bei einer eventuellen Fortsetzung des Online-Unterrichts, sondern auch bei der methodologischen Erweiterung meines zukünftigen Präsenzunterrichts behilflich sein. In diesem Sinne möchte ich mit einem Zitat aus dem diesjährigen Bildungsbericht der OECD-Studie schließen:

So bedrohlich die aktuelle Corona-Pandemie für Individuen, Organisationen und Gesellschaft insgesamt ist, aus Sicht der Bildungsforschung bietet sie zugleich eine einmalige Chance, um mehr empirische Erkenntnisse über Chancen, Risiken und Herausforderungen der Digitalisierung im Bildungsbereich zu gewinnen (301).

Quellen:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media 2020.
- Becher, A. (2012), Lernvideos auf YouTube. Magisterarbeit der TU Dresden: Retrieved in August 2020 from: https://ddi.inf.tu-dresden.de/ddiweb/forschung/e_learning/studentische_arbeiten/master_becher_web.pdf
- Berk, R. A. (2009), Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Blake, R. (2017), Distance Education for Second and Foreign Language Learning. In: Thorne S., May S. (eds) *Language, Education and Technology*. *Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer.
- Glas-Peters, S.; A. Pude & M. Reimann (2012), *Menschen AI: Deutsch als Fremdsprache / Kursbuch mit DVD-ROM*. Ismaning: Max Hueber.
- Itayama, M.; U. Shioji; Y. Motokawa & T. Yoshimitsu (2020), *Farbkasten Deutsch 1 plus*. Sanshusha. *Nihongo no mori*, retrieved in August 2020 from: <https://www.youtube.com/channel/UCVx6RFaEAg46xfAsD2zz16w>
- Señor Jordan*, retrieved in August 2020 from: <https://www.youtube.com/channel/UC3I2scc15jBct61vlxt3zcw>
- Wang, H. & Wei-yu, C. (2020), Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14:4, 333-346.

ABSTRACT

The Use of Video on Demand in L2 German Teaching seen from the Teacher's and the Learners' Perspectives

Axel HARTING

Institute for Foreign Language Teaching and Research
Hiroshima University

This paper investigates the use of video-on-demand lessons (VOD) in L2 German teaching at Hiroshima University during the Covid pandemic in 2020. Based on the results of a student survey (n= 61), the effectiveness of on-demand visual teaching material created for two German beginner classes was evaluated. By taking the online teaching environment at Hiroshima University into account, the study intends to answer the following questions: (1) *Which pedagogic and technical challenges does the creation and implementation of L2 German VOD lessons pose?* (2) *Which merits and drawbacks do asynchronous VOD lessons have compared to synchronous teaching approaches?* (3) *How effective is the audio-visual teaching material created?* and (4) *How do participants perceive the use of VOD for their L2 learning?* In order to answer these questions, the article documents the creation and implementation of the two German VOD lessons, and then critically evaluates their effectiveness, based on the results of the survey.

要 約

日本でのドイツ語教育におけるビデオオンデマンド教材の作成と使用について 学期を終えての振り返り

ハーディング・アクセル
広島大学外国語教育研究センター

本稿では、コロナ禍において、2020年度前期に広島大学で使用したドイツ語教育用ビデオオンデマンド教材について振り返りを行う。そのため、作成したビデオ教材を、学生アンケート(n=61)の結果に基づいて評価した。学生アンケートの対象はベーシック・ドイツ語とインテンシブ・ドイツ語という2つのドイツ語初級者用クラスの学生である。評価は以下の観点で行った。(1) ビデオオンデマンド教材の作成と使用のためにはどのような技術的・教育的課題があるか？(2) 対面授業やオンライン同期型授業と比較して、ビデオ教材を使ったオンデマンド型授業にはどのようなメリットとデメリットがあるか？(3) 作成したビデオ教材での学習は学生にとって効果的であったか？(4) 作成したビデオ教材の使用に対する学生の評価はどうであったか？

これらを明らかにするため、まず広島大学におけるオンライン授業の環境について、次にビデオオンデマンド教材の作成と使用について述べる。最後に、学生アンケートの結果に基づきビデオ教材の効果を量的および質的に評価する。