

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra

Schreibdidaktische Modellvideos : Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.07.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116291x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2021): Schreibdidaktische Modellvideos : Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen, in: Katharina Staubach (Hrsg.), Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht : theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 303–326.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Schreibdidaktische Modellvideos: Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen

Sandra Reitbrecht

1 Drei Diskursstränge als Ausgangspunkte

Betrachtet man den fachdidaktischen Diskurs um das lehrer*innenseitige Erklären der letzten Jahre, so zeigt sich ein vermehrtes Interesse an dieser Lehrhandlung sowie dafür notwendiger Kompetenzen von Lehrer*innen. Einen zentralen Impuls dafür gab das mathematikdidaktische Forschungsprogramm COACTIV, welches die Erklärkompetenz als eine von drei zentralen Säulen des fachdidaktischen Wissens in seinem Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen ausweist (Baumert & Kunter 2011: 32). Einen weiteren wichtigen Anstoß für die verstärkte Auseinandersetzung mit Erklärkompetenz lieferte zweifelsohne die Hattie-Studie (2015: 242–245): Sie zeigt für die direkte Instruktion, die Phasen des Erklärens bzw. Demonstrierens umfasst, eine Effektstärke von $d=0,59$ auf und setzt damit ebenfalls lehrer*innenseitiges Erklären relevant. Nimmt man das Erklären als Sprach- und Lehrhandlung näher in den Blick, so lässt es sich entlang verschiedener Parameter ausdifferenzieren. Klein (2009: 25–29) verweist diesbezüglich sowohl auf die Art des Erklärgegenstandes als auch auf die Modalitäten des Erklärens. So unterscheidet er zunächst zwischen dem Erklären-WAS (z.B. Wörter, Begriffe), dem Erklären-WIE (z.B. Handlungsabläufe, Prozesse) und dem Erklären-WARUM (z.B. kausale Zusammenhänge), bevor er auf die multimodalen Möglichkeiten des Erklärens näher eingeht und dabei konkret „sprechsprachliche, schriftsprachliche, ikonische, haptische und gestische Momente“ (Klein 2009: 29) nennt. Als Facette von Lehrkompetenz verstanden lassen sich neben der sehr knapp gehaltenen Definition bei Baumert & Kunter (2011: 38: „Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“) auch differenziertere Qualitätskriterien von Erklärungen bestimmen. Findeisen (2017: bes. 46–73) liefert dazu einen umfassenden und aktuellen Forschungsüberblick. Grob kategorisiert kommt es bei der Gestaltung von Erklärprozessen neben dem fachlichen Gehalt auch auf die Lernendenzentrierung, die Prozessstruktur sowie die Repräsentationsformen an. Der verbalen Komponente des Erklärens kommt dabei als zentrales Gestaltungsmittel übergreifende Bedeutung hinsichtlich aller genannten Komponenten zu.

Für den deutschdidaktischen Fachdiskurs lässt sich in den letzten Jahren neben der Auseinandersetzung mit dem lehrer*innenseitigen Erklären auch eine weitere Rezeptions- und Diskussionslinie feststellen, die in thematischer Nähe zur fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem Erklären gesehen werden kann. Es handelt sich dabei um die Rezeption und Diskussion von Forschungsergebnissen zu didaktischen Konzepten des Modelllernens für die deutschdidaktische Lese- und Schreibdidaktik (u.a. Philipp 2014; Philipp 2015; Sturm 2017) sowie auch allgemeiner für sprachliche Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (Lindauer & Sturm 2019). Eine

zentrale Phase dieser Modelllernkonzepte ist das Modellieren der zu erlernenden Strategie(n) durch die Lehrperson und die Beobachtung der Lehrperson durch die Schüler*innen. Meta-analytische Studien aus der englischsprachigen Fachliteratur weisen didaktischen Konzepten, die das Modellieren als zentralen Teilschritt beinhalten, hohe Effektstärken für die Schreibförderung aus (vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Philipp 2014: 79–85). Lehrer*innenseitiges Modellieren ist dabei als geplante, didaktisch intendierte Lehrhandlung zu verstehen, in der eine Zielhandlung (z.B. das Anwenden einer Lesestrategie oder das Lösen einer Schreibaufgabe) ausgehend vom eigenen Handeln kommentiert vorgezeigt wird (vgl. Reitbrecht, Dawidowicz, Flotzinger-Aigner & Schatzl 2019: 85–86). Durch das Kommentieren der Handlung kann der visuelle Input didaktisch verdichtet werden, indem u.a. Lernziele, mentale Prozesse wie Entscheidungen und Begründungen oder auch alternative Vorgehensweisen und Nicht-Beispiele verbal offengelegt werden (vgl. zu veranschaulichenden Beispielen: Reitbrecht et al. 2019: 100–102). Modellieren ist demnach mit Blick auf Kleins Differenzierungen (2009) multimodales Erklären und zugleich eine spezifische Form des Erklärens-WIE (mit Elementen des Erklärens-WARUM), bei dem keine externen Prozesse (z.B. die Photosynthese), sondern immer gezielt (kognitive) Handlungen, die das erklärende Ich selbst ausführt, kommentiert und damit für Lerner*innen erklärt werden.

Nicht zuletzt trägt als dritter Diskursstrang auch die Digitalisierung jugendlicher Lebenswelten sowie schulischen Lernens dazu bei, dass das Erklären aktuell verstärkt Aufmerksamkeit erhält: Eine Studie (Rat für Kulturelle Bildung 2019) unter Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren in Deutschland (repräsentative Stichprobe hinsichtlich der Kriterien Alter, Geschlecht, Region, Ortsgröße und Bildung in der Grundgesamtheit; n=818) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Lern- und Erklärvideos: 86 Prozent der Befragten nutzen YouTube (ebd.: 17). 47 Prozent der befragten Schüler*innen erachten YouTube als wichtig (37 Prozent) oder sehr wichtig (10 Prozent) bei Themen, die in der Schule behandelt werden (ebd.: 28). Der vorliegende Sammelband verdeutlicht darüber hinaus die Aktualität von Erklärvideos für die fachdidaktische Forschung. Er vereint mehrere Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die textlinguistische (Schöne & Wedler i.d.B.) oder sprechwissenschaftliche Analysen von Erklärvideos vornehmen (Ebel i.d.B.) oder didaktische Fragestellungen zur Produktion von Erklärvideos durch Schüler*innen (Pertzel i.d.B.) oder durch Lehramtsstudierende (Schöne & Wedler i.d.B.) aufgreifen und beleuchten. Hinsichtlich der oben genannten Qualitätskriterien von Erklärungen arbeiten Findeisen, Horn und Seifried (2019: 16) konkret für Erklärvideos in einem Forschungsüberblick zu 24 Studien Erkenntnisse zur Wirksamkeit verschiedener Gestaltungsmittel heraus. Für das Modellieren im Videoformat legten Raedts, van Steendam, de Grez, Hedrickx und Masui (2017) eine erste Untersuchung zu unterschiedlichen Gestaltungsformen vor, sodass sich auch gezielt für multimodales Erklären/Modellieren im Videoformat zukünftig präzisere Qualitätskriterien und somit Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden formulieren werden lassen.

Das Forschungsprojekt „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht“ (kurz: AaMoL-Projekt; durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science,

gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)¹, auf dem der vorliegende Beitrag aufbaut, knüpft an die drei soeben skizzierten Diskursstränge an, indem es das reflexive Modelllernen im wissenschaftspropädeutischen Kontext der Sekundarstufe II untersucht. Unter dem Motto „Lehrer*innen schreiben für ihre Schüler*innen.“ wurden in dem Forschungsprojekt zwei Lehrpersonen bei der Erstellung sogenannter Modellvideos begleitet. In diesen Modellvideos modellieren sie das Lösen einer wissenschaftspropädeutischen Schreibaufgabe² und ermöglichen ihren Schüler*innen damit im Sinne einer prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Feilke 2017: 163–164) Einblicke in ihren Schreibprozess, in ihre Gedanken, Entscheidungen, Vorgehensweisen sowie in ihre individuellen Schreibstrategien. Das Projekt verfolgte dabei zwei zentrale Forschungsziele (zu näheren Informationen siehe www.univie.ac.at/aamol), nämlich einerseits Erkenntnisse zum Potenzial des reflexiven Modelllernens für die Anbahnung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe II (11. Schulstufe) sowie andererseits Erkenntnisse zum Potenzial des reflexiven Modelllernens für die (Weiter-)Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen von Lehrer*innen. Das reflexive Modelllernen wurde damit doppelperspektivisch hinsichtlich seines Potenzials als Lerngelegenheit untersucht.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich innerhalb dieses Projektrahmens konkret mit den beiden im Projekt entwickelten Modellvideos und ihrem Potenzial als Professionalisierungsgelegenheit für Lehrpersonen. Er skizziert in den folgenden Abschnitten 2 und 3 zunächst den Forschungskontext sowie die Begleitung der Lehrpersonen bei der Erstellung der schreibdidaktischen Modellvideos und den Einsatz der Modellvideos im Rahmen des reflexiven Modelllernsettings. Abschnitt 4 veranschaulicht anhand ausgewählter Beispiele die Machart und Gestaltungselemente der schreibdidaktischen Modellvideos und nimmt davon ausgehend mit Blick auf das Rahmenthema des Sammelbandes eine genretheoretisch motivierte Beschreibung der Modellvideos vor, bevor in Kapitel 5 anhand der Interviewdaten mit den Lehrpersonen das Potenzial der Produktion von Modell- bzw. Erklärvideos für die (Weiter-)Entwicklung von lehrer*innenseitiger Erklärkompetenz thematisiert und in Kapitel 6 davon ausgehend ein Ausblick gegeben wird.³

¹ Besonderer Dank gilt Brigitte Schatzl und Silvia Flotzinger-Aigner für die Kooperation im Projekt und die Modellvideos sowie Marta Dawidowicz und Francisca Csáky-Pallavicini für ihre Mitarbeit in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses im AaMoL-Projekt.

² Bei der AaMoL-Schreibaufgabe (Reitbrecht & Dawidowicz 2018) handelt es sich um einen materialgestützten und kriteriengeleiteten Städtevergleich, der auf das Beantworten einer konkreten Forschungsfrage abzielt (siehe genauer Kapitel 2). Die Schreibaufgabe steht auf der Projekthomepage als OER zur Verfügung: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/>. Ebenso können auch die beiden Modellvideos der Lehrerinnen auf dieser Seite abgerufen werden.

³ Der im Projekt grundsätzlich ebenfalls relevante Aspekt des Lernens der Schüler*innen wird in den folgenden Ausführungen aufgrund der soeben skizzierten Fokussierung des Beitrags nicht mehr näher aufgegriffen. Festzuhalten ist diesbezüglich aber, dass die in Abschnitt 4.1 gezeigten Beispiele zumindest aus ethischer Perspektive auch Einblicke in das Lernpotenzial der Videos für die Förderung der wissenschaftspropädeutischen Schreibkompetenzen der Schüler*innen geben.

2 Forschungskontext und beteiligte Lehrpersonen

Wie oben bereits angemerkt beschäftigte sich das AaMoL-Projekt, im Rahmen dessen die in weiterer Folge zentralen Modellvideos entstanden sind, mit dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben auf der Sekundarstufe II. Fragen der wissenschaftspropädeutischen Aufgabe von Schule haben aufgrund bildungspolitischer Reformen in den letzten Jahren zentrale Bedeutung erlangt. So sehen in Österreich die Prüfungsordnungen für die Matura sowohl im allgemeinbildenden (AHS) als auch im berufsbildenden (BHS) Schulwesen das Verfassen einer sogenannten Vorwissenschaftlichen Arbeit (AHS) beziehungsweise einer Diplomarbeit (BHS) als eine zentrale Säule der abschließenden Prüfungen vor (BMBWF 2012a, 2012b). In Deutschland führt neben der schon länger existierenden Facharbeit aktuell die Einführung des materialgestützten Aufgabentyps für die allgemeine Hochschulreife durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2014) zu vergleichbaren Diskussionen um die Möglichkeiten der Förderung oder Anbahnung wissenschaftspropädeutischer Schreibkompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe II.

Dass im österreichischen Kontext die Einführung der VWA/Diplomarbeit sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen herausfordernd ist, belegen in den letzten Jahren entstandene Publikationen zum vorwissenschaftlichen Schreiben in Österreich (Rheinhold 2016; Wetschanow 2018). Zugleich zeigen aber Studien zur materialgestützten Textform des Kontroversenreferats (Schüler & Lehnert 2014; Schüler 2017; Bushati, Ebner, Niederdorfer & Schmölzer-Eibinger 2018), in der (kontroversielle) Positionen zu einem Sachverhalt aus mehreren Quellen referierend zusammengefasst und somit für das wissenschaftliche Schreiben relevante Teilkompetenzen (z.B. das diskursive Referieren, aber auch Synthese- und Strukturierungsleistungen in der Auseinandersetzung mit mehreren Quellen) unter Beweis gestellt werden müssen, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen in den Jahren vor der Matura/dem Abitur hinsichtlich einer altersspezifischen Schreibentwicklung zwar fordernd, aber in Reichweite sind und dass somit die Anbahnung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen bei Schüler*innen als ein potenzielles Lehr-/Lernziel der Sekundarstufe II zu verstehen ist.

An diese Befunde knüpft das AaMoL-Projekt an, indem es das reflexive Modelllernen als ein didaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht untersucht. Dieser Blick über den Deutschunterricht hinaus wurde im Projekt deshalb zentral gesetzt, da im österreichischen Kontext nicht nur Deutschlehrende, sondern oftmals Fachlehrende Schüler*innen beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeiten oder Diplomarbeiten betreuen und diese auch benoten. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Schreiben und seinen Herausforderungen kann also nicht auf den Deutschunterricht begrenzt bleiben, sondern sollte im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung breiter Eingang in den Fächerkanon und Curricula der Sekundarstufe II finden, wobei selbstverständlich auch eine sinnvolle Verteilung von Aufgaben und Lehr-/Lernzielen zwischen Deutsch- und Fachunterricht vorzunehmen ist (vgl. dazu die Schwerpunktsetzungen in den Modellvideos, näher beschrieben in Abschnitt 3.1).

Unter diesen Vorüberlegungen erfolgte die Zusammenarbeit im AaMoL-Projekt mit zwei Fachlehrerinnen, nämlich mit einer Wirtschaftspädagogin (kurz: L3) sowie einer Geografie- und Englischlehrerin (kurz: L1). Während eine der beiden Lehrerinnen an einer berufsbildenden Schule in Wien tätig ist, unterrichtet die andere an einer AHS im Kontext des österreichischen Auslandsschulwesens, konkret an der Österreichischen Auslandsschule Budapest. Schüler*innen erleben an diesem Schulstandort eine extensive Form von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, indem sie auch den Großteil des Fachunterrichts in der Fremdsprache Deutsch absolvieren und ebenso im Vorfeld der Matura eine Vorwissenschaftliche Arbeit verfassen müssen. Sie bewegen sich demnach auf einem fortgeschrittenen Sprachniveau in Deutsch. Zudem ist ergänzend festzuhalten, dass es sich bei den beiden Lehrerinnen um Lehrende mit vergleichsweise extensiven/aktuellen wissenschaftlichen Schreiberfahrungen handelt: Eine Lehrerin verfügt über ein abgeschlossenes Doktoratsstudium, die andere absolvierte erst vor wenigen Jahren ergänzend zu einem früheren wirtschaftswissenschaftlichen Studium das Studium der Wirtschaftspädagogik.

Auf Seite der Schüler*innen waren an dem Projekt in Wien zwei Klassen, in Budapest eine Klasse beteiligt. Alle Schüler*innen standen zum Zeitpunkt der didaktischen Intervention in Form des reflexiven Modelllernens (siehe Kapitel 3.2) am Beginn der 11. Schulstufe.

Neben den bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie einer kurzen Beschreibung der im Projekt beteiligten Personen ist zuletzt auch eine Erläuterung der Schreibaufgabe, welche die Lehrer*innen für die Schüler*innen schrieben und im Modellvideo modellierten, für das bessere Verständnis der weiteren Ausführungen relevant. Es handelt sich dabei um einen materialgestützten Städtevergleich. Ausgangspunkt dafür ist das Ranking der Städte München, Leipzig und Bern in der international bekannten Mercer-Studie aus dem Jahr 2018, in der zur Bestimmung der Lebensqualität von Städten ein Gesamtwert aus mehreren Kriterien errechnet wird. Die Schüler*innen sollen davon ausgehend die Frage beantworten, ob München auch dann vor Bern und Leipzig liegt, wenn man nicht wie in der Mercer-Studie allgemein nach Lebensqualität fragt, sondern konkret nach dem gefühlten Sicherheitsempfinden bei Nacht (zum genauen Wortlaut des spezifischen Vergleichskriteriums sowie zu den konkreten Arbeitsanweisungen in der Schreibaufgabe siehe die als OER auf der Projekthomepage verfügbare AaMoL-Schreibaufgabe: Reitbrecht & Dawidowicz 2018). Dafür soll das entsprechende Datum zu jeder der drei Städte in drei zur Verfügung gestellten Umfrageberichten ermittelt, zudem auch Eckdaten der Studien offengelegt werden, um die Vergleichbarkeit der Umfragen beurteilen und mögliche Einschränkungen transparent machen zu können. Auf Basis des Vergleichs der drei Städte nach dem vorgegebenen Kriterium soll abschließend die Forschungsfrage beantwortet werden, ob die Reihenfolge der Mercer-Studie 2018, nämlich München vor Bern und Leipzig, auch dann Gültigkeit hat, wenn man nur das spezifische Kriterium des Sicherheitsempfindens bei Nacht für den Vergleich der Städte heranzieht.

Herausforderungen an die Lerner*innen stellt diese Schreibaufgabe unter anderem aufgrund der geforderten expliziten Intertextualität, aufgrund des Umgangs mit Eckdaten von Studien, aufgrund der synthetischen Verarbeitung von Informationen aus drei Quellen sowie aufgrund der drei Quellen an sich: Diese wurden für das

Schreibarrangement nämlich nur marginal gekürzt, beinhalten unterschiedliche Daten zu Lebensqualität und Sicherheit und differenzieren diese auch nach unterschiedlichen Merkmalen wie Alter oder Geschlecht, sodass in Summe nur bei einem fokussierten Recherchevorgehen nach dem spezifischen Kriterium und einem entsprechenden Abgleich zwischen den drei Dokumenten jenes Datum pro Stadt ermittelt werden kann, das im Sinne von Vergleichbarkeit für den Städtevergleich am besten geeignet ist.

3 Produktion von Modellvideos für das reflexive Modelllernen

3.1 Produktion der Modellvideos im AaMoL-Projekt

Die Produktion der Modellvideos erfolgte im AaMoL-Projekt weder durch die Forscherinnen noch durch externe Personen, sondern durch die Lehrpersonen selbst und war wie oben bereits erwähnt im Sinne einer Fortbildungsmaßnahme für die beteiligten Lehrpersonen sowohl angeleitet als auch reflexiv begleitet. Damit war das Ziel verbunden, eine Kompetenzentwicklung anzustoßen, welche die Lehrerinnen befähigt, das Modellieren auch über das Projekt hinaus im Unterricht einzusetzen.

Für die Anleitung der Videoproduktion wurde eine Handreichung (Dawidowicz & Reitbrecht 2018) erstellt, die für den Produktionsprozess folgende zentrale Schritte vorsah und anleitete:

- 1) Auseinandersetzung mit den zentralen Konzepten Modelllernen, Modellieren und Modellvideos,
- 2) Festlegung der Lehr-/Lernziele des Modellvideos,
- 3) Auseinandersetzung mit der konkreten Schreibaufgabe,
- 4) Ermittlung und Auswahl von Schlüsselaspekten des Schreibprozesses für die Vermittlung der Lehr-/Lernziele,
- 5) Erstellung eines Drehbuches mit Regieanweisungen und detaillierter Planung sowohl der visuellen Spur als auch des Verbalkommentars des Modellvideos,
- 6) Auseinandersetzung mit den notwendigen technischen Programmen, vor allem mit der jeweils verwendeten Screen-Cast-Software, und
- 7) Erstellung des Modellvideos.

Auf eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Phasen wird hier verzichtet. Die zugrunde liegende Handreichung steht aber als OER auf der Projekthomepage unter <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> zum Download zur Verfügung und ermöglicht eben diesen detaillierteren Einblick in die Anleitung zur Modellvideoproduktion. Gestützt sind die Ausführungen in der Handreichung sowohl auf bisher zum Modelllernen und Modellieren vorliegende Fachliteratur als auch auf Erfahrungen des Projektteams aus der Pilotierungsphase im Projekt. Kritisch festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass bis dato allerdings keine umfassende und zugleich empirisch-fundierte Bestimmung des Modellierens als multimodaler Lehrhandlung vorliegt und diese somit als Forschungsdesiderat genannt werden muss. Zu

Punkt 1), nämlich den Lehr-/Lernzielen der Modellvideos, ist mit Blick auf die in Abschnitt 2 aufgeworfene Diskussion zur Aufgabenverteilung zwischen Deutsch- und Fachunterricht für die Wissenschaftspropädeutik festzuhalten, dass vordergründig Lehrziele im Bereich der Prozesse und Strategien (z.B. Nutzung des Inhaltsverzeichnisses zur schnelleren Orientierung in den zur Verfügung gestellten Quellen, Aufbereitung der Informationen aus mehreren Quellen in einer Vergleichstabelle) bzw. der normativen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens (z.B. Berücksichtigung der expliziten Intertextualität, Offenlegung etwaiger Einschränkungen in der Vergleichbarkeit der drei Quellen im Sinne von Transparenz und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit) fokussiert wurden. Dennoch modellierten die Lehrpersonen darüber hinaus vereinzelt auch Formulierungsprozesse im engeren Sinne, beschäftigten sich also durchaus auch mit der Ausdrucksseite des wissenschaftspropädeutischen Schreibens.

Neben der oben zusammengefassten Anleitung in Form einer Handreichung wurde der Prozess der Modellvideoerstellung reflexiv gerahmt und begleitet: So waren die Lehrpersonen seit der Aufgabenentwicklung in den Entwicklungsprozess eingebunden. Sie konnten in den oben genannten Phasen jederzeit mit dem Projektteam Rücksprache halten. Für die Produktionsphasen im engeren Sinne, nämlich die Schritte 4) bis 6), waren zudem Feedbackschleifen vorgesehen, sodass jede Lehrperson sowohl das Drehbuch als auch erste Entwürfe oder Ausschnitte des Modellvideos mit dem Projektteam besprechen konnte. Darüber hinaus wurden die beiden Lehrerinnen gebeten, ihren Erkenntnisgewinn während des Prozesses in einem Lerntagebuch festzuhalten. Ein Interview nach dem tatsächlichen Einsatz des jeweiligen Modellvideos im Unterrichtsgeschehen (siehe dazu Kapitel 3.2) bot den Rahmen für eine abschließende Reflexion für die Lehrerinnen wie auch das Forscherinnenteam. Einzelne der daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 5 dieses Beitrags präsentiert.

3.2 Einsatz der Modellvideos im reflexiven Modelllernsetting des AaMoL-Projektes

Die grundlegende Entscheidung, die Modellierung der Lösung der Schreibaufgabe durch die Lehrperson nicht live im Unterrichtsgeschehen mittels PC und Beamer für die Schüler*innen zu inszenieren, sondern den modellierten Aufgabenlösungsprozess auf einem Bildschirmvideo mit Verbalspur festzuhalten, war der Tatsache geschuldet, dass das reflexive Modelllernen, wie es im Rahmen des Forschungsprojektes entwickelt wurde, eine zweifache Beobachtung des modellierten Schreibprozesses vorsieht, um sowohl eine vertiefte Auseinandersetzung auf Schüler*innenseite zu initiieren als auch während der zweiten Beobachtung des Modellvideos den Schüler*innen die Möglichkeit einzuräumen, der Lehrperson Fragen zum Beobachteten zu stellen.

Entwickelt wurde das reflexive Modelllernsetting in Anlehnung an ein von Feilke, Lehen, Schüler & Steinseifer (2016) im Hochschulkontext eingesetztes Modelllernverfahren. Im Vergleich zu anderen Modelllernkonzepten wie dem SRSD-Ansatz nach Graham & Harris (2005) waren im Rahmen des AaMoL-Projektes zwei Überlegungen zentral: Aufgrund der Komplexität der Schreibaufgabe (vgl. Kapitel 2) sollten die Schüler*innen vor der Modellbeobachtung erstens bereits selbst Erfahrungen mit

der konkreten Schreibaufgabe machen. Zweitens sollte der interaktive Charakter des Klassenraums genutzt sowie Lernen als ko-konstruktiver und reflexiver Prozess im Konzept verankert werden. Diese Überlegungen führten zu der in Abbildung 1 dargestellten Konzeption und Sequenzierung des reflexiven Modelllernens.⁴

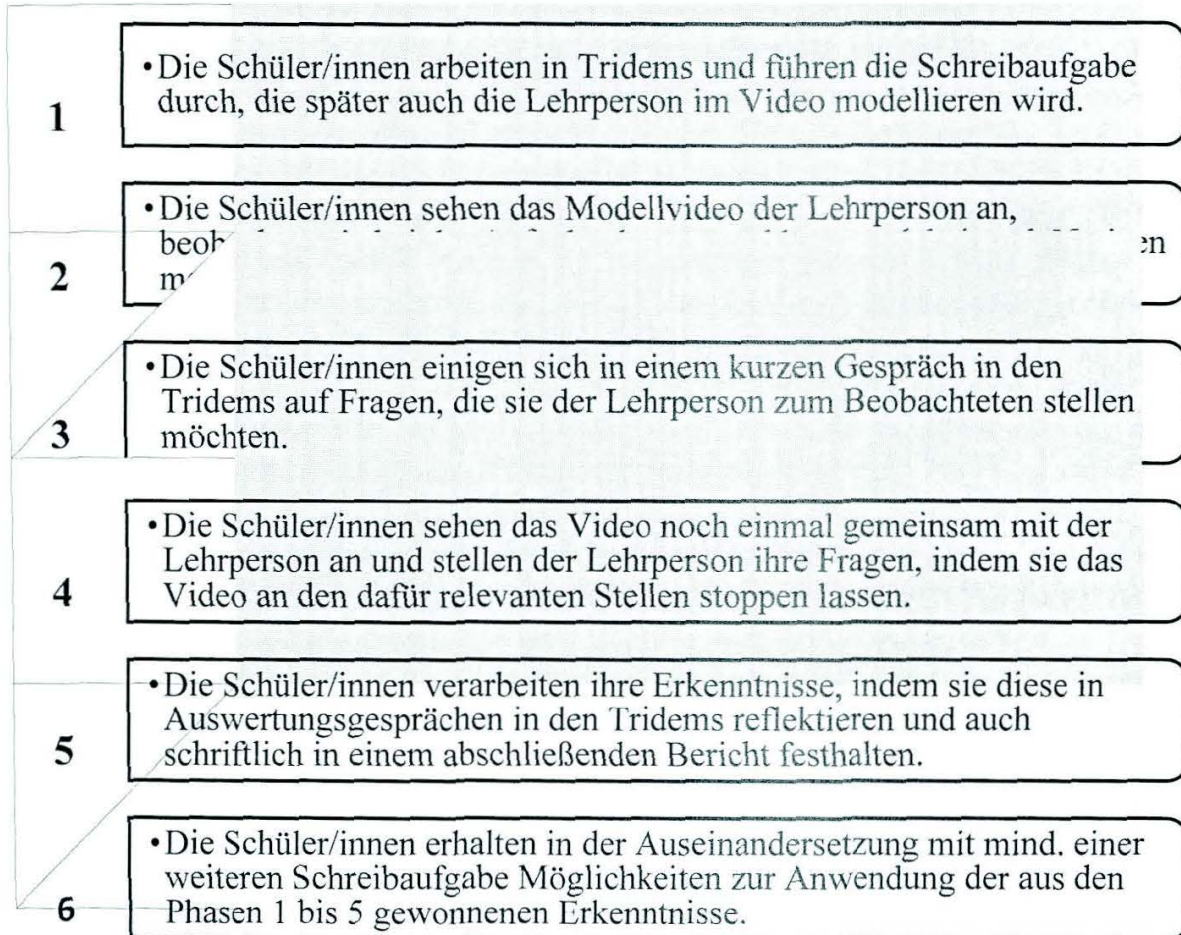


Abb. 1: *Reflexives Modelllernen im AaMoL-Projekt*

Dem Beobachten des Modellvideos geht dabei die selbständige Auseinandersetzung mit derselben Schreibaufgabe in Phase 1 voraus. Nach einer stillen Beobachtung in Phase 2 und einer Diskussion möglicher Fragen in Phase 3 erfolgt die wiederholte Sichtung des Videos, wobei die Lehrperson im Unterricht anwesend ist, bei Fragen der Schüler*innen das Video stoppt und auf diese eingeht. Phase 5 leitet dabei explizit zur Reflexion des Beobachteten an, bevor in Phase 6 weitere Übungs- und Anwendungsgelegenheiten für die Schüler*innen geschaffen werden. Hinsichtlich der abschließenden Phasen 5 und 6 ist mit Bezug auf das Projekt und sein Design festzuhalten, dass Phase 5 an beiden Schulstandorten umgesetzt wurde. Phase 6 erfolgte im Projekt in Form einer Follow-up-Datenerhebung, in der erneut eine vergleichbare materialgestützte Schreibaufgabe zu lösen war, an einem der beiden Standorte.

⁴ Eine ausführlichere Erläuterung der Konzeption des reflexiven Modelllernens kann in Reitbrecht et al. (2019: 90–95) nachgelesen werden.

Außerhalb eines Forschungskontextes, der auch bestimmten forschungsmethodischen Prinzipien Rechnung tragen muss, kann und sollte Phase 6 umfassender, interaktiv im Klassengeschehen und unter kontinuierlicher Begleitung der Lehrperson stattfinden.

4 Machart, Gestaltungselemente und genretheoretische Verortung der Modellvideos

4.1 Schreibdidaktische Modellvideos: Machart und Gestaltungselemente

Betrachtet man die Modellvideos aus dem AaMoL-Projekt zunächst grundlegend in ihrer Machart, so ist darauf zu verweisen, dass die Lehrpersonen dazu angeleitet wurden, für ihr Modellvideo mit einer Bildschirmaufzeichnungssoftware zu arbeiten, also Bildschirmvideos zu produzieren. Dies erweist sich im Kontext der Schreibdidaktik durchaus als zielführend, da sowohl Lese- als auch Schreibprozesse digital umgesetzt und dadurch in weiterer Folge mittels Bildschirmvideo sichtbar gemacht werden können. Dennoch soll die Produktion eines Bildschirmvideos damit nicht als genrespezifisches Muss-Kriterium für Modellvideos verstanden werden. Dies ist einerseits wichtig, da Modellvideos auch in anderen fachdidaktischen Kontexten (z.B. der Sportdidaktik, der Mathematikdidaktik) entwickelt werden können und je fachspezifischen Handlungslogiken folgen. Andererseits würde es auch innerhalb der Schreibdidaktik jegliche Form analoger (Schreib-)Aktivitäten ausschließen, was vor allem mit Blick auf die Individualität von Schreibprozessen eine starke und keinesfalls wünschenswerte Einschränkung des möglichen Handlungs- und Strategienspektrums darstellt.⁵

Betrachtet man nach dieser zentralen definitorischen Vorbemerkung die Videos nun konkret hinsichtlich ihrer Gestaltungselemente, so lassen sich auf einer ersten Differenzierungsebene drei unterschiedliche Komponenten ermitteln, nämlich erstens strukturierende Elemente, zweitens an Produkten beziehungsweise ausschließlich verbal (gerafft/zusammengefasst) modellierte Prozesse und drittens tatsächlich modellierte Prozesse.

Strukturierende Elemente: Bei dieser ersten Kategorie von Gestaltungselementen handelt es sich um Elemente, die weder Produkte noch Prozesse der Lösung der Schreibaufgabe an sich zeigen, sondern klares Produkt der Didaktisierung des Lösungsprozesses sind, indem sie den eigentlichen Textproduktionsprozess didaktisch rahmen und strukturieren (vgl. dazu das Qualitätskriterium der Prozessstruktur für Erklärungen; u.a. Findeisen 2017: 62–66). Technisch verwendeten die Lehrpersonen für die Produktion dieser Elemente Folien einer auf ihrem Gerät installierten Präsentationssoftware. Folgendes Beispiel verdeutlicht den didaktischen Charakter dieser Gestaltungselemente, wobei in allen folgenden Abbildungen jeweils links ein

⁵ Sichtbar wird eine derartige Einschränkung hinsichtlich analogen Handelns in dem in Abschnitt 4.2, Tabelle 3 erläuterten und auch kritisch reflektierten Beispiel aus einem der beiden Modellvideos.

Screenshot/eine Textpassage aus dem Video gezeigt wird, rechts die inhaltsfokussierte Transkription der Verbalspur des Modellvideos erfolgt.

Lehr-/Lernziele Drei Aspekte: • Auswahl der passenden Informationen aus den umfangreichen Materialien • Verwendung der Quellen und Vorgangsweise beim Zitieren • Formulierung des Vergleichs und Beantwortung der Forschungsfrage (01:10)⁶	L3: Zu allererst nun die Lehr-, Lernziele, die/ die wir mit diesem Modellvideo verfolgen. Und zwar beziehen/ und zwar berücksichtigen wir besonders drei Aspekte. Der erste wäre die Auswahl der passenden Informationen aus den sehr umfangreichen Materialien. Das heißt, die Ergebnisse der Studien und die Methodik der Studien. Der zweite Aspekt ist die Verwendung der Quellen und die Vorgangsweise beim Zitieren. Und der dritte Aspekt schließlich ist die Formulierung des Vergleichs und natürlich die Beantwortung der Forschungsfrage.
--	---

Tab. 1: *Strukturierende Elemente: Präsentation der Lehr-/Lernziele (L3)*

Tabelle 1 zeigt ein Beispiel für ein strukturierendes Element knapp nach Beginn des Modellvideos der Lehrpersonen L3, in dem sie anhand einer Folie die Lehr-/Lernziele, die im Modellvideo zentral gesetzt werden, offenlegt. Sie gestaltet damit für die Schüler*innen zu Beginn des Videos einen Fokus, der die weitere Videobeobachtung lenkt.

(Geraffte) verbale Modellierungen (anhand von Produkten): Eine zweite Kategorie von Gestaltungselementen in den Modellvideos stellen Modellierungen mit zusammenfassendem Charakter dar, die entweder ausschließlich verbal oder anhand eines Zwischenproduktes, das ein Ergebnis des thematisierten Prozesses darstellt (z.B. ein markierter Text, ein notierter Schreibplan), umgesetzt werden.

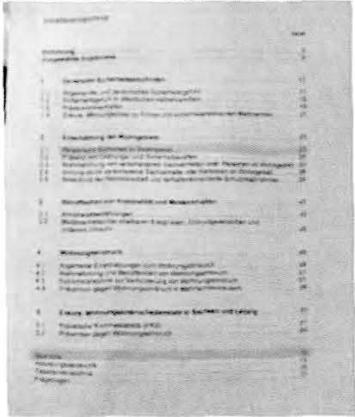
Tabelle 2 zeigt ein Beispiel aus dem Modellvideo der Lehrerin L1. Sie strukturiert ihr Video auf visueller Ebene mehrfach durch Zwischenfolien, die visuell die Funktion der oben genannten strukturierenden Elemente erfüllen. Verbal nutzt sie diese Phasen des Videos aber auch zur zusammenfassenden Modellierung zentraler Schritte in ihrem Aufgabenlösungsprozess.

⁶ Die Zeitangaben beziehen sich auf das jeweilige Modellvideo und weisen Minute und Sekunde des Screenshots aus. Beide Videos können auf der Projekthomepage www.univie.ac.at/aamol unter Aktivitäten und Produkte abgerufen werden. Dies erlaubt auch ein Verständnis der kurzen Auszüge im breiteren Kontext des Modellvideos. Das Video von L3 wird auf der Projekthomepage als Modellvideo 1 präsentiert, jenes von L1 als Modellvideo 2.

 (00:55)	L1: Ich habe als erstes die Quellen gelesen, die im Vorfeld vom Forschungsteam ausgewählt wurden. Das ist ein großer Unterschied zur VWA, wo ihr dann auch wirklich selbst für die Quellen recherchieren müsst und selbst auswählen müsst. Ich habe bei meiner ersten Sichtung der Texte festgestellt, dass sie sehr viele Informationen enthalten und nicht alle diese Informationen für die Aufgabe relevant sind. Aber zumindest beinhalten alle Materialien Textstellen über das Sicherheitsempfinden in den Städten Bern, Leipzig und Zürich [sic], die ja miteinander verglichen werden sollen. Ich habe die Texte nicht gleich Zeile für Zeile gelesen, weil mir dafür die Zeit zu knapp erschien. Ich habe mir als erstes einen Überblick verschafft, ob die Quellen insgesamt für die Aufgabe relevant sind, und habe mir danach jene Textstellen gesucht, bei denen es tatsächlich um das Sicherheitsempfinden geht. Und ich möchte euch das anhand von München zum Beispiel jetzt einmal zeigen.
--	--

Tab. 2: *Verbale Modellierung: Erste Sichtung der Materialien (L1)*

Ein an zwei (Zwischen-)Produkten modelliertes Handeln zeigt Tabelle 3. Konkret handelt es sich dabei um zwei markierte Seiten aus dem Umfragebericht zur Stadt Leipzig, anhand derer die Selektion relevanter Informationen aus dem Dokument modelliert wird.



(02:49)

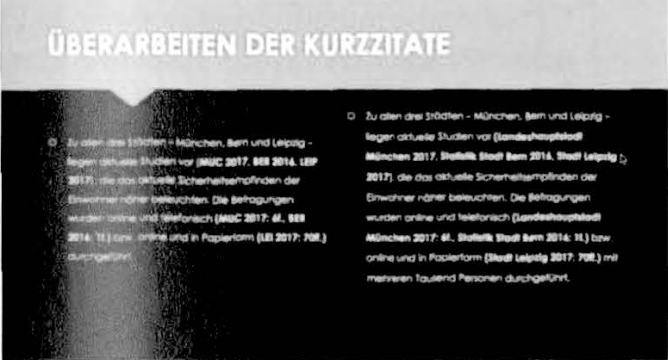


(02:59)

L3: Dazu schaue ich zuerst ins Inhaltsverzeichnis und markiere mir mit Leuchstift die relevanten Seiten. Und springe dann gleich zu den relevanten Seiten und markiere mir auch wieder die relevante Information und kennzeichne mir auch gleichzeitig die Seite mit einem Post-it.

Tab. 3: Modellierung anhand von Produkten: Selektion relevanter Informationen (L3)

Auf strategischer Ebene beinhaltet dieser Abschnitt des Modellvideos mehrere interessante Aspekte, nämlich die Nutzung des Inhaltsverzeichnisses zur besseren und selektiven Orientierung im Dokument sowie das Markieren relevanter Textstellen sowohl mittels Leuchtmarker als auch mittels Post-It. Bedeutsam ist dieses Beispiel neben seinem strategischen Lerngehalt aber auch hinsichtlich der eingangs erwähnten Verwendung von Bildschirmvideoaufzeichnungen im AaMoL-Projekt. Um ihr analoges Vorgehen im Video zeigen zu können, fertigte die Lehrperson Fotos der bearbeiteten Dokumente an und präsentierte diese mittels Bildschirmvideo. Verloren geht dadurch aber beispielsweise das Blättern im Dokument, welches zwischen den beiden Produkten (Seiten) bei einem Filmen des analogen Vorgehens sichtbar geworden wäre.

 (26:02)	L1: Hier habe ich euch noch einmal farbig markiert, wie der Text vorher, also während des Schreibens ausgesehen hat, auf der linken Seite, und wie der Text dann fertig, also eigentlich nur der erste/ erste Teil des Textes mit den korrekten Kurzzitaten ausschaut. Ihr müsst das natürlich nicht in Gelb schreiben, das ist nur, damit ihr sehen könnt, wo die Kurzzitate jeweils stehen. Also der Text wird natürlich dann länger.
--	--

Tab. 4: *Resümierende Modellierung an Produkten: Überarbeiten von Kurzzitaten (L1)*

Als drittes Beispiel für ein Modellieren anhand von Produkten wird in Tabelle 4 ein Beispiel aus dem Modellvideo der Lehrerin L1 gewählt, das entgegen der beiden bisher gezeigten Auszüge im Schreibprozess im engeren Sinne angesiedelt ist und anhand einer direkten Gegenüberstellung von zwei Versionen eines Textauszugs einen Überarbeitungsprozess im strategischen Umgang mit Kurzzitaten noch einmal resümiert.

Modellierte Prozesse: Die dritte Kategorie an Gestaltungselementen umfasst schließlich jene Phasen, in denen das Handeln bei der Aufgabenlösung nicht nur verbal (anhand von Produkten) modelliert wird, sondern auch der Prozess an sich sichtbar wird. Verdeutlicht werden soll diese Kategorie anhand von zwei Auszügen aus der Textproduktion im Modellvideo der Lehrerin L3. Es werden deshalb in den Abbildungen 6 und 7 keine Screenshots, sondern die jeweils produzierten Sätze links gezeigt. Durch die Zeilengestaltung wird verdeutlicht, welche Kommentare vor, während beziehungsweise nach dem Verfassen des konkreten Satzes realisiert wurden.

	L3: Und nun schreibe ich also den zweiten Absatz, in dem es um die Eckdaten der/ der drei Studien geht. Diese Eckdaten werden nun verglichen und einander gegenübergestellt.
<i>Betrachtet man nun die drei Studien hinsichtlich ihrer Eckdaten, so ergeben sich auch dabei Unterschiede in den drei Städten.</i>	L3: Betrachtet man nun die drei Studien hinsichtlich ihrer Eckdaten, so ergeben sich auch dabei Unterschiede in den drei Städten.

	L3: Ich habe mich für diesen Einstieg in dem Absatz entschieden oder mir eben diesen Einstieg in den Absatz überlegt, um die Leserin, den Leser auf den Absatz einzustimmen und auch etwas auf den Inhalt vorzubereiten.
--	--

Tab. 5: Modellierter Prozess: Verfassen des ersten Satzes in Absatz 2 (L3)

Deutlich sichtbar wird an diesem Beispiel, dass neben dem konkreten Textprodukt (visuell und verbal) durch die verbale Kommentierung der Textproduktion vor dem Schreiben des ersten Satzes des Absatzes die inhaltliche Funktion des Absatzes offengelegt wird. Im Anschluss erläutert die Lehrperson ihre mentalen Entscheidungsprozesse und verdeutlicht die für sie wichtige Leser*innenorientierung. Mit Blick auf die in Abschnitt 2 thematisierte Frage der Aufgaben des Fachunterrichts für das wissenschaftliche Schreiben ist dieses Beispiel gezielt im Formulierungsprozess angesiedelt. Diesbezüglich ist erkennbar, dass die Lehrperson als selbst kompetente Schreiberin zentrale Elemente des (wissenschaftlichen) Schreibens umsetzt, in dem sie sich an den Leser*innen orientiert und mit dem einleitenden Satz ein gelungenes Beispiel für einen Advance Organizer realisiert. Sie gestaltet also auch auf sprachlicher Mikroebene ihres Schreibhandlungsprozesses Lerngelegenheiten für Schüler*innen. Einschränkung ist dabei nur festzuhalten, dass sie sich in ihrer Erklärung nicht des entsprechenden metasprachlichen Vokabulars bedient.

<i>Diese führen dazu, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse etwas eingeschränkt ist. So wurde die Befragung in München und Leipzig im Jahr 2016 durchgeführt, in Bern hingegen im Jahr 2015.</i>	L3: Diese führen dazu, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse etwas eingeschränkt ist. So wurde die Befragung in München und Leipzig im Jahr 2016 durchgeführt, in Bern hingegen im Jahr 2015.
	L3: In diesem letzten Satz sieht man ganz schön, wie in einem Satz sowohl Gleiches als auch Unterschiedliches dargestellt werden kann. Hier werden eben/ werden die Städte München und Leipzig der Stadt Bern gegenübergestellt und mit diesem Wort „hingegen“ wird das unterstrichen. Das ist flüssiger und angenehmer zu lesen als würde dort stehen „Die Befragung in München war 2016, die Befragung in Leipzig war 2016 und die Befragung in Bern war 2015“ zum Beispiel.

Tab. 6: Modellierter Prozess: Verfassen weiterer Sätze in Absatz 2 (L3)

Der in Tabelle 6 gezeigte Textproduktionsprozess schließt direkt an den in Tabelle 5 gezeigten Auszug des Modellvideos an. Aus schreibdidaktischer Sicht ist in diesem Beispiel bedeutsam, dass die Lehrerin hier in der Modellierung auch konkret auf die Formulierung des Satzes eingeht und seinen synthetischen Charakter in der Verarbeitung von Informationen aus drei Quellen mittels eines nicht gewählten Alternativbeispiels verdeutlicht.

4.2 Genretheoretische Verortung der Modellvideos

Mit den soeben gezeigten spezifischen Gestaltungselementen stellen die Modellvideos im Format von Bildschirmvideos an sich ein Genre dar, das sich nicht unmittelbar und uneingeschränkt einem der Formate in Wolfs Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate (2015: 122–125) zuordnen lässt. Erste Diskrepanzen treten dabei bereits hinsichtlich der grundlegenden Unterscheidung zwischen Filmen und Videos in der Typologie auf: Videos grenzt Wolf (2015: 122–123) begrifflich von Filmen ab und nennt im Bereich der Videos das durch niederschwellige technische Möglichkeiten stark angewachsene Angebot an Videoeigenproduktionen. Lehrfilme hingegen sind professionell erstellte Medienangebote. Betrachtet man vor dieser Schablone die Modellvideos aus dem AaMoL-Projekt, so sind diese – ihrer Bezeichnung folgend – im Bereich der Videos zu verorten und in ihrer Machart klar als Eigenproduktionen zu verstehen. Aufgrund des reflexiv begleiteten Produktionsprozesses im Sinne einer Professionalisierung nähern sie sich aber didaktisch verstanden dem Bereich der Lehrfilme an.

Für eine spezifischere genretheoretische Einordnung der Modellvideos abseits der Frage des Professionalisierungsgrades sind in der Typologie darüber hinaus folgende zwei Relationen beziehungsweise Spannungslinien von Relevanz, nämlich erstens jene zwischen Performanzvideos und Video-Tutorials sowie zweitens jene zwischen Video-Tutorials und der ihnen übergeordneten Kategorie der Erklärvideos.

Spannungslinie Performanzvideos – Video-Tutorials: Gemeinsam ist den beiden Videoformaten, dass sie nicht nur Erklärungen (z.B. auch Begriffsklärungen) vornehmen, sondern immer an eine konkrete Handlung geknüpft sind, die im Video auch beobachtbar wird. Der Unterschied zwischen den beiden Typen liegt hingegen im Grad der Didaktisierung und Intentionalisierung. Während Video-Tutorials Vermittlungscharakter haben und didaktisch intentional aufgeladen und verdichtet sind (z.B. durch entsprechende verbale Erklärungen), zeigen Performanzvideos ausschließlich das gelingende Handeln (vgl. Wolf 2015: 123–124).

Relevant ist diese Spannungslinie für die Modellvideos aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Modellieren um eine kognitiv fordernde Tätigkeit handelt (Philipp 2015: 130 bzw. 135). So ist es zwar Ziel von Modellvideoproduktionen, einen hohen Grad an Didaktisierung wie bei Video-Tutorials zu erlangen. Zugleich aber können für die Produktionsphase auch Performanzvideos von Interesse sein. Diese erlauben dem*der Schreibenden eine Reflexion des eigenen Handelns beim Lösen der Schreibaufgabe und somit einen Zugang zu möglichen Fokuspunkten (z.B. die Anwendung einer spezifischen Schreibstrategie), die in der weiteren Bearbeitung des Videos

didaktisch aufgeladen werden. Zudem ist es technisch möglich, ein Performanzvideo nachträglich mit einem Verbalkommentar zu versehen sowie durch Videoschnitt oder Geschwindigkeitsveränderungen (auch zeitlich) zu verdichten, also eine retrospektive Modellierung (vgl. dazu auch Reitbrecht et al. 2019) vorzunehmen. Schreibprozesse können dadurch im Video weitgehend authentisch gezeigt werden. Die Verbalspur hingegen orientiert sich an den Größen der Didaktisierung und Intentionalisierung.

Spannungslinie Erklärvideos – Video-Tutorials: Das Verhältnis von Erklärvideos und Video-Tutorials ist in Wolfs Typologie (2015: 123–124) ein hierarchisches. Video-Tutorials gelten als Subgenre von Erklärvideos: „*Erklärvideos* sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden. Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer vorgemacht wird, sind *Video-Tutorials* (z.B. Softwaretutorials, Schminktutorials)“ (Wolf 2015: 123). Während Erklärvideos also allgemein jegliche Art von Erklärhandlung und Erklärgegenstand (z.B. auch Begriffserklärungen, Erklärungen von Abläufen und Prozessen wie beispielsweise der Photosynthese oder des Treibhauseffektes; vgl. Abschnitt 1) aufgreifen können, handelt es sich bei Video-Tutorials ausschließlich um die Darstellung und Erklärung von vorzeigbaren Handlungen.

Modellvideos sind demnach einerseits stark innerhalb der Unterkategorie der Video-Tutorials anzusiedeln, da auch in ihnen das beobachtbare Handeln zentral ist. Dennoch sind andererseits drei Spezifizierungen vor der Schablone der oben genannten Definition von Video-Tutorials vorzunehmen, die Modellvideos als spezifisches Genre mit Überlappungen, aber auch Abgrenzungen zu Video-Tutorials (und Erklärvideos) charakterisieren: Erstens können nämlich auch mentale Handlungen durch Verbalisierungen in Modellvideos erlebbar werden, so zum Beispiel Entscheidungsprozesse beim Handeln oder das Anwenden von Lesestrategien oder Planungsstrategien beim Schreiben, welche nicht zwingend von einer sichtbaren Handlung begleitet werden müssen, sondern teilweise auch ausschließlich gedanklich stattfinden und durch den verbalen Kommentar offengelegt werden.

Zweitens gilt es darüber hinaus die Dauer der modellierten Handlung bei der Videoproduktion zu berücksichtigen. Im Falle des in Kapitel 2 kurz skizzierten materialgestützten Städtevergleichs ist von einer Dauer von mindestens 60 Minuten für die Aufgabenlösung auszugehen. Um die Handlung also einerseits didaktisch verdichten zu können und andererseits aber auch ein Video von überschaubarer Dauer zu produzieren, umfasst der Schritt der Didaktisierung auch Auswahl- und Raffungsprozesse. Die bei Wolf genannte Vollständigkeit der Handlung (2015: 123–124) ist bei Modellvideos zu komplexeren Schreibaufgaben im Bereich der Schreibdidaktik also nicht zwingend einlösbar. Vielmehr gilt es im Sinne konkret intendierter Lehrziele eine Gratwanderung vorzunehmen, bei der einerseits der Aufgabenlösungsprozess in seiner Gesamtstruktur nachvollziehbar bleibt, andererseits aber auch Auswahl- und Raffungsprozesse im Sinne einer lehr-/lernzielorientierten Fokussierung vorgenommen werden (vgl. auch Ness & Kenny 2016). In den schreibdidaktischen Modellvideos im AaMoL-Projekt nutzten die Lehrpersonen dafür mehrfach Zwischenprodukte (z.B. bereits markierte Passagen aus den zur Verfügung gestellten Quellen der

materialgestützten Schreibaufgabe oder fertig verfasste Absätze des Textproduktes), um anhand dieser Produkte ihr Handeln gerrafft zu erläutern. Die Videos nähern sich in diesen Phasen stärker dem allgemeineren Genre des Erklärvideos an, da das Handeln (wie auch bei den mentalen Handlungen) an sich nicht sichtbar, sondern ausschließlich verbal zusammengefasst wird.

Drittens stellt sich auch die Frage der Darstellung der Zielhandlung im Video. Im AaMoL-Projekt wurden die Lehrpersonen dazu angeleitet von ihrem eigenen Handeln auszugehen. Modelliert wurden die gezeigten Handlungen also nicht als allgemeingültige Lösungswege, sondern als individuelles Vorgehen in der Auseinandersetzung mit einer konkreten Schreibaufgabe. Sprachlich zeigt sich dieses Verständnis der eigenen Modellrolle in der Verwendung von *ich*-Strukturen anstelle von *man*-Strukturen oder Passivkonstruktionen. Somit steht das individuell handelnde Ich im Zentrum des Modellvideos, was in Video-Tutorials mit Instruktionscharakter nicht zwingend der Fall sein muss und daher auch kein definitorisches Muss-Kriterium dieses Bezugsgenres ausmacht.

4.3 Hypermediale Einbettung von Modellvideos

Betrachtet man im Rahmen dieser genretheoretischen Verortung der Modellvideos abschließend die Frage ihrer Nutzung und möglichen hypermedialen Einbettung, so ist diesbezüglich festzuhalten, dass auch schreibdidaktische Modellvideos wie jene aus dem AaMoL-Projekt hypermedial präsentiert und eingebunden werden können. Mit Blick auf ihre Machart drängt es sich auch auf, das Video gemeinsam mit der konkreten Schreibaufgabe und den dabei verwendeten Materialien hypertextuell darzustellen, wie dies auf der AaMoL-Projekthomepage der Fall ist.

Darüber hinaus sind aber auch Einbettungen in weitere hypermediale Strukturen, wie YouTube sie beispielsweise bietet, grundsätzlich möglich, sodass die Videos auch losgelöst von konkreten Unterrichtskontexten wie dem Modelllernen (vgl. Abschnitt 3.2) und individualisiert von Lernenden genutzt werden können. Hinderlich können hier im vielfältigen Videoangebot der Hypermedien möglicherweise Dauer und Ästhetik wirken. So sind die von den Lehrerinnen produzierten Modellvideos doch eindeutig als Eigenproduktionen ohne professionelle technische Nachbearbeitung zu erkennen. Der Aspekt der Dauer hingegen hängt auch stark von der Dauer der Zielhandlung ab. Grenzt man den Fokus des Videos beispielsweise nur auf eine Teilhandlung des Schreibens ein (z.B. das Erstellen eines Schreibplans), so können die Dauer der Zielhandlung und in weiterer Folge die Dauer des Modellvideos ebenfalls verringert werden. Aus didaktischer Perspektive gilt es zudem darauf zu verweisen, dass die gezeigten Modelllernkonzepte (vgl. Abschnitt 3.2) mehrphasig angelegt sind und die Phase der Modellvideobeobachtung didaktisch gerahmt ist, was durch eine losgeöste Betrachtung verloren ginge.

Aus Perspektive der Lehrenden, die in diesem Beitrag abschließend im Zentrum der Ausführungen steht, ist in diesem Zusammenhang weniger die Einbettung der Videos an sich, sondern die Frage nach ihrem Produzenten oder ihrer Produzentin von Relevanz. Ein auf YouTube zur Verfügung gestelltes Video kann mit Blick auf das Modelllernen einerseits positiv wirken, indem (andere) Lehrpersonen dieses als

Lehrmaterial im Unterricht einsetzen können und es dadurch Möglichkeiten für die Umsetzung von Modelllernkonzepten bietet, ohne dass man selbst als Lehrende*r als Modell fungieren muss. Andererseits bietet aber die Videoproduktion an sich eine Lern- und Professionalisierungsgelegenheit für Lehrpersonen, die beim Einsatz extern produzierter Videos verloren geht. Abschnitt 5 erläutert diesen zentralen Punkt anhand einzelner Aussagen der beiden Lehrpersonen aus den abschließend mit ihnen geführten Interviews.

5 Modellvideos als Instrument für die Entwicklung multimodaler Erklärkompetenzen

Die im AaMoL-Projekt erhobenen Interviewdaten erlauben hinsichtlich der Frage der Modellvideoproduktion als Lerngelegenheit Einblicke in die emische Perspektive der beiden Lehrpersonen auf ihr Handeln und ihren Erkenntnisgewinn im Zuge der Modellvideoerstellung. Eine Analyse dieser Interviewdaten zeigt, dass die Lehrpersonen eine Lehrkompetenzentwicklung in mehreren Dimensionen des Modells professioneller Kompetenz nach Baumert & Kunter (2011) mit einem Fokus auf fachdidaktisches Wissen thematisieren und dass sie diese auch auf unterschiedliche Phasen oder Elemente des Prozesses, den die Lehrpersonen im Rahmen des AaMoL-Projektes durchlaufen haben, zurückführen. Im Folgenden werden daher mit Blick auf die Zielsetzungen dieses Beitrags exemplarisch nur solche Belegstellen aus den Interviews aufgegriffen, die sich in der Reflexion der Modellvideoerstellung hinsichtlich der eigenen Erklärkompetenz als relevant erweisen.

Lehrerin L3 thematisiert in diesem Zusammenhang beispielsweise ihre unterschiedlichen Zugänge zur Gestaltung und Vorbereitung des verbalen Kommentars, die in ihrer Sequenzialität eine Entwicklung hin zu einem für sie sinnvollen und angemessenen Verfahren zwischen Authentizität und Präzision skizzieren:

[1] L3: *Habe/ und habe dann das wirklich ausformuliert. Weil ich irgendwie/ zuerst eben habe ich mir gedacht stichwortartig und ich spreche so dazu, dann ist es authentischer. Und dann habe ich mir gedacht, nein, ich formuliere es einfach einmal. Ich werde es nicht ablesen, aber ich habe es jetzt einmal selber geschrieben. Und wenn ich es dann spreche, dann kann ich mich ja noch erinnern an das Geschriebene, weil das ist ja noch ganz frisch. Und dann kann ich so quasi/ bin ich schon noch authentisch, weil ich es nicht ablese, aber gleichzeitig weiß ich alles, was ich sagen will.*
#00:25:03-6#

An einer anderen Stelle des Interviews hingegen reflektiert sie nicht die Gestaltung der Verbalspur, sondern ihre Auswahl modellierter Prozesse. Ersichtlich wird dabei, dass sie die Schüler*innen als Adressat*innen mitdenkt und dass auch hier eine Entwicklung während der Erarbeitung des Drehbuches stattgefunden hat:

[2] L3: *Das hat sich so/ also das hat sich dann so ergeben eigentlich während des/ während des Entwickelns der/ der/ der Regieanweisungen. Dass ich zum Beispiel eben eine Folie habe mit dem ersten Absatz. Dann habe ich mir gedacht, okay, welchen*

Absatz zeige ich mehr her, ne? Der zweite ist eigentlich spannender. Auch mit dem Zitieren. Also da ist es halt vor allem um das Zitieren gegangen. Was/ welchen Teil zeige ich her, damit sie auch möglichst viel sehen. Und/ und dann hat sich das so ergeben. #00:42:35-9#

Betrachtet man in diesem Zusammenhang das Interview mit der anderen Lehrerin (L1), so wird den modellierten Prozessen und dem visuellen Kanal der Modellvideos ebenfalls besondere Bedeutung zugeschrieben. Die Entwicklung wird dabei nicht nur retrospektiv erkennbar, indem die Lehrperson verdeutlicht, was sie sich aus der Videoerstellung mitgenommen hat, sondern sie projiziert weitere Überlegungen dahingehend in die Zukunft und greift dabei die Schrift neben dem dynamischen Bild als weiteres Gestaltungsmittel für eine zukünftige Weiterentwicklung des Modellvideos auf:

[3] L1: Das dann (unv.). Ja. Und ich habe mir mitgenommen, je mehr wirklich auch visuell gezeigt wird bei diesem Video, desto besser. Also, man so wirklich alle Kanäle, sozusagen, ausnützen, nicht nur/ Weil sonst ist es fast ein bisschen wie eine Hörübung im Sprachunterricht und/ wo man sehr konzentriert zuhören muss, was für die Schüler auch wahnsinnig anstrengend ist, glaube ich, über 27 Minuten. Und wenn man wirklich etwas zeigt, also dieses/ den visuellen Kanal vom Video auch ausnützt, dann ist es einfach einfacher für die Schüler zum Mitverfolgen. Und der Lernertrag vermutlich höher. Wobei wir das nicht überprüft haben, aber/ Ja. Ich würde vielleicht noch im Nachhinein, habe ich mir überlegt, eine Folie machen, wo ich die wichtigsten Aspekte dann noch einmal wirklich als Wörter hinschreibe. Also dieses an dem/ an dem Wort „Scrollen“ ist mir das irgendwie so aufgefallen. Ich habe/ Einmal ist das nur vorgekommen mit Sagen: Okay, ich scrolle durch die Mate/ durch das Material. Dann einmal habe ich es wirklich gezeigt, wie ich wirklich durch das Pdf durchscrolle. Und ich glaube, ich würde im Nachhinein noch eine Extrafolie irgendwo hinzufügen, wo dann das Wort „Scrollen“ irgendwo mit fünf anderen Wörtern ganz fett draufsteht. Einfach, dass das noch einmal irgendwo auch festgehalten wird. Ja. Das waren so die, ich glaube, diese wichtigsten Punkte zum Erstellen des Modellvideos. #00:29:18-8#

Besonders positiv hebt Lehrperson L1 in diesem Zusammenhang auch die Zusammenarbeit mit einer der Forscherinnen (F2) sowie die Möglichkeit einer mehrschrittigen und durch Feedbackschleifen begleiteten Videoproduktion hervor:

[4] L1: Dann, was ich sehr, als zweiten Punkt, genossen habe, war das Teamwork mit der F2. Weil das unglaublich wertvoll war, mal/ also ich/ mir ist wieder bewusst geworden, wie sehr man als Lehrerin Einzelkämpfer ist. Und bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Nachbereitung, bei der Korrektur, man ist fast immer auf sich allein gestellt. Und da/ dieses Video, ich habe es ja vorher alleine vorbereitet und dann auch gesprochen. Und beim gemeinsamen Durchschauen sind uns einfach so viele Dinge noch eingefallen, die ich dann eigentlich als die besten Punkte vom Video mir mitgenommen habe. Also dieses wirklich Zeigen von den Dingen, wie/ wie ich das gemacht habe. Wie das Pdf geöffnet worden ist. Wie das not/ markiert ist und so. Also, mir ist das bewusst geworden beim Schauen/ beim Anschauen mit den Schülern dann im

Unterricht, dass das der/ der lebendigste Teil war, glaube ich. Wo sie einfach am meisten wirklich gesehen haben. Und ja. Wir haben gemeinsam auch noch Fehler gefunden. Wir haben es ein bisschen gekürzt. Also es war/ es war wirklich/ Ich glaube, das Produkt ist durch dieses Team/ durch die Teamarbeit einfach besser geworden. Finde ich. #00:26:32-0#

Das Potenzial, voneinander zu lernen, thematisiert auch Lehrperson L3. Sie bezieht sich dabei aber nicht auf kollegiales Feedback, sondern auf Lernvideos, welche die Schüler*innen im weiteren Projektverlauf erstellen werden. L3 sieht diese Videos als Lerngelegenheit für sich selbst, vor allem dahingehend, in Zukunft dem Zielpublikum und seinen Erwartungshaltungen angemessene Videos zu produzieren.

[5] L3: Und/ Ja, halt das/ das/ das habe ich dann befunden und finde es jetzt auch immer noch, aber ich habe jetzt noch keine Lösung und also, dass ich es eigentlich langweilig finde und langatmig. Und/ und/ und das habe ich damals schon das Gefühl gehabt und habe es nach wie vor jetzt auch das Gefühl. Aber das denke ich mir, das/ das muss man halt dann einfach vielleicht/ Also ich bin auch insofern auch sehr gespannt, was die Schülerinnen, Schüler machen, weil ich glaube, da kann man auch viel lernen, was/ was/ was so quasi momentan/ also wo/ was vielleicht für/ für/ für Schülerinnen, Schüler oder für Leute in dem Alter zugänglicher ist, ja, welches Format. #00:28:18-9#

Fasst man diese Interviewbeispiele nun hinsichtlich einer Weiterentwicklung multimodaler Erklärkompetenzen zusammen, so weisen sie die Modellvideoerstellung als facettenreiche Lerngelegenheit aus:

- (1) Sowohl die Entwicklung des Drehbuches ([2]) als auch die Möglichkeit, das Modellieren auszuprobieren ([1] und [5]) und videografisch festzuhalten, bieten Gelegenheit zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Erklärhandelns, wenn es zum Beispiel um den Grad der Vorbereitung oder die Auswahl der zu modellierenden Prozesse geht.
- (2) Die Tatsache, dass das eigene Vorgehen auf Basis eines Probevideos oder ersten Videoentwurfs reflektiert und überarbeitet werden kann, erweist sich dabei als besonders hilfreich ([3] und [4]).
- (3) Zudem kann ein solcher Erstentwurf des Videos auch mit anderen Personen geteilt werden. In die Reflexion und Weiterentwicklung fließen dann nicht nur eigene Erkenntnisse aus der Videosichtung ein, sondern man kann auch von kollegialem Feedback und Austausch profitieren ([4]).
- (4) Zugleich kann man auch von den Videos anderer Personen etwas lernen ([5]), wodurch eine kollegiale Videosichtung in zwei Richtung gewinnbringend sein kann, einerseits durch das Feedback von Kolleg*innen zum eigenen Video und andererseits durch ein Beobachten der Videos von Kolleg*innen (oder Schüler*innen). In diesem Sinne baten die beiden Lehrpersonen im Projekt auch darum, vor dem abschließenden Interview das Video der jeweils anderen Lehrerin sehen zu können.

6 Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgte zwei zentrale Ziele: (1) eine Bestimmung der spezifischen Gestaltungselemente von Modellvideos und ihre genretheoretische Verortung in der Typologie erklärender Videos nach Wolf (2015) sowie (2) eine Ermittlung des Potenzials der Modellvideoerstellung für die (Weiter-)Entwicklung der Erklärkompetenz von Lehrenden.

Hinsichtlich des ersten Zieles zeigte sich, dass Modellvideos durchaus als eigenständiges Format verstanden werden können, da sie zwar grundsätzlich dem Bereich eigenproduzierter Videos zugeordnet werden können und starke Überlappungen mit dem Genre der Video-Tutorials aufweisen, zugleich aber auch spezifische Merkmale von Performanz- und Erklärvideos wie auch Lehrfilmen für sie kennzeichnend sein können. Zudem soll in diesem Zusammenhang auch noch einmal auf das in Kapitel 3.1 hingewiesene Forschungsdesiderat Bezug genommen werden. So kann erst eine umfassende empirische und detaillierte Analyse von Modellvideos unter Berücksichtigung von mehr als zwei Beispielen die Frage beantworten, wie Modellvideos im Gefüge anderer Genres und Formate einzuordnen sind.

Selbiges gilt auch für die gezeigten Gestaltungselemente. So kann einerseits festgehalten werden, dass diese auch für andere schreibdidaktische Modellvideos Gültigkeit beanspruchen können. Offen bleibt aber andererseits, ob nicht weitere Modellvideos auch zu einer Erweiterung des gezeigten dreigliedrigen Kategoriensystems führen. Zudem stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, welche Elemente über den konkreten fachlichen und fachdidaktischen Kontext der Schreibdidaktik hinaus relevant für die Gestaltung von Modellvideos sind beziehungsweise welche anderen Gestaltungselemente andere Fächer in ihren spezifischen Handlungsmustern und hinsichtlich ihrer fachlichen Lehr-/Lernziele hervorbringen.

Hinsichtlich des zweiten Ziels dieses Beitrags, nämlich einer Bestimmung des Potenzials der Modellvideoerstellung für die (Weiter-)Entwicklung von lehrer*innenseitiger Erklär-/Modellierkompetenz, gilt es auf den Forschungsstand zur Begleitung und Förderung von Lehrpersonen bei der Umsetzung von Modelllernkonzepten zu verweisen, den Philipp 2014 unter Berücksichtigung auch englischsprachiger Fachliteratur wie folgt zusammenfasst: „Diverse Studien zeigen, dass es (mit Unterstützung von außen) möglich ist, dass Lehrpersonen erfolgreich ihre Unterrichtsinhalte, ihre Erklärungen, ihre Einstellungen, ihre Wissensbestände und ihre Intentionen verändern [...]. [...] Entscheidend ist, wie die Lehrpersonen vorbereitet und flankiert werden. Leider sind solche Untersuchungen mit Fokus auf die fördernden Lehrpersonen beim Schreiben im Allgemeinen und bei SRSD im Besonderen ausgesprochen selten durchgeführt worden. [...] Was wir aus der Forschung ebenfalls noch zu wenig wissen, ist, wie ganze Kollegien weitergebildet werden können.“ (Philipp 2014: 180).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Belegstellen aus den Interviews mit den beiden Lehrerinnen aus dem AaMoL-Projekt, so liefern diese vielversprechende Anhaltspunkte dafür, dass die Modellvideoerstellung nicht nur für eine Begleitung („Vorbereitung“ und „Flankierung“ im Wortlaut des Zitates) von Lehrpersonen ziel führend sein kann, sondern dass durch die Erstellung von Probevideos vor allem auch Produkte vorliegen, die für kollegiales Lernen und somit für die Weiterbildung von

Kollegien sinnvoll eingesetzt werden können. Als „Kollegien“ können dabei nicht nur Lehrer*innenteams an Schulstandorten Berücksichtigung finden, sondern auch Studierendengruppen in Seminaren, um in weiterer Folge neben der Weiterbildung auch die Ausbildung als Ort des Erwerbs von Erklärkompetenzen zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 29–53.
- BMBWF (2012a) (Hg.): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS*, Fassung vom 21.10.2019. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> (21.10.2019).
- BMBWF (2012b) (Hg.): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS*, Fassung vom 21.10.2019. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (21.10.2019).
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018) (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dawidowicz, M. & Reitbrecht, S. (2018): *Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben*. Online unter: https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Dawidowicz_Reitbrecht-2018-AaMoL-Projekt-Erstellung-von-Modellvideos-Version-August-2018.pdf (21.10.2019).
- Ebel, A. (i.d.B.): Einfluss sprachlicher und sprecherischer Merkmale auf die Verständlichkeit von Lernvideos auf YouTube.
- Feilke, H. (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T. (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 153–171.
- Feilke, H., Lehen, K., Schüler, L. & Steinseifer, M. (2016): Didaktik eristischer Literalität. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88., 145–173.
- Findeisen, S. (2017) (Hg.): *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *MedienPädagogik* 19, 16–36.
- Graham, S. & Harris, K. (2005): *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hattie, J. (2015) (Hg.): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Klein, J. (2009): Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, R. (Hg.) *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25–36.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2014): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2010)*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, 6.12.2019.
- Lindauer, T. & Sturm, A. (2019): Musteraufgaben als Motoren der Unterrichtsentwicklung. In: BISS-Trägerkonsortium (Hg.): *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung. Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 24–32.
- Ness, M. & Kenny, MB. (2016): Improving the quality of think-alouds. In: *The reading teacher* 89/4, 453–460.
- Pertzel, E. (i.d.B.): Zur Produktion von Erklärvideos im Deutschunterricht – Oder: Der lange Weg vom KMK-Beschluss „Bildung in der digitalen Welt“ zur passenden Stunde im Klassenzimmer.
- Philipp, M. (2015) (Hg.): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2014) (Hg.): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Raedts, M., van Steendam, E., De Grez, L., Hedrickx, J. & Masui, C. (2017): The effects of different types of video modelling on undergraduate students' motivation and learning in an academic writing course. In: *Journal of Writing Research* 8/2, 399–435.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019) (Hg.): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V.* Online unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (05.10.2019).
- Reitbrecht, S. & Dawidowicz, M. (2018): *Die AaMoL-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich*. Online unter: https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf (21.10.2019).
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. In: *German as a foreign language* 2/2019, 85–109. Online unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf> (05.10.2019).
- Rheindorf, M. (2016): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, 13–39.
- Schöne, J. & Wedler, K. (i.d.B.): Erklärvideos in der LehrerInnenausbildung: Textanalytische und produktionsorientierte Zugänge.
- Schüler, L. (2017) (Hg.): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schüler, L. & Lehnen, K. (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, T. & Feilke, H. (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 223–246.
- Sturm, A. (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T. (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 267–281.
- Wetschanow, K. (2018): Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In: Schmölzer-Eibinger, S., Bushati, B., Ebner, C. & Niederdorfer, L. (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster/New York: Waxmann, 81–103.
- Wolf, K. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, A., Ballhausen, T., Trültzsch-Wijnen, C., Barberi, A. & Kaiser-Müller, K. (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, 121–131.