

**Beiträge zur historischen und systematischen  
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung**



Eva Matthes  
Stefan T. Siegel  
Thomas Heiland  
(Hrsg.)

# **Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft?**

**Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven**

Matthes / Siegel / Heiland

**Lehrvideos –  
das Bildungsmedium der Zukunft?**

# Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Péter Bagoly-Simó, Carsten Heinze, Kira Mahamud Angulo,  
Eva Matthes, Sylvia Schütze, Jan Van Wiele, Werner Wiater

Eva Matthes  
Stefan T. Siegel  
Thomas Heiland  
(Hrsg.)

# Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft?

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Die Publikation ist im Rahmen des Projekts LeHet entstanden.*



*Das diesem Band zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © miodrag ignjatovic/istockphoto.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5910-3 Digital

ISBN 978-3-7815-2465-1 Print

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung <i>Eva Matthes, Stefan T. Siegel und Thomas Heiland</i> .....	7
---	---

## Teil I: Grundlegende Beiträge

<i>Carl-Christian Fey</i> Erklärvideos – eine Einführung zu Forschungsstand, Verbreitung, Herausforderungen ....	15
---	----

<i>Stefan T. Siegel, Sebastian Streitberger und Thomas Heiland</i> MrWissen2go, simpleclub und Co. auf dem Prüfstand: Eine explorative Analyse von ausgewählten Anbietenden schulbezogener Erklärvideos auf YouTube .....	31
---	----

<i>Eva Matthes und Hannah Rabea Lachner</i> Sexismus in Erklärvideos von simpleclub .....	50
--	----

<i>Thomas Heiland</i> Audiovisuelle Medien in bayerischen Lehrplänen .....	70
---	----

## Teil II: Analysen von Lehrvideos aus domänenspezifischer Perspektive

<i>Ana da Silva</i> „Und in ‚mathematisch‘ sieht der Satz des Pythagoras dann so aus...“ – Potentiale und Grenzen von Erklärvideos aus sprachbildender Sicht .....	83
--	----

<i>Teresa Glaab und Klaus Maiwald</i> Erklärvideos und Deutschunterricht .....	93
---	----

<i>Julia von Dall’Armi</i> Wie schreibt man eine Erörterung? Eine Untersuchung von Vermittlungsmodalitäten in Erklärvideos zum schriftlichen Argumentieren .....	107
--	-----

<i>Nicolas Uhl, Gabriele Puffer und Bernhard Hofmann</i> Instruktionsvideos für Liedbegleitung: Kriterien eines digitalen Angebots für Grundschullehrkräfte .....	119
---	-----

<i>Karl Wollmann</i> Grundschüler*innen generieren Erklärvideos. Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht .....	130
---	-----

<i>Martin Weckerle und Thomas Heiland</i> Erklärvideos im Fach Mathematik – Qualitätsanalyse ausgewählter YouTube-Kanäle und Videos .....	141
---	-----

*Olaf Krey und Thorid Rabe*  
*Zu Risiken und Nebenwirkungen... oder Wo ist die Packungsbeilage?*  
 Eine Analyse von Erklärvideos zur Schulphysik ..... 156

*Susanne Popp*  
 Geschichtsbezogene Erklärvideos – Überlegungen und Beobachtungen aus  
 geschichtsdidaktischer Perspektive ..... 168

**Teil III: Lehrvideos in der Lehramtsausbildung und in der universitären Weiterbildung**

*Stefan T. Siegel und Ines Hensch*  
 Förderung der Professionalität im Umgang mit Bildungsmedien: Einblick in ein  
 Seminar zur Analyse und Evaluation von Lehr-/Lernvideos für den Einsatz  
 im Unterricht ..... 181

*Ulrich Kerscher, Vincent Dusanek und Andreas Brunold*  
 Die Produktion von Erklärvideos als handlungs- und kompetenzorientierte  
 Makromethode der Politischen Bildung ..... 193

*Christina Ehras, Katharina Asen-Molz, Mario Frei, Anita Schilcher und Stefan Krauss*  
 Erklären lernen – Ein Seminkonzept zur Förderung von Erklärkompetenz durch  
 Videografie als Reflexionsanlass ..... 203

*Sarah Gaubitz*  
 Analysen von Erklärvideos für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht –  
 ein Entwicklungsfeld für die Lehrer\*innenausbildung ..... 213

*Melanie Haltenberger, Katharina Asen-Molz und Florian Böschl*  
 Studierende erstellen geographische Erklärvideos – über eine  
 sachunterrichtsdidaktische Seminkonzeption und  
 Entwicklung eines Kriterienrasters ..... 223

*Monique Meier und Marit Kastaun*  
 „Ich würde mir jetzt eher zutrauen, im Unterricht eine Einheit zum Videodreh  
 zu machen“– Videoproduktion als Lehr-/Lernprozess in der  
 hochschuldidaktischen Ausbildung angehender Biologielehrkräfte ..... 234

*Sarah Haist und Raphaela Streng*  
 Lehrvideos im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung von Lehrer\*innen mit  
 ausländischen Hochschulabschlüssen – Chancen, Grenzen und Herausforderungen ..... 245

*Stefan T. Siegel und Ines Hensch*  
 Qualitätskriterien für Lehrvideos aus interdisziplinärer Perspektive:  
 Ein systematisches Review ..... 254

Autor\*innen ..... 267

*Nicolas Uhl, Gabriele Puffer und Bernhard Hofmann*

## **Instruktionsvideos für Liedbegleitung: Kriterien eines digitalen Angebots für Grundschullehrkräfte**

### **Summary**

*The project KomVok (Media-supported promotion of professional competencies in the field of classroom singing practice) deals with the theory-driven development of digital (self-)learning materials for primary teachers in the general music classroom. Special consideration is given to those who are teaching music out-of-field. The KomVok material is designed to foster both music practical skills and professional knowledge about voice care and singing in primary music education. The present paper deals with domain specific design criteria for instructional videos that aim to promote musical skills in song accompaniment on the piano or guitar. Basic considerations of goals, content, methods, and domain specific aspects of video design features are outlined, as well as limitations of this approach.*

### **1 Einleitung**

Das Projekt *Medial gestützte Förderung professioneller Kompetenzen im Bereich Vokales Klassenmusizieren (KomVok)* zielt auf die Erstellung und Erprobung digitaler Lernangebote. Zielgruppe sind (angehende) Grundschullehrkräfte, insbesondere solche, die Musikunterricht *fachfremd* erteilen. Im inhaltlichen Fokus steht *Liedbegleitung*, ein Bereich, dem in der Grundschule zentrale Bedeutung zukommt – nicht nur im Fach Musik, sondern auch im grundlegenden Unterricht, in Fächern wie Religion, Englisch und DaZ oder bei Schulfesten und -festen (vgl. StMBW 2014). Das Angebot soll dazu dienen, vokaldidaktische Wissensbestände und musikpraktische Kompetenzen aufzubauen und zu fördern. Dazu werden Lehrvideos produziert, die über eine digitale Plattform zugänglich sind. Überlegungen und Modellierungen, die die Produktionsplanung der Videos leiten, werden im Folgenden dargestellt.

### **2 Ausgangslage**

#### **2.1 Musik *fachfremd* unterrichten**

Musikunterricht wird an Deutschlands Grundschulen zu etwa 60 % *fachfremd* erteilt, also von Lehrkräften, die das Fach nicht studiert haben, es aber nach dem Klassenlehrerprinzip dennoch unterrichten müssen (Lehmann-Wermser/Weishaupt/Konrad 2020, S. 10). Um dem Leitziel grundlegender musikalischer Bildung Rechnung zu tragen, muss auch *fachfremder* Unterricht curricularen Vorgaben entsprechen. So erwartet das bayerische Kultusministerium von allen angehenden Grundschullehrkräften musikdidaktische und musikpraktische Grundkompetenzen, „wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans (Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel) notwendig sind“ (StMBW 2013, S. 374). Wer Musik

nicht als Haupt- oder Nebenfach (*Didaktikfach*) studiert, durchläuft in Bayern daher eine *Basisqualifikation Musik*, die je nach Universität mit 0 bis 5 ECTS-Punkten ausgestattet ist (z. B. Universität Passau 2020; Universität Augsburg 2017).

Dass sich mit dieser *Basisqualifikation* ein Professionalisierungsprozess allenfalls initiieren lässt, liegt auf der Hand. Hinzu kommt, dass sich *fachfremd* Unterrichtende als sehr heterogene Gruppe erweisen: Die Bandbreite reicht von einer Minderheit ohne musikpraktische Vorerfahrungen und Vorwissen bis hin zu vielseitig vorgebildeten Absolvent\*innen Musischer Gymnasien (vgl. Hammel 2011, S. 62). Dies legt nahe, Angebote zur Aus- und Weiterqualifizierung nicht nur niedrigschwellig anzulegen, sondern auch auf Adaptivität zu achten.

### 2.2 Kernkompetenzen für das Erteilen von Musikunterricht

Die Konzeptualisierung der im Projekt KomVok zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt auf der Grundlage eines Kompetenzmodells (Abb. 1), in das theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus mehreren Forschungsprojekten eingeflossen sind (vgl. z. B. Puffer/Hofmann 2017, Puffer/Hofmann i.Dr.).

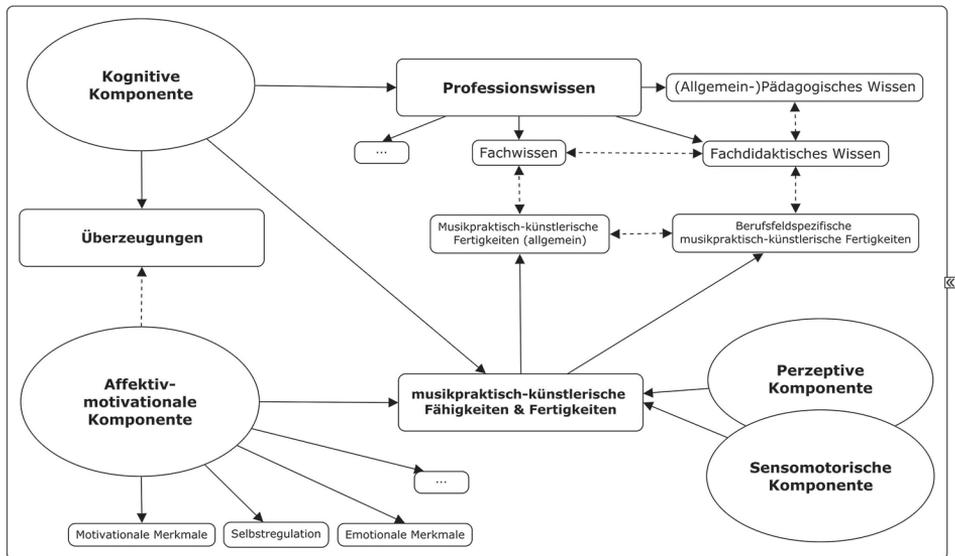


Abb. 1: Erweitertes Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften (Ausschnitt „Dispositionen“; Puffer i. V.)

Forschungsergebnisse zum *teaching out of field* legen nahe, dass es für jedes Unterrichtsfach Kernkompetenzen gibt, über die auch fachfremd Unterrichtende zumindest in gewissem Umfang verfügen müssen (vgl. Ní Ríordáin/Paolucci/Lyons 2019). Wir gehen davon aus, dass sich Kernkompetenzen nicht in sinnvoller Weise aus dem oben gezeigten Modell *auswählen* lassen. Vielmehr nehmen wir an, dass Kompetenzen über das gesamte Spektrum hin erforderlich sind und sich Unterschiede über unterschiedliche Kompetenzniveaus definieren. Anders gewendet: Kompetenzen *fachfremder* und *ausgebildeter* Musiklehrkräfte können unserer Auffassung nach graduelle, nicht jedoch strukturelle Unterschiede aufweisen.

## 2.3 Liedbegleitung

Neben Professionswissen, förderlichen Überzeugungen und affektiv-motivationalen Merkmalen sind für das Erteilen von Musikunterricht, im Unterschied zu anderen Schulfächern, musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten von zentraler Bedeutung (vgl. z. B. KMK 2019, S. 41f.). Unter den berufsfeldspezifischen musikpraktischen Fertigkeiten nimmt die Fähigkeit, Lieder zu begleiten, eine wichtige Stellung ein. Zum einen begegnen Singstimmen im medialen Alltag fast ausschließlich in instrumentaler Einbettung. Das wirkt sich aus auf musikalische Präferenzen von Kindern und Jugendlichen und nimmt Einfluss auf die Akzeptanz von Musik, die eine Lehrkraft in den Unterricht einbringt (vgl. Brünger 1997, S. 87). Schulischer Musikunterricht, der musikalische Vorlieben von Schüler\*innen berücksichtigen und an außerschulische musikalische Praxen anschließen möchte, wird dem Rechnung tragen. Zudem lässt sich ein Begleitinstrument auf vielfältige Weise einsetzen, um den musikalischen Lernprozess beim Singen in der Gruppe zu unterstützen (vgl. Abschn. 2.3.2).

### 2.3.1 Begriffliche Eingrenzung

Der Begriff *Liedbegleitung* ist seit Jahrzehnten geläufig (vgl. z. B. für Klavier: Rath 1980, Frank 2007, Abelein/Tenni 2014; für Gitarre: Diedrich 1998, Teschner 2002, Sell 2012). Eine Literaturdurchsicht zeigt zweifachen Wortgebrauch: Im weiteren Sinn bezeichnet *Liedbegleitung* das instrumentale Arrangement eines im Klassenverband gesungenen Vokalstücks (z. B. Volkslied, Popsong). *Liedbegleitung* in diesem Sinn meint in erster Linie instrumentales Musizieren von Schüler\*innen, beispielsweise auf Orff-Instrumentarium oder Boomwhackers. Im engeren Sinn und mit stärkerem Fokus auf Musiklehrer\*innenkompetenzen begegnet *Liedbegleitung* als Teil einer facettenreichen Disziplin, die als *Schulpraktisches Musizieren* (vgl. Hochstein 1994) bzw. *Schulpraktisches Instrumental-* oder *Schulpraktisches Klavierspiel* firmiert (vgl. KMK 2019, S. 42). Hier meint *Liedbegleitung* eine Unterrichtshandlung, bei der die Lehrkraft die Melodie eines Vokalstücks mit einem selbst gespielten akkordischen Satz unterlegt. Das impliziert gewisse Fähigkeiten im Spiel eines sogenannten *Akkordinstruments* (vgl. Abschn. 3.2.2).

Zu Vokalstücken in Schulliederbüchern werden heute in aller Regel Akkordsymbole abgedruckt, die ein Schema zur Harmonisierung vorschlagen. Die Umsetzung in einen Instrumentalsatz ist jedoch dem bzw. der Begleitenden übertragen. Dies betrifft unter anderem die genaue Anordnung, Lage und Verbindung der Begleitakkorde, die Einbettung der Liedmelodie in rhythmische Muster und Modelle oder die Gestaltung instrumentaler Vor-, Zwischen- und Nachspiele. Wesentlich sind dabei Fähigkeiten zur Improvisation, d.h. zur Gestaltung und Entfaltung der Liedbegleitung aus dem Stegreif und ohne ausnotierte Spielvorlage. Auf höherem Niveau sind weiteren Optionen kaum Grenzen gesetzt, etwa alternativen Harmonisierungen, spiel- und satztechnischen Kunstgriffen und Auszierungen.

### 2.3.2 Funktionen im schulischen Singunterricht

Im Kontext schulischen Singunterrichts kommen der Liedbegleitung unterschiedliche Funktionen zu. Mit „Liedbegleitung und Improvisation in unterschiedlichen Stilen und Genres“ (KMK 2019, S. 42) kann die Lehrkraft ihren Schüler\*innen unterschiedliche musikalische Erscheinungsformen aus diversen Stilen, Genres und Epochen vor Ohren führen. Das öffnet Räume musikästhetischer Erfahrung, lädt Schüler\*innen zum genussvollen Hören und

zum singenden Mitvollzug<sup>1</sup> ein. Liedbegleitung in diesem Sinne beschreibt sich mithin nicht allein als Potenzial kognitiver Aktivierung, sondern auch als Potenzial „ästhetischer Aktivierung“ (Puffer/Hofmann 2016, S. 112), die sich gleichermaßen sinn- und singstiftend auswirken kann.

Lernpsychologisch und musikdidaktisch gewendet, lässt sich dieser Vorgang als Lernen am Modell, genauer: als „Imitationslernen aufnehmen, das auf einem bewussten Vormachen oder Vorzeigen der Lehrperson [...] und aufgefordertem oder zumindest intendiertem Nachmachen durch die Lernenden“ (Spychiger 2015, S. 54) beruht.<sup>2</sup> Beim Singen und Liedbegleiten vermag die Musiklehrkraft „ein ganzes Spektrum“ musikalischer Parameter zu modellieren und zu demonstrieren: „Sprache, wenn der Lerngegenstand Text umfasst, Bewegung, Klangfarbe, Melodie, Tempo, Rhythmus, Lautstärke sowie Gestaltungsparameter in deren Veränderung (lauter und leiser, schneller und langsamer werden etc.)“ (ebd.), und im imitierenden Mitvollzug übernehmen die Schüler\*innen das klingende Modell und *ersingen* so das jeweilige Vokalstück.

### 3 Instruktionsvideos für „Liedbegleitung“

#### 3.1 Begriffsklärung

Die Durchsicht einschlägiger Forschungsliteratur zeigt, dass Komposita wie *Erklärvideo*, *Lernvideo*, *Lehrvideo*, *Instruktionsvideo* und *Video-Tutorial* je nach disziplinärer Rahmung uneinheitlich und teilweise widersprüchlich verwendet werden. Dies lässt sich auf verschiedene Definitionsstrategien zurückführen:

Findeisen/Seifried/Horn (2019) formulieren aus fachdidaktischer Perspektive. Ihre Eingrenzung von *Erklären* führt über eine inhaltliche Komponente: Die Autor\*innen konnotieren *Erklären* mit *Wissen*, also mit kognitiven Beständen. Dementsprechend machen sie *Verstehen* als Zweck und Ergebnis von *Erklären* geltend. Damit fallen solche Inhalte bzw. Interaktionen heraus, die sich dem Wissensbegriff und/oder dem Muster von *Erklären* und *Verstehen* nicht zuordnen lassen.

Eine aus der Linguistik stammende Variante bietet Christiane Hohenstein an. Die Autorin setzt ebenfalls an beim Zweck der Sprechhandlung. Sie fasst als Ziel von *Erklären* den Ausbau von Wissen bzw. dessen Einordnung in einen Gesamtzusammenhang (vgl. Hohenstein 2009, S. 39). Auch hier charakterisiert sich die Sprechhandlung *Erklären* durch kognitive Inhalte (*Wissen*) sowie durch den intendierten Erfolg (*Verstehen*). Davon grenzt die Autorin *Instruieren* ab: Hier handelt es sich um einen Sprechakt, der im Unterschied zu *Erklären* nicht auf Ausbau und Verstehen von Wissen zielt, sondern darauf, Adressat\*innen zu bestimmten Handlungen und Handlungsvollzügen zu befähigen (vgl. ebd.). Der Erfolg von *Instruktion* zeigt sich darin, ob und zu welchem Grad die Lernenden das, was vorgeführt, präsentiert, gezeigt wurde, dann übernehmen, nachmachen, nachahmen können.

Die so gewonnene Systematik bietet sich zur Orientierung im eingangs skizzierten Wortfeld an. Mit *Erklärvideos* meinen wir im Folgenden kurze Filme, die dem Auf- und Ausbau von

1 „Ein neues Lied sollte von der Lehrperson so vorgetragen werden, wie sie sich wünscht, dass die Kinder es singen – ansprechend, ausdrucksvoll, möglichst auswendig und ggf. mit instrumentaler Begleitung“ (Fuchs 2015, S. 129).

2 In der Musikdidaktik hat dieser Lernweg, als bloße *Papageienmethode* verstanden, keinen uneingeschränkt guten Ruf. Dem gegenüber stellt Spsychiger (2015) unter Berufung auf Untersuchungen von Petersen und Oser (2013) klar: „Die Methode ist alles andere als primitiv, vielmehr ist sie eine archaische und ursächliche Form des Lernens“ (Spychiger 2015, S. 54).

Wissen dienen und auf Verstehen zielen. Für Lehrvideos hingegen, die sich durch Präsentation und Imitation bestimmter Handlungen, Tätigkeiten oder Operationen charakterisieren, wählen wir den Begriff *Instruktionsvideo*.<sup>3</sup> *Erklärvideo* und *Instruktionsvideo* sehen wir paraktisch als species des genus *Lehrvideo*.<sup>4</sup> Unsere Präferenz für die Bezeichnung *Instruktionsvideo* beruht zunächst auf den genannten systematischen Gründen, aber auch auf Unbehagen mit dem in pädagogischen Kontexten zwar gängigen, u. E. aber unscharfen Begriff (*Video-*) *Tutorial*.<sup>5</sup> Schließlich kommt die Bezeichnung *Instruktionsvideo* unserem Vorhaben entgegen, weil sie Nähe zum Begriff des *Modelllernens* impliziert. Hierin unterscheiden sich Instruktionsvideos von *Performanzvideos*,<sup>6</sup> welche eine bloße Dokumentation von gelingendem Handeln zeigen (vgl. Wolf 2015, S. 123f.).

### 3.2 Domänenspezifische Gestaltungskriterien

Unsere Überlegungen setzten an bei der Sichtung und Analyse vorfindlicher Lehrvideos zum Instrumentalspiel. Als struktureller Leitfaden und heuristisches Hilfsmittel diene dabei das *Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien (AAER)* (Fey 2017). Ergänzend wurde eine Synopse empirischer Studien zur Gestaltung von *Erklärvideos* herangezogen (vgl. Findeisen/Seifried/Horn 2019).

Auf Videoplattformen wie YouTube finden sich zahllose Erklär- und Instruktionsvideos, darunter etliche mit mittelbarem bzw. unmittelbarem Bezug zu Liedbegleitung. Eine erste Sichtung zeigte jedoch erhebliche Unterschiede in Hinsicht auf Zielsetzungen, Anspruch und Qualität. Lehrvideos zum Instrumentalspiel sind, so ein entsprechender Forschungsbefund, nicht selten „von minderer Qualität, wodurch sich beim Üben unbemerkt Fehler in Ablauf, Haltung oder Spieltechnik der Schüler einschleichen“ (Wissner 2015, S. 193). Erhebliche Diskrepanzen zeigen vorfindliche Videos auch im Hinblick auf diskursive Positionierung und auf im Hintergrund stehende Interessen (vgl. Fey 2017, S. 22).

Vorhandene, öffentlich zugängliche Videos in eine kohärente Systematik zu bringen und daraus in einem zweiten Schritt Materialien zu entwickeln, die sich zur Qualifizierung von (Musik-)Lehrkräften eignen, erscheint angesichts dieser Sachlage wenig erfolgversprechend. So stellt sich im Rahmen des Projekts KomVok die Aufgabe, eigene Instruktionsvideos zu gestalten. Auf Basis der Analysen wurde folgender Kriterienkatalog entwickelt, der als Planungsgrundlage dient (Tab. 1):

3 Kurzrecherchen mit Google Scholar legen nahe, dass der Begriff *Instruktionsvideo* eher in (Didaktiken) von Medizin, Naturwissenschaften, Mathematik verwendet wird, während in pädagogischen Kontexten *Video-Tutorial* häufiger begegnet.

4 Anders bei Wolf 2015; Findeisen/Horn/Seifried 2019.

5 „Video-Tutorials sind eigenproduzierte, kurze Filme, in denen Tätigkeiten und Prozesse demonstriert und kommentiert werden (Tutorial), jeweils mit der Intention, beim Betrachter ein *Verständnis* zu erreichen beziehungsweise einen *Lernprozess* auszulösen“ (Findeisen/Horn/Seifried 2019, S. 18). – „Ein Video-Tutorial ist eine audiovisuell verdichtete Vermittlung von prozeduralem Wissen“ (Valentin 2018, S. 13).

6 Als Performanzvideo werden Videos bezeichnet, welche eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung zeigen (vgl. Wolf 2015, S. 123f.).

**Tab. 1:** Domänenspezifische Kriterien zur Gestaltung von Instruktionsvideos für Liedbegleitung

1. Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensomotorische Komponente</li> <li>• Kognitive Komponente</li> <li>• Affektiv-motivationale Komponente</li> </ul>
2. Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liedrepertoire</li> <li>• Begleittechniken</li> <li>• Übestrategien</li> </ul>
3. Methoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelllernen</li> <li>• Sensomotorische, ästhetische und kognitive Aktivierung</li> <li>• Strukturierung</li> </ul>
4. Videografische Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bild- und Tonqualität</li> <li>• Interaktive Elemente</li> </ul>

### 3.2.1 Ziele

Mithilfe der Instruktionsvideos sollen Grundschullehrkräfte dazu befähigt werden, Kompetenzen im Bereich *Liedbegleitung* auf dem Akkordinstrument zu erwerben, auszubauen und in der schulischen Praxis anzuwenden. Bei entsprechenden Lehr-Lernhandlungen wirken, wie oben dargelegt, kognitive, sensomotorische, perzeptive und affektiv-motivationale Komponenten zusammen, die sich wechselseitig bedingen und überlagern (vgl. Abb. 1).

Vorrangig sensomotorischen Komponenten zugeordnet sehen wir eine Zielsetzung wie etwa die Fähigkeit zu rhythmisch gleichmäßigem, *flüssigem* Spiel. Sie impliziert z. B. die Fähigkeit, Spielbewegungen zu koordinieren<sup>7</sup> und zu kontrollieren sowie die Fähigkeit zu motorischer Konzeptbildung (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 68). Hier wird die erwähnte Verzahnung mit perzeptiven und kognitiven Faktoren deutlich: Exemplarisch genannt seien Auge-Hand-Ohr-Koordination, Ausdifferenzierung sinnlicher Wahrnehmung, insbesondere das bewusste auditive und visuelle Wahrnehmen von Qualitäten des eigenen Spiels sowie die Fähigkeit, Schwierigkeiten und Fehler im eigenen Spiel zu diagnostizieren und daraus zielgerichtete, erfolgversprechende Lösungsstrategien abzuleiten.

Kognitive Komponenten stehen als Zielgrößen im Vordergrund, wenn es z. B. darum geht, Noten und Akkordsymbole zu lesen, zu verstehen und im eigenen Spiel umzusetzen. Dem kognitiven Bereich ordnen wir ferner die Fähigkeit zu systematischer Abstraktion zu, die sich u.a. darin zeigt, Formen und Prinzipien von Begleitmustern und -modellen zu abstrahieren, sie je nach Genre und Stilrichtung zu variieren und auch für die Begleitung anderer Lieder zu nutzen. Weitere Ziele, die kognitive Komponenten betreffen, sind Entwicklung und Entfaltung ästhetischer Überzeugungen und Präferenzen.

In Hinsicht auf affektiv-motivationale Komponenten zielen die Instruktionsvideos beispielsweise ab auf Interesse und Freude am Musizieren, positives Selbstwirksamkeitserleben beim Erlernen und Spielen von Liedbegleitungen und auf die Bereitschaft, erlernte Kompetenzen im schulischen Kontext anzuwenden.

### 3.2.2 Inhalte

Den inhaltlichen Kern der Instruktionsvideos bilden, wenig überraschend, Lieder, die sich für das Singen im Klassenverband in der Grundschule eignen. Deren Auswahl folgt zunächst

<sup>7</sup> Koordination kann sich z. B. auf Spielbewegungen beziehen (rechte/linke Hand), auf das Zusammenspiel von Instrument und Stimmen (intrapersonale Koordination) oder ggf. auch auf die Übereinstimmung von Instruktion und Imitation, etwa beim Mitspielen zum Video (interpersonale Koordination, vgl. Spychiger 2015).

vokaldidaktischen Argumenten (z. B. Text, diastematische, rhythmische und formale Struktur, stimmbildnerische Optionen, stimmtechnische Schwierigkeiten etc.; vgl. Hofmann 2015). Ein weiteres Auswahlkriterium bildet die Passung zur Systematik eines Lehrangebots für basale Liedbegleitung. Maßgeblich ist die Frage, ob und inwieweit die Faktur eines Liedes den jeweils beabsichtigten Kompetenzerwerb begünstigen kann, etwa dann, wenn Lieder gesucht werden, die mit nur einem oder zwei Akkorden begleitbar sind.

Die Instruktionsvideos thematisieren grundlegende Techniken der Liedbegleitung (z. B. Akkordgriffe, Zupfmuster usw.) auf den Instrumenten Klavier und Gitarre. Deren Auswahl erfolgte aus pragmatischen Gründen: Es handelt sich um *Akkordinstrumente* im Sinne der KMK-Vorgaben (vgl. KMK 2019, S. 42); in Bayern sind sie in der Staatsprüfung *Schulpraktisches Singen und Instrumentalspiel* (Didaktikfach Musik Grundschule) zugelassen (vgl. StMUK 2008, §36), und sie werden auch im Rahmen der *Basisqualifikation Musik* genutzt.

Beim Erwerb und Ausbau von Fertigkeiten im Instrumentalspiel kommt der Organisation des Lernens und Übens eine entscheidende Rolle zu (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 86). Üben meint dabei einen „dem Lernen nachgelagerten Vorgang, der das Ziel verfolgt, erworbene Fertigkeiten (*skills*) zu optimieren, zu generalisieren und zu erhalten sowie konkurrierende [potenziell unerwünschte] Verhaltensweisen zu unterdrücken“ (Platz/Lehmann 2018, S. 65). Üben in diesem Sinne richtet sich darauf, beim Instrumentalspiel Abweichungen von Zielvorstellungen zu minimieren. Solche Zielvorstellungen aufzubauen stellt sich als wichtiger Auftrag an die Instruktionsvideos, weil Anfänger\*innen meist noch nicht über stabile, sensorisch-klangliche mentale Repräsentationen verfügen (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 66). Entsprechende musikalische Primärerfahrungen zu ermöglichen, gehört somit ebenfalls zum Aufgabenspektrum. Zudem sollen die Instruktionsvideos den Aufbau von Übestrategien fördern, beispielsweise zum Üben mit Metronom, zum Umgang mit *Bruchstellen* (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 82), zur *Superzeichenbildung* bzw. Orientierung an Mustern (vgl. Mahlert 2018, S. 280) und zum zielgerichteten Anfertigen von Audioaufnahmen des eigenen Spiels.

### 3.2.3 Methoden

Modelllernen bzw. Instruktion und Imitation wurden oben (vgl. Abschn. 2.3.2) als wesentliche Handlungsmuster bei Lehr-/Lernprozessen in der Domäne Musik identifiziert. Als methodische Formen spielen sie in den Instruktionsvideos eine Hauptrolle. Den Lernenden werden Liedbegleitungen, Spieltechniken etc. vorgeführt (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 72); explizite Aufforderungen zum Nachahmen (vgl. Findeisen/Horn/Seifried 2019, S. 19) und Üben initiieren nachgelagerte, selbstständige Lernprozesse.

Der damit intendierte Lehr-Lern-Prozess beschränkt sich freilich nicht allein auf *Hands-on-Aktivitäten*. Lernerfolg im musikpraktischen Bereich erweist sich im *Können*, bei dem sensorische, kognitive und ästhetische Komponenten zusammenspielen. Das methodische Vorgehen im Instruktionsvideo soll diese drei Aspekte der Aktivierung in ihrem je spezifischen Verhältnis berücksichtigen und ausbalancieren. Daher kommt der Art und Weise, dem *Wie* des Vormachens, großes Gewicht zu: Außer spieltechnisch korrekter Demonstration sind ästhetisch anregende Potenziale wichtig, z. B. zur Entwicklung von Klangvorstellungen – gemäß dem Grundsatz, dass sich Musikunterricht immer auch an der ästhetischen Güte seiner Prozesse und Produkte messen lassen muss (vgl. Göllner 2017, S. 47).

Mit Blick auf kognitive Aktivierung ist beim Sprechen neben angepasster Geschwindigkeit und Deutlichkeit vor allem auf verständliche Ausdrucksweise und auf gezielte, differenzierte Verwendung des Fachwortschatzes zu achten. Renkl et al. (2006) weisen darauf hin, dass sich

Lehrpersonen durch ihr Vorwissen und Expertise nicht zu *abgehobenen* Erklärungen verleiten lassen sollten; verbale Erläuterungen sollten sich auf ein Mindestmaß beschränken.

Was die zeitliche Strukturierung von Instruktionsvideos betrifft, so empfehlen Findeisen/Horn/Seifried auf Basis empirischer Befunde „eine maximale Länge von sechs Minuten“ (2019, S. 30). Der begrenzte Zeitrahmen verlangt nach besonders präziser und ökonomischer methodischer Planung. Dies bezieht sich sowohl auf die *Mikroebene*, d.h. auf die Folge und Rhythmisierung von Handlungssituationen innerhalb einer einzelnen Videoeinheit, als auch auf die *Makroebene*, auf der Vorgehensweisen sequenziell abgestimmt und einer kohärenten Gesamtstruktur zugeordnet werden.

### 3.2.4 Videografische Gestaltung

Um auf modernen digitalen Endgeräten eine ansprechende Darstellung zu erzielen, empfehlen sich Bildaufnahmen in einem Seitenverhältnis von 16:9 und einer Auflösung von 1.980 x 1.080 Pixel (HD-Qualität). In der Domäne Musik stellen sich besondere Anforderungen an die Tonqualität. Im Projekt KomVok werden die Musikinstrumente mit hochwertigen Mikrofonen abgenommen; die Stimme der instruierenden Person wird mittels eines Lavalier-Mikrofons aufgezeichnet. Die Wahl der Bitrate für die Komprimierung erfolgt im bestmöglichen Kompromiss von Klangqualität und Dateigröße.

Die gewählten Kameraeinstellungen zielen auf optimale Sichtbarkeit des jeweils zu fokussierenden Aspekts. Grundsätzlich lässt sich unterscheiden zwischen der Modellperspektive (Sicht der musizierenden Person) und der Beobachterperspektive (vgl. Findeisen/Horn/Seifried 2019, S. 27). Die Durchsicht vorfindlicher Instruktionsvideos ergab, dass bei Tasteninstrumenten häufig eine spezifische Form der Modellperspektive gewählt wird (Klaviatur aus einer senkrechten Vogelperspektive), während bei Gitarre die Beobachterperspektive (meist im Gegenüber und als Totale) überwiegt. Darüber hinaus hat die instruierende Person Möglichkeiten, relevante Aspekte hervorzuheben. Aus der Beobachterperspektive gefilmt, können beispielsweise Gesten und Blicke die Aufmerksamkeit der Lernenden lenken (vgl. Findeisen/Horn/Seifried 2019, S. 26f.).

Angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen der im Projekt KomVok adressierten Zielgruppe kommt interaktiven Elementen in den Lehrvideos besondere Bedeutung zu. Dies können beispielsweise implementierte Inhaltsverzeichnisse oder Register, die ein schnelles „Anspringen“ bestimmter Stellen im Video ermöglichen, sowie weitere Möglichkeiten der Videosteuerung (z. B. Wiedergabe, Pause, schneller Vor-/Rücklauf, 10-Sekunden-Vor-/Rücksprung, Zeitraffer, Zeitlupe etc.) sein. Solche Optionen sollen es Lernenden ermöglichen, die Instruktion dem eigenen Lerntempo, je nach individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedarfen (vgl. Zander/Behrens/Mehlhorn 2020, S. 257), anzupassen. Lernende, die solche Möglichkeiten nutzten, benötigten in einer experimentellen Studie weniger Zeit, um komplexe kognitiv-motorische Fähigkeiten (das Knüpfen nautischer Knoten) zu erlernen (vgl. Schwan/Riempp 2004) – ob und inwieweit sich ähnliche Befunde bei musikpraktischen Handlungen einstellen, wäre zu prüfen.

## 4 Diskussion

Der Ansatz, Kompetenzen im Liedbegleiten durch Instruktionsvideos aufzubauen, unterliegt einer Reihe von Limitationen. Dass diese Lehrform zum Erfolg führt, ist auch hier nicht in allen Fällen und unter allen Umständen zu gewährleisten. Insbesondere bei Anfän-

ger\*innen ohne jegliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen scheint zu Beginn die Anleitung und Unterstützung einer Lehrkraft wichtig zu sein, bevor Lernprozesse und Üben eigenverantwortlich und selbstreguliert gestaltet werden (vgl. Platz/Lehmann 2018, S. 274). Auch fehlt direktes Feedback, wie es im Unterricht mit einer Lehrkraft in Präsenz möglich und üblich ist. Daher könnten sich beim ausschließlichen Arbeiten mit Instruktionsvideos Fehler einschleichen und verfestigen, etwa rhythmisch unpräzises, stillfremdes Begleitenspiel, unphysiologische Haltung oder umständliche Fingersätze. Daher wäre die Einbettung der Videos in Blended-Learning-Szenarien mit Wechsel aus selbstständigem Lernen und Präsenzphasen von Vorteil. Hier böte sich eine Verzahnung mit entsprechenden Lehrangeboten in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung an. Damit ließe sich dann auch evaluieren, ob und in welchem Maß die Kompetenzziele tatsächlich erreicht werden, denn entsprechender *outcome* lässt sich nur auf der Ebene der Performanz, also über externe Beobachtung, beurteilen. Von Interesse wäre schließlich die Frage, ob und inwieweit Kompetenzen, die mit Hilfe der Videos erworben wurden, beim *Handeln unter Druck* zuverlässig verfügbar sind, also dann, wenn die Lehrkraft ihre singende Grundschulklasse begleitet.<sup>8</sup> Die Möglichkeit, solche Performanz der Teilnehmenden zu beobachten und zu analysieren, beispielsweise im Rahmen eines berufsbegleitenden Coachings, besteht im Rahmen des KomVok-Projekts jedoch nicht. Solche Evaluation könnte jedoch Gegenstand eines anschließenden Forschungsvorhabens sein.

## Literatur

- Abelein, Ralph/Tenni, Jyrki (2014): Liedbegleitung und Klavierimprovisation. Stilsicher Songs begleiten – passend Melodien harmonisieren – kreativ über Akkordfolgen improvisieren. Rum u. a.: Helbling.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), S. 3–13.
- Brünger, Peter (1997): Musik mit der Stimme. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch des Musikunterrichts*. Bd. 1: Primarstufe. Kassel: Bosse, S. 85–114.
- Dann, Hanns-Dietrich/Haag, Ludwig (2017): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, 24), S. 89–120.
- Diedrich, Michael (1998): *Semmelrock. Einführung in die Akkordbegleitung für Gitarre*. Regensburg: ConBrio.
- Fey, Carl-Christian (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung. In: Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)*. Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–46.
- Findeisen, Stefanie/Horn, Sebastian/Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2019 (10), S. 16–36.
- Frank, Bernd (2007): *Klavierimprovisation. Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong. Eine stilistische Anleitung für die Praxis. Praktische Übungen, Aufgaben, Lösungen*. 2 Bde. Mainz u. a.: Schott.
- Fuchs, Mechtild (Hrsg.) (2015): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.
- Göllner, Michael (2017): *Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 6).
- Hammel, Lina (2011): *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin, Köln: LIT-Verl (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 10).

<sup>8</sup> Zum Zusammenhang zwischen Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und unterrichtlicher Performanz: siehe Blömeke et al. (2015), fachspezifisch: Puffer, (i. V.); zum Lehrerhandeln als *Handeln unter Druck*: Dann/Haag (2017, S. 97).

- Hochstein, Wolfgang (1994): Schulpraktisches Musizieren. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Bosse, S. 244–246.
- Hofmann, Bernhard (2015): Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In: Lortitz, Martin und Schott, Claudia (Hrsg.): Musik – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen (Didaktik für die Grundschule), S. 105–118.
- Hohenstein, Christiane (2009): Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 37–55.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.3.2019. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf), letzter Zugriff: 15.12.2020.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Weishaupt, Horst/Konrad, Ute (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>, letzter Zugriff: 30.12.2020.
- Mahlert, Ulrich (2018): Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster: Waxmann, S. 275–283.
- Ní Ríordáin, Máire/Paolucci, Catherine/Lyons, Terry (2019): Teacher Professional Competence: What Can Be Learned About the Knowledge and Practices Needed for Teaching? In: Linda Hobbs und Günter Törner (Hrsg.): Examining the Phenomenon of “Teaching Out-of-field”. International Perspectives on Teaching as a Non-specialist. Singapore: Springer Singapore, S. 129–149.
- Platz, Friedrich/Lehmann, Andreas C. (2018): Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In: Lehmann, Andreas C./Kopiez, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Musikpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 63–92.
- Puffer, Gabriele (i. V.): Aspekte professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften. Schriftliche Habilitationsschrift zur Feststellung der Lehrbefähigung im Fach Musikpädagogik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Habilitationsschrift. Universität Augsburg, Augsburg. Lehrstuhl für Musikpädagogik.
- Puffer, Gabriele/Hofmann, Bernhard (im Druck): LeHet Musik: Förderung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität in Singe-Situationen. In: Hartinger, Andreas/Dresel, Markus/Matthes, Eva/Nett, Ulrike /Peuschel, Kristina (Hrsg.): Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. Münster u.a.: Waxmann.
- Puffer, Gabriele/Hofmann, Bernhard (2016): FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In: Knigge, Jens/Niessen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science. Münster u. a.: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 37), S. 107–120.
- Puffer, Gabriele/Hofmann, Bernhard (2017): FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita (Hrsg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik. Unter Mitarbeit von Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, Regina Mulder und Oliver Tepner. Münster u. a.: Waxmann, S. 245–289.
- Rath, Siegfried (1980): Liedbegleitung am Klavier. Vorschläge zur Improvisation für den Musikunterricht in der Schule. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg.
- Renkl, Alexander/Wittwer, Jörg/Große, Cornelia/Hauser, Sabine/Hilbert, Tatjana/Nückles, Matthias/Schworm, Silke (2006): Instruktionale Erklärungen beim Erwerb kognitiver Fertigkeiten. Sechs Thesen zu einer oft vergeblichen Bemühung. In: Hosenfeld, Ingmar/Schrader, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.): Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 203–223.
- Schwan, Stephan/Riempp, Roland (2004): The Cognitive Benefits of Interactive Videos: Learning to Tie Nautical Knots. In: Learning and Instruction 14 (3), S. 293–305.
- Sell, Stefan (2012): Starthilfe Gitarre. Songs begleiten leicht gemacht; für allgemein bildende Schulen. Mainz u.a.: Schott.
- Spychiger, Maria (2015): Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In: Mechthild Fuchs (Hrsg.): Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge. Innsbruck: Helbling, S. 50–71.
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2013): Änderung der Bekanntmachung über die Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Online verfügbar unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmb/2013/23/kwmb-2013-23.pdf>, letzter Zugriff: 31.12.2020.

- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>, letzter Zugriff: 04.01.2021.
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2008): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I. Online verfügbar unter: [http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I), letzter Zugriff: 15.12.2020.
- Teschner, Hans Joachim (2002): Liedbegleitung für jedermann. Der einfachste und schnellste Weg zur Gitarre. Wilhelmshaven u.a.: Heinrichshofen
- Universität Augsburg (2017): Prüfungsordnung der Universität Augsburg für die Modulprüfungen im Rahmen der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen und für die Lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge der Universität Augsburg. LPO-UA, vom 12.07.2017. Online verfügbar unter: [https://assets.uni-augsburg.de/media/filer\\_public/e8/8e/e88e3d63-62e1-4e41-947b-edcb6b311e1e/l-174-2-004.pdf](https://assets.uni-augsburg.de/media/filer_public/e8/8e/e88e3d63-62e1-4e41-947b-edcb6b311e1e/l-174-2-004.pdf), letzter Zugriff: 31.12.2020.
- Universität Passau, Studienberatung (2020): Informationen zum Studiengang Lehramt an Grundschulen. Online verfügbar unter: <https://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/studium/infoschriften/LAGS.pdf>, zuletzt aktualisiert im Juli 2020, letzter Zugriff: 31.12.2020.
- Valentin, Katrin (2018): Video-Tutorials. Eine systematisierende Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Medienimpulse*. 56(4), S. 1–39.
- Wissner, Georg (2015): Musikschule YouTube: Fähigkeiten zur Bewertung von online verfügbaren musikalischen Lerninhalten bei Instrumentalschülern – eine explorative Studie. In: *Musikpsychologie* 25. Göttingen: Hogrefe, S. 191–221.
- Wolf, Karsten D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung-Griemberg, Anja/Ballhausen, Thomas/Trültzsch-Wjinen, Christine/Barberi, Alessandro/Kaiser-Müller, Katharina (Hrsg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, S. 121–131.
- Zander, Steffi/Behrens, Anne/Mehlhorn, Steven (2020): Erklärvideos als Format des E-Learnings. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin: Springer, S. 247–258.

**Der Internetmarkt mit Lehrvideos auf kommerziellen Plattformen wie YouTube und TikTok sowie auch auf Bildungsplattformen boomt, und repräsentative Studien zeigen die wachsende Bedeutung von Lehr-/Erklärvideos in Forschung und Praxis. Zunehmend werden diese auch in der universitären Ausbildung und im schulischen Unterricht eingesetzt.**

Dieser Sammelband bündelt multidisziplinäre Perspektiven auf diese bisher häufig vernachlässigten Bildungsmedien. Nach wie vor existieren zahlreiche offene Fragen: Was sind genau Lehrvideos? Was sollten wir über die Anbietenden dieser Bildungsmedien (bspw. Erklärvideokanäle auf YouTube) wissen? Was sind Qualitätskriterien für diese Videos? Welche Chancen, Herausforderungen, Grenzen und möglicherweise auch Gefahren sind mit dem Einsatz von Lehrvideos verbunden?

Mit diesem Band verfolgen wir das Ziel, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu leisten und Klarheit sowie Transparenz zu schaffen. Dazu umfasst der Band

- (1) grundlegende – in die Thematik – einführende Beiträge,
- (2) Analysen von Erklärvideos aus domänenspezifischer Perspektive und
- (3) Beiträge zu Lehrvideos in der Lehramtsausbildung und in der universitären Weiterbildung.

#### **Die Herausgeber\*innen**

**Prof. Dr. Eva Matthes**, geb. 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.

**Stefan T. Siegel**, M.A., geb. 1991, ist Gesamtkoordinator im Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

**Thomas Heiland**, geb. 1979, ist Referent für Grund- und Mittelschule an der Akademie für LehrerInnenfortbildung und Personalführung Dillingen/Donau und war von September 2015 bis März 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

978-3-7815-2465-1



9 783781 524651