

Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache

Tamara Zeyer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Zeyer, Tamara. 2023. "Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 34 (1): 103–24.



Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache

Tamara Zeyer¹

Digitalization and technological developments offer foreign language learners numerous opportunities for autonomous learning. Educators as well as students have access to a broad range of online options for using digital materials in class or as supplements, for instance as exercises and how-to videos or as animated German grammar. Digital opportunities for learning grammar can be differentiated in terms of how they represent grammatical themes, how they implement terminology as well as which exercise options they offer. This article will focus on the analysis of selected examples of digital opportunities for learning the grammar of German as a foreign language.

1. Einleitung

Die Digitalisierung des Fremdsprachenlernens ist mittlerweile kein "exotischer" Forschungsbereich mehr, in der Lehrkräftebildung gewinnt die Förderung der Medienkompetenz an Bedeutung und auch für das Verlagswesen ist die Digitalisierung unabdingbar für die Konkurrenzfähigkeit. Im Vergleich zur Grammatikvermittlung steht die Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht jedoch noch relativ am Anfang, wie der Rückblick in die Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts zeigt. Umso interessanter scheint die Kombination dieser zwei für die Fremdsprachendidaktik bedeutenden Bereiche zu sein. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass die ersten Digitalisierungsversuche den Bereich der Grammatikvermittlung betrafen: "Die ersten digitalen Komponenten [von Lehrwerken] waren CDs mit Grammatikübungen" (Rösler & Würffel 2020: 22).

Die Leitfragen der hier vorgestellten Untersuchung sind die folgenden:

- Wie werden technologische Entwicklungen zur Förderung der grammatischen Kenntnisse genutzt?
- Werden die Potenziale der Digitalisierung ausgeschöpft?
- Welche digitalen Erklärungsformen und Übungsformate eignen sich besonders gut für die Grammatikvermittlung?

Der Fokus liegt auf Lehr- und Lernmaterialien sowie ihrer Einbindung in unterschiedliche didaktische Szenarien des Fremdsprachenunterrichts. Deswegen soll

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Tamara Zeyer, Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für Medien und Interaktivität, Ludwigstr. 34, 35390 Gießen, E-Mail: tamara.zeyer@germanistik.uni-giessen.de

in folgendem Beitrag zuerst ein Überblick über den Forschungsdiskurs zum Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht gegeben werden. Danach folgt eine Diskussion über die Digitalisierung der Materialien zur Grammatikvermittlung, die Erwartungen und Anforderungen an Darstellungsformen grammatischer Phänomene mittels dynamischer Visualisierungen, Erklärvideos und Übungsformate zum Training von Grammatikstrukturen aufgreift. Anschließend werden exemplarisch anhand der oben genannten Merkmale Umsetzungsbeispiele aus Materialien für Deutsch als Fremdsprache aufgezeigt, welche die aktuellen medien- und fremdsprachendidaktischen Überlegungen widerspiegeln.

Dieser Beitrag zielt auf einen Überblick über unterschiedliche Möglichkeiten digitaler Grammatikvermittlung bzw. die Darstellung der Vielfalt der Variationen von Grammatiklernangeboten für DaF-Lernende. Es besteht keinesfalls ein Anspruch auf Vollständigkeit, es sollte aber der Orientierung in der Menge digitaler Angebote dienen und zur Diskussion darüber anregen, ob die Potenziale der Digitalisierung ausgeschöpft werden und wie sie für die Weiterentwicklung digitaler Lernmaterialien zu nutzen sind. Da es sich um die Präsentation und das Üben grammatischer Inhalte mittels digitaler Lernangebote handelt, stehen dabei deren Interaktivität, Multimodalität und Benutzerfreundlichkeit im Vordergrund. Abschließend werden Forschungsdesiderata im Bereich digitaler fremdsprachendidaktischer Lehr- und Lernmaterialien aufgezeigt.

2. Digitale Lehr- und Lernmaterialien: Technologieentwicklung und Haltungswandel

Technologische Entwicklungen, digitaler Wandel und deren Einfluss auf die Lehr- und Lernprozesse finden ihren Platz im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs aus unterschiedlichen Perspektiven (s. dazu Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter 2019; Eisenmann & Steinbock 2020; mit Fokus auf DaF/DaZ s. Biebighäuser & Feick 2020). Während die technologische Entwicklung unseren Alltag dynamisch verändert, lassen sich diese durch Digitalisierung geprägten Änderungen in die Konzeption von Lernmaterialien nicht so schnell integrieren. Die Lehr- und Lernmaterialien werden in erster Linie für die Akteurinnen und Akteure des Lernprozesses entwickelt, also für Lernende und Lehrende. Dabei beobachtet man, dass gerade Letztere die Potenziale digitaler Medien und Materialien für das

Fremdsprachenlehren und -lernen nicht immer erkennen (wollen).² Zur Nachvollziehbarkeit von Bedenken wird ein kurzer Blick in die Anfänge der Diskussion über die Potenziale digitaler Medien fürs Sprachenlernen geworfen.

Interessant ist die Haltung von Lehrenden gegenüber digitalen Materialien³, die mittels Umfragen in Lehrkräftefortbildungen vor 25 Jahren im DaF-Kontext erfasst wurde: Vorteilhaft wurden Aspekte wie Materialreichtum, die Möglichkeit absoluter Aktualität, "hohe inhaltliche Flexibilität", Adaptivität und Recherchemöglichkeit genannt (vgl. Krumm 1999: 122). Einige Aspekte werden in den modernen digitalen Materialien gut umgesetzt, andere sind jedoch noch nicht bzw. nur zum Teil realisiert, weil Potenziale digitaler Technologien nicht ausgeschöpft werden. Dies könnte am hohen Arbeits- und Kostenaufwand bei der Konzeption und Erstellung liegen. Erwähnenswert sind ebenfalls die Gegenargumente hinsichtlich digitaler Materialien, die in Krumms Beitrag aufgelistet sind. Während der Materialreichtum als positiv genannt wird, sehen Lehrkräfte das als "Überangebot" (vgl. ebd.). Nach einem Vierteljahrhundert ist das Angebot an digitalen Lehr- und Lernmaterialien nicht weniger umfangreich geworden. Dies erfordert gerade seitens der Lehrkräfte eine ausgeprägte Reflexionskompetenz, um qualitativ gute und für Lernende und/oder Lerngruppen passende Materialien aussuchen und weiterempfehlen zu können. Das Fehlen der Qualitätskontrolle bleibt weiterhin problematisch, gerade wenn jede und jeder selbsterstellte Materialien ins Netz auf unterschiedliche Plattformen stellen kann.

Ein weiterer Kritikpunkt zu digitalen Medien von 1999 ist die Dominanz der englischen Sprache in DaF-Materialien (vgl. Krumm 1999: 122). Es könnte daran liegen, dass die damaligen Lehr- und Lernangebote größtenteils mit Autorensystemen (wie z.B. *Hot Potatoes*) mit englischsprachigen Interfaces erstellt wurden oder Lernplattformen noch keine deutschsprachigen Versionen hatten. Aktuell scheint dieses Problem einsprachige (deutschsprachige) Lehr- und Lernangebote nicht mehr zu betreffen. Möchte man Deutsch selbständig mit einem Lernprogramm oder einer App lernen, bieten nicht viele Anbieter zweisprachige Materialien mit einer anderen Sprache als Englisch. Daher brauchen DaF-Lernende mit einer anderen L1 als Englisch Grundkenntnisse im Englischen, um Erklärungen

-
- 2 Die Diskussion über den Einsatz digitaler Medien entwickelt sich im Laufe der Jahre mit dem technologischen Fortschritt weiter, die Befundlage zur Wirkung digitaler Medien bleibt heterogen (vgl. Grünewald 2019: 22). Der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht kann an unterschiedlichen Herausforderungen scheitern, wie "an mangelnden technischen und mediendidaktischen Kompetenzen, zeitlichen Reserven sowie den vorhandenen Rahmenbedingungen" (Bondarenko 2015: 35).
 - 3 Die Terminologie unterscheidet sich von der jetzigen, Krumm (1999) benutzt in seinem Beitrag die Bezeichnung "elektronische Medien".
-

und Rückmeldungen eines digitalen Lernprogramms zu verstehen.⁴ Das letztgenannte Argument in Krumms Umfrage gegen digitale Medien ist wie folgt formuliert: "Lehrerausbildung hält nicht Schritt" (Krumm 1999: 122). Die Notwendigkeit der Förderung digitaler Kompetenzen in den durch Technologien dynamisch sich verändernden Zeiten bleibt weiterhin aktuell. Die Interaktivität in und mit digitalen Materialien sei laut Krumm (1999) "nur simuliert" möglich.

Bezüglich der Kritik der oben genannten "simulierten" Interaktivität von digitalen Medien lässt sich beobachten, dass diese "Simulation" der Interaktivität durch technologische Entwicklung einen hohen Echtheitsgrad hat und Lernende teilweise wirklich interagieren können. Durch die Verschiebung vieler alltäglicher Kommunikationsformen ins Digitale werden simulierte Interaktionen im Bildungsbereich zumindest als real wahrgenommen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen *computer assisted language learning* (CALL) und *computer mediated communication* (CMC) im Kontext des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien erwähnenswert, weil auch die Aktivitäten von Lernenden in den genannten Settings differieren. Laut Rösler (2016) bedient CALL "den Bereich des klassischen Übens mit geschlossenen Übungen zu bestimmten Formen, CMC führt oft die Traditionen des kooperativen Lernens und der Projektarbeit weiter" (Rösler 2016: 70).⁵ Für Grammatikvermittlung ist entscheidend, welche Aktivitäten von Lernenden im Bearbeitungsprozess erwartet werden, wie sie durch Lernangebote zum Interagieren motiviert werden und wie notwendig der Interaktivitätsgrad der jeweiligen Materialien ist. Schaut man sich als Lernende ein Video zur Grammatikerklärung an, fühlt man sich von der erklärenden Person angesprochen und kann mit ihr über eine Kommentarfunktion interagieren. Dadurch wird eine andere Wahrnehmung der Interaktion vermittelt, als es über ein automatisches Feedback beim Üben grammatischer Strukturen möglich ist.

2.1 Interaktivität und Feedback in digitalen Lernmaterialien

Die Interaktivität digitaler Materialien zum Sprachenlernen setzt sich aus Aktionen Lernender und Aktionen des Angebots bzw. des Systems zusammen. Dabei unterscheidet man in der Mediendidaktik zwischen didaktischen Interaktionen, die den Lernprozess direkt unterstützen, und Steuerungsinteraktionen, wie z.B. Navigieren, Abspielen, Pausieren (s. dazu einen Überblick in Zeyer 2018: 32-33).

4 Bui (2022) zeigt z.B. in ihrer Studie zum Selbstlernen vietnamesischer DaF-Lernender auf Anfängerniveau mit Duolingo, wie sie durch die englischen Erklärungen u.a. die grammatischen Regeln der deutschen Sprache lernen.

5 Rösler (2016) bietet in seinem Beitrag einen Überblick über unterschiedliche Varianten von CALL und CMC sowie Mischformen.

Eine wichtige Interaktivitätsform digitaler Materialien ist die Reaktion des Systems, d.h. das Feedback.

Michel (2019) untersuchte in ihrer quantitativen Studie die Anforderungen und Erwartungen an gutes digitales Feedback seitens der Nutzerinnen und Nutzer und stellte fest, "dass eine deutliche Korrelation zwischen dem Zeitpunkt des Feedbacks und dem Übungstyp besteht: Die Nutzer bevorzugen bei geschlossenen Übungstypen vorwiegend direktes und bei offenen Aufgabentypen zeitverzögertes Feedback" (Michel 2019: 77). Auch wenn sich die Studie auf die Kriterien für gutes digitales Feedback aus der Nutzerperspektive allgemein – und nicht spezifisch in digitalen Programmen zum Grammatiklernen – konzentriert, sind die Erkenntnisse von Bedeutung bei der Konzeption oder Analyse von digitalen Lernmaterialien. Demzufolge muss gutes digitales Feedback:

- direkt,
- bestätigend,
- konkret,
- beschreibend,
- erklärend,
- differenziert,
- personalisierbar,
- zielgruppenspezifisch sein (vgl. Michel 2019: 79).

Bei digitalen Grammatiklernprogrammen handelt es sich hauptsächlich um vorprogrammiertes Feedback. Daher ist die Unterscheidung zwischen Tipp- und Formfehlern durch das Programm nicht immer realisierbar. Jedoch können Rückmeldungen je nach Lernziel einzelner Übungen differenziert gestaltet werden. Für Lernende auf Anfängerniveau ist eine verständliche Feedbackmeldung von zentraler Bedeutung, andernfalls kann sie demotivierend wirken oder kaum/gar nicht wahrgenommen werden. Das Feedback kann als Farbwechsel als Reaktion auf eine richtige oder falsche Eingabe realisiert sein und die Lernenden dazu anregen, eigenständig die fehlerhaften Eingaben ggf. zu verbessern. Feedbackmeldungen können aber auch erklärende Informationen beinhalten, die dem Sprachniveau angemessen zu formulieren sind. Schmidt (2022: 178) schreibt qualitativ hochwertigem Feedback in den formfokussierten Übungsphasen eine essentielle Bedeutung zu und weist auf die Herausforderung hin, dass eine Lehrkraft gerade im Klassenzimmer mit mehreren Lernenden nicht immer gute individualisierte Rückmeldungen zu sprachlichen Fehlern einzelner Lernenden geben kann.

2.2 Multimodalität und Benutzerfreundlichkeit digitaler Lernangebote

Cognitive load bei der Nutzung digitaler Medien ist nicht zu unterschätzen: "Wenn Apps oder Programme nicht wirklich einfach in der Bedienung sind, so werden zu viele kognitive Ressourcen dafür verbraucht und gehen dem eigentlichen Lernprozess verloren" (Langner 2017: 28). Der technische Fortschritt vereinfacht die Erstellung digitaler Sprachlernangebote, die Einbindung unterschiedlicher multimodaler Elemente erfordert mittlerweile keinen großen Arbeits- und Kostenaufwand mehr. Umso wichtiger ist zu bedenken, welche Elemente und welche Kombinationen den Lernprozess fördern oder hindern. Darüber hinaus ist zu beachten, an welchem Gerät digitale Lernmaterialien genutzt werden. Die Bildschirmgröße könnte entscheidend dafür sein, ob der Lernprozess einwandfrei abläuft, gerade wenn viele multimodale Elemente gleichzeitig in die Inhaltsvermittlung eingebunden werden.⁶

Der verbale, visuelle und auditive Informationsfluss ist im alltäglichen Leben durchs Digitale enorm gestiegen. Jedoch bedeutet das nicht automatisch, dass der alltägliche Umgang mit Medien auf das Lernen mit digitalen Materialien übertragbar ist. Interaktive Medien mit multimodalen Komponenten bieten viel Potenzial fürs Fremdsprachenlernen, indem sie "[...] durch ihre visuelle, räumliche und interaktive Repräsentation handlungsorientierten Sprachgebrauch ermöglichen können – was ein hohes Transferpotenzial für realweltliche kommunikative Situationen darstellt" (Zeyer, Stuhlmann & Jones 2016: 36). Trotz ihrer Grenzen und Gefahren ermöglichen digitale Materialien vielfältige Zugänge zum Lernen. Wie diese Möglichkeiten für die Grammatikvermittlung realisiert werden könnten, wird im Folgenden dargestellt.

3. Digitale Materialien zur Grammatikvermittlung: Anforderungen und Erwartungen

Die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht und die Materialien zum Grammatiklernen waren und bleiben immer im Fokus der Forschung, auch wenn das Interesse in den letzten Jahren abnimmt (vgl. Plötner 2022: 56). Es mangelt nicht an Angeboten unterschiedlicher Materialien, die sowohl für den Unterricht als auch zur Ergänzung oder zum Selbstlernen geeignet sind. Dabei weisen

6 Zur Rolle der Bildschirmgröße für den virtuellen Unterricht s. die Untersuchung von Zeyer & Rösler (2021), zu *cognitive load* beim Lernen mit mobilen Endgeräten s. Alasmari (2020).

Di Meola, Gerdes und Tonelli (2017) in der Vorbemerkung ihres Sammelbandes auf mehrere Forschungsdesiderata in Hinblick auf didaktische Übungsgrammatiken hin, obwohl deren Menge auf dem Markt sehr umfangreich sei. Sie heben den Bedarf einer kritischen Analyse von Darstellungsformen und Vermittlungsansätzen in didaktischen Grammatiken hervor (vgl. Di Meola, Gerdes & Tonelli 2017: 7).

3.1 Multimodale Darstellung grammatischer Phänomene

Präsentationen und Erklärungen grammatischer Strukturen in digitalen Materialien blieben lange in buchähnlichen Formaten: Grammatikstrukturen wurden in Textform, Tabellen, seltener in statischen Abbildungen dargestellt. So weist Scheller (2012: 2) auf die Beschränkung bei digitalen Grammatiklernangeboten "[...] zumeist auf geschlossene Online-Übungen und Regelerklärungen in Form von digitalisierten Lehrbuchseiten" hin. Noch vor 20 Jahren thematisierte Rösler die Problematik digitaler Grammatikdarstellung: "Häufig hat man den Eindruck, die Grammatikpräsentation sei der am stärksten vernachlässigte Teil der Online-Fremdsprachendidaktik" (Rösler 2004: 133). Das Vernachlässigen veränderte sich dank der technologischen Entwicklung bzw. der Vereinfachung von Erstellungsprozessen, so dass grammatische Phänomene mittels dynamischer Visualisierungen erklärt werden. Die ersten Versuche waren mit hohem Programmieraufwand verbunden und wurden in animierter Form realisiert.

Die Erweiterung auf dynamische Visualisierungen, wie z.B. Animationen, sei defizitär, wenn sie formfokussiert blieben, aus visuell-gestalterischer und mediendidaktischer Perspektive seien sie verbesserungswürdig (vgl. Scheller 2012: 2). Das Potenzial animierter Grammatikvermittlung wurde in einigen empirischen Studien⁷ nachgewiesen. Jedoch sind nicht alle grammatischen Themen in animierter Form darzustellen. Laut Scheller (2012: 2-3) ist das Ziel "nicht die Übertragung von Grafiken in ein dynamisches Format, sondern Erschaffung qualitativ neuer Vermittlungswege, basierend auf der Koordination visueller und verbaler Verarbeitungsprozesse". Zu den didaktischen Funktionen von Grammatikanimationen zählt sie Folgendes (vgl. ebd.: 3-4):

- Aufmerksamkeitssteuerung,
- Vermittlung von Prozessinformationen und Kausalität sowie
- Motivation und entdeckendes Lernen.

7 Die Studien folgen dem kognitionswissenschaftlichen Ansatz zur Grammatikvermittlung und zeigen Chancen und Grenzen von Animationen bei der Vermittlung unterschiedlicher Grammatikphänomene, s. bspw. Scheller (2009) zu Wechselpräpositionen. Mehr zum kognitionswissenschaftlichen Ansatz zur Grammatikvermittlung s. Roche & Suñer Muñoz (2014).

Die genannten Funktionen sind auch für andere dynamische Visualisierungen für die Grammatikdarstellung relevant, wie u.a. für Videos.⁸

Die Videoformate gewannen ebenfalls in den letzten Jahren mehr an Bedeutung nicht nur im privaten, sondern auch im institutionellen Bereich. Neben den üblichen Argumenten für die Mediennutzung, wie zeit- und ortsunabhängige Abrufbarkeit und somit die Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens, wird die Unkompliziertheit der Videoproduktion genannt (vgl. Zander, Behrens & Mehlhorn 2020: 248). In den medien- und fremdsprachendidaktischen Arbeiten sind unterschiedliche Begriffsvarianten zu finden: Erklärvideo, Lehr- und Lernvideo, Videopodcast, Video-Tutorial, Videoclip (s. dazu Chowchong 2022⁹, Drumm 2022a, Drumm 2022b, Lachmund 2022). In diesem Beitrag werden "Erklär-" und "Lernvideos" synonym verwendet, da die Unterscheidung zwischen den beiden Begrifflichkeiten für die Grammatikvermittlung nicht von Bedeutung ist. Der Begriff "Erklär-Clip" wird genutzt, wenn ein Lernangebot so vom Anbieter bezeichnet wird.

Im Fokus fremdsprachendidaktischer Forschung steht nicht nur die Rezeption durch die Lernenden, sondern auch die Produktion durch (angehende) Lehrkräfte (s. dazu Riedel 2021; Drumm 2022a). Riedel betrachtet die Erstellung digitaler Lerninhalte aus der Perspektive der Förderung von Medienkompetenz (vgl. Riedel 2021: 33), für Drumm kommt dazu noch die Verbesserung der Erklärkompetenz von Grammatikthemen (vgl. Drumm 2022a: 265). Die Kritik an den meisten Grammatikerklärvideos betrifft ihre Ähnlichkeit mit den Vermittlungsarten in Lehrwerken, das "[...] macht es schwierig, vorhandene Videos im Unterricht einzusetzen, da sie wenig Mehrwert zur Buchgrammatik aufweisen und nicht gut in moderne Selbstlern-Arrangements eingebunden werden können" (ebd.: 260).

Laut Riedel (2021: 34) zielen die Erklärvideos auf "die einfache, verständliche und kreative Darstellung eines komplexen Themas durch Bild, Schrift und Sprache". Dabei sollte neben der Vermittlung kognitiver Aspekte auch eine Identifikationsmöglichkeit auf emotionaler Ebene geschaffen werden (vgl. ebd.). Da Anschaulichkeit, Situierung und Anwendungsorientierung den Lernprozess prägen (vgl. Drumm 2022a: 260), sind diese Aspekte bei der Konzeption und Entwicklung von Erklärvideos zu beachten. Lachmund (2022) definiert Erklär- oder Lernvideos als "kurze Clips von drei bis fünf Minuten, in denen Inhalte und Sachverhalte (zumeist von einer Off-Stimme oder einer/einem sichtbaren Sprecher:in) definiert und/oder erklärt werden" (Lachmund 2022: 79-80). Durch das Zeitlimit

8 Der Unterschied zwischen einer Animation und einem Video ist aus der Produktionsperspektive groß, aus der Nutzerperspektive lassen sich vermutlich kaum Unterschiede feststellen.

9 Chowchong (2022) gibt einen Überblick über die Forschungsarbeiten zu Lernvideos und die in den Studien genutzten Begrifflichkeiten. Lernvideos mit Sprache als didaktischem Objekt definiert er in seiner Arbeit als Sprachlernvideos (vgl. Chowchong 2022: 24).

sind die Inhalte auf das Wichtigste zu reduzieren. Das Interaktivitätspotenzial sieht die Autorin in der Einbettung von Videos in ein soziales Netzwerk mit Kommentarfunktion (vgl. ebd. 80). In ihrer Analyse von Lehrwerken und Begleitmaterialien, u.a. Erklärfilmen für schulischen Französischunterricht, stellt Lachmund fest, dass das Potenzial des Erklärvideoeinsatzes hoch ist, jedoch aktuell noch nicht ausgeschöpft wird, da die Erklärvideos auf Regel, Beispiel und Ausnahme reduziert werden (vgl. Lachmund 2022: 101). Eine Lösung bestünde aus ihrer Sicht "in der ausbalancierten Gestaltung von Storytelling-Elementen, die die dienende Funktion von Grammatik als der Kommunikationssituation untergeordnet betonen könnten und auf altersangemessene, ästhetisch-ansprechende, humorvolle Weise besonders den motivationalen Aspekt des Fremdsprachenlernens bedienen" (ebd.).

Lachmund (2022: 86-87) bietet eine Typologie von Erklärvideos für den Fremdsprachenunterricht und unterscheidet zwischen Screencast/Bildschirmabfilmen, Whiteboard/Tafel – analog oder digital, Zettel/Stift – Legevideo und Mischformen. Während bei einem Screencast als Format von der Sicht der Videoproduktion ausgegangen wird, stehen in den anderen drei Formaten die Art und Weise der Darstellung von Inhalten im Fokus. Drumm¹⁰ (2022b) bietet die folgende Typologie von Grammatikerklärvideos nach Gestaltungsmerkmalen an: Video ohne Lehrperson ohne und mit Off-Stimme, Videos mit Lehrpersonen als *talking-head* oder als Oberkörper-Ansicht. Dabei werden noch weitere visuelle Elemente eingebunden, wie Einblendungen, Moderationskärtchen, Whiteboards (vgl. Drumm 2022b: 259-260). Für die Grammatikpräsentation bieten sie unterschiedliche Möglichkeiten, die Inhalte zu vermitteln. Grammatische Strukturen können mit bewegten Bildern, Animationen, abgefilmten Lege- und/oder Schiebetechniken, schrittweise ergänzenden Tabellen oder Skizzen, sich ausfüllenden digitalen oder analogen Tafeln, mit oder ohne Personen, die die Bildung grammatischer Strukturen präsentieren, erklärt werden. Grammatische Strukturen können in kurze Filmsequenzen eingebunden werden, um sie in relevanten Kontexten darzustellen und die Lernrelevanz zu verdeutlichen. Die auditiven Komponenten können von den Aufmerksamkeit lenkenden Interjektionen und Hintergrundgeräuschen bis zu situationseingebetteten Dialogen und ausführlichen Erklärungen von Sprecherinnen und Sprechern reichen. Für die Grammatikvermittlung stellt sich die Frage, wie grammatische Phänomene in Lernvideos kontextualisiert werden können. Es ist auch zu unterscheiden, ob die Einbindung in den Kontext direkt im Video erfolgt oder ins Lehrwerk ausgelagert ist und sich das Video nur auf die grammatische Struktur fokussiert. In den ausgewählten Beispielen in Kapitel 4.1

10 In ihrer Untersuchung analysiert Drumm *YouTube*-Videos zur Grammatik hinsichtlich der Gestaltung und Erklärungsart.

wird überprüft, ob und welche visuellen Elemente für die Grammatikpräsentationen genutzt werden, wie grammatische Strukturen kontextualisiert werden und wie durch multimodale Komponenten die Aufmerksamkeit gelenkt wird.

3.2 Digitale Grammatikübungen

Trotz der Menge des Übungsangebotes zur Grammatik und einer längeren Tradition, das Training dieser Kompetenz zu digitalisieren, lässt sich keine revolutionäre Entwicklung im Übungsbereich beobachten. Die Übungen bleiben weiterhin formfokussiert und ohne jegliche Kontextualisierung. Die Übungsvariationen in Online-Grammatiken sind ziemlich rar (s. dazu Analyse von Online-Übungsgrammatiken von Rausch 2017). Für digitale Übungen gelten dieselben Richtlinien wie für Übungen in Printmedien, die Summer (2016: 129) wie folgt formuliert: "Sinnvoll erscheint jedoch eine Stufung vom Einfachen zum Komplexen, von geschlossenen Übungen zu offeneren Aufgaben und eine zyklische Progression, die sich an Sprechintentionen und Textsorten orientiert sowie auf kommunikativen Sprachgebrauch abzielt."

Digitale Übungen zu grammatischen Strukturen werden in erster Linie mit formfokussierten Übungstypen verbunden und häufig als defizitär betrachtet. Genauso wie in gedruckten Grammatikbüchern dienen digitale Grammatikübungen "dem Erwerben und Sichern des Formbestandes" (Rösler 2004: 137). Das Eintippen von Verbformen in eine Tabelle, die Zuordnung passender Präpositionen in einen Text, Bildung von Sätzen durch *Drag-and-Drop* für einen Chat o.Ä. zielen auf die Festigung grammatischer Inhalte ab und sind für den Lernerfolg notwendig. D.h., "ohne die Form zu üben, ist Grammatiklernen kaum vorstellbar" (Zeyer 2018: 26). Dabei ist die Formfokussierung nicht als Gegenüberstellung zur Kommunikation und Inhaltsorientierung zu betrachten (vgl. Rösler 2019: 115). Dank Digitalisierung können geschlossene Übungen beliebig häufig wiederholt werden, um eine richtige Lösung zu finden und grammatische Strukturen zu festigen. Außerdem besteht laut Biechele (2005: 14) der didaktische Mehrwert digitaler Übungen im unmittelbaren Feedback, ohne Unterstützung der Lehrkraft. Die Bearbeitung digitaler Übungen findet hauptsächlich in Alleinlernphasen bzw. ohne andere Lernende statt, so dass man sich durch Korrekturen nicht bloßgestellt fühlt. Das Vorhandensein von Hilfestellungen gehört ebenfalls zu Vorteilen digitaler Übungen (vgl. ebd.).

Wichtig bei digitalen Grammatikübungen ist, dass sie mit Präsentationen bzw. Erklärungen grammatischer Themen stimmig und in einem thematischen Kontext

sind. Je nach Lernangebot können sich Themendarstellungen und Übungen hinsichtlich des Interaktivitätsgrades unterscheiden: Das Abspielen einer Videoerklärung lässt weniger Interaktionen mit einem Lernprogramm zu als das Ausfüllen eines Lückentextes. Das bedeutet keinesfalls, dass die kognitiven Herausforderungen dabei geringer sind. Bei der Stimmigkeit mit dem alltagsrelevanten Kontext kann es sich bspw. um eine thematische Verbindung und eine inhaltliche Erweiterung handeln. So kann die Motivation zur Beschäftigung mit grammatischen Inhalten dauerhaft erhalten bleiben. Wenn Lernende grammatische Strukturen in relevanten Übungskontexten nutzen, wird ihnen klar, wozu sie sie in der zielsprachigen Umgebung brauchen könnten. Ein weiteres Interaktivitätselement digitaler Lernprogramme ist das Feedback, das insbesondere beim selbstständigen Üben der Grammatik den Lernenden eine unmittelbare Rückmeldung über ihren Erfolg oder Misserfolg liefert.

4. Digitale Materialien zur Grammatikvermittlung: Ausgewählte Beispiele

Das bereits 1999 kritisierte und seitdem weiter angewachsene "Überangebot" digitaler Materialien vereinfacht die Auswahlentscheidung für die exemplarische Analyse keineswegs. Da es sich weder um einen Vergleich der einzelnen Lernangebote miteinander noch um eine Gegenüberstellung digitaler und gedruckter Grammatiken handelt, sondern um die Illustration der realisierten Möglichkeiten der Digitalisierung in der Grammatikvermittlung, wurden möglichst unterschiedliche Grammatiklernangebote von großen Verlagen und Materialanbietern¹¹ ausgewählt. Die Entscheidung beruht auf der Überlegung, dass gerade größere Verlage und Materialanbieter über finanzielle Möglichkeiten verfügen, didaktisch gut begründete Konzepte in technisch guter Qualität realisieren zu lassen. Darüber hinaus weisen die ausgewählten Angebote unterschiedliche Formate auf, die in verschiedene Lernsettings eingebunden werden können, wie z. B. Blended Learning, Flipped Classroom, Selbstlernen, Präsenz- und Online-Unterricht. Zu den unterschiedlichen Formaten gehören in erster Linie Lernangebote als Browser- und App-Versionen, die im Hinblick auf die Bildschirmgröße (PC, Tablet oder Smartphone) den Lernprozess beeinflussen können (s. 2.2). Bei den Apps ist zwischen *Augmented-Reality*-(AR-)Apps und mobilen Versionen eines Lerngebietes zu unterscheiden. Die AR-Apps stellen einen Speicherort von Audio- und Video-

¹¹ Dazu gehören Angebote der Verlage Klett, Hueber und Schubert sowie des Goethe-Instituts und der Deutschen Welle.

Dateien zu einem Printlehrwerk dar und dienen dem direkten Abruf dieser Komponenten an den jeweiligen Stellen des Lehrwerks. Vergleichbar sind sie mit CDs oder DVDs, von denen Audios und Videos abgespielt werden (vgl. Zeyer 2020: 52). Die AR-Apps können Lernende jederzeit und mehrfach abrufen, wenn sie z.B. Grammatikerklärungen selbst erarbeiten oder wiederholen möchten. Mobile Versionen digitaler Lernangebote sind im Hinblick auf Inhalte und Übungstypen mit ihren Browserversionen identisch. Die Navigation wird an die Bildschirmgröße angepasst, um die Nutzerfreundlichkeit zu gewährleisten. Lernangebote in Browser- oder mobilen Versionen können je nach Inhalten mit analogen didaktischen Grammatiken mit Grammatikerklärungen und/oder -übungen oder mit Printlehrwerken, die integrierte Grammatikteile beinhalten, verglichen werden. Bei der Analyse digitaler Lernangebote, die als Äquivalent zu einem Lehrwerk betrachtet werden, ist zu beachten, wie grammatische Strukturen innerhalb einer Lerneinheit bzw. einer Lektion eingeführt, erklärt und geübt werden. Schaut man sich digitale didaktische Grammatiken an, rücken die Gestaltungselemente bei der Erklärung von Grammatikphänomenen und/oder Übungen und Feedbackformen, die in die Übungen integriert sind, in den Fokus. Darüber hinaus ist zu beachten, ob ein Lernangebot alleine genutzt wird oder z.B. in eine Lernplattform integriert wird, da die meisten Lernplattformen eine Austauschmöglichkeit in Form von Foren und Kommentaren anbieten. Eine weitere Form der Darstellung grammatischer Strukturen bietet Instagram an. Die Darstellungsformen sind an gängige Instagram-Formate wie statische und dynamische Visualisierungen angelehnt und ermöglichen mit der Kommentarfunktion die Interaktion mit dem Lehrangebotsanbieter im Sinne von CMC. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele digitaler Grammatiklernangebote im Hinblick auf die Nutzung von Potenzialen der Digitalisierung und didaktischen Mehrwert analysiert. Für die Grammatikpräsentationen wurden Beispiele ausgewählt, die sich für dynamische Visualisierungen eignen (s. Scheller 2012 in 3.1), wie bspw. Änderungen bei der Bildung von Perfektformen oder Satzbau. Da nicht in jedem Lernangebot dieselben grammatischen Themen multimodal präsentiert werden, kann nicht an einem Thema ein Vergleich gezogen werden. Die Entscheidung für Themen für das Anfangsniveau beruht auf der Überlegung, dass durch die kaum vorhandenen sprachlichen Mittel die Erklärung stärker auf die visuellen und multimodalen Möglichkeiten digitaler Lernangebote angewiesen ist. Die Analyse hat keinen vergleichenden, sondern einen stärker deskriptiven Charakter und sollte als ein Überblick über die Grenzen und Potenziale der Digitalisierung speziell für die Grammatikvermittlung verstanden werden.

4.1 Präsentation grammatischer Strukturen in digitalen Lernangeboten

Eine der Präsentationsformen zur Erklärung grammatischer Strukturen sind Lernvideos mit Legetechniken. In kurzen Grammatik-Clips vom Klett-Verlag¹² werden grammatische Themen für das Anfängerniveau durch das Schieben und Markieren einzelner sprachlicher Elemente verdeutlicht. Bspw. werden in Clip 12 "Perfekt (I)" zuerst Verbinfinitive auf Papierzetteln von der linken Seite, ihre Partizipien von rechts ins Kamerabild geschoben. Danach werden sie einander zugeordnet und die Präfixe der Partizipien gelb markiert, um die Aufmerksamkeit auf dieses Bildungselement zu lenken. Eine Off-Stimme signalisiert mit "Mh, ja!" den abgeschlossenen Zwischenschritt, die Infinitive werden aus dem Bild geschoben, die gelbe Markierung verschwindet. Die Hand schiebt zu den einzelnen Partizipien das Pronomen "er" und ein Hilfsverb, wie z.B. "Er ist gereist", "Er hat gesucht" etc. Es erfolgt wieder eine verbale Zustimmung durch die Off-Stimme. Die Sätze werden durch das Schieben neuer Elemente mit weiteren Informationen ergänzt ("Er ist 2014 nach Berlin gereist.") und anschließend vorgelesen. Danach werden "ist" und "gereist" gelb hervorgehoben. Nach und nach werden die restlichen Sätze mit weiteren Informationen ergänzt und die Bildungselemente durch Farbmarkierungen verdeutlicht. Durch die einfache Technik und den kleinschrittigen Aufbau wird der Unterschied zwischen einem Infinitiv und seinem Partizip demonstriert, danach werden die Hilfsverben "haben" oder "sein" ergänzt und ihre Positionen im Satz gezeigt. Die Bildung der grammatischen Struktur wird schrittweise mittels Schieben, Markieren und auditiver Begleitung erklärt. Die Interaktivitätsoptionen der Erklär-Clips beschränken sich auf die Steuerungsinteraktionen, wie Stoppen, Wiedergabe, Pause. Die Anzahl der Schiebelelemente überlastet das gesamte Bild nicht, die Steuerung der Aufmerksamkeit gelingt dank der farbigen Markierung, somit wird eine "Begleitung" des Nutzers/der Nutzerin beim Lernen der Grammatik realisiert. Durch den fehlenden Kontext bleibt die Funktion des Perfekts (Ausdruck einer abgeschlossenen Handlung in der Vergangenheit) unklar, daher ist die Kontextualisierung durch Beispiele notwendig. Die Einbindung in Blended-Learning-Formate zur Vor- oder Nachbereitung könnte für Lernende, die explizite Grammatikvermittlung vorziehen, sinnvoll sein.

Legetechniken findet man auch in weiteren Materialien des Verlags, die die Printlehrwerke als *Augmented Apps*¹³ ergänzen. Die visuellen Elemente der Er-

12 Die Grammatik-Clips sind unter <https://www.klett-sprachen.de/daflleicht-online/grammclips/grammatikclips.html> abrufbar (1.10.2022).

13 Infoseite zu *Klett Augmented*: <https://www.klett-sprachen.de/downloads/c-1407>.

klärvideos und das Prinzip der Legetechnik sind einander ähnlich gestaltet (anstelle einer Markierung sind die für die Regelerklärung relevanten Teile in einer anderen Schriftfarbe markiert, s. z.B. den Erklär-Clip für Nebensätze mit "weil" im Netzwerk 2.1, Seite 11). Die Problematik der Kontextlosigkeit, die im vorigen Beispiel dargelegt wurde, entfällt hier, da die Grammatikerklärung in den gesamten Kontext der Lektion eingebunden ist.

Die Verdeutlichung der Funktion eines grammatischen Phänomens kann jedoch auch in ein Erklärvideo integriert werden. Ein solcher Versuch ist im Grammatik-Clip zum Lehrwerk "Momente A1.1" (Lektion 12) des Hueber-Verlags zu finden.¹⁴ In einer einfachen Animation werden die Handlung und der Handlungsschluss gezeigt: Ein gezeichnetes Mädchen bewegt sich, in der Sprechblase steht "Ich laufe", dann bleibt es stehen und in der Sprechblase ändert sich der Satz zu "Ich bin gelaufen". Die beiden Sätze sind auch vertont. Erst danach wird die Bildung des Perfekts in animierter Form begleitend mit auditiver Spur präsentiert. Die einzelnen Elemente werden durch Reinfliegen und Schriftänderung hervorgehoben. Die Zeichnungen sind sehr vereinfacht, erfüllen ihre Funktion, indem sie schrittweise aufgebaut werden und durch typografische Mittel die Grammatikstrukturen erklären. Jedoch könnte hier der von Scheller (2012) ausgeführte Kritikpunkt bezüglich der visuellen ästhetischen Gestaltung vorgeworfen werden. Da die Grammatik-Clips als Ergänzungsmaterialien zum Lehrwerk gehören, findet sich sicherlich die situative Einbettung grammatischer Strukturen innerhalb der Lehrwerkektionen. Fänden Lehrende ein Erklärvideo passend für den eigenen Unterricht, wäre die thematische Passung zu überprüfen, wenn man mit anderen Lernmaterialien arbeitet. Als eine weitere Steuerungsoption kann man die Abspielgeschwindigkeit variieren, was gerade für Lernende mit nicht fortgeschrittenen Sprachenkenntnissen didaktisch sinnvoll ist.

Eine ganz andere Art von Erklärvideos mit einem Sprecherinbild bietet der *YouTube*-Kanal "24h Deutsch mit Ida" vom Goethe-Institut.¹⁵ Die Protagonistin übernimmt die Rolle der Expertin für deutsche Sprache und erklärt in ihren Videos u.a. auch grammatische Strukturen. Anleitend zeigt man Ida in einer kommunikativen Situation, in der die zu erklärende Grammatik vorkommt, um somit die Relevanz für Lernende zu verdeutlichen und das Interesse zu wecken. Für die eigentliche Erklärung der Bildung von Grammatikstrukturen und -regeln werden unterschiedliche Visualisierungsmöglichkeiten genutzt: von Kreidetafel, Unter-

14 Erklär-Clips zum Lehrwerk "Momente": <https://www.hueber.de/momente/testen?tabid844058=2>.

15 "24h Deutsch mit Ida": <https://www.youtube.com/c/24hDeutsch/featured> Ergänzende Grammatikübungen sind in der Community Deutsch für dich: <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/> (Anmeldung erforderlich).

streichungen, farbigen Markierungen bis zu animierten Zeichnungen und Tabellen. Dabei spielt Ida eine zentrale Rolle, weil sie die Grammatikvermittlung "übernimmt" und mit ihrer Stimme zum Lernen motiviert. Interessanterweise werden in den Erklärvideos grammatische Regeln explizit schriftlich und mündlich ausformuliert, dabei sind schriftliche und mündliche Formulierungen nicht komplett identisch. Bspw. im Lernvideo zu Verbpositionen¹⁶ erscheinen die Kurzinformationen auf Idas Tafel: "Das Verb spielt die Hauptrolle", mündlich ergänzt sie mit Betonung "das konjugierte Verb". Das Verb "spielt" ist auch durch farbige Unterstreichung hervorgehoben. Dadurch soll die Aufmerksamkeit über unterschiedliche Kanäle auf die wichtigsten Informationen gelenkt werden. Je nach Vorwissen und Lernstand könnte die Nutzung grammatischer Begriffe Lernende überfordern, allerdings trägt es zum Aufbau minimaler Grammatikterminologie bei. Jedes Video schließt Ida mit motivierenden Worten. Gerade bei Videos mit direkter Kommunikationsart könnte der Sympathieaspekt den Lerngewinn überwiegen. Jedoch ist zu bedenken, dass die Art und Weise der Protagonistin, die Inhalte zu vermitteln und mit ihren Rezipientinnen und Rezipienten zu kommunizieren, Geschmacksache sein könnte. Im Hinblick auf die Interaktivität bzw. auf der Steuerungsebene wird neben der Anpassung der Wiedergabegeschwindigkeit noch die Freischaltung von Untertiteln ermöglicht. Dies könnte als didaktische Interaktion betrachtet werden, weil es den Lernprozess unterstützen kann.

Eine weitere Möglichkeit, grammatische Strukturen zu vermitteln, ist deren Einführung in einem kurzen Video ohne einen expliziten Hinweis auf Grammatik. Dies soll am Beispiel eines komplett digitalen Lernangebotes der Deutschen Welle, "Nicos Weg"¹⁷, dargestellt werden. "Nicos Weg" ist ein digitaler (auch mobil) frei verfügbarer Sprachkurs für die Niveaustufen A1 bis B1, der aus 18 thematischen Einheiten besteht. Im Video-Kurs handelt es sich um Nico, einen Spanier, der nach Deutschland kommt und dort unterschiedliche Situationen erlebt. Jede der Einheiten startet mit einem kleinen Film und beinhaltet unterschiedliche Übungen dazu. Nach dem Video folgen zuerst Übungen zum Hör-Sehverstehen und Wortschatz, erst dann wird das Manuskript zum Video angeboten, um das Verstehen zu sichern. Danach wird am Beispielsatz ausführlich die Bildung

16 Erklärvideos von Ida zu Verbpositionen auf Deutsch: https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm?wt_sc=dfd.

17 Die komplette Übersicht des Kurses "Nicos Weg": <https://learngerman.dw.com/de/nicos-weg/c-36519687>. Man kann den Kurs ohne und mit Anmeldung nutzen, mit der Anmeldung wird der Lernfortschritt gespeichert.

der grammatischen Struktur in Textform erklärt. So sieht zum Beispiel die Erklärung von Regeln zum Perfekt¹⁸ aus:

Gestern habe ich eine Wanderung gemacht.

Dieser Satz steht im Perfekt. Das Perfekt drückt die Vergangenheit aus und setzt sich aus zwei Elementen zusammen: einem Hilfsverb, hier "haben", und dem Partizip II. Das Hilfsverb "haben" konjugiert man.

Perfekt:

haben + Partizip II

In Aussagesätzen steht die konjugierte Form des Hilfsverbs auf Position 2. Das Partizip II steht am Ende des Satzes. In einer Satzfrage steht die konjugierte Form von "haben" auf Position 1.

Zur Überprüfung der gelernten Informationen wird ein Lückentext angeboten. Darüber hinaus gibt es zu jeder Folge der Reihe ausführliche Grammatikerklärungen, die sich von textuellen Informationen in Referenzgrammatiken nicht unterscheiden. Die Videoreihe ist qualitativ hochwertig produziert und bietet realitätsnahe Kontexte an. Die Grammatikdarstellung ist im Kontrast dazu sehr textlastig und erinnert an bereits kritisierte digitalisierte Lehrbuchseiten (vgl. Rösler 2004; Drumm 2022a). Fraglich ist m.E. auch die Beschäftigung mit dem Manuskript zum Videoausschnitt erst im zehnten Übungsschritt als Einstieg in die Grammatikerklärung. Hier wird der zu Beginn der Lerneinheit präsentierte Kontext vergessen. Hilfreich für Deutschlernende, insbesondere auf dem Anfängerniveau, ist die Möglichkeit, die Erklärsprache zu wechseln, da die Videoreihe in 13 Sprachen zur Verfügung steht.¹⁹ Außerdem ist der Sprachenwechsel jederzeit möglich, d.h., auch während der Beschäftigung mit Grammatikstrukturen können Lernenden die Sprache nach Bedarf wechseln.

Ein Beispiel für den Bereich *social media* stellt der Instagram-Account des Goethe-Instituts mit über 140.000 Followern dar.²⁰ Das Angebot bietet kurze Videos und Bilder zu alltäglichen Themen sowie Grammatik- und Wortschatzerklä-

18 Beispiel einer Regelerklärung in "Nicos Weg": <https://learngerman.dw.com/de/das-perfekt-im-detail/l-40481449/e-40483044>.

19 Stand: Oktober 2022. Folgende Sprachen sind bereits vorhanden: Deutsch, Englisch, Arabisch, Russisch, Persisch, Spanisch, Portugiesisch, Polnisch, Französisch, Chinesisch, Türkisch, Ukrainisch, Rumänisch.

20 Deutschlernen mit dem Goethe-Institut (auf *Instagram*): https://www.instagram.com/goetheinstitut.deutsch/related_profiles/.

rungen auf niederschwelligem Niveau. Dabei sind die Beiträge für die Niveaustufen A1 bis C1 vorhanden. Die kurzen Videos mit unterschiedlichen Personen, die als Deutschlernende agieren, sollen grammatische Phänomene verdeutlichen. Im Beitrag vom 25.08.2022²¹ singen zwei Personen ein Lied zu Präpositionen mit dem Dativ. Zur Unterstützung werden nacheinander die Präpositionen sowie die Artikel im Dativ eingeblendet. Im Beitrag vom 22.08.2022²² wird eine kurze Regel zur Bildung vom Perfekt mit dem Hilfsverb *sein* als Formel "Perfekt + sein" präsentiert. Im Video wird die Frage gestellt: "Was ist bei dir gestern so passiert?" Darauf folgen Antworten: "Ich bin gegen Mittag aufgewacht, den ganzen Tag zu Hause geblieben und es ist mir langweilig geworden." Gleichzeitig erscheinen die genannten Perfektformen als Text. Eine umfangreiche Erklärung einer Grammatikstruktur würde dem Charakter von Instagram-Beiträgen widersprechen. Jedoch könnte das Angebot zum beiläufigen Lernen beitragen. Das Beispiel mit dem Dativ-Song kann als Lerntipp betrachtet werden, die Lerntipps in Printlehrwerken ähneln, aber in einem multimedialen Format dargestellt werden.

Die Variationen der Darstellung grammatischer Strukturen zeigen, wie die Möglichkeiten der Digitalisierung seitens der Lernmaterialanbieter realisiert werden (können). Es werden unterschiedliche Ansätze für die visuelle Grammatikpräsentation genutzt: von einfachen Animationen und farbigen Hervorhebungen bis zu Erklärvideos mit einer Sprecherin oder abgefilmten Situationen, die eine grammatische Struktur in einen realitätsnahen Kontext einbinden. Die auditive Unterstützung sollte an relevanten Erklärungsstellen die Aufmerksamkeit von Lernenden lenken. Die Dauer von Lernvideos variiert, jedoch sind sie alle eher kurz. Die Interaktivität der Beispiele beschränkt sich auf die Steuerung der Lernvideos: Lernende können einige Lernangebote nur abspielen, pausieren und wiederholen, bei anderen sind die Änderung der Abspielgeschwindigkeit sowie die Aktivierung von Untertiteln möglich. Lernenden werden grammatische Strukturen präsentiert, d.h., sie spielen Lernvideos ab und analysieren die dargestellten Inhalte. Inwieweit das angestrebte entdeckende Lernen dadurch gefördert wird, bedarf einer Überprüfung, die mittels rezeptionsanalytischen Ansatzes erfolgen kann.²³

21 Beispiel mit dem Lied: <https://www.instagram.com/reel/ChrkCvYOPLH/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>.

22 Beispiel zum Perfekt: <https://www.instagram.com/reel/CgUPIMZDI4/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>.

23 Wie die eigenständige Entdeckung grammatischer Strukturen bereits auf dem Anfängerniveau gefördert werden kann und dass die Interaktivität des Lernangebots eine zentrale Rolle dabei spielt, untersuchte ich bereits in meiner Studie zum Umgang von DaF-Lernenden mit einem interaktiven Lernprogramm zur Grammatik (Zeyer 2018). Durch die interaktiven Elemente des Programms, die auf jede einzelne Aktion der Lernenden eine Reaktion anbieten und zur nächsten aktiven Handlung anregen, ist man durchgehend in den Lernprozess involviert. So werden die grammatischen Strukturen nicht präsentiert, sondern Lernende entdecken sie aktiv. Dank vorprogrammierter Verzweigungen besteht

4.2 Übungen zur Grammatik und vorprogrammiertes Feedback

Das Übungsangebot zum formfokussierten Grammatiktraining ist enorm gewachsen, allerdings lassen sich bei Übungsformaten keine größeren Variationen im Vergleich zu den Anfängen der Digitalisierung in der Fremdsprachendidaktik finden. Veränderungen betreffen stärker die visuelle Gestaltung und die Einbindung in die gesamte Lerneinheit oder Lehrbuchlektion. Da automatisches Feedback in der Übungsphase als besonders vorteilhaft gesehen wird, ist ein Blick in verschiedene Rückmeldungsarten digitaler Grammatikübungen von Interesse.

Ein "Klassiker" digitalen Feedbacks ist die Rückmeldung des Lernprogramms mit einem Ampelsystem. Auf eine fehlerhafte Eingabe reagiert das Programm mit rotem Licht der Ampel, die links vom Übungssatz platziert ist. Mit Grün signalisiert das System eine richtige Eingabe. Gelb sind noch nicht bearbeitete Übungsfragen. Mit einem Mausklick auf die Ampel erscheint eine richtige Lösung in einem Pop-up-Fenster. Das Ampel-Feedback ist für alle Übungstypen digitaler Zusatzmaterialien zu Lehrwerken des Schubert-Verlags vorgesehen.²⁴

Die Farbe als Signal für eine falsche oder richtige Eingabe wird ebenfalls in Online-Übungen im Lernangebot der "Deutschen Welle"²⁵ verwendet. Dort werden die Eingaben entweder rot (für falsch) oder grün (für richtig) hervorgehoben. Die falsche Eingabe wird von einem Ton begleitet, der vermutlich die Unkorrektheit noch stärker signalisieren soll. Die auditive Begleitung einer richtigen Antwort wird als Vertonung des gesamten Satzes realisiert. Die Nutzung der auditiven Spur in die Feedbackmeldung könnte als zusätzlicher Motivationsversuch betrachtet werden.

Durch die Einbindung des *YouTube*-Kanals von "24h Deutsch mit Ida" in die Community "Deutsch für dich" können auch die Grammatikerklärungen der Protagonistin durch Übungskomponenten ergänzt werden. Die Übungstypen sind wie bei den anderen virtuellen Lernangeboten identisch, die Reaktionen sind durch die technischen Möglichkeiten der Lernplattform festgelegt. Bei falschen Eingaben erscheint ein rotes Kreuzchen, bei richtigen ein grünes Häkchen. Lässt man z.B. eine Frage unbeantwortet, wird sie vom System als falsch erkannt. Somit müssen Lernende die Aufgabe komplett bearbeiten, eine Überprüfung zwischendurch (innerhalb einer Übung) ist technisch möglich, könnte jedoch demotivieren, wenn nicht bearbeitete Übungsteile als fehlerhaft markiert werden. Eine Erklärung, warum eine Antwort fehlerhaft ist, ist nicht vorgesehen. Nachfragen sind

die Möglichkeit, grammatische Phänomene auf unterschiedlichen Lernwegen zu lernen (vgl. ebd. 278).

24 Online-Übung zum Partizip Perfekt vom Schubert-Verlag: https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/xg/xg04_08.htm.

25 Online-Übung mit einem zu ergänzenden Lückensatz im Perfekt in "Nicos Weg": <https://learngerman.dw.com/de/was-der-mann-im-urlaub-gemacht-hat-2/1-40481449/e-40482577>.

im Kommentarfeld möglich, wie schnell und hilfreich eine Rückmeldung ist, hängt davon ab, ob das Moderationsteam die Fragen regelmäßig beantworten kann. Dies kann in einer großen Community verständlicherweise zu verzögerten Reaktionen führen.

Digitalisierung grammatischer Übungen hat eine lange Tradition, jedoch wurden die Lernmaterialien am wenigsten durch technologische Entwicklungen verändert. Das Layout sieht bei den meisten grammatischen Übungen zeitgemäß und ansprechend aus, inhaltlich findet man wenige Versuche, die Übungsteile stärker in realitätsrelevante Kontexte einzubinden. Automatisches Feedback bei Grammatikübungen liefert durch farbige Markierung zum Teil mit Ton eine Reaktion des Systems über Erfolg oder Misserfolg einer Eingabe, jedoch keine weiteren erklärenden Informationen. Von den erwünschten individualisierten Rückmeldungen (vgl. Schmidt 2022) findet man zumindest in digitalen Grammatikmaterialien im DaF-Kontext noch kaum Versuche.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Digitalen Materialien wird viel didaktisches Potenzial zugeschrieben, jedoch werden bereits vorhandene technologische Möglichkeiten nicht in vollem Maße genutzt. In den Präsentationsbeispielen lässt sich die Interaktivität im Sinne der Navigation feststellen. Abgesehen von Steuerungsmöglichkeiten (Stoppen, Pausieren und Wiederholen) und Optionen, die Geschwindigkeit des Videos zu variieren und/oder Untertitel zu aktivieren, ermöglichen aktuelle digitale Lernangebote keine weiteren (didaktischen) Interaktionsmöglichkeiten mit dem System. Eine mögliche technische Lösung wäre der Einbau von Fragen oder Auswahlmöglichkeiten in Videos, die nur dann weiter abgespielt werden, wenn Lernende die Frage beantworten bzw. die Auswahl tätigen. So können Lernende in den Entdeckungsprozess von Grammatikstrukturen aktiv einbezogen und durch das Lernprogramm kleinschrittig begleitet werden.

Das komplette Verzicht auf grammatische Terminologie in einigen Lernangeboten bis zur Darstellung komplexer Regelerklärungen in visueller, textueller und/oder auditiver Form lässt einer Lehrperson eine gute Auswahl für ihre Lernenden. Beschäftigt man sich eigenständig mit dem Sprachenlernen, könnten die Informationen überfordern oder verwirren. Umso wichtiger ist es, bei der Konzeption diesen Aspekt zu berücksichtigen. Gerade für die erklärenden Informationen in automatischen Rückmeldungen digitaler Übungen könnten minimale Grundkenntnisse der grammatischen Begriffe hilfreich sein, wenn sie sprachniveaugemessen formuliert sind. Auch die Erweiterung des Übungssrepertoires zum Grammatiktraining könnte durch technische Entwicklung

erreicht werden. Dabei wäre die Einbindung grammatischer Phänomene in realitätsnahe Kontexte für den Wissenstransfer abstrakter, aber für den Spracherwerb notwendiger, grammatischer Strukturen fördernd.

Die Digitalisierung eröffnet viele neue Möglichkeiten für materialgestütztes Fremdsprachenlernen und -lehren, die nicht zu ignorieren sind, wenn man zeitgemäße Lernsettings anstrebt. Für die Fremdsprachenforschung stellt sich damit die Herausforderung, auf die rasante technologische Entwicklung und deren Einfluss auf Lernmaterialien angemessen und sinnvoll zu reagieren. Auch aus forschungsmethodologischer Sicht sind die Offenheit gegenüber möglichen neuen Forschungsansätzen und Reflexivität über ihre Grenzen und Chancen gefragt.

Eingang des revidierten Manuskripts 20.02.2023

Literaturverzeichnis

- Alasmari, Talal (2020): The effect of screen size on students' cognitive load in mobile learning. *Journal of Education, Teaching, and Learning* 5: 2, 280-295.
- Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.) (2020): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Biechele, Markus (2005): Online lernen: Grundlagen und Aufgabentypen. Was wir so alles im Internet finden. *Fremdsprache Deutsch* 33, 12-16.
- Bondarenko, Bondarenko (2015): DigU – Digital unterrichten. *Fremdsprache Deutsch* 53: 35-39 [DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.53>].
- Bui, Thi Thanh Hien (2022): *Selbstlernen mit einem Online-Sprachlernprogramm. Eine empirische Untersuchung zum Lernverhalten von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A1 beim Umgang mit Duolingo*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2019): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr.
- Chowchong, Akra (2022): *Sprachvermittlung in den Sozialen Medien. Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Di Meola, Claudio; Gerdes, Joachim & Tonelli, Livia (Hrsg.) (2017): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme.
- Drumm, Sandra (2022a): Verbesserung zur Grammatik-Erklärkompetenz im Lehramt Deutsch durch Erstellung von Videos. In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teepler, Frauke & Thaller, Florian (Hrsg.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Marburg 2020*. Göttingen: Universitätsverlag, 259-271.
- Drumm, Sandra (2022b): Macht's klick? Eine Analyse von Grammatik-Erklärvideos im Internet. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 249-265 [DOI: <https://doi.org/10.48694/zif.3447>].
- Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.) (2020): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Grünewald, Andreas (2019): Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr, 80-89.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Basuch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 119-128.
- Lachmund, Anne-Marie (2022): Erklärvideos in ausgewählten Französischlehrwerken der neuen Generation (2020). Eine kontrastive Analyse. In: Franke, Manuela & Plötner, Kathleen (Hrsg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr, 77-104.
- Langner, Michael (2017): Wortschatzlernen in Zeiten der Euphorie. Neurodidaktik und digitale Medien. In: Clalüna, Monika & Tscharrer, Barbara (Hrsg.): *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz - Chunks - Grammatik*. Stallikon: Käser Druck, 23-28.
- Michel, Johanna (2019) *Feedback beim Fremdspracherwerb mit digitalen Medien* [Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/15807/>, 1.10.2022].
- Plötner, Kathleen (2022): Quo vadis, Grammatik? Zur Umsetzung fachdidaktischer Forderungen in den Lehrwerken Ä plus! 1 (2012 und 2020). In: Franke, Manuela & Plötner, Kathleen (Hrsg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr, 55-76.
- Rausch, Karin (2017): Grammatikdarstellung und -vermittlung in Online-Übungsgrammatiken. In: Di Meola, Claudio; Gerdes, Joachim & Tonelli, Livia (Hrsg.): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme, 87-108.
- Riedel, Monika (2021): Einsatz von Erklärvideos im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Strömsdörfer, Dennis (Hrsg.): *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*. Freiburg in Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg, 32-42 [Online: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/885/file/Herausforderung_Digitalisierung.pdf, 1.10.2022].
- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 119-145. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Roche_Suner.pdf, 1.10.2022].
- Rösler, Dietmar (2004): *E-learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (2016): CALL und CMC – verschwimmen die Grenzen? In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian & Jones, Roger Dale (Hrsg.): *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Narr, 69-86.
- Rösler, Dietmar (2019): Grammatik, Kommunikation, Inhalt: Freunde, nicht Gegner. In: Peyer, Elisabeth; Studer, Thomas & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017: Band 1. Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 112-122.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2020): *Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Scheller, Julija (2009): *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin; Münster: LIT-Verlag.
- Scheller, Julija (2012): Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. *LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*, 1-13.

- Schmidt, Torben (2022): Zwischen Blingflug und wirksamer Assistenz. Korrekatives Feedback beim individuellen, fremdsprachlichen formfokussierten Üben mit intelligenter Sprachlernsoftware. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen: Narr, 171-182.
- Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (6. Aufl.). Tübingen: Narr, 126-131.
- 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; Hamburg: Springer, 247-258 [Online: https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_01.10.2022].
- Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.) (2016): *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Narr.
- Zeyer, Tamara & Rösler, Dietmar (2021): Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum. In: Gamper, Jana; Hövelbrinks, Britta & Schlauch, Julia (Hrsg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr, 223-246.
- Zeyer, Tamara (2018): *Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Zeyer, Tamara (2020): Rezeptive Lernmaterialanalyse im Digitalisierungszeitalter. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.) (2020): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51-61.

Digitale Materialien

- Deutsche Welle: *Nicos Weg*: <https://learngerman.dw.com/de/die-artikel-bestimmt-unbestimmt-negativ/l-40402575/e-40412075> [01.10.2022].
- Goethe-Institut: *24h Deutsch mit Ida*: <https://www.youtube.com/c/24hDeutsch/featured> [01.10.2022].
- Goethe-Institut: *Community Deutsch für dich*: <https://www.goethe.de/prj/dfd/m/welcome> [01.10.2022].
- Goethe-Institut: *Deutschlernen mit dem Goethe-Institut* (auf Instagram): https://www.instagram.com/goetheinstitut.deutsch/related_profiles/ [01.10.2022].
- Hueber Verlag: *Erklär-Clips zum Lehrwerk Momente*: <https://www.hueber.de/momente/tes-ten?tabid844058=2> [01.10.2022].
- Klett Verlag: *DaF leicht Grammatikclips* <https://www.klett-sprachen.de/dafleicht-online/grammclips/grammatikclips.html> [01.10.2022].
- Klett Verlag: *Augmented App*: <https://www.klett-sprachen.de/downloads/c-1407> [01.10.2022].
- Schubert Verlag: *Online-Aufgaben und Übungen*: <https://www.aufgaben.schubert-verlag.de/> [01.10.2022].