

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Das Potential von Erklärvideos für das literarische Lernen
Am Beispiel von E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘

verfasst von | submitted by

Janina Junger BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger Privatdoz.

Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei allen bedanken, die mich während des gesamten Prozesses meiner Masterarbeit unterstützt und immer wieder motiviert haben. Dies schließt meine Familie und Freunde mit ein, die mir die Zeit in Schreibpausen versüßt, sich meine Sorgen und Probleme geduldig angehört oder sich mit mir zum gemeinsamen Schreiben unserer Masterarbeiten in der Bibliothek getroffen haben.

Zu Beginn gilt mein besonderer Dank Frau Prof. Mag. Dr. Sabine Zelger, die meine Arbeit geduldig betreut hat und für Fragen aller Art offen war. Dank ihrer wertschätzenden Kritik und vielen Anregungen konnte die Arbeit so wie sie ist zustande kommen.

Ein großer Dank gilt vor allem meiner Mama, die mich in den Schreibphasen mit ihren Kochkünsten und ihrer liebevollen Art sowie motivierenden Worten unterstützt hat. Aber auch Hans, der wie ein Vater für mich ist, wusste es, mich mit seinen Witzen aufzuheitern und mich mit „Pizzaweckerl“ zu versorgen. Die beiden waren ebenso wie Niklas immer bemüht, mich auch nach diversen Tieflagen wieder zu ermutigen weiterzumachen. Sie alle haben mir durch ihre aufopferungsvolle Hilfe ermöglicht, mich wieder auf das Positive zu konzentrieren und dafür bin ich unendlich dankbar. Ohne diese drei sehr wichtigen Personen in meinem Leben hätte meine Masterarbeit vermutlich nicht fertiggestellt werden können.

Für das gewissenhafte Lektorat bedanke ich mich sowohl bei Maria als auch bei Bianca. Ich schätze es sehr, dass sie sich die Zeit genommen haben und mich auch in meiner Arbeit bestärkt haben.

Zuletzt möchte ich mich noch bei Wolke bedanken, die mich zumindest am Anfang meiner Arbeit begleitet und mir allein durch ihre Anwesenheit unglaublich viel Kraft gegeben hat.

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Forschungsstand zu Erklärvideos	4
3. Veränderungen des Unterrichts durch die Pandemie	10
4. Erklärvideos.....	11
4.1. Flipped Classroom	13
4.2. Gestaltung.....	14
4.2.1. Merkmale und Gestaltungsprinzipien	15
4.2.2. Prinzipien des multimedialen Lernens.....	17
4.2.3. Gattungen	20
5. Erklärvideos im Literaturunterricht.....	21
5.1. Selbst Produzieren	22
5.1.1. Lehrende.....	22
5.1.2. Lernende	23
5.2. YouTube.....	25
5.2.1. ‚Klassische‘ Erklärvideos.....	33
5.2.2. BookTube.....	35
5.2.3. Sommers Weltliteratur To Go.....	36
6. Literarisches Lernen	39
6.1. Verständnis von literarischem Lernen	40
6.2. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	42
6.2.1. Empathie	42
6.2.2. Alteritätserfahrungen	43
6.2.3. Verstehen literarischer Figuren und Beziehungsverhältnisse.....	43
6.2.4. Charakterisierung von Figuren	45

6.2.5.	Sprachliche Gestaltung	45
6.2.6.	Individuation – Sozialisation – Enkulturation	46
6.2.7.	Anschlusskommunikation.....	46
7.	Analyse.....	47
7.1.	Literaturwissenschaftlicher Hintergrund	49
7.2.	How To Deutsch.....	53
7.2.1.	Gestaltungsprinzipien.....	55
7.2.2.	Literarisches Lernen.....	63
7.3.	Sommers Weltliteratur To Go	69
7.3.1.	Gestaltungsprinzipien.....	71
7.3.2.	Literarisches Lernen.....	76
7.4.	BookTube	86
7.4.1.	Gestaltungsprinzipien.....	88
7.4.2.	Literarisches Lernen.....	91
7.5.	Vergleich	94
7.5.1.	Gestaltungsprinzipien.....	94
7.5.2.	Literarisches Lernen.....	98
7.5.3.	Einsatz im Unterricht	100
8.	Fazit.....	106
9.	Bibliographie.....	111
9.1.	Literaturverzeichnis.....	111
9.2.	Internetquellen	118
9.3.	Abbildungsverzeichnis	120
9.4.	Tabellenverzeichnis	120
Abstract		121

1. Einleitung

Die jährlichen Untersuchungen der JIM-Studie zeigen, dass Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen (vgl. JIM-Studie 2021). Dies trifft ebenfalls auf die Aneignung von Wissen zu. Im Zuge der Corona-Pandemie waren auch Lehrpersonen gezwungen, sich mit digitaler Wissensvermittlung auseinanderzusetzen. Ein Format, welches zuvor meist von Schüler:innen zum Lernen bzw. Wiederholen von Inhalten nach der Schule und vor den Prüfungen verwendet wurde, fand somit den Weg in die – nicht mehr wirklich vorhandenen – Klassenzimmer: das Erklärvideo.

Lehrkräfte standen vor der Aufgabe, das Distance-Learning und den darauffolgenden Schichtbetrieb so aufzubereiten, dass Schüler:innen gleichermaßen informiert bzw. unterrichtet werden. Eine Umstellung des Unterrichts, so wie man ihn kannte, war unumgänglich. Eine Möglichkeit, Wissen über den Computer und aus der Entfernung zu vermitteln, stellt das Erklärvideo dar. Erklärvideos, auch Lehr- bzw. Lernvideos genannt, sind in der heutigen Zeit zuhauf auf diversen Videoplattformen, wie beispielsweise YouTube, zu finden. Bereits seit längerer Zeit verschaffen sich Schüler:innen Wissen anhand solcher Videos aus dem Netz, um Interessen zu vertiefen oder Nichtverstandenes aus dem Unterricht auf eine andere Art und Weise dargestellt zu bekommen. Durch die Pandemie fanden die Videos immer mehr den Weg in die (virtuellen) Klassenzimmer. Somit hat sich die Bedeutung sowie Nutzung von Erklärvideos für den Deutschunterricht durch den pandemiebedingten Online-Unterricht gewandelt.

Auch für den Literaturunterricht können solche Videos von YouTube interessant sein, da sich literarisches Lernen nach Kaspar H. Spinner nicht nur auf den geschriebenen Text bezieht. Literarisches Lernen ist demzufolge auch mit audiovisuellen Medien möglich und beginnt bereits im frühen Kindesalter. (vgl. Spinner 2020, S.405)

Weil sich die didaktische Forschung bisher kaum mit dem Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht – speziell in Hinblick auf den Literaturunterricht und das literarische Lernen – beschäftigt, soll im Zuge der vorliegenden Masterarbeit folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wie unterscheiden sich die To-Go-Videos von *Sommers Weltliteratur* von ‚klassischen‘ Erklärvideos und welche Bedeutung hat dies für das literarische Lernen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Einsatz von literarischen Konzepten oder Methoden im Literaturunterricht?
- Wie werden die Figuren in ‚klassischen‘ Erklärvideos, BookTubes und To-Go-Videos dargestellt? Werden Inhalte korrekt wiedergegeben und wie können Abweichungen für den Unterricht produktiv gemacht werden?
- Welches Potential für den Literaturunterricht bergen die verschiedenen Videos, welches die jeweils anderen nicht haben? Wie können Lehrende diese Videos im Unterricht einsetzen, um literarisches Lernen zu ermöglichen?

Zu Beginn der Masterarbeit wird eine Erhebung des aktuellen Forschungsstandes zu Erklärvideos bzw. YouTube-Videos durchgeführt. Im Anschluss werden die pandemiebedingten Veränderungen des Unterrichts thematisiert, worauf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Erklärvideos erfolgt. Im Zuge dessen soll es etwa um das Konzept des Flipped Classrooms sowie die Gestaltungsmöglichkeiten von Erklärvideos gehen. Auch die acht Prinzipien des multimedialen Lernens werden als Ergänzung der allgemeinen Gestaltungsprinzipien für Erklärvideos aufgegriffen, um in Kombination als Grundlage der später folgenden Analyse zu dienen. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich spezifischer mit dem Potential von Erklärvideos für den Literaturunterricht, indem sowohl die Eigenproduktion als auch die Möglichkeiten von vorgefertigten Videos, die dank der Videoplattform YouTube für alle zugänglich gegeben sind, angeführt werden.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können und eine Grundlage für den zweiten Teil der Analyse zu schaffen, folgt eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Lernen mit besonderem Fokus auf den vierten Aspekt des literarischen Lernens nach Spinner: „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, S.9). Im Anschluss folgt eine Analyse von drei Videos zum literarischen Werk ‚Der Sandmann‘ von E.T.A. Hoffmann, die auf YouTube verfügbar sind. Die Auswahl der Videos fällt hierbei auf ein ‚klassisches‘ Erklärvideo, welches sich explizit mit der Figurenkonstellation beschäftigt¹,

¹ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

ein Video von Michael Sommer, der Playmobilfiguren für sich spielen lässt², und abschließend ein BookTube Video³. Jedes Video wird auf die zuvor ausgearbeiteten Gestaltungsprinzipien untersucht, einerseits um festzustellen, inwiefern beispielsweise das Video vom Kanal ‚*Sommers Weltliteratur*‘ in das Format der Erklärvideos einzuordnen ist oder doch eine eigenständige Kategorie bildet, andererseits, um das ‚klassische‘ Erklärvideo auf seine Qualität zu prüfen und bei dem BookTube herauszufinden, ob dieses auch etwas mit Erklärvideos gemein hat. Um herauszufinden, welche Videos welches Potential für das literarische Lernen haben, wird im zweiten Teil der Analyse ein spezieller Fokus auf die Erkenntnisse des sechsten Kapitels gelegt, die sich mit dem vierten Aspekt des literarischen Lernens beschäftigen. Im anschließenden Vergleich erfolgt eine Gegenüberstellung der Ergebnisse, worauf des Weiteren Vorschläge für den Einsatz dieser Videos im Literaturunterricht gegeben werden.⁴ So kommen das Potential der untersuchten Videos für das literarische Lernen wie auch mögliche Herausforderungen zur Geltung.

Ein Fazit, welches einen Ausblick inkludiert, rundet die Arbeit ab und verweist auf erforschenswerte Aspekte, die im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht genauer behandelt werden konnten.

² Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg> (02.01.2024)

³ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

⁴ Da im Deutschunterricht meist auf die Reclam-Ausgabe zu E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ zurückgegriffen wird, dient diese Version auch als Vergleich für die Videos anstelle einer historisch-kritischen Ausgabe.

2. Forschungsstand zu Erklärvideos

Im Bereich der Medienpädagogik bzw. in der Bildungswissenschaft beschäftigt sich vor allem Karsten D. Wolf bereits seit 2012 mit dem Bildungspotential von Erklärvideos für den Unterricht und publiziert somit seit einem Jahrzehnt regelmäßig neue Überlegungen zu diesem Thema.

Die Nutzung von Erklärvideos für den fachbezogenen Unterricht wurde bis vor kurzem hauptsächlich von naturwissenschaftlichen Fächern in den Blick genommen. So gibt es bereits eine Fülle an Forschungen zu Erklärvideos für Fächer, in denen Handlungsabläufe erprobt und gelernt werden. Christoph Kulgemeyer und Karsten D. Wolf schreiben, dass die meist konsumierten Videos von Schüler:innen „mit den Fachbezügen Mathematik, Biologie und Geschichte – aber auch [...] Chemie und Physik“ sind, während Fächer wie Englisch und Deutsch hingegen etwas hinterherhinken (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.474). Hierbei wäre es interessant zu sehen, ob diese Zahlen auch das Verhältnis zu den Fächern, in welchen vermehrt Nachhilfe genommen wird, widerspiegeln. Andererseits ist jedoch zu beachten, dass es im Deutschunterricht vor allem darum geht, Texte selbst zu schreiben und hier eher das Üben im Vordergrund steht und weniger eine Erklärung in diesem Sinne. Auch für den Literaturunterricht und das literarische Lernen ist der Modus des Erklärens nicht unbedingt das Naheliegendste, weil hier eher ästhetische Erfahrungen im Fokus stehen und eine Mehrdeutigkeit erwünscht ist, welche durch Erklärungen verhindert bzw. verengt wird. Trotzdem gibt es auch im Literaturunterricht Herausforderungen wie komplexe Figurenkonstellationen, bei denen Erklärvideos ihren Beitrag zum Verständnis leisten können.

Das Phänomen ‚Erklärvideo‘ bzw. ‚YouTube‘ wurde in der Deutschdidaktik erst in jüngster Zeit aufgegriffen und genauer erforscht. Grund dafür könnte die geringere Nutzung von Erklärvideos für den Deutschunterricht sein. Vor allem zur Beschäftigung im Literaturunterricht ist die Forschungslage noch sehr überschaubar.

Tilman von Brand publizierte beispielsweise in Zusammenarbeit mit diversen Kolleg:innen im Jahr 2021 einige Beiträge, die sich mit dem Einsatz von YouTube-Videos auseinandersetzen. In einem Artikel, welcher in *Medien im Deutschunterricht* erschienen ist, setzt er sich gemeinsam mit Stefanie Granzow mit dem Einsatz von YouTube-Videos

im inklusiven Deutschunterricht auseinander. Die Autor:innen versuchen in diesem Text aufzuzeigen, wie YouTube im Deutschunterricht für eine erfolgreiche Einbindung *aller* Lernenden eingesetzt werden kann. Es werden nicht nur Erklärvideos beleuchtet, sondern der Fokus liegt eher auf dem speziellen Thema ‚Verschwörungstheorien‘ und darauf, in welcher Art und Weise dieses in YouTube-Videos aufgegriffen wird (Musikvideos, Podcasts,...).

In Kooperation mit Kristina Koebe und Eileen Hage publiziert Tilman von Brand in *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* einen Artikel zur Schulung des historischen Lernens im Deutschunterricht anhand des Video-Portals YouTube. Im Zuge dessen wollen die Autor:innen das Potential von YouTube in Bezug auf das historische Lernen, am Beispiel der Holocausterziehung, mit dem Fokus auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu diesem Thema sichtbar machen (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2021, S.303). Die Autor:innen stellen die Vielfalt der Videos vor, die zum Thema Holocaust (inklusive Holocaustleugnung) vorhanden sind, und führen an, welchen Beitrag diese für den Deutschunterricht leisten können. Es wird eine Auswahl an Ideen und „Unterrichtsoptionen“ (vgl. ebenda, S.312) geboten, wobei jedoch aufgrund der Menge nicht genauer auf die einzelnen Bereiche eingegangen werden kann, wodurch eine umfassende Analyse ausbleibt.

Im Band *Deutschunterricht auf dem Prüfstand*, welcher im Jahr 2019 erschienen ist, werden Forschungen zur Digitalität im Deutschunterricht vorgestellt, worunter auch die Beiträge von Wiebke Breuer und Annika Pöggeler fallen. In einem gemeinsamen Artikel stellen die beiden Autorinnen ihre Forschung vor, bei der sie auch auf den Einsatz von Erklärvideos aus YouTube für den Literaturunterricht zurückgreifen. Die Autorinnen gehen der Frage nach „inwieweit digitale Medien das literarische Lernen von Schüler*innen [...] beeinflussen“ (Breuer und Pöggeler 2019, S.239). Ihre Ergebnisse leiten die Autorinnen von der Studie ab, die sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden von ihnen durchgeführt wurde. Hierbei steht die Sicht der Schüler:innen im Fokus. Eine Untersuchung zur Lehrenden-Sicht auf digitale Medien im Deutschunterricht ist im besagten Band ebenfalls von Annika Pöggeler zu finden. Die Autorin fasst in diese digitalen Medien auch den Einsatz von YouTube-Videos mit ein, weshalb der Beitrag auch in gewisser Hinsicht als Teil des Forschungsstandes zu Erklärvideos gesehen werden

kann: Laut Pöggeler sollen digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, um einen kritischen Umgang mit diesen zu schulen. In den Ergebnissen der durchgeführten Studie wird bestätigt, dass digitale Medien vor allem zugunsten des Lernens mit mehreren Sinnen eingesetzt werden, wodurch sich Schüler:innen die gelernten Inhalte besser merken können. Auch für ein besseres Verständnis des Gelernten beziehen Lehrkräfte digitale Medien in ihren Unterricht ein, um den Schüler:innen einen Zugang zu ermöglichen, der ihnen aus dem Alltag bereits bekannt ist. Aber auch Faktoren, wie die Motivation oder schlicht eine Abwechslung sind Gründe für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Abschließend bleibt auch die Anregung für produktive Unterrichtsanklässe, die durch digitale Medien unterstützt werden können.

Juliane Dube fordert in ihrem Artikel zum Literaturunterricht mithilfe von YouTube die Deutschdidaktik auf, sich zum einen mit dem Gegenstand ‚Erklärvideo‘ und zum anderen mit den dadurch initiierten Lernprozessen kritisch auseinanderzusetzen, um zu erkennen, wie die Potentiale von Erklärvideos für den Deutschunterricht genutzt werden können (vgl. Dube 2021, S.3). Um mit einem guten Beispiel voranzugehen, widmet sie sich diesen Fragen in ihrem Artikel bzw. ihrer Studie. Die Autorin untersucht die Entwicklung und Verwendung von Lernstrategien bei der Rezeption von Erklärvideos durch Schüler:innen (vgl. ebenda, S.8).

Während die bisherige Forschung zum Einsatz von YouTube-Erklärvideos im Deutschunterricht – vor allem in Bezug auf den Literaturunterricht – häufig die Schüler:innenperspektiven in den Blick nimmt oder aber Vorschläge gibt, wie YouTube-Videos in den Unterricht eingebaut werden können, bilden Analysen einzelner Videos dieser Plattform eher die Ausnahme. Solch eine Analyse ist beispielsweise bei Stefan Hackls Artikel aus dem Jahr 2021 zu finden, welcher jedoch ein Video zur Vermittlung von Grammatik untersucht. Eine aktuelle Analyse diverser Videos zum Einsatz im Literaturunterricht, welche Alexandra Ebel auf Merkmale zur Verbesserung der Verständlichkeit untersucht, wurde 2021 im Band *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht* veröffentlicht. Auch Petra Anders beschäftigt sich im Jahr 2019 mit einem Erklärvideo, welches für den Literaturunterricht herangezogen werden kann, und analysiert dieses nach diversen Kriterien. Eine genaue Analyse zu den Videos von *Sommers Weltliteratur* ist bisher nicht zu finden. Von Brand, Koebe und Hage

verweisen in ihrem Artikel zwar kurz auf eines der Videos von Michael Sommer, zu einer Analyse kommt es jedoch in diesem Kontext nicht. Doch ist dieser YouTube Kanal durchaus interessant für den Deutschunterricht, da Michael Sommer seit 2015 mit dem Reclam Verlag zusammenarbeitet, welcher wiederum für die Klassenlektüre gerne herangezogen wird.

Neuere Untersuchungen, die erst nach der vorläufigen Fertigstellung dieser Masterarbeit veröffentlicht wurden, sollen in diesem Kapitel noch angefügt werden, um den aktuellen Forschungsstand vollständig darzustellen. So befassen sich Matthias Knopp und Kirsten Schindler in ihrem Artikel „Multimodales Erklären in Unterricht & Video“, der im Juli 2023 in *Medien im Deutschunterricht* erschienen ist, mit dem Erklären als alltägliche Praxis im Unterricht. Knopp und Schindler verweisen auf die Erweiterung des Erklärens vom Schulbuch, den Lehrkräften oder Schüler:innen durch Erklärvideos und beschäftigen sich mit dem Unterschied von Erklärvideos und dem Erklären im Unterricht. Dieses Erklären wird verschiedenen Typen zugeordnet: „ERKLÄREN-WARUM“, „ERKLÄREN-WIE“ sowie „ERKLÄREN-WAS (ergänzt durch ERKLÄREN-WER)“ (Knopp und Schindler 2023, S.5).

Während das Erklären durch die Lehrkraft sozusagen den Prototyp darstelle, unterscheide sich dies im Erklärvideo durch „andere Verweismittel und (teils) andere Modalitäten“ (ebenda, S.6). Dies untersuchen Knopp und Schindler anhand eines Studyflix-Videos zu Goethes *Erkönig* (vgl. ebenda, S.6-8). Danach gehen die Autor:innen auf zwei verschiedene Prototypen, in der vorliegenden Masterarbeit als Gattungen bezeichnet, von Erklärvideos ein. Zum einen wird die Personenzentrierung anhand von Beispielen angesprochen, zum anderen werden Bildflächenvideos genannt, die ohne reale Personen, Avatare etc. auskommen (vgl. ebenda, S.9-12). Nach einer ausführlichen Analyse eines Videos von *Learning Level Up* schließen Knopp und Schindler mit dem Aufruf zu produktiven Möglichkeiten, wobei ihr Modell als Grundlage diene. (vgl. ebenda, S.13-19)

Ende des Jahres 2023 beschäftigen sich Anita Schilcher und Daria Podwika in ihrem Artikel „Literatur – kurz erklärt? Erklärvideos zum literarischen Lernen im Flipped-Classroom“, der ebenfalls in *Medien im Deutschunterricht* veröffentlicht wurde, mit dem

(gewinnbringenden) Einsatz von Erklärvideos im Literaturunterricht für die literarische Kompetenz.

Ähnlich wie die vorliegende Arbeit, stützen sich die beiden Autorinnen auf ein Modell zum literarischen Lernen, wobei hier zwar Spinners 11 Aspekte kurz angesprochen werden, jedoch in der Folge das semiotische Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher und Pissarek (2018) als Grundlage dient. Der vierte Punkt des Modells „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“ (Podwika und Schilcher 2023, S.4) ähnelt Spinners (ebenfalls) viertem Punkt: „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“.

Podwika und Schilcher gehen in ihrem Artikel auf den Terminus des Erklärens ein und unterscheiden zwischen „*Erklärungen* der Wissenschaften und *Erklären* als didaktische Handlung“ (ebenda, S.5), wobei sie sich auf zweiteres fokussieren. Den Autorinnen zufolge sei es im Literaturunterricht nicht ausreichend, „den Lernenden den Handlungsverlauf eines Textes als Skizze darzustellen oder die Figurenkonstellation einer Erzählung zu präsentieren“ (ebenda, S.6). Es gehe vielmehr darum, den Prozess des Erklärens „auf den bereits vorhandenen Wissensstrukturen und den – eventuell nur impliziten – Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler“ (ebenda) aufzubauen. So unterscheiden die Autorinnen *Was*-, *Wie*- und *Warum*-Erklärungen und gehen in der Folge auf Qualitätskriterien von Erklären sowie die Erklärkompetenz von Lehrkräften ein. (vgl. ebenda, S.6f)

Im Zuge der Einordnung von literarischen Erklärvideos in engen und weiten Begriff wird auch *Sommers Weltliteratur* erwähnt, der zum weiten Verständnis von Erklärvideos gezählt wird. Podwika und Schilcher stehen diesen Videos kritisch gegenüber und sehen Sommers Videos eher als Erinnerungsstütze oder vielmehr als Anregung für produktive Möglichkeiten. (vgl. ebenda, S.8f)

Nach der Untersuchung zur Wirksamkeit von Erklärvideos im Literaturunterricht im Flipped Classroom anhand eines bzw. mehrerer eigens erstellten Erklärvideos werden abschließend die Herausforderungen, die mit Erklärvideos einhergehen, wie beispielsweise das Fehlen von technischen Geräten oder fehlende Motivation bei Schüler:innen sowie mangelnde technische Kompetenz bei Lehrkräften, in den Blick genommen. (vgl. ebenda, S.9-15)

Wie Schilcher und Podwika publiziert auch Katrin Lehen Ende 2023 in *Medien im Deutschunterricht* einen Artikel mit dem Namen „Digitale Räume und digitale Ränder“, in dem die Autorin über Selbsterfindung durch soziale Medien und das Erlangen oder Weitergeben von Wissen in solchen schreibt. So nennt Lehen das Erklärvideo als „besonders gute[s] [Beispiel] für die Verschmelzung von Wissensvermittlung und Selbstinszenierung“ (Lehen 2023, S.5). Die Autorin kritisiert hier jedoch die häufig fehlende Expertise und die daraus resultierende schlechte Qualität sowie didaktische Stagnation durch den Einsatz von überholten bzw. veralteten Themen und Methoden. Lehen zufolge seien Erklärvideos von einer gewissen Normativität geprägt, die lediglich „Do’s and Dont’s“ (ebenda, S.17) aufliste (vgl. ebenda, S.5, 17).

Lehen sieht die Aufgabe der Schule bzw. des Deutschunterrichts darin, Schüler:innen auf den Umgang mit den sozialen Netzwerken vorzubereiten, indem diese zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Schüler:innen sollen über Algorithmen und künstliche Intelligenz Bescheid wissen und unter anderem auf Sexismus sowie Rassismus sensibilisiert werden. (vgl. ebenda, S.18)

3. Veränderungen des Unterrichts durch die Pandemie

Da sich der Unterricht durch den Ausbruch der Corona-Pandemie vom Klassenraum auf einen digitalen Lernraum verschoben hatte, waren Lehrende sowie Lernende dazu gezwungen, vermehrt auf digitale Lernangebote zurückzugreifen:

„In Folge der Corona-Pandemie ist [...] die Notwendigkeit der Ermöglichung digitaler Lehr-Lernformen gestiegen, um teils überhaupt Unterrichtsgeschehen aufrecht halten zu können.“ (von Brand, Lehmann et al. 2021, S.9)

So schreiben Karsten D. Wolf et al., dass – durch die darauffolgende intensive Nutzung von Erklärvideos – die Vermittlung von Inhalten nun häufig nicht mehr einzig in der Hand der dafür ausgebildeten Lehrpersonen lag. Stattdessen fungierten Produzierende von Erklärvideos als Ersatzlehrende, indem sie die erklärende Funktion übernahmen. (vgl. Wolf et al. 2021, S.382)

Die Auswahl der Erklärvideos geschah laut Wolf et al. zum einen über die Lehrenden, aber auch die Schüler:innen suchten selbstständig Videos, um sich geforderte Inhalte anzueignen (vgl. ebenda). In einer Studie zum Fernunterricht, der aufgrund der Pandemie unerwartet praktiziert werden musste, fanden Ariana Garrote et al. heraus, dass der Einsatz von Erklärvideos positive Effekte auf das selbstständige Lernen hatte und Schüler:innen somit – nach Angaben der Eltern – weniger Unterstützung bedurften (vgl. Garrote et al. 2021, S.43).

Auf den Deutschunterricht hatte die Verlagerung des Unterrichts auf den digitalen Raum besondere Folgen. So schreiben Wild et al. von der Schwierigkeit des Aneignens (komplexer) Lesestrategien, wobei zwar Erklärvideos als Ergänzung unterstützend wirken (vgl. Wild et al. 2022, S.84), aber „die Strategiemodellierung durch die Unterrichtenden nicht vollständig ersetzen“ (ebenda, S.77) können. Eine Begleitung durch die Lehrperson ist also trotz Fernunterrichts unumgänglich und kann nicht durch Erklärvideos ersetzt werden. Trotzdem können diese Videos helfen, gemeinsam Besprochenes noch einmal zu vertiefen oder zu wiederholen und somit besonders im Fernunterricht als Unterstützung zu dienen. Doch auch für den klassischen Unterricht kann aus Erklärvideos ein gewisses Potential gezogen werden.

4. Erklärvideos

Zur Definition des Erklärvideos orientiert sich die Forschung größtenteils an Karsten D. Wolf, welcher Professor für Mediendidaktik an der Universität Bremen⁵ ist und bereits einige Publikationen zum Thema Erklärvideos veröffentlicht hat. So beschreiben beispielsweise Findeisen et al. das Erklärvideo in Anlehnung an Wolf folgendermaßen:

„Erklärvideos sind eigenproduzierte, kurze Filme, in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden (Erklärvideos im engeren Sinne) oder Tätigkeiten und Prozesse demonstriert und kommentiert werden (Tutorial), jeweils mit der Intention, beim Betrachter ein Verständnis zu erreichen bzw. einen Lernprozess auszulösen.“ (Findeisen et al. 2019, S.18)

Dies bedeutet für die Autor:innen, dass Erklärvideos weder mit Dokumentarfilmen noch mit professionell produzierten Lehrfilmen gleichzusetzen sind (vgl. ebenda), sondern sich davon abheben. Anhand welcher Punkte dieser Unterschied erkennbar ist, soll im weiteren Verlauf der Arbeit gezeigt werden.

Ralf Tenberg hinterfragt in seinem Handbuch für didaktische Erklärvideos den Sinn einer solchen Definition und gibt zur Veranschaulichung folgende an: „Ein Erklärvideo ist ein Video, in dem etwas erklärt wird“ (Tenberg 2021, S.13). Der Autor argumentiert, dass eine Definition nicht nötig sei, da jede Person wisse, was darunter verstanden wird (vgl. ebenda). Dass dem aber nicht so ist, da der Begriff eines Erklärvideos enger, aber auch weiter gefasst werden kann (vgl. Podwika und Schilcher 2023, S.8), soll im Zuge der vorliegenden Arbeit deutlich werden.

Erklärvideos werden sowohl für den schulischen als auch für den privaten Gebrauch konsumiert. Beispielsweise bei Video-Tutorials schätzen Knaus und Valentin bereits im Jahr 2016, dass jede dritte Person mit Internetzugang solche rezipiert (vgl. Knaus und Valentin 2016, S.154). Im schulischen Kontext lag die Zahl der Rezipient:innen bereits im Jahr 2012 bei fast zwei Dritteln der Schüler:innen, die Erklärvideos zum Lernen oder für die Vorbereitung von Präsentationen heranzogen (Rummler und Wolf 2012, S.255, 261). Diese Zahl ist im Jahr 2019 weiter auf bis zu 75 Prozent gestiegen (vgl. Reinhold et al. 2020, S. 1027).

⁵ <https://www.uni-bremen.de/zemki/das-zemki/personen/professorinnen/karsten-d-wolf> (02.01.2024)

Der Einsatz von Erklärvideos bringt diverse Vorteile für den Unterricht mit sich. Neben der Abwechslung (Stichwort: Methodenvielfalt) gibt es noch weitere Faktoren, die nicht außer Acht zu lassen sind: So können Gegenstände behandelt werden, die ansonsten schwierig oder gar unmöglich in den Klassenraum zu bringen gewesen wären (vgl. Buchner 2019, S.35): „Auch Inhalte, für die sonst Exkursionen nötig wären, können in Videos veranschaulicht werden.“ (Ebel 2021, S.250) Außerdem kann anhand von Erklärvideos der Unterricht individualisiert nachbereitet werden (vgl. ebenda). Im Sinne der Multimodalität, also dem Lernen mit diversen Sinneskanälen, wie es bei Annika Pöggeler zu lesen ist (Pöggeler 2019, S.108), verweist auch Alexandra Ebel auf den Vorteil vom Einsatz solcher Videos im Fachunterricht zur Erklärung von „komplexe[n] Zusammenhänge[n] unter Zuhilfenahme des auditiven und des visuellen Kanals“ (Ebel 2021, S.250).

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) führen Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit zu erhöhter Motivation. Die ersten beiden Aspekte werden laut Tenberg durch das eigenständige Lernen mit Erklärvideos erfüllt und auch die soziale Eingebundenheit könne beim Einsatz von Erklärvideos in Bezug auf kollektive Lernprozesse zum Tragen kommen (vgl. Tenberg 2021, S.15). Auch Anselm et al. thematisieren in ihrem Artikel den Faktor der Motivation, welche durch den Einsatz von digitalen Medien gesteigert werde. (vgl. Anselm et al. 2018, S.233) Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob digitale Medien in der heutigen Zeit noch motivierend oder die Schüler:innen schon zu sehr daran gewöhnt sind, wie es aus der Studie von Breuer und Pöggeler abzuleiten ist (vgl. Breuer und Pöggeler 2019).

Petra Anders verweist auf einen weiteren wichtigen Punkt bezüglich des Einsatzes von Erklärvideos. Die Autorin sieht darin die Möglichkeit der Inklusion, da neben der diversen Differenzierungsmöglichkeiten auch auf die Mehrsprachigkeit geachtet werden kann. Erklärvideos seien häufig in mehreren Sprachen oder zumindest mit Untertitel verfügbar, wodurch Videos in der Sprache konsumiert werden können, in der sich Schüler:innen am sichersten fühlen (vgl. Anders 2019, S.264).

Trotz der angeführten positiven Faktoren können Erklärvideos aber auch Schwierigkeiten mit sich bringen, auf die Lehrpersonen vorbereitet sein sollen. So verweist Juliane Dube

darauf, „dass der Einsatz von Erklärvideos nicht per se zu positiven bzw. erfolgreichen Lernergebnissen führt“ (Dube 2021, S.4). Dies hängt – wie bei jeder Methode – immer von der Art des Einsatzes, der Qualität des Videos und vielen weiteren Faktoren ab. Außerdem besteht im Internet bekanntlich die Gefahr, vom eigentlich recherchierten Thema sehr weit abzudriften und am Ende bei Katzenvideos zu landen. Die Vielfalt der Möglichkeiten, die das Internet bietet, birgt auch die Gefahr der Ablenkung in sich. Solch eine „Ablenkung kann als Lernerfahrung durchaus gewollt sein“ (Wampfler 2017b, S.163), wie Philippe Wampfler dies im Zuge der Auseinandersetzung mit „Persönliche[n] Lernumgebungen“ (ebenda, S.161), kurz PLE „Personal Learning Environment“ (ebenda), anmerkt. Im expliziten Beispiel von YouTube kann hierbei – wie Tilman von Brand, Kristina Koebe und Eileen Hage ebenfalls beschreiben – nach gewissen Themen und Videos recherchiert werden und dadurch möglicherweise noch weitere, ähnliche Themen oder Gegenpositionen gefunden werden. Diese Art der Ablenkung kann im Unterricht thematisiert und genutzt werden, um den (kritischen) Umgang mit dem Internet zu schulen.

Die erwähnten PLEs sind Lernszenarien wie der Lernchat, YouTube, Twitter oder Google Docs und ermöglichen laut Wampfler „fokussiertes Arbeiten in Netzwerken, weil sie Informationen zu filterbaren Strömen verdichten“ (Wampfler 2017b, S.163). In diesem Kontext verweist der Autor auch darauf, dass solch eine Ansicht „dem verbreiteten Narrativ, digitale Kommunikation sei als eine reine Oberfläche voller Ablenkungsgefahren zu charakterisieren“ (ebenda), widerspreche. Wampfler konnte also der weit verbreiteten Angst vor Ablenkung durch digitale Medien entgegenwirken und zeigen, dass sich dahinter mehr Potential verbirgt als zuvor vielleicht angenommen.

4.1. Flipped Classroom

Flipped Classroom, zu Deutsch ‚umgedrehter Klassenraum‘ bzw. ‚umgedrehter Unterricht‘, meint, dass genau das, was ansonsten im Klassenraum passiert, zu Hause vor- oder nachbereitet wird:

„Lernende verarbeiten Lerninhalte hauptsächlich über digitale Lernvideos, die sie dann im Präsenzunterricht gegebenenfalls mit Lehrenden zusammen diskutieren, hinterfragen und sich in Übungssequenzen aneignen.“ (Wampfler 2017b, S.160)

Diese Aussage von Wampfler zum Flipped Classroom lässt vermuten, dass dieses Unterrichtskonzept lediglich mit Erklärvideos funktioniert. Josef Buchner weist jedoch darauf hin, dass ‚flippen‘ auch anhand von „Audiodateien, Zeitungsartikel[n], Schulbuchauszüge[n] und dergleichen“ (Buchner 2019, S.31) gelingen kann. Trotzdem bringen Erklärvideos einiges an didaktischem „Potential für zahlreiche Lernherausforderungen“ (Wampfler 2017b, S.160) mit sich, wie diese Arbeit zeigen wird, und können bzw. sollen deshalb auch im Flipped Classroom eingesetzt werden. Die Videos erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da diese im Unterricht gemeinsam vertiefend behandelt werden (vgl. Buchner 2019, S.34).

Anselm et al. kritisieren das Unterrichtsprinzip des Flipped Classroom, da sie Erklärvideos lediglich als „eine Art von zeit- und raumunabhängigem Frontalunterricht“ (Anselm et al. 2018, S.237) betrachten. Hierbei soll jedoch angemerkt sein, dass Frontalunterricht nicht immer schlecht sein muss und gerade die Zeit- und Raumunabhängigkeit sowie die beliebige Wiederholbarkeit enorme Vorteile für die Differenzierung bringen können, worauf in dieser Arbeit später noch genauer eingegangen wird. Positiv sehen Anselm et al. jedoch die handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweise, die in Kapitel 5.1.2. noch genauer in den Blick genommen wird, die Erklärvideos von Lernenden selbst erstellen zu lassen, um dadurch einen besonderen Lernprozess zu generieren (vgl. ebenda).

4.2. Gestaltung

Zur Gestaltung von Erklärvideos gibt es in der Forschung bereits so manche Vorschläge für Kriterienkataloge, die sowohl zur Analyse als auch zur selbstständigen Gestaltung von Erklärvideos berücksichtigt werden können bzw. sollen. Die vorgestellten Kriterien sollen im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit der Analyse dienen.

Auch in der deutschdidaktischen Forschung gibt es mittlerweile Vorschläge, anhand welcher Kriterien Erklärvideos analysiert werden können. Stefan Hackl sieht die analytische Auseinandersetzung mit Erklärvideos und die Entwicklung von Gestaltungskriterien als Aufgabe der Deutschdidaktik, um eine kritische Untersuchung vorhandener Erklärvideos einerseits und Gestaltung eigener „möglichst lerneffektiver Erklärvideos“ (Hackl 2021, S. 118) andererseits zu ermöglichen (vgl. ebenda). Der Autor

setzt sich unter anderem auch mit den Prinzipien des multimedialen Lernens auseinander, auf welche in der Folge noch genauer Bezug genommen wird.

4.2.1. Merkmale und Gestaltungsprinzipien

Petra Anders orientiert sich an Wolf und listet vier zentrale Merkmale von Erklärvideos auf. Darunter fallen die thematische sowie die gestalterische Vielfalt (vgl. Anders 2019, S.255), wobei auf Letzteres im Folgenden genauer eingegangen wird. Als weiteres Merkmal führt Anders die Diversität der Autor:innenschaft an, da Videos sowohl von Laien als auch Expert:innen produziert werden können. Außerdem zeichnen sich Erklärvideos auch immer durch einen informellen Kommunikationsstil aus: Rezipierende werden meist mit dem ‚Du‘ angesprochen, wodurch eine Hierarchie vermieden wird (vgl. ebenda). Dieses Duzen fasst Hackl unter dem Aspekt der zielgruppenangemessenen Ästhetik zusammen, die vorsieht, das Alter der Rezipierenden zu berücksichtigen und Anleitungen an das Niveau der Schüler:innen anzupassen (Hackl 2021, S.121).

Ein nicht ganz unwichtiges Merkmal, welches in dieser Auflistung nicht zu finden ist, stellt die didaktische Reduktion dar. Diese wird bei Becker et al. angeführt, da Erklärvideos sich auf das Wesentliche konzentrieren sollen (vgl. Becker et al. 2019, S.53). Dies kann mithilfe der Verwendung von einfacher Sprache sowie visueller Gestaltung erreicht werden (vgl. Hackl 2021, S.121). Aber auch Huy und Wedler sehen in einem Erklärvideo „die reduzierte Darstellung eines komplexen Sachverhaltes im Rahmen eines relativ kurzen Beitrages“ (Huy und Wedler 2019, S.132). Wie kurz dieser Beitrag jedoch sein soll, ist in der Forschung umstritten. Meist wird von einer Ideallänge von zwei bis drei Minuten gesprochen, es gibt aber durchaus Vorschläge von bis zu 20min (vgl. Findeisen et al. 2019, S.17). Hackl empfiehlt die Länge den Jahrgangsstufen anzupassen, so könne in höheren Klassen ein Erklärvideo mit einer Dauer von bis zu acht Minuten eingesetzt werden (vgl. Hackl 2021, S.119).

Hackl nennt als allgemeines Gestaltungsprinzip die Visualisierung, die für ihn „von ganz besonderer Bedeutung [ist], da Bilder im Gegensatz zu Wörtern nachweislich besser im menschlichen Gedächtnis behalten werden“ (ebenda). Hierbei sei es vor allem wichtig, den geschriebenen Text minimalistisch zu halten, da durch das Lesen des Textes das Folgen des mündlich Erklärten erschwert wird, wodurch der Lerneffekt sinken kann (vgl.

ebenda). Auch der Einsatz von Darstellungen mit bekannten Elementen, wie Pfeilen oder Mindmaps kann in Bezug auf die Visualisierung angeführt werden (vgl. ebenda, S.121).

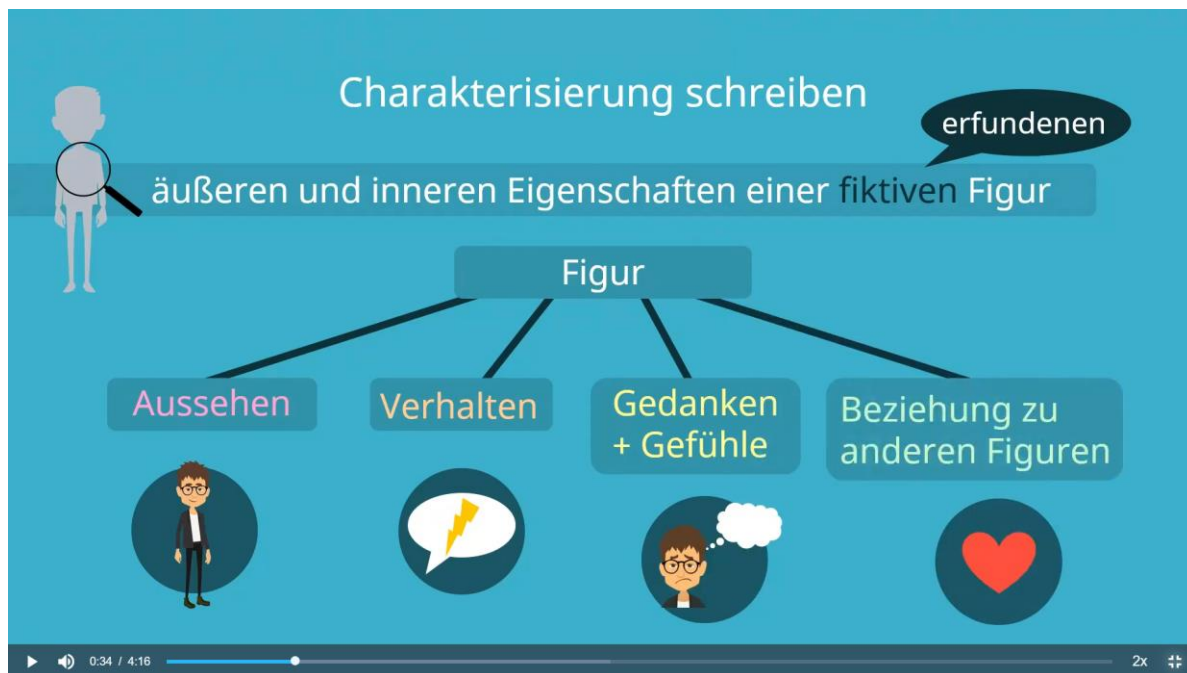


Abbildung 1: Mindmap aus einem Studyflix-Video (0:34)⁶

Sowohl Hackl als auch Anders nennen die Berücksichtigung sowie die Aktivierung des Vorwissens als gestalterisches Prinzip sowie als didaktische Überlegung (vgl. Anders 2019, S.264; vgl. Hackl 2021, S.119). Während Hackl eher davon spricht, Fachbegriffe bereits zu Beginn anzuführen und zu erklären oder bereits Bekanntes kurz zusammenfassend zu wiederholen, berücksichtigt Anders hierbei auch den Gender-Faktor. Die Autorin geht davon aus, dass männliche Schüler durch den Konsum von Let's Play Videos eher an das Format der Screencasts gewohnt seien, wohingegen weibliche Schülerinnen wohl eher How-to-Videos konsumieren (vgl. Anders 2019, S.264).

Auch die sprachliche Gestaltung von Erklärvideos ist wichtig für die Verständlichkeit. Die Verwendung des bereits angesprochenen ‚Dus‘ ist hierbei genauso wichtig wie humoristische Elemente (vgl. ebenda, S.255). So verweisen auch Knaus und Valentin auf die typische Eigenschaft von Erklärvideos, dass sie „von Humor und Selbstironie gekennzeichnet“ (Knaus und Valentin 2016, S.175) sind. Die Autor:innen sprechen von einer Ästhetik des Humors (vgl. ebenda). In diesen Punkt fließen aber ebenfalls die

⁶ <https://studyflix.de/deutsch/charakterisierung-schreiben-2909> (26.03.2024)

Satzstruktur und das angemessene Verhältnis von Alltags- und Fachsprache mit ein (vgl. Hackl 2021, S.122):

„Durch eine einfache, wenig abwechslungsreiche Wortwahl und beispielsweise oft gleiche Satzanfänge wird den Rezipierenden eines Erklärvideos das Verständnis des sprachlich vermittelten Inhalts erleichtert.“ (ebenda).

Erklärvideos sollen also sprachlich so einfach wie möglich und mit Wiederholungen gestaltet sein, damit sich Lernende auf den Inhalt des Videos konzentrieren können und sich nicht von komplexen Sätzen verwirren und ablenken lassen. Damit die Lernenden gerne zusehen und der trockene Inhalt etwas aufgelockert wird, darf auch Humor nicht fehlen.

Zu dieser sprachlichen Gestaltung kann auch das Storytelling zählen, wie es bei Buchner zu lesen ist (vgl. Buchner 2019, S.35). Inhalte in spannende sowie emotionale Geschichten zu verpacken, sodass sich Rezipierende damit identifizieren und sich involviert fühlen, kann durchaus effektiv für das Lernen sein (vgl. ebenda).

4.2.2. Prinzipien des multimedialen Lernens

In Anlehnung an Richard E. Mayers Prinzipien des multimedialen Lernens formuliert Stefan Hackl in seinem Artikel Qualitätskriterien für Erklärvideos aus (vgl. Hackl 2021, S.119-121). Neben den allgemeinen – bereits beschriebenen – Gestaltungsprinzipien soll laut Hackl bei der Analyse eines Erklärvideos unter anderem auf die im Folgenden angeführten acht Prinzipien des multimedialen Lernens geachtet werden (vgl. ebenda, S.119). Auch Josef Buchner verweist im Zuge des Flipped Classroom auf Mayers Erkenntnisse, die ebenfalls für Erklärvideos gelten können (vgl. Buchner 2019, S.33).

Im Multimediaprinzip, welches für Buchner das wichtigste der Prinzipien darstellt (vgl. ebenda), werden bereits zuvor erwähnte Aspekte zusammengefasst. Dieses Prinzip geht davon aus, dass ein besserer Lerneffekt erzielt werden kann, wenn gesprochener Text und Bild sinnvoll kombiniert werden (vgl. Hackl 2021, S.120): „In Erklärvideos sollten demzufolge beispielsweise bildliche Repräsentationen und Symbole den gesprochenen Text unterstützen, der dadurch auch prägnanter gefasst werden kann“ (ebenda). Buchner empfiehlt hierbei den gezielten Einsatz von Bildern und Visualisierungen und lediglich wenig geschriebenen Text, um das Gesagte zu verdeutlichen (vgl. Buchner 2019, S.33).

Wie mit Bild und (geschriebenem) Text umgegangen wird, zeigt das Kontiguitätsprinzip, bei dem Text und Bild miteinander integriert sein sollen (vgl. Hackl 2021, S.120).

An das Multimediaprinzip anknüpfend kann das Signalprinzip angeführt werden. Hierbei geht es darum, „die lern-relevantesten Aussagen in Lernvideos“ (Buchner 2019, S.33) zu markieren. Die Verwendung von Pfeilen oder Mindmaps, die bereits angeführt wurden, lässt sich als visuelles Signal deklarieren (vgl. Hackl 2021, S.120; vgl. Buchner 2019, S.33f). Das Anbieten eines kurzen Überblicks zu Beginn oder das Zusammenfassen des Erklärten am Ende sind neben besonderen Betonungen verbale Signale (vgl. Hackl 2021, S.120). Dies deckt bzw. überschneidet sich mit dem Pre-Training-Prinzip, welches die Bekanntmachung der relevantesten Inhalte vorsieht. Dies schließt das Nennen und Erklären von Fachbegriffen zu Beginn des Videos mit ein, was auch bereits im vorigen Punkt genannt wurde. (vgl. ebenda, S.121)



Abbildung 2: Studyflix - Übersicht mit Pfeilen (0:39)⁷

Das Bildprinzip besagt, dass es keine positiven Lerneffekte gibt, wenn die erklärende Person im Bild zu sehen ist (vgl. Hackl 2021, S.120). Laut Hackl sei dies sogar eher kontraproduktiv, da möglicherweise eingeblendete Grafiken nicht mehr wahrgenommen

⁷ <https://studyflix.de/deutsch/romantik-epoche-3557> (26.03.2024)

werden könnten (=Effekt der geteilten Aufmerksamkeit), weshalb bei einem Erklärvideo auf die Variante des Real-Films – also eine sprechende Person, die vor der Kamera zu sehen ist (vgl. Anders 2019, S.260) – verzichtet werden soll (vgl. Hackl 2021, S.120). Philippe Wampfler hingegen findet diese Methode vor allem beim Selbst-Erstellen durch Lernende sinnvoll (vgl. Wampfler 2021, S.826f). Buchner führt in seinem Artikel an, dass sich die Geister bei diesem Thema scheiden und hält eine Kombination für sinnvoll. So soll eine Person zur Begrüßung und Verabschiedung zu sehen sein, damit sich Zusehende zur Stimme ein Gesicht vorstellen können (vgl. Buchner 2019, S.34). Des Weiteren sei es für die emotionale Bindung zur vortragenden Person von Vorteil, die Mimik und Gestik zu erkennen (vgl. ebenda).

Das Redundanzprinzip betont – ähnlich dem Bildprinzip – die Gefahr des Effekts der geteilten Aufmerksamkeit in Bezug auf visuelle und auditive Elemente. So spricht Hackl davon, „dass die gleichzeitige Darstellung von gesprochener und geschriebener Sprache nicht in besonderem Maße lernförderlich ist“ (Hackl 2021, S.120) und darauf deshalb in Erklärvideos verzichtet werden sollte (vgl. ebenda).

Auch das Personalisierungsprinzip mit der direkten Ansprache ‚Du‘ wurde bereits in den angeführten Gestaltungsprinzipien angedeutet. Bei diesem Prinzip geht es darum, dass sich die Rezipierenden persönlich angesprochen fühlen, was die Aufmerksamkeit steigert (vgl. Hackl 2021, S.120). So sollen beispielsweise immer Begrüßung sowie Verabschiedung vorhanden sein (vgl. ebenda, S.121).

Das letzte, aber durchaus wichtige Prinzip ist das Segmentierungsprinzip. Längere Videos werden segmentiert, da mit kleineren Häppchen effektiver gelernt werden kann (vgl. ebenda). Buchner verweist auch auf die Aktivierung der Lernenden, die durch das erneute Klicken entsteht, wodurch sich auch die Aufmerksamkeit bei dem neuen Video wieder erhöht (vgl. Buchner 2019, S.34).

Diese angeführten Prinzipien können als Ergänzung zu den Gestaltungsprinzipien dienen und vervollständigen somit den Analyse katalog für die Analyse der YouTube-Videos in Kapitel 7.

4.2.3. Gattungen

Da das Ziel eines Erklärvideos ist, „komplexe Inhalte in kompakter Form und auf eine kreative Art und Weise zu vermitteln“ (Feurstein 2017, S.103), sind auch humorvolle Darstellungen üblich und verhelfen zu dem für Erklärvideos typischen informellen Charakter (vgl. Anders 2019, S.255). Die kreative Art und Weise, von der Feurstein spricht, wie Inhalte vermittelt werden sollen, lässt sich in diverse Gattungen bzw. Stile unterteilen. Hier seien exemplarisch zwei mögliche Varianten angeführt: Die Legetechnik ist einfach umsetzbar und deshalb auch sehr beliebt (vgl. Findeisen et al. 2019, S.19). Sie ist analog möglich anhand von ausgedruckten Elementen, lässt sich aber auch einfach online als digitaler Legetrick-Film, wie es bei Anders zu lesen ist, durch Programme wie ‚Powtoon‘ oder ‚My Simple Show‘ erstellen (vgl. Anders 2019, S.259).



Abbildung 3: My Simple Show - eigens erstelltes Beispiel (00:39)⁸

Des Weiteren sind Screencasts eine Möglichkeit, Erklärvideos einfach zu produzieren, Anders spricht hier von kommentierten Bildschirmaufnahmen (vgl. Anders 2019, S.258). Es wird also der Bildschirm aufgezeichnet, während eine Person zum Gezeigten ihre Erklärungen ins Mikro spricht – dies ist auch mit einer PowerPoint Präsentation möglich (vgl. Tenberg 2021, S.26).

⁸ <https://videos.simpleshows.com/LNbzp3NFnt> (27.03.2024)

5. Erklärvideos im Literaturunterricht

Im Literaturunterricht können für die Einführung oder die weitere, tiefere Bearbeitung eines Werkes Erklärvideos eingesetzt werden. Hierbei gibt es die Optionen, Videos selbst zu produzieren oder auf bereits vorhandene zurückzugreifen. Auf YouTube zum Beispiel gibt es mittlerweile unzählige Videos, die diverse Themen beinhalten, welche für die Auseinandersetzung mit Literatur geeignet sind. So können unter anderem Videos zum literatur-historischen Kontext oder speziell Videos, die sich mit dem literarischen Werk auseinandersetzen, für den Unterricht genutzt werden.

Für den Literaturunterricht sind Erklärvideos von Interesse, da diese literarisches Lernen ermöglichen. Literarisches Lernen wird nach Kaspar H. Spinner (2006) in elf Aspekte unterteilt und bezieht sich nicht nur auf den geschriebenen Text. Literarisches Lernen findet bereits viel früher und über unterschiedliche Medien statt. Durch das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten, Hören von Kinderliedern oder Reimen, Durchführen von Rollenspielen, Anschauen von Bilderbüchern, Filmen oder Videos – ob im Internet oder Fernsehen – kann bereits ab dem frühen Kindesalter literarisches Lernen gefördert werden. (vgl. Spinner 2020, S.405)

Das literarische Lernen reicht also laut Spinner „über die Lesekompetenz hinaus und bezieht sich auch auf akustisch und audiovisuell rezipierte Literatur“ (ebenda), wie beispielsweise Hörbücher oder auch YouTube-Videos.

Die Befürchtung, dass der Einsatz von Videos im Literaturunterricht dazu führt, dass Schüler:innen weniger lesen und somit der Erwerb der Lesekompetenz darunter leidet, ist für Josef Buchner unbegründet (vgl. Buchner 2019, S.32). Der Autor sieht sogar den gegenteiligen Effekt, nämlich dass Lernende mit Leseschwäche durch die audiovisuelle Möglichkeit an Literatur herangetragen werden und – wenn sie daran Freude haben – auch zum Lesen motiviert werden (vgl. ebenda). Juliane Dube hingegen bemerkt in ihrer Studie, dass Schüler:innen mit besagter Leseschwäche „ohne kompetenten Lernstrategieinsatz angesichts der multimodalen Komplexität schnell die Orientierung verlieren“ (Dube 2021, S.17), weshalb hierbei auf jeden Fall Unterstützung verschiedener Art notwendig sei. Die Studie ist jedoch aufgrund der geringen Fallzahl nicht repräsentativ, weshalb dies noch genauer zu untersuchen bleibt.

5.1. Selbst Produzieren

Im Unterricht besteht die Möglichkeit, Videos als Lehrkraft in der Vorbereitung selbst zu produzieren und den Schüler:innen dadurch genau die Informationen bereitzustellen, die für den eigenen Unterricht relevant sind. Andererseits kann aber auch das Produzieren-Lassen durch die Schüler:innen eine handlungs- und produktionsorientierte Variante sein, um Gelerntes zu vertiefen und eine intensivere Auseinandersetzung zu ermöglichen, die im Anschluss sogar als Lerngrundlage für die gesamte Klasse dienen kann.

5.1.1. Lehrende

Erstellen Lehrende Erklärvideos selbst in Eigenproduktion, gilt es in erster Linie – wie auch im Unterricht – auf die inhaltliche Korrektheit zu achten. Zur Kontrolle kann es hilfreich sein, Kolleg:innen einen Blick auf das Video werfen zu lassen. Mögliche Mängel können dadurch schnell erkannt und rechtzeitig eliminiert werden. Lernende sind den Konsum von Erklärvideos bereits aus dem Alltag gewohnt und haben dementsprechend Ansprüche an die Qualität der Aufbereitung. So werden korrekte Inhalte und verständliche Erklärungen vorausgesetzt, welche zur Vertiefung oder Wiederholung bereits in der Stunde durchgenommenen Themen genutzt werden, aber auch der Individualisierung, Differenzierung oder dem Einsatz für den Flipped Classroom dienen können (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.477; vgl. Tenberg 2021, S.15). Hierbei verweist auch Buchner auf die positiven Effekte durch die Individualisierungs- und Personalisierungsmöglichkeit, indem das Lerntempo (anhand von Vor- oder Zurückspulen, Pausieren, Beschleunigen oder Überspringen) beliebig angepasst werden kann (vgl. Buchner 2019, S.32).

Ratsam ist es auch, regelmäßig die aktuelle Rechtslage zu verfolgen und darauf zu achten, Erklärvideos im Falle einer Verwendung von fremdem Bildmaterial oder Musik „mit (freien) Lizenzierungen [zu] kennzeichnen“ (Knaus und Valentin 2016, S.170), um keine Datenrechtsverletzung zu riskieren (vgl. Draghina 2020, S.4; vgl. Knaus und Valentin 2016, S.155, 170).

Bei der Überschreitung einer Dauer von sechs Minuten wird empfohlen, Erklärvideos so zu segmentieren, dass sie der optimalen Länge von zwei bis drei Minuten entsprechen (vgl. Findeisen et al. 2019, S.29). Hierbei ist jedoch immer die Zielgruppe zu betrachten,

da älteren Schüler:innen auch etwas längere Videos zugemutet werden können. Grundsätzlich ist es von Vorteil, bei selbstständiger Produktion von Erklärvideos die allgemeinen didaktischen Erkenntnisse, die in der vorliegenden Arbeit angeführt sind, zu berücksichtigen und als Richtlinien zur Erstellung von Erklärvideos zu betrachten. Kulgemeyer und Wolf empfehlen den Besuch von Fortbildungen und das Teilen von privaten YouTube-Playlisten mit Kolleg:innen sowie der Nutzung geteilter Vorlagen, um den Arbeitsaufwand einzuschränken (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.477f). Findeisen et al. verweisen darauf, dass eine Ergänzung von Erklärvideos durch interaktive Elemente sinnvoll ist, „um den Lernenden die Möglichkeit zur aktiven Verarbeitung der im Video präsentierten Informationen zu eröffnen“ (Findeisen et al. 2019, S.20).

5.1.2. Lernende

Der handlungs- und produktionsorientierte Zugang, Lernende selbstständig Erklärvideos erstellen zu lassen, verspricht einige Vorteile. Dieser Prozess beinhaltet das Konzept Lernen durch Lehren, welches bereits seit über zwei Jahrzehnten für den Unterricht relevant ist. Knaus und Valentin merken die positiven Eigenschaften dieses Konzepts wie folgt in ihrem Artikel an: „Anderen Lernenden etwas erklären zu können, erfordert eine besondere Durchdringung des jeweiligen Gegenstandes“ (Knaus und Valentin 2016, S.158). Auch Hauck-Thum ist sich dieser tieferen Durchdringung bewusst und bindet aus diesem Grund das selbstständige Produzieren von Erklärvideos in das Konzept der *Adaptable Books*⁹ ein, was durch das Anknüpfen „an alltagsbezogene Erwerbsstrategien“ (Hauck-Thum 2018, S.301) zum inhaltlichen Textverständnis beiträgt (vgl. Hauck-Thum 2018, S.301). Kulgemeyer und Wolf verstehen dies als „vertiefende Lernstrategie“ (Kulgemeyer und Wolf 2021, S.478), da der Inhalt zuerst verstanden werden muss, bevor dieser weiterverarbeitet werden kann (vgl. ebenda). Neben dem besonderen Zugang zu neuen Lerninhalten werden Schüler:innen gleichzeitig in ihrer digitalen Kompetenz

⁹ *Adaptable Books* sind sozusagen digitale Bücher, ähnlich einem Portfolio, welche im Klassenverband oder in Kleingruppen erstellt werden und individuell an den jeweiligen Wissensstand bzw. an persönliche Interessen angepasst werden können (vgl. Hauck-Thum 2018, S.297). *Adaptable Books* „bieten eine einfach veränderbare digitale Oberfläche für Textproduktion und -rezeption“ (Hauck-Thum 2018, S.297).

Hauck-Thum beschreibt das Potential dieser *Adaptable Books* wie folgt: „Bei der Gestaltung dieses digitalen Lerngegenstandes ergeben sich vielfältige Anlässe und Inszenierungsräume für sprachliche und literarische Bildungserfahrungen.“ (Hauck-Thum 2018, S.297) *Adaptable Books* dienen also der Entfaltung der sprachlichen und literarischen Bildung.

geschult (vgl. Feurstein 2017, S.103; vgl. Rummler und Wolf 2012, S.255-258). Der Positionswechsel in die Rolle der erklärenden Person führt dazu, dass „neue Formen des Lernens unterstützt“ (Feurstein 2017, S.103) sowie ein „neue[r] Zugang der Wissensvermittlung“ (ebenda, S.104) geschaffen werden, wodurch sowohl Kommunikationskompetenz als auch Fachwissen geschult werden (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.478).

Kulgemeyer und Wolf nennen drei Vorteile dieser Methode: Zum einen werden alternative Erklärungen generiert, die Schüler:innen als ‚Neulinge‘ für andere ‚Neulinge‘ besser verständlich machen als so manche Expert:innen. Zum anderen werden sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler:innen gefördert bzw. unterstützt, was wiederum zur pädagogischen (Förder-)Diagnostik genutzt werden [kann], um einen tiefergehenden Einblick in das Verständnis der Schüler*innen zu gewinnen“ (Kulgemeyer und Wolf 2021, S.479). Bei der Produktion ist eine leistungsangepasste Verteilung möglich, da bei der Themenvergabe die Leistung der Lernenden berücksichtigt werden kann und in der Folge komplexere Inhalte verständlich erklärt und angepasst an den Unterricht zur Verfügung stehen (vgl. ebenda). Der Mehrwert, der sich aus der Wiederverwendbarkeit der Videos für die gesamte Klasse oder aber nach Absprache auch klassenübergreifend ergibt, wirkt sich positiv auf die Motivation der Produzierenden aus (vgl. Huy und Wedler 2019, S.135).

Gerade im Deutschunterricht kann auch die Textsorte ‚Zusammenfassung‘ oder das Schreiben einer Gebrauchsanweisung (‚Anleitung‘) anhand einer Eigenproduktion von Erklärvideos geschult und wenn möglich auch mit weiteren Themen des Deutschunterrichts kombiniert werden (vgl. Wampfler 2021, S.825).

Ganz unproblematisch ist das Erstellen von Erklärvideos durch Schüler:innen allerdings nicht. Eine Hürde stellt beispielsweise das falsche Verstehen von Informationen dar (vgl. Feurstein 2017, S.107), wodurch diese inkorrekten Schlüsse wiederum in das Erklärvideo einfließen. Hier liegt es in der Hand der Lehrkraft, stetig aufmerksam den Entstehungsprozess zu begleiten und rechtzeitig auf mögliche notwendige Richtigstellungen hinzuweisen.

5.2. YouTube

YouTube ist wohl das bekannteste Online-Video-Portal und erfreut sich einer intensiven Nutzung aller Altersstufen unserer heutigen Gesellschaft. Die JIM-Studie 2021, welche vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest veröffentlicht wurde, befasst sich mit der Mediennutzung von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren und hat im Zuge dessen auch Erhebungen zu der Nutzung des Video-Portals YouTube angestellt. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen im Folgenden kurz präsentiert werden, um die Relevanz von YouTube-Videos auch für den Unterricht deutlich zu machen.

In der JIM-Studie geben bezüglich der generellen Bewegtbildnutzung 18 Prozent der Jugendlichen an, die meiste Zeit mit YouTube zu verbringen. (vgl. JIM-Studie 2021, S.45) Bei Langeweile erhöht sich diese Zahl noch einmal deutlich: „Bezogen auf die verschiedenen Nutzungskontexte ist bei Langeweile für knapp zwei Fünftel YouTube die erste Wahl“ (ebenda). Während 54 Prozent der Jugendlichen eine regelmäßige Nutzung von längeren Videos angeben, wird diese Zahl bei Subsummierung von kürzeren Videos auf 87 Prozent erhöht (vgl. ebenda, S.46f). Zum Vergleich: Während vor 25 Jahren noch 40 Prozent der Jugendlichen angaben, regelmäßig und aus freien Stücken zu lesen, ist diese Zahl mittlerweile auf 32 Prozent gesunken. (vgl. ebenda, S.24) Die „Nichtleser“, wie sie in der JIM-Studie aus dem Jahr 2021 bezeichnet werden, steigen mit zunehmendem Alter auf bis zu 23 Prozent. (vgl. ebenda, S.21) Hier muss jedoch angemerkt werden, dass der Begriff der Nichtlesenden kritisch zu betrachten ist, da in diesem Punkt Personen zusammengefasst werden, die nicht explizit Bücher lesen. Dass die sogenannten ‚nichtlesenden‘ Personen aber vermutlich im Internet beispielsweise immer wieder etwas lesen, wird in diesem sehr eng gefassten Lesebegriff nicht berücksichtigt.

Die angeführten Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Video-Portal YouTube bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat und ihren Alltag auch wesentlich mitgestaltet. Die Inhalte, die konsumiert werden, unterscheiden sich stark nach dem Geschlecht: Denn während Mädchen primär Videos zu Beauty und Alltagsthemen konsumieren (vgl. ebenda, S.48), werden „vor allem Let´s-play-Videos, aber auch Sport, Pranks, Comedy und Wissensformate [...] größtenteils von Jungen regelmäßig geschaut“ (ebenda, S.47). Allgemein wird YouTube aber geschlechtsunabhängig vordergründig für den Konsum

musikalischer Inhalte genutzt: „[J]ede/r zweite Jugendliche nutzt diese regelmäßig, also mehrmals pro Woche oder häufiger.“ (ebenda)

Doch dass YouTube mittlerweile nicht nur als Unterhaltungsmedium, sondern auch als Bildungsmedium genutzt wird (vgl. Ebel 2021, S.250; vgl. Hackl 2021, S.117), bestätigt auch die aktuelle JIM-Studie. So geben 25 Prozent der Jugendlichen an, Wissensformate zu konsumieren. Aber auch der Konsum von Tutorials für Schule und Ausbildung liegt mit 19 Prozent ähnlich hoch (vgl. JIM-Studie 2021, S.47). Außerdem geben 15 Prozent der Jugendlichen an, „sich anhand von YouTube-Videos regelmäßig in anderen Themenbereichen fort[zubilden] bzw. lassen sich Dinge erklären.“ (ebenda)

Tenberg argumentiert mit der Aktivierung von Lernenden durch Erklärvideos anhand des Flipped-Classroom-Konzepts, um der konsumierenden Rolle, die beim Lehrer:innenvortrag eingenommen wird, zu entkommen (vgl. Tenberg 2021, S.15).

Die vorgestellten Zahlen sind für alle Altersgruppen gültig, da YouTube unabhängig des Alters in gleichem Maße genutzt wird (vgl. JIM-Studie 2021, S.45). Als Gründe für die häufige Nutzung des Video-Portals YouTube zur Aneignung, Vertiefung oder Wiederholung von Lerninhalten vermuten Tilman von Brand et al. zum einen die einfache, zeitunabhängige Verfügbarkeit, zum anderen aber auch die „unterhaltsame Aufbereitung von Lernstoff“ (von Brand, Lehmann et al. 2021, S.229).

Bildungsmediale Relevanz von YouTube

Durch die hier angeführten Daten aus der JIM-Studie wurde gezeigt, dass Schüler:innen in ihrer Freizeit regelmäßig – zum Teil täglich – auf das Repertoire von YouTube für die unterschiedlichsten Lebensbereiche zurückgreifen. Auf die Frage nach der „bildungsmedialen Relevanz“ (Hackl 2021, S.117) von YouTube finden Tilman von Brand, Kristina Koebe und Eileen Hage eine treffende Antwort:

„Die Frage des Ob stellt sich schon deshalb nicht, weil soziale Medien im Allgemeinen und YouTube im Besonderen inzwischen elementarer Bestandteil der Lebenswirklichkeit heutiger Schüler:innen sind“ (von Brand, Koebe und Hage 2021, S.302).

Das Zitat entstand im Kontext der Frage nach der Eignung von YouTube zur Beschäftigung mit sensiblen Themen, zu welchen auch der Holocaust gehört, ist jedoch

auch auf andere Inhalte übertragbar. Die Autor:innen bringen anhand dieser Aussage auf den Punkt, dass die Lehrkräfte im Prinzip keine andere Wahl haben, als YouTube zu verwenden, da Schüler:innen dieses Medium ohne Zweifel im Alltag nutzen und für diese Nutzung ausreichend durch die Schule vorbereitet sein sollen. Juliane Dube greift die Annahme von Tilman von Brand et al. auf, dass Erklärvideos vermehrt in formalen Bildungskontexten an Relevanz zunehmen, was die Autorin auf die Vielfältigkeit und Diversität bezüglich der inhaltlichen Tiefe zurückführt (vgl. Dube 2021, S.4).

Für Philippe Wampfler verhält sich dies auch so mit der allgemeinen Einbindung von sozialen Medien in den Unterricht, wobei YouTube als eine Subkategorie gelten kann und diese Aussage demnach auch darauf zutrifft:

„Social Media müssten dann nicht im Rahmen einer Mehrwert-Debatte legitimiert werden, sondern wären für kompetente Lernende selbstverständlich ein zentraler Zugang zu kulturellen Artefakten“ (Wampfler 2017b, S.165).

Durch dieses Zitat zeigt Wampfler, dass es nicht darum geht, die Einbindung von Social Media in den Unterricht lediglich zu legitimieren; es geht vielmehr darum, diese als selbstverständliche Option anzusehen, um beispielsweise an Informationen zu gelangen. Es stellt sich also nicht die Frage, *ob* Social Media im Unterricht verwendet werden soll, sondern *wie* – gleich wie bei von Brand et al.

Auch Stefan Hackl spricht sich für die bildungsmediale Relevanz von YouTube aus, indem er auf die Ergebnisse der JIM-Studie aus dem Jahr 2019 verweist, welche eine intensive Nutzung – auch für den Bildungskontext – des Video-Portals durch Jugendliche feststellt. Die Resultate der JIM-Studien seien Hackl zufolge „ein klares Indiz dafür, dass digitale soziale Medien wie YouTube nicht nur als reine Freizeitbeschäftigung, sondern auch als non-formales Bildungsmedium zu betrachten sind“ (Hackl 2021, S.117). Die erhobenen Daten nimmt Hackl zum Anlass, eine Schlussfolgerung für den Deutschunterricht zu ziehen:

„Vor diesem Hintergrund ist es von Seiten der Deutschdidaktik von großer Bedeutung sich mit Erklärvideos auf YouTube, die das Unterrichtsfach Deutsch betreffen, analytisch auseinanderzusetzen und Deutschlehrkräften wie auch Lernenden einen kritischen Umgang damit aufzuzeigen.“ (Hackl 2021, S.117f)

Für Hackl führt also kein Weg daran vorbei, Erklärvideos in die Deutschdidaktik und somit in den zukünftigen Deutschunterricht miteinzubeziehen. Der Anklang von Erklärvideos für den Deutschunterricht bedarf aber noch einer wissenschaftlichen Überprüfung, da Hackl lediglich anhand allgemeiner, fächerübergreifender Daten darauf schließt, dass auch Erklärvideos explizit zur Vorbereitung für den Deutschunterricht genutzt werden: Es „[...] ist davon auszugehen, dass von den Jugendlichen solche Erklärvideos auch für deutschunterrichtliche Inhalte herangezogen werden“ (ebenda, S.117). Diese Überlegung scheint zwar einleuchtend, ist aber als Argument überzeugender, wenn es dafür auch handfeste Beweise gibt. Denn wie bei Kulgemeyer und Wolf zu lesen ist, liegt die Nutzung von Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch im Gegensatz zu Fächern wie Mathematik oder Geschichte noch weit zurück (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.474). Trotzdem verweist Dube auf die stetig wachsende Anzahl von Erklärvideos für den Deutschunterricht und formuliert von dieser Zahl ausgehend die Forderung nach einer (intensiveren) Beschäftigung durch die Deutschdidaktik (vgl. Dube 2021, S. 1).

Annika Pöggeler stellt die Überlegung an, dass Schüler:innen mittlerweile in der Analyse von (bewegten) Bildern geübter sind als in jener von Texten, weshalb der Einsatz von solchen – beispielsweise Erklärvideos – eine gute Hilfestellung sein kann (vgl. Pöggeler 2019, S.100). Trotzdem sei hierbei ausdrücklich hinzugefügt, dass dies lediglich für den Einstieg in das Thema gilt, um darauffolgend ebenfalls die Textanalyse zu üben. Um die Aussage Pöggelers auch kritisch zu betrachten, sei hier noch eine Frage angefügt, die in dieser Arbeit jedoch offen gelassen wird: Sind Schüler:innen wirklich darin geübt Bilder und Videos zu analysieren? Oder meint Pöggeler eher den Konsum, der ihnen bekannt ist?

Medienkompetenz und Medienkritik durch YouTube schulen

Kulgemeyer und Wolf verweisen auf das Problem, dass Schüler:innen Videos mit geringerer Erklärqualität jenen mit besserem didaktischen Gehalt vorziehen – obwohl die Inhalte durch Letzteres besser behalten werden –, weshalb eine Auseinandersetzung im Unterricht mit den Merkmalen für die Beurteilung der Qualität und eine kritische Haltung gegenüber YouTube-Videos von Nöten sei (vgl. Kulgemeyer und Wolf 2021, S.481), da

Schüler:innen die Kompetenzen, die dafür nötig sind, erst entwickeln müssen (vgl. Anders 2019, S.264).

Für Anselm et al. ist eindeutig, dass im Deutschunterricht „eine kompetente und kritische Teilhabe am gesellschaftlichen Informationsprozess“ (Anselm et al. 2018, S.232) geschult werden kann und auch soll. Die Autor:innen sehen darin eine Bereicherung, da das informelle Lernen im Zuge dessen in der Schule trainiert wird und Schüler:innen somit befähigt werden, sich selbstständig und mit kritischem Blick im Internet zurechtzufinden (vgl. ebenda, S.232f).

Tilman von Brand, Kristina Koebe und Eileen Hage betonen, dass beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit diversen Videos zu einem bestimmten sensiblen Thema auf YouTube auch durch das Einbeziehen der Kommentare und unter Berücksichtigung von Leerstellen die Rezeptionskompetenz sowie die kritische Medienkompetenz gefördert werden (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2021, S.307). Dies ist einleuchtend, da eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen – die in den Kommentaren bestimmt gegeben sind – in Kombination mit der Betrachtung mehrerer Videos, durch welche Schüler:innen möglicherweise Widersprüche, Leerstellen oder Ähnliches entdecken, dazu führen kann, dass die Sensibilisierung für mögliche Falschinformationen und der Umgang mit Medien im Allgemeinen geschult wird.

Auch Jana Normann verweist auf das Potential der Arbeit mit der Kommentarfunktion im Unterricht (vgl. Normann 2020, S.24). Eine Selektion kann jedoch hierbei sinnvoll bzw. vonnöten sein, damit Schüler:innen nicht den Überblick verlieren und anhand einer Auswahl an Kommentaren diese Einordnung üben. Ähnlich wie von Brand, Koebe und Hage dies vorschlagen, kann die Kommentarfunktion dazu dienen, ein breites Spektrum von möglichen Sichtweisen auf das Thema oder auch auf die Qualität und inhaltliche Richtigkeit des Erklärvideos aufzuzeigen.

Nach dem Erwerb der Medienkompetenz sollen Schüler:innen in der Lage sein, mit einem kritischen Blick an YouTube-Videos (oder allgemein Videos) und Inhalte aus dem Netz heranzutreten:

„Die Ausformung einer Medienkompetenz im Umgang mit YouTube sollte die Lernenden befähigen, Beiträge sowie Urheberinnen und Urheber kritisch zu bewerten und damit den

Wert als Wissensressource oder Meinungsbildner zu beurteilen.“ (von Brand, Lehmann et al. 2021, S.229)

Petra Anders sieht für die Entwicklung von Medienkritikfähigkeit neben der Fähigkeit der kritischen Bewertung in Bezug auf den Informationsgehalt und der Darstellungsabsicht auch explizit das inhaltsbezogene Vorwissen als unverzichtbare Faktoren an (vgl. Anders 2019, S.264). Dies gehört Anders zufolge „zu den überfachlichen Kompetenzen, an deren Vermittlung der Deutschunterricht beteiligt sein muss“ (ebenda). Schüler:innen sollen darin geübt werden, den Unterschied von didaktisch wertvollen Videos mit vertrauenswürdigen Quellen und Fake News zu erkennen (vgl. ebenda).

Didaktisches Potential von YouTube-Videos

Tilman von Brand und Stefanie Granzow verstehen YouTube – ähnlich wie Philippe Wampfler dies beschreibt – als „Lernumgebung“ (von Brand und Granzow 2021, S. 4) und nicht nur als audiovisuelles Hilfsmittel für den Literaturunterricht:

„So kann YouTube Interessen, Bedürfnissen und Motivationen begegnen, die neben der traditionellen Buch-Lektüre existieren: Film-Begeisterte werden genauso fündig wie Musikliebhaber*innen.“ (von Brand und Granzow 2021, S. 10)

YouTube dient laut den Autor:innen dem Lernen am gemeinsamen Kommunikationskern, weil durch die Vielfalt dieses Portals auf individuelle Lernvoraussetzungen Rücksicht genommen werden und an den jeweiligen Wissensstand angeknüpft werden kann. (vgl. ebenda, S.5)

In dem Artikel von Tilman von Brand, Kristina Koebe und Eileen Hage zur Schulung des historischen Lernens im Literaturunterricht anhand des Video-Portals YouTube betonen die Autor:innen das Potential von YouTube-Videos, Vorwissen zu aktivieren oder bereits vorhandenes Wissen vertiefen zu können. Dies könne sowohl mit als auch ohne speziellen Bezug auf literarische Texte erfolgen. Ziel ist es, dass Schüler:innen dadurch zukünftig zu behandelnde Texte historisch einordnen und prüfen können (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2021, S.307). Bezüglich des Vorwissens zieht Juliane Dube den Schluss – mit Blick auf die Ergebnisse ihrer Studie – dass Schüler:innen mit hohem Vorwissen mehr von Erklärvideos profitieren (vgl. Dube 2021, S.17) und „vor allem metakognitive Lernstrategien aus dem Bereich des Überprüfens, Planens und Regulierens eine zentrale

Rolle im Rezeptionsprozess spielen“ (ebenda). Lehrende sollen demnach bei dem Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht darauf achten, dass bei den Lernenden bereits ein bestimmter Grad an Vorwissen vorhanden ist, welches wiederum aktiviert werden soll.

Außerdem seien laut von Brand, Koebe und Hage Videos auf YouTube für die Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins – in Bezug auf problematischen Sprachgebrauch (Euphemismen...) – eine gute Quelle, mit der man analysierend arbeiten könne, weil hierfür sowohl kommentierte (Erklär-)Videos, die sich genau mit diesem Thema auseinandersetzen, als auch Originalvideos aus der NS-Zeit zu finden sind (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2021, S.311). Die Autor:innen betonen aber auch die Gefahren von verzerrten Geschichtsbildern, welche durch die Vielfalt an Meinungen und qualitative Schwankungen der Videos geschaffen werden können. Die Aufgabe des Deutschunterrichts sei es in der Folge, diesem Problem entgegenzuwirken, indem Methodenkompetenz und ein komplexes Geschichtsbewusstsein ausgebildet werden. (vgl. ebenda, S.312)

Ein weiteres Potential von YouTube-Videos stellt das erleichterte Verständnis von Inhalten dar, da Schüler:innen diese Art von Videos bereits aus dem Alltag bekannt sind. So können literarische Kompetenzen durch die Beschäftigung mit YouTube geschult werden, wodurch der Verstehensprozess erleichtert wird: „YouTube als Lernumgebung kann die literarischen Kompetenzen der Vorstellungsbildung sowie des Nachvollzugs der Handlungslogik unterstützen“ (von Brand und Granzow 2021, S. 10).

Auch als Ergebnis der Studie von Wiebke Breuer und Annika Pöggeler zeigt sich, dass mithilfe der eingesetzten YouTube-Videos ein erleichtertes Verständnis geschaffen werden konnte: „Alle Schüler*innen gaben an, durch Videos die literarischen Inhalte besser zu verstehen und dadurch einen besseren Überblick über den Gegenstand zu erhalten.“ (Breuer und Pöggeler 2019, S.258) Die verwendeten Videos sind zum einen eine inhaltliche Darstellung des Werkes und zum anderen ein Erklärvideo zur Figurenkonstellation. Das erleichterte Verständnis und das Gewinnen eines Überblicks zeigen, dass YouTube-Videos auf jeden Fall für die Einführung in ein literarisches Werk behilflich sein können.

Auch in der Studie zum Einsatz digitaler Medien aus Sicht von Lehrkräften verweist Annika Pöggeler auf die bessere Verständlichkeit: „[Es] wird ersichtlich, dass die Schüler*innen tatsächlich im Schulalltag bei Verständnisproblemen davon profitieren, da sie andere Zugänge wählen können, die ihrem Alltag eher entsprechen als ein Text.“ (Pöggeler 2019, S.109) Neben dem Bezug zum Alltag beschreibt die Autorin das Ansprechen diverser Sinneskanäle durch den Einsatz von digitalen Medien – und somit auch Erklärvideos – was wiederum eine Erleichterung für den Verstehensprozess darstellt (vgl. ebenda, S.114).

Die vorgestellten Ergebnisse lassen also eine Verbesserung in Bezug auf das Verständnis durch die Auseinandersetzung mit Erklärvideos vermuten. Breuer und Pöggeler aber haben auch herausgefunden, dass dieses Verständnis eher oberflächlich bleibt und keine Möglichkeit besteht, in die Tiefe zu gehen (vgl. Breuer und Pöggeler 2019, S.257f). So sei das erworbene Verständnis zwar schneller vorhanden, habe aber dafür kaum Substanz, weshalb eine direkte Auseinandersetzung mit dem Originaltext unvermeidbar sei (vgl. ebenda, S.264). Dies trifft jedoch vermutlich auch auf schriftliche Zusammenfassungen des Inhalts, wie sie in der Kontrollgruppe bei der Studie von Breuer und Pöggeler verwendet wurden, zu, weshalb nicht den digitalen Medien allein die Schuld daran gegeben werden kann. Ob Breuer und Pöggeler dies ebenso sehen, ist aus dem Artikel nicht herauszulesen. Die Tatsache, dass Erklärvideos im Gegensatz zu klassischen Inhaltsangaben einen Verständnisprozess vereinfachen konnten, spricht auf jeden Fall für den Einsatz ebendieser. Weitere, größere Studien zum (literarischen) Verständnis in Bezug auf Erklärvideos wären aber noch interessant.

Vielfältiges Angebot

YouTube bietet viele Optionen, Videos für den Literaturunterricht einzusetzen. So sind beispielsweise Lesungen oder Poetry-Slams in diesem Portal zu finden, welche als Grundlage für Analysen und Interpretationen dienen können (vgl. von Brand, Lehmann et al. 2021, S.230). Aber auch Interviews mit Autor:innen oder Dokumentationen, die zum einen die Entstehungszeit eines Werkes und zum anderen die Zeit, in der die Handlung zu datieren ist, betrachten, können im Unterricht der besseren Verortung der behandelten

Literatur dienen. (vgl. von Brand, Lehmann et al. 2021, S.230; von Brand, Koebe und Hage 2021, S.306)

Im Folgenden soll auf die Arten von Videos, welche auf YouTube zu finden sind und sich für den Einsatz im Literaturunterricht eignen, genauer eingegangen werden.

5.2.1. ‚Klassische‘ Erklärvideos

Auf YouTube finden sich viele ‚klassische‘ Erklärvideos, die nach den vorgestellten Prinzipien aufgebaut sind. Diese befassen sich in Bezug auf das Fach Deutsch zum Beispiel mit grammatischen bzw. orthographischen Phänomenen und erklären hierfür bestimmte Regeln genauer. Aber auch für den Literaturunterricht sind diese ‚klassischen‘ Erklärvideos auf dem Online-Video-Portal zur Fülle vertreten.

Der Kanal *musstewissen Deutsch* bietet beispielsweise solche Videos für den Deutschunterricht. Er gehört zu einem der vielen *musstewissen* Kanäle, die auch Fächer wie Mathematik, Chemie, Geschichte und Physik besprechen (vgl. von Brand, Lehmann et al. 2021, S.219). Dieses Nachhilfe-Format, wie von Brand, Lehmann et al. es bezeichnen, wurde zwei Jahre lang von *funk* – ein Angebot von ARD und ZDF – produziert und veröffentlicht seit Jänner 2019 keine neuen Videos mehr.¹⁰ Die 110 Videos sind immer noch abrufbar und können weiterhin als zusätzliches Lernangebot wahrgenommen werden. Zielgruppe ist eher die Sekundarstufe II und es sind diverse Themenbereiche, die für den Deutschunterricht von Relevanz sind, zu finden. Die Erklärvideos zu sowohl grammatischen als auch literarischen Themen sind mit verschiedenen digitalen Gestaltungsoptionen, die typisch für Erklärvideos sind, wie beispielsweise Animationen versehen. (vgl. ebenda) Von Brand, Lehmann et al. empfehlen deren Verwendung für den Deutschunterricht: „Die Inhalte sind äußerst verdichtet dargestellt, sodass die Arbeit mit den Videos durch begleitende Arbeitsaufträge und -materialien entlastet werden kann.“ (ebenda)

How to Deutsch, ein weiterer Kanal, auf dem ‚klassische‘ Erklärvideos für den Deutschunterricht zu finden sind, beschäftigt sich ebenfalls mit „Standard-Themen des Deutschunterrichts“ (Wampfler 2017a). Auf dem Kanal finden sich aktuell 84 Videos,

¹⁰ Vgl. <https://www.youtube.com/c/musstewissenDeutsch/videos> (02.01.2024)

welche sich zum Teil mit Grammatik, aber auch mit Gedichtanalysen, Stilmitteln, Interpretationen von ‚Klassikern‘ oder literarischen Gattungen sowie Epochen beschäftigen.¹¹

Zum Einsatz solcher Erklärvideos gibt es auch kritische Stimmen. So hinterfragt Normann in ihrem Artikel die Sinnhaftigkeit und vor allem die Richtigkeit von Erklärvideos aus dem Online-Video-Portal (vgl. Normann 2020, S.22-24). Exemplarisch pickt sie fünf Erklärvideos zur Kommasetzung, welche auf YouTube zu finden sind, heraus und kritisiert diese hinsichtlich ihres Aufbaus, (fehlerhafter) Erläuterungen und des Inhalts. Die Autorin argumentiert zwar nicht direkt gegen Erklärvideos, aber eindeutig dafür, dass diese mit Vorsicht zu genießen sind. Aufgrund der stark verkürzten Darstellung und der fehlenden Expertise der Erstellenden kommt es so laut Normann häufig zu Fehlinformationen in den Videos. (vgl. ebenda)

Autor:innen wie von Brand, Koebe und Hage betonen jedoch, dass es genau aus diesem Grund wichtig sei, im Deutschunterricht Videos mit den Schüler:innen zu betrachten und darauf aufmerksam zu machen, dass diese nicht immer inhaltlich korrekt sind (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2019, S.305)

Auch Wampfler merkt an, dass die Nutzung von für ein unbestimmtes Publikum produzierten Videos so manche Schwierigkeiten mit sich bringt:

„Die Schwäche ist aber: Das ist sehr generisch. Es ist nicht abgestimmt auf den Kontext des Unterrichts, die Lektüreerfahrungen der Lernenden, ihr Vorwissen – es ist solider Frontalunterricht ohne Passung.“ (Wampfler 2017a)

Erklärvideos, die auf YouTube zu finden sind, werden für die Masse produziert. Auf individuelle Lernstände kann keine Rücksicht genommen werden. Klar ist aber, dass Schüler:innen diese vorhandenen Erklärvideos nutzen, weshalb es außer Frage steht, dass im Unterricht der kritische Umgang mit dem Online-Video-Portal geschult werden muss.

¹¹ Vgl. <https://www.youtube.com/c/HowToDeutschChannel> (02.01.2024)

5.2.2. BookTube

BookTubes dienen, im Gegensatz zu Erklärvideos, nicht vorrangig zur Vermittlung von Wissen, sondern werden zur Rezension von Literatur produziert (vgl. von Brand, Lehmann et al. 2021, S.230). Diese Rezensionen sind meist Empfehlungen, in selteneren Fällen können sie auch weniger positiv ausfallen, was jedoch üblicherweise in speziellen Formaten passiert, in welchen nur Bücher gezeigt werden, die nicht überzeugt haben (vgl. Brendel-Perpina 2019, S.516). In diesen Videos steht vor allem das Leseerlebnis im Vordergrund, literaturwissenschaftliche Aspekte hingegen finden kaum oder gar keinen Platz darin (vgl. ebenda, S.518). Dies entspricht dem „Bedürfnis vieler junger LaienleserInnen“, welches „die Booktube-Videos im Gegensatz zur traditionellen Literaturkritik“ (Brendel-Perpina und Reidelshöfer 2019, S.117) erfüllen. Ina Brendel-Perpina und Barbara Reidelshöfer beschreiben vor allem den Aspekt der Verständlichkeit als Maßstab für die Bewertung von Literatur in BookTubes, wo es hauptsächlich um Lesefluss und Lesevergnügen geht (vgl. ebenda). Neben der Unterhaltung, die dieses Format bietet, ist auch Raum für Kommunikation und Vernetzung gegeben, wodurch eine Community entsteht (vgl. Brendel-Perpina 2019, S.518), die auch als Peergroup-Leseinitiative gesehen werden kann (vgl. ebenda, S.522).

Von der traditionellen Literaturkritik abgelehnt (vgl. Brendel-Perpina und Reidelshöfer 2019, S.113), bieten BookTubes „als dialognahe Kommunikationspraxis“ die Möglichkeit, das „Bedürfnis nach Austausch über Literatur“ (Brendel-Perpina 2019, S.520) zu stillen. Neben der (möglichst spoilerfreien) Wiedergabe des Inhalts, die den größten Teil des Videos ausmacht, bekommen Rezipierende einen Einblick in das persönliche Leseerleben und erfahren beispielsweise, was BookTuber:innen zum Kauf bzw. Lesen des vorgestellten Werks inspiriert bzw. animiert hat (vgl. ebenda, S.523). Wie auch bei Erklärvideos sind eine Begrüßung zu Beginn, welche meist nach einem musikalisch begleiteten Intro folgt, und eine Verabschiedung am Ende üblich (vgl. ebenda, S.523f). In diesen abschließenden Worten werden Zusehende aufgefordert, sich in den Kommentaren auszutauschen und persönliche Zugänge miteinander zu teilen (vgl. ebenda, S.524).

Im Literaturunterricht kann das Format der BookTube-Videos zum einen als rezipierendes Verfahren, zum anderen in Verbindung mit einem handlungs- und produktionsorientierten Zugang eingesetzt werden. Das eigenständige Erstellen solcher Videos stellt eine mediale Erweiterung bezüglich klassischer Rezensionen oder Buchvorstellungen dar (vgl. Brendel-Perpina und Reidelshöfer 2019, S.114, 117).

5.2.3. Sommers Weltliteratur To Go

Der Kanal *Sommers Weltliteratur to go* hat aktuell 174.000 Abonnent:innen und wurde im Jahr 2018 Preisträger des Grimme Awards.¹² Die Videos werden sowohl am YouTube Kanal als auch auf der eigenen¹³ bzw. mit dem Reclam Verlag gemeinsamen Website¹⁴ veröffentlicht. Hinter der Produktion steht Michael Sommer, ein studierter Literaturwissenschaftler, „Regisseur, Autor, Übersetzer und [...] langjähriger Leitender [sic!] Schauspieldramaturg“¹⁵. Mittlerweile hat Michael Sommer auch einen Zweitkanal (Sommer's World Literature To Go), auf dem er seine Videos auf Englisch veröffentlicht.

Sommers Videos, in denen er Klassiker der Literatur theatralisch anhand von Playmobilfiguren inszeniert, scheinen auf den ersten Blick Erklärvideos für den Deutschunterricht zu sein. Ilona Andrea Cwielong und Swen Kommer führen eines von Sommers Videos als Beispiel exemplarisch für die mögliche Gestaltung von Erklärvideos an (vgl. Cwielong und Kommer 2020, S.202). Doch bei genauerer Betrachtung stellt sich die Frage: Wird wirklich etwas *erklärt*? Oder wird der Inhalt eines literarischen Werks zusammengefasst und ähnlich wie bei BookTuber:innen vorgestellt? Die Videos kennzeichnen sich jedoch nicht durch eine Rezension, die den Zuschauenden angeboten wird, sondern werden ähnlich einer gekürzten bzw. neu interpretierten Theaterversion aufbereitet. Eine klare Definition bzw. Einordnung dieser To-Go-Videos gestaltet sich demnach schwierig, weshalb dieser Problematik in der vorliegenden Arbeit genauer auf den Grund gegangen werden soll. Es soll aufgezeigt werden, was für und was gegen eine Einordnung in die Kategorie ‚Erklärvideos‘ spricht und wie Lehrpersonen dieses Video-Format zugunsten des literarischen Lernens in ihrem Unterricht einsetzen können.

¹² Vgl. <https://www.youtube.com/c/mwstubes> (02.01.2024)

¹³ Vgl. <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

¹⁴ Vgl. <http://sommers-weltliteratur.de/> (02.01.2024)

¹⁵ <http://sommers-weltliteratur.de/> (02.01.2024)

Sommers Weltliteratur to go wird von Tilman von Brand et al. dem „Spektrum von unterschiedlich fundierten Zusammenfassungen von Romanen oder Dramen“ (von Brand, Lehmann et al. 2021, S.230) zugeordnet. Die Autor:innen sehen durch diese Videos die Möglichkeit, für mehr Abwechslung im Literaturunterricht zu sorgen und diesen „binnendifferenzierter zu gestalten“ (ebenda). Auch andere Autor:innen erkennen in Sommers Videos „[e]in herausragendes Beispiel für den außerschulischen Bereich literarischer Bildung“ (Anselm et al. 2018, S.233) und bezeichnen sie als „funktionierende[s] Konzept der Literaturvermittlung“ (Tappenbeck et al. 2019, S.40).

Von Brand, Koebe und Hage betrachten in ihrem Text ein Video von Michael Sommer, in dem er darauf aufmerksam macht, dass seine Produktionen kein Ersatz für das Lesen der Werke sein sollen und Rezipierende den Inhalten auf YouTube immer kritisch gegenüberstehen sollen, weshalb selbstständiges Denken und Lesen erforderlich sei (vgl. von Brand, Koebe und Hage 2019, S.305). Dies unterstreicht, dass das Ansehen von Erklärvideos keinen Ersatz für das Lesen der vorgestellten Werke, sondern lediglich eine Hilfestellung zum besseren (ersten) Verständnis darstellt.

Michael Sommer gibt auf seiner Website an, aus Kürzungsgründen den Namen ‚To Go‘ statt ‚zum Mitnehmen‘ gewählt zu haben, was auch sein Vorhaben in seinen Videos widerspiegelt¹⁶:

„Ich möchte mit meinen Videos einen ersten Eindruck von einer Geschichte geben, der Lust auf mehr macht. Ich versuche, die wesentlichen Punkte der Handlung zusammenzufassen, mit Hilfe von Plastik, klaren Bildern und billigen Witzchen.“¹⁷

Dass Sommer hierbei eher einen „improvisierten und saloppen Stil“ (Tappenbeck et al. 2019, S.41) hat und ohne aufwendige technische Produktion auskommt, macht den Charme seiner Videos aus (vgl. ebenda). Die Idee hat Sommer laut Jan Süselbeck wohl von Harald Schmidt abgekupfert, welcher in den 90er Jahren bereits geschichtliche Ereignisse sowie literarische Texte mithilfe von Playmobil-Figuren in seinen Sendungen präsentiert hat (vgl. Süselbeck 2018, S.582).

¹⁶ Vgl. <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

¹⁷ <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

Die Nachteile dieses Vorgehens sind ihm jedoch durchaus bewusst. Der Produzent trauert vor allem der sprachlichen Form als „wesentliche[m] Element der Literatur“¹⁸ nach, die er ab und zu miteinzubauen versucht, um den Zusehenden zumindest eine Kostprobe dieser geben zu können. Auch das Auslassen der Lyrik, deren Zusammenfassung nicht zielführend wäre, sieht Sommer als Nachteil.¹⁹

Trotzdem produziert Sommer solche Videos, weil er sich erhofft, „dass auch schwer zugängliche Prosa oder Dramen ein wenig Popularisierung erfahren“²⁰. Er möchte aufzeigen, dass Literatur lebendig ist, sobald man sich mit ihr auseinandersetzt, und begründet die Relevanz seiner Videos wie folgt:

„Ich bin davon überzeugt, dass es allemal besser ist, ein korruptes kleines Filmchen aus einem literarischen Werk zu machen, dass [sic!] provokant aber unterhaltsam die Intentionen des Autors strapaziert, als dass dasselbe auf dem Billyregal oben links verschimmelt.“²¹

Dass Sommers Videos auch Einzug in den Deutschunterricht – oder zumindest zur Vorbereitung für jenen – finden, ist nicht verwunderlich. Vorsicht ist aber auch hier bei der rechtlichen Lage geboten:

„Bitte beachten Sie jedoch, dass die Videos nicht heruntergeladen oder verändert werden dürfen. Bitte geben Sie als Quelle stets ‚Sommers Weltliteratur to go‘ (<http://www.youtube.com/c/mwstubes>) an. Für öffentliche Vorführungen oder kommerzielle Nutzung (auch auf Bildungsservern, Lernplattformen oder Bildungsclouds etc.) ist eine Lizenzierung erforderlich.“²²

Die Videos dürfen laut Sommers Website also nicht heruntergeladen werden und – gerade für den schulischen Kontext wichtig – ohne Lizenz nicht öffentlich gezeigt werden. Für den Unterrichtsalltag bedeutet dies, dass Videos in der Klasse über YouTube gestreamt werden dürfen, aber für beispielsweise Schulfeste eine Lizenz angefordert werden muss.

¹⁸ <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

¹⁹ Vgl. <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

²⁰ <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

²¹ <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

²² <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

6. Literarisches Lernen

Der Ansatz des literarischen Lernens wurde im Jahr 2006 von Kaspar H. Spinner geprägt. Seit der Veröffentlichung seines Artikels in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* wird der besagte Ansatz in der Deutschdidaktik immer wieder diskutiert, wobei dieser sehr viel Anklang findet, sich aber auch so manche kritische Stimme dazu äußert. Eine Überarbeitung und Neuausführung seiner Überlegungen erfolgten anhand jener Kritik sowie diverser Anregungen. 2015 veröffentlicht Spinner in der Zeitschrift *Leseräume* eine aktualisierte Version seiner elf Aspekte des literarischen Lernens, wobei er jedoch ausspart, ob diese auch für einen erweiterten Textbegriff – wie dieser mittlerweile in der Deutschdidaktik üblich ist und der noch mehr Medien umfasst als bloß gedruckte Texte (vgl. Bernhardt 2020, S.336) – gelten. 2016 schreiben Abraham und Kepser in kritischer Auseinandersetzung mit Spinners Ansatz, dass eine „Neubewertung der Rolle anderer Medien beim literarischen Lernen“ (Abraham und Kepser 2016, S.116) notwendig sei. Das literarische Lernen ist laut Abraham et. al. – mit Bezug auf Volker Frederkings Ansatz zum symmedialen Literaturunterricht – zum medienästhetischen Lernen zu erweitern (vgl. Abraham et. al. 2020, S.392), da das audiovisuelle Erzählen für Schüler:innen eine der bedeutendsten Mediensozialisationsinstanzen darstellt, die sich mittlerweile vom Fernsehen ins Internet (Streaming Dienste, YouTube,...) verlagert (vgl. Kurwinkel und Schmerheim 2020, S.236). In einem Kapitel zum literarischen Lernen im *Handbuch für Kinder- und Jugendliteratur* setzt Spinner Abraham und Kepsers Kritik um und führt an, dass er literarisches Lernen nicht ausschließlich auf den geschriebenen Text begrenzt versteht (vgl. Spinner 2020, S.405). Demnach findet auch im Alltag in Form von Erzählungen oder akustischer sowie audiovisuell rezipierter Literatur literarisches Lernen statt.

Die elf Aspekte des literarischen Lernens – mittlerweile auf zehn gekürzt, weil der neunte Aspekt in den achten integriert worden ist (vgl. ebenda) – beziehen sich weder auf ein bestimmtes Alter noch auf eine spezifische Schulform. Sie wurden so formuliert, dass sie in jeder Alters- und Schulstufe gültig sind (vgl. Spinner 2015, S.189). 2015 erkennt Spinner eine Inkonsequenz in seiner Formulierung, denn während die ersten acht Aspekte als erreichte Kompetenz beschrieben wurden, bezeichnen die restlichen einen Lernprozess (vgl. ebenda, S.192). Diese Erkenntnis lässt der Autor jedoch in seinem Text

im Jahr 2020 wieder unberücksichtigt und greift abermals auf dieselbe Formulierung zurück. Lediglich die Kürzung um einen Aspekt wurde vollzogen, wodurch nur noch die letzten beiden als Lernprozess beschrieben werden:

- „1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
 2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
 3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
 4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
 5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
 6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
 7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
 8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
 9. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
 10. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“
- (Spinner 2020, S.405)

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich vor allem auf den vierten Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, da jener wichtig für die im Anschluss folgende Analyse ist. Weil jedoch auch die ersten drei Aspekte für das Nachvollziehen dieser Perspektiven wichtig bzw. wesentliche Grundlagen sind, sollen auch diese kurz Beachtung finden.

6.1. Verständnis von literarischem Lernen

Da für Spinner die Rezeptionsästhetik „das wichtigste Bindeglied zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“ (Spinner 2015, S.188) ist, beziehen sich die elf (bzw. zehn) Aspekte auf die literarische Rezeptionskompetenz (vgl. ebenda, S.189). Dies wird von Abraham und Kepser kritisiert, weil in Spinners Überlegungen die Produktionskompetenz gänzlich ausgespart bleibt (vgl. Abraham und Kepser 2016, S.85). Ebenso wie auf die Kritik zur fehlenden sozialen sowie kulturellen Dimension antwortet Spinner auch hier, dass er sich dessen bewusst sei und diese Aussparungen gezielt getätigt habe, da sein Fokus auf Individuation und Rezeption liege (vgl. Spinner 2015, S.188f).

Spinner unterscheidet zwischen dem literarischen Lernen im engeren und im weiteren Sinne: die elf Aspekte sollen der Erziehung zur Literatur dienen und gehören somit zum engeren Sinn, während der weitere Sinn die Erziehung durch Literatur umfasst (vgl. Spinner 2015, S.189). Zu letzterem zählt Spinner Folgefunktionen „wie psychologisches

Verstehen, moralische Urteilsfähigkeit, allgemeine ästhetische Bildung und Erweiterung von Weltwissen.“ (ebenda)

Da die Lesekompetenz vom literarischen Lernen – zumindest teilweise – abzugrenzen ist, kann „das Lesen und Verstehen literarischer Texte [...] [als] eigene[r] Kompetenzbereich“ (Paulus 2020, S.30) verstanden werden (vgl. Kamzela 2019, S.109). Die Lesekompetenz kann jedoch Bestandteil des literarischen Lernens sein, weshalb die beiden Aspekte keine Gegensätze darstellen; nach dieser Auffassung ist es laut Paulus möglich, anhand von Leseförderung ein tieferes Verständnis von literarischen Texten zu ermöglichen (vgl. Paulus 2020, S.32). Hier ist für Spinner vor allem der motivationale Aspekt, also Lesefreude und Leselust, relevant (vgl. Spinner 2006, S.7). Auch Leubner und Saupe verweisen auf die Relevanz der Lesefreude, vor allem in Bezug auf das Textverstehen:

„Darüber hinaus kann die Lesefreude (einschließlich des ästhetischen Vergnügens) in eine enge Wechselwirkung zum Textverstehen treten und bildet ebenfalls ein wichtiges Ziel des Literaturunterrichts“ (Leubner und Saupe 2019, S.23)

Das heißt, sowohl die Lesefreude hat eine positive Wirkung auf das Textverstehen als auch umgekehrt. Im Erwerb von Lesekompetenz in Verbindung mit dem literarischen Lernen kann jedoch „mehr als motivierende Leseförderung“ (Kamzela 2019, S.111) oder als die Analyse literarischer Stilmittel, welche oft aufgrund der formalisierten Vorgangsweise sogar demotivierend wirkt (vgl. Paulus 2020, S.32), gesehen werden. Die elf Aspekte, die Spinner anführt, bieten Kamzela zufolge ein breites Spektrum (vgl. Kamzela 2019, S.111) und ermöglichen literarisches Lernen auf vielen Ebenen:

„In einem kompetenzorientierten Literaturunterricht richtet man den Blick nicht primär darauf, ob man (zum Beispiel) zu einer angemessenen Interpretation gelangt, sondern darauf, ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (Spinner 2006, S. 7)

Spinner sieht also im literarischen Lernen die Möglichkeit, erworbene Fertigkeiten auf weitere Texte zu transferieren. Mit dem literarischen Lernen haben sich mittlerweile schon viele Deutschdidaktiker:innen auseinandergesetzt und haben, angelehnt an Spinner, ihre eigenen Interpretationen bezüglich der Definition. Bernhardt beschreibt das literarische Lernen als etwas, das „im Kopf der Leserin oder des Lesers bei der Rezeption eines literarischen Textes (ggf. im erweiterten Sinne) entsteht“ (Bernhardt 2020, S.336). Paulus

sieht im literarischen Lernen die einzige Möglichkeit, dass „die Beschäftigung mit Literatur überhaupt als Bereicherung für das eigene Leben und als Zugang zur Welt wahrgenommen werden“ (Paulus 2020, S.32) kann. Abraham und Kepser definieren das literarische Lernen als

„Fähigkeit, in einen Text überhaupt ‚einzutauchen‘ und sich zwischen Außen- und Innenwelt lesend einen „Übergangsraum“ zu schaffen, dessen imaginative Ausgestaltung Voraussetzung ist für einen Prozess der Aneignung von und des Austauschs über Literatur.“ (Abraham und Kepser 2016, S.113)

6.2. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Die Wahrnehmung von Figuren spielt laut Spinner insbesondere bei narrativen Texten eine zentrale Rolle (vgl. Spinner 2006, S.9). Literarische Figuren sind Pissarek zufolge „wichtige heuristische Größen, also Ansatzpunkte für den Einstieg in die Textinterpretation“ (Pissarek 2018, S.135) und dienen den Schüler:innen als Hilfestellung für den Einstieg in den Text (vgl. ebenda).

6.2.1. Empathie

Damit Schüler:innen die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen können, ist es notwendig, Empathie für diese Figuren zu entwickeln (vgl. Abraham und Kepser 2016, S.114; Paulus 2020, S.35). Dies erfordert die Fähigkeit, sich in literarische Figuren hineinzusetzen und deren Sichtweisen wahrzunehmen, wobei ein Gleichgewicht von Nähe und Distanz herrschen soll (vgl. Paulus 2020, S.35). Spinner fasst dies in den Begriffen ‚Identifikation‘ und ‚Abgrenzung‘ zusammen (vgl. Spinner 2006, S.9). Da das empathische Verstehen eng mit der Vorstellungsbildung verknüpft ist, stellt Spinners erster Aspekt die Grundlage dar, um das Nachvollziehen der Perspektiven zu ermöglichen (vgl. Spinner 2015, S.190). Texte bieten nicht bloß Informationen über Figuren an, sondern geben meist explizite Anweisungen, sich diese zu auszumalen (vgl. Spinner 2006, S.9). Die Vorstellungsbildung, auch als Imagination bezeichnet, „richtet sich vor allem auf visuelle, aber auch auf andere sinnliche Vorstellungen“ (Leubner und Saupe 2019, S.23) und hilft, wie ebenfalls die emotionale Beteiligung, bei dem Verstehen des literarischen Textes (vgl. ebenda).

6.2.2. Alteritätserfahrungen

Während sich „Gefühle, Perspektiven und Wünsche von Figuren [...] auf das eigene Leben beziehen lassen“ (Paulus 2020, S.35), wodurch laut Spinner „[e]in intensiver Bezug zu literarischen Figuren entsteht“ (Spinner 2006, S.9), verlangen manche Texte auch Alteritätserfahrungen ab, welche Abraham und Kepser als „Fremdheit, Komplexität und Widersprüchlichkeit“ (Abraham und Kepser 2016, S.114) zusammenfassen.

Um diese Fremdheit von Figuren wahrnehmen zu können, ist es erforderlich, in der Logik des Textes denken zu können (vgl. Spinner 2006, S.9). Schüler:innen sollen auch diese Erfahrungen – von Spinner als „Irritation durch die Andersartigkeit“ (ebenda) bezeichnet – sukzessive mehr zulassen können, was eine gesteigerte Selbstreflexion zur Folge haben kann (vgl. Abraham und Kepser 2016, S.114f).

Um dies zu erreichen, ist es notwendig, den zweiten Aspekt des literarischen Lernens (subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen) bereits entwickelt zu haben, da auch dieser eine Basis darstellt, um diese Andersheit bzw. Alterität der literarischen Figuren wahrnehmen zu können (vgl. Spinner 2015, S.190). Paulus schreibt von der Notwendigkeit einer Fähigkeit zur kognitiven und emotionalen Distanz (vgl. Paulus 2020, S.35), um die Perspektive von andersartigen Figuren übernehmen zu können (vgl. Spinner 2006, S.9).

In der Involviertheit jedoch erkennen Leubner und Saupe einen motivationalen Aspekt: Die Bewertung von Figuren und deren Handlungen finde vor allem dann statt, wenn Schüler:innen den „Text gerne und mit emotionalem bzw. imaginativem Engagement“ (Leubner und Saupe 2019, S.23) lesen.

6.2.3. Verstehen literarischer Figuren und Beziehungsverhältnisse

Spinner geht in seinem Artikel genauer auf das Verstehen von literarischen Figuren ein, wofür dem Autor zufolge

„der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch, ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss, [eine zentrale Rolle spielt].“ (Spinner 2006, S.9f)

Schüler:innen seien gefordert, Innenperspektiven von Figuren zu deuten, da diese häufig nicht explizit beschrieben werden (vgl. Paulus 2020, S.35). Vor allem modernere Literatur legt nach Spinner „den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren“ (Spinner 2006, S.10), wodurch der Übernahme von Perspektiven mehr Bedeutung zugemessen wird (vgl. ebenda). Mit einer solchen Deutung der Innenperspektiven kann auch eine moralische Wertung verbunden sein, die aufgrund eingeschränkten literarischen Wissens einseitig sein oder sogar zu einer verzerrten Textwahrnehmung führen kann (vgl. Leubner und Saupe 2019, S.31).

Das literarische Verstehen von Beziehungsverhältnissen zwischen den Figuren kann neben der differenzierten Figurenwahrnehmung als zentrale Teilkompetenz der literarischen Kompetenz angesehen werden (vgl. Paulus 2020, S.35; vgl. Spinner 2006, S.10). Diese Fähigkeit ermöglicht auch das Erkennen von Konfliktsituationen sowie von Gründen für Verhaltensweisen und deren Auswirkung, wodurch Schüler:innen befähigt werden, „die für die Figuren leitenden Normen und Wertvorstellungen [zu] reflektieren“ (Leubner und Saupe 2019, S.32).

Solche Beziehungsverhältnisse werden von der Figurenkonstellation geregelt, wo beispielsweise die Gegenspieler Protagonist und Antagonist in Konflikt treten, welche den Lesenden den Zugang zur Geschichte ermöglichen und Assoziationen hervorrufen bzw. einen Identifikationsprozess ermöglichen (vgl. Heiser 2020, S.159). Eine Identifikation ist jedoch nicht möglich, wenn aufgrund fehlender Informationen – wie beispielsweise Verhalten, Prägung, Einstellung oder Motivation – kein Verständnis hergestellt werden kann (vgl. ebenda, S.161).

Beim Verstehen des Beziehungsgeflechts ist die Wahrnehmung der äußeren Interaktion sowie die der inneren Verwicklungen gefordert (vgl. Spinner 2006, S.10). Unter letzterem versteht Spinner das Erkennen, „wie Zuneigung, Liebe, Hass, Eifersucht, Minderwertigkeitsgefühle, Gleichgültigkeit usw. das Zusammenleben von Menschen bestimmen“ (ebenda).

6.2.4. Charakterisierung von Figuren

Da die Betrachtung der Figurenkonstellation einen wichtigen Teil der Analyse darstellt, soll im Folgenden kurz angeführt werden, wie eine Figur charakterisiert sein kann. Eine Charakterisierungstechnik stellt beispielsweise die Frage dar, aus welcher Instanz – sei es der Erzähler oder die Figuren – gegebene Informationen stammen. (vgl. Pissarek 2018, S.138) Heiser schreibt, dass eine Figur an Glaubwürdigkeit gewinnt, wenn sich ihr Motiv in ihrem Charakter widerspiegelt (vgl. Heiser 2020, S.159). Lesende können also einer Figur eher vertrauen, die keine Widersprüche in sich trägt.

Figuren können einerseits explizit charakterisiert sein, indem Eigenschaften direkt beschrieben werden, andererseits wird bei einer Erschließung, beispielsweise durch die Namensgebung oder das Verhalten der Figur, von einer impliziten Charakterisierung gesprochen (vgl. Pissarek 2018, S.139). Bei Texten, „die sich mit dem Innenleben psychopathologischer Figuren beschäftigen“ (ebenda), ist es möglich, dass eine größere Diskrepanz zwischen diesen beiden Charakterisierungsformen herrscht, was zur Notwendigkeit einer tiefergehenden Interpretationsleistung führt (vgl. ebenda).

Des Weiteren wird zwischen auktorialen und figuralen Charakterisierungen unterschieden, wobei letztere in Eigencharakterisierung und Fremdcharakterisierung unterteilt werden und vor allem für die Identitätsfindung der Figuren wichtig sind (vgl. ebenda, S.140). Die Bilder, die von den beschriebenen Sichtweisen gezeichnet werden, müssen nicht zwingend deckungsgleich sein und können zu Widersprüchen führen (vgl. ebenda, S.140f).

6.2.5. Sprachliche Gestaltung

In höheren Schulstufen wird auch der dritte Aspekt (sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen) für das Nachvollziehen der Figurenperspektiven relevant, wenn „die erzähltechnischen Mittel der erlebten Rede, des inneren Monologs und des Bewusstseinsstroms behandelt werden“ (Spinner 2015, S.190f). In dieser Stufe können Schüler:innen Literatur sowohl unter persönlichen Wertmaßstäben als auch unter jenen der Fachwissenschaft begreifen (vgl. Leubner und Saupe 2019, S.32).

6.2.6. Individuation – Sozialisation – Enkulturation

Dieser Nachvollzug literarischer Figuren geschieht auf der Ebene der Individuation, auf die sich Spinner bei seinen Aspekten fokussiert. Abraham und Kepser (vgl. 2016, S.117) führen zusätzlich noch die Ebene der Sozialisation an, bei der es darum geht, auch andere Perspektiven miteinzubeziehen und zu erkennen, dass die eigene Weltsicht begrenzt ist, sowie die Ebene der Enkulturation, die das Verständnis einer „literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.)“ (ebenda) umfasst.

6.2.7. Anschlusskommunikation

Abraham und Kepser formulieren im Zuge des literarischen Lernens auch die Relevanz der Anschlusskommunikation, die den Austausch über die individuellen Lese- und Medienerfahrungen miteinschließt (vgl. ebenda, S. 120). Die Autoren verstehen Anschlusskommunikation im Alltag als:

„kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten in sozialen Gruppen: Man unterhält sich unter Freunden über einen Bestseller; man redet am Arbeitsplatz über den neuesten ‚Tatort‘; man tauscht in der Peergroup Ansichten und Erfahrungen über ein Jugendbuch (oder ein Computerspiel) aus.“ (ebenda)

Um diese sozial geteilte Medienerfahrung zu erleben, werden beispielsweise Bücher, aber auch andere Medien einzig aus einem Grund rezipiert: den (diskursiven) Austausch (vgl. ebenda, S. 121). In der Folge können nach Abraham und Kepser persönliche Erfahrungen, wie Freude oder auch Trauer, gemeinsam geteilt oder persönliche Standpunkte vertreten werden (vgl. ebenda).

Jedes Textverstehen ist dialogisch, weshalb es wichtig für das Verständnis ist, über die Lektüre zu sprechen und sich mit anderen darüber auszutauschen (vgl. ebenda). Des Weiteren verweisen die Autoren auf die literarische Sozialisation, welche wiederum mit einem Gespräch beginnt (vgl. ebenda).

7. Analyse

Im Folgenden sollen drei Videos, die sich mit dem literarischen Werk ‚Der Sandmann‘ von E.T.A. Hoffmann beschäftigen, genauer in den Blick genommen werden. Die Videos werden zum einen auf die bereits vorgestellten Gestaltungsprinzipien sowie Prinzipien des multimedialen Lernens untersucht. Zum anderen sollen die einzelnen Videos jedoch auch unter dem Gesichtspunkt des literarischen Lernens, insbesondere des vierten Aspekts „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, betrachtet werden, da die Wahrnehmung von Figuren vor allem bei erzählenden Texten wesentlich ist. Anschließend dient ein Vergleich der Gegenüberstellung der wichtigsten Erkenntnisse. Im Zuge dieses Vergleichs soll auch festgestellt werden, inwiefern sich die untersuchten Videos für den Einsatz im Deutschunterricht eignen.

Interpretationen und die wichtigen Motive (Augen- und Feuermotiv) finden dabei keinen Platz, da der Fokus auf die Figurenkonstellation sowie die Gestaltungsprinzipien von Erklärvideos gelegt wird. In weiteren Untersuchungen können diese zentralen Themen des Werkes jedoch von Interesse sein, wenn der Blick stärker auf diese Inhalte gerichtet werden soll, um die YouTube-Videos darauf genauer zu untersuchen.

Das Verstehen von literarischen Texten ist ein zentraler Aspekt des literarischen Lernens. Ist die Lesekompetenz der Schüler:innen unterschiedlich oder insgesamt eher schwach ausgeprägt, kann dies das Verstehen literarischer Werke, die selbstständig gelesen werden sollen, erschweren. Zum einen ist es an dieser Stelle wichtig, eine Leseförderung anzubieten, zum anderen kann jedoch auch mit Hilfe von audiovisuellen Medien eine Unterstützung zum Verständnisprozess herangezogen werden. Die folgende Analyse soll die Potentiale und Grenzen der YouTube-Videos für literarisches Lernen, insbesondere in Hinblick auf die Figurenperspektiven, aufzeigen.

Die Methode, die für die Analyse herangezogen wird, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, welche sich unter anderem durch ihre „eher offenen, eher deskriptiven, eher interpretative Methodik“ (Mayring 2015, S.23) auszeichnet. So sollen in der vorliegenden Arbeit kleine Stichproben, in diesem Fall von YouTube-Videos, analysiert werden, wie dies für eine qualitative Inhaltsanalyse üblich ist. Klassifizierungen ermöglichen „die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten [...] sinnvoll

erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten“ (ebenda, S.24), wodurch die Analyse mehr Struktur erlangt. Jedes Video soll demnach auf die verschiedenen bereits herausgearbeiteten Kategorien in Bezug auf die Gestaltung sowie auf das literarische Lernen untersucht werden. (vgl. ebenda, S.23-25)

Die Auswahl der Quellen wurde so getroffen, dass exemplarisch ein ‚klassisches‘ Erklärvideo, ein Video von *Sommers Weltliteratur to go* sowie ein BookTube-Video untersucht werden können. Da für die Analyse insbesondere die Figuren interessant sind, schien das Video zu Figurenkonstellationen zu E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ vom Kanal *How to Deutsch* als geeignet. Michael Sommer hat zum selben Thema lediglich ein einziges Video auf seinem Kanal, weshalb hierbei keine Auswahl getroffen werden musste. Die Auswahl eines BookTubes gestaltete sich schwieriger. Da die vorgestellten Werke meist nicht im Titel stehen, mussten die Kanäle der deutschen BookTuber:innen nach passenden Videos durchsucht werden. Es stellte sich heraus, dass bloß eine einzige Rezension, die sich alleinig mit dem Werk ‚Der Sandmann‘ auseinandersetzt, auf YouTube zu finden ist. Bei genauerer Betrachtung wird in diesem Video jedoch das Comic vorgestellt, welches inhaltlich von der Originalversion abweicht und sich deshalb nicht als Vergleichswert für die vorliegende Analyse eignet. Carina Zacharias vom Kanal *Bücherwelten* hat zwei Videos veröffentlicht, in denen sie unter anderem über E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ spricht. Da sich beide Videos auch mit anderen Werken befassen, ist die Auswahl auf jenes Video gefallen, in welchem weniger andere Werke vorgestellt werden, da für die Analyse hauptsächlich ‚Der Sandmann‘ interessant ist.

Die folgende Analyse soll zeigen, ob und in welcher Weise Erklärvideos (bzw. YouTube-Videos, die sich mit einem literarischen Werk beschäftigen) im Hinblick auf das literarische Lernen mit besonderem Fokus auf die Figurenkonstellation förderlich sein können. Einerseits ist hierbei das Potential der verschiedenen Videos interessant, andererseits sollen aber auch die Grenzen bzw. Schwächen der einzelnen Videos sichtbar gemacht werden.

7.1. Literaturwissenschaftlicher Hintergrund

E.T.A. Hoffmann spielt in seinem Werk ‚Der Sandmann‘ mit den Grenzen von Fantasie und Wirklichkeit, wobei Benedikt Jeßing auf „das psychologische Potential der Romantik“ verweist, wodurch „die phantastische [sic!] Wahrnehmung in ihrer Ununterscheidbarkeit von Wirklichkeit als psychogenetisch, durch ein Kindheitstrauma erzeugt, erscheint“ (Jeßing 2015, S.167). Neben der Unklarheit von Realität und Fiktion werfen im Werk auch das äußere Geschehen „und [die] innere[] Repräsentation, [die] Innen- und Außenwelt sowie [die] Narration in ihrer Wirkung und Bedeutung“ (Brinnich 2021, S.49) Fragen auf.

Die alchemistischen Experimente, die in Nathanaels Kindheitshaus von seinem Vater und dem Advokaten Coppelius durchgeführt werden, führen zum Tod des Vaters und sorgen bei Nathanael für ein langfristiges Trauma (vgl. Jeßing 2015, S.167), welches Jeßing zufolge zu „gravierenden Wahrnehmungsverschiebungen“ (ebenda, S.168) führe. Für Nathanael sind beispielsweise Coppelius und der (einem Märchen entstammende) Sandmann dieselbe Person. Hier kommt das Doppelgängermotiv zu tragen, in dem auch Hans Richard Brittnacher eine solche Wahrnehmungsverschiebung sieht: „[D]er Doppelgänger wird zum Ausdruck eines gespaltenen Bewusstseins, das sich seiner selbst nicht länger sicher sein kann“ (Brittnacher 2013, S.67). Außerdem wirkt seine Verlobte Clara auf Nathanael wie ein Automat, während er von der Puppe Olimpia betört wird und in ihrem ‚Ach‘ „jene Begeisterung für seine Kunst zu erkennen glaubt, die ihm die Verlobte Clara vorenthält“ (ebenda, S.66). Olimpias ‚Ach‘ ist für Nathanael deshalb so faszinierend, weil es als semantische Leerstelle fungiert, in die der Protagonist seine eigenen Empfindungen und Gedanken hineininterpretiert (vgl. Kremer 2010, S.182). Denn gerade die Stummheit der Puppe lasse sie wortgewandt erscheinen (vgl. Brittnacher 2013, S. 459).

‚Der Sandmann‘ ist, entgegen vieler anderer Texte von E.T.A. Hoffmann, auch in handschriftlicher Form erhalten. Hoffmann hat das Manuskript 1815 bereits eine Woche nach Verfassen an den Verlag geschickt, worauf das Werk ungefähr ein Jahr später gedruckt (vgl. Kremer 2010, S.169) und im Erzählzyklus Nachtstücke veröffentlicht wurde (vgl. Jeßing 2015, S.167). Detlef Kremer verweist darauf, dass die Druckfassung „Raffungen“ aufweise, „die darauf zielen, den Effekt des Unheimlichen zu pointieren,

indem die Ambivalenzen des Textes, vor allem der Figurenführung, stärker in den Vordergrund gestellt werden.“ (Kremer 2010, S.169). Während im Manuskript noch eindeutig sei, dass Coppola und Coppelius dieselbe Person sind und wahrhaftig den ‚Sandmann‘ verkörpern, wird der Text in der Druckfassung so gekürzt bzw. verändert (vgl. ebenda, S.169f), dass zwei Lesarten ermöglicht werden: die tatsächliche Existenz des dämonischen Sandmanns oder dessen Entspringen aus den Wahnvorstellungen Nathanaels (vgl. Jacke 2023, S.23). Auch Brittnacher sieht eine gewisse Unentscheidbarkeit bzgl. bestimmter Szenen oder beispielsweise der Frage, ob Coppola und Coppelius tatsächlich dieselbe Person darstellen. (vgl. Brittnacher 2013, S.585) Es ergibt sich also eine „persistente literarische Mehrdeutigkeit“ (Jacke 2023, S.23), die laut Jacke zum zentralen Thema des Werkes werde.

Diese doppelte Perspektivierung ist Brittnacher zufolge der Grund für die Deutung des ‚Sandmanns‘ „als exemplarische phantastische Erzählung und Paradebeispiel für die Erfahrung des Unheimlichen“ (Brittnacher 2013, S.66). Freuds Konzept des Unheimlichen stütze sich hierbei auf „die Symbolik der Augen und des Blicks“ (ebenda, S.137) sowie auf die Puppe Olympia (vgl. ebenda). Doch mittlerweile wird Freud „ein theoriegeleitetes misreading eines literarischen Textes“ (ebenda, S.580) vorgeworfen, weshalb die psychoanalytische Auslegung von Seiten der Literaturwissenschaft viel Kritik erntet. (vgl. ebenda, S.580f)

Welche der beiden Lesarten gewählt wird, kommt darauf an, ob eher Nathanael oder Clara Glauben geschenkt wird. Hoffmann, der sich intensiv mit Mesmerismus beschäftigt habe, verdeutlicht anhand der Figuren Nathanael und Clara symbolisch „den Widerspruch zwischen Mesmerismus und der aufgeklärten Naturwissenschaft“ (Brinnich 2021, S.50), der im gesamten Werk allgegenwärtig ist (vgl. ebenda).

Nathanaels Begierde Olympia kann aufgrund ihrer Eigenschaften als „wandelnde Karikatur des Frauenbildes, das für die bürgerliche Kleinfamilie nach 1800 maßgeblich ist“ (Brittnacher 2013, S.393) bezeichnet werden. So kann sie musizieren, ist optisch ansprechend und hat im Gegensatz zu Clara keine eigene Meinung (vgl. ebenda). Aus diesem Grund verliebt sich Nathanael, der von Brittnacher einerseits als krankhaft narzisstisch (vgl. ebenda) andererseits als unsicher und schüchtern (vgl. ebenda, S.459)

bezeichnet wird, in die Puppe Olimpia und beschimpft Clara ironischerweise als Automat. Kremer deutet die „vertauschte[] Braut“ (Kremer 2010, S.182) Olimpia als Kritik an der Eheschließung zu Zeiten Hoffmanns, bei der lediglich eine einzige Frau (seit der Kindheit) vorherbestimmt ist und romantische Liebe, die scheinbar nur in der Fantasie möglich ist, in den Hintergrund rückt (vgl. ebenda). Er verweist darauf, dass im Werk „das ‚Satanische‘ mit dem ‚Automatischen‘ gleich[ge]setzt“ (ebenda, S.181) wird, dem Olimpia entspricht, wohingegen Clara als „angelische[] Verlobte“ (ebenda, S.185) gelte. Olimpia gleiche zwar optisch einer echten Frau, sei jedoch durch die im Werk beschriebene Kälte (kalte Lippen und Hände) eher eine ‚tote Braut‘ (vgl. ebenda, S.181f).

Mit Blick auf die Gegenpole Clara und Olimpia fügt Brittnacher an, dass „die Kritik an einer Geschlechterordnung, die an der Frau das Tote verklärt und das Lebendige an ihr dämonisiert, kaum [deutlicher] ausfallen“ (Brittnacher 2013, S.459) könne. Olimpia fungiert als Gegenteil zu Nathanael, dem geschwätzigen lebendigen Mann mit heißen Lippen (vgl. Kremer 2010, S.182), aber auch zu Clara, die ihren Namen der Heiligen Klara von Assisi, einer Nonne, zu verdanken hat (vgl. ebenda, S.183).

Brittnacher sieht in Olimpia zum einen den „verführerische[n] Reiz der Verfügbarkeit“ (Brittnacher 2013, S.66) zum anderen jedoch „das Risiko des Selbstbetrugs, die Verlockung der Regression“ (ebenda), also das Zurückfallen auf frühere Entwicklungsstufen, „aber auch die Angst vor totalem Kontrollverlust, die Sehnsucht nach einem authentischen Leben und das Phantasma totaler Fremdsteuerung“ (ebenda, S.66f).

Hohoff betrachtet in seiner Auseinandersetzung mit dem Werk Syntax und Wortstellung genauer und erkennt, dass Hoffmann bei der Nennung Olimpias das Verwenden von Pronomen vermeidet und fast ausschließlich den Eigennamen verwendet – vermutlich zur Betonung ihres Automaten-Daseins (vgl. Hohoff 1988, S.202). Beschäftigt man sich genauer mit dem Namen der Figur, kann Olimpia Kremer zufolge aufgrund einer zeitgenössischen Namensherleitung als ‚Hure‘ gelesen werden: „Woraus unmittelbar folgt, dass im studentischen Kontext, der im Sandmann vorherrscht und dessen Kenntnis Hoffmann unterstellt werden darf, Olimpia als Hure gelten kann, die vom Kuppler Coppola an den Mann gebracht wird.“ (Kremer 2010, S.178f).

Auch die Namen Coppola und Coppelius weisen ihren Figuren entsprechende Bedeutungen auf. Zum einen kann ‚copella‘ für einen Schmelztiegel der Alchemie stehen, zum anderen ist auch die Augenhöhle eine Übersetzung des italienischen Worts ‚coppo‘ sowie der lateinischen Entlehnung ‚orbita‘ (vgl. ebenda, S.179). Wird dieser lateinische Begriff wörtlich übersetzt, bedeutet er „soviel wie Kreislauf, Kreis. „Feuerkreis dreh‘ dich“ lauten die vorletzten Worte Nathanaels, „Sköne Oke“ – schöne Augen – die letzten“ (ebenda). Kremer bemerkt, dass Hoffmann des Weiteren polysematische Begriffe verwendet, unter anderem dank seines umfangreichen medizinischen Wissens. So könne das Wort ‚Pupilla‘ zwar einerseits mit ‚Pupille‘, andererseits mit ‚Püppchen‘ übersetzt werden (vgl. ebenda). Die Thematik der Augen ist somit eng mit den Figuren selbst verknüpft: „Namentlich an physiologische Teile des Auges gebunden, unterlaufen die Puppe und Coppelius/Coppola die Grenze zwischen Auge und Figur.“ (ebenda). Wobei als dritte bzw. vierte Figur noch Spalanzani genannt werden kann, der seinen Namen dem italienischen Verb ‚spalancare‘ zu verdanken hat, das die Bedeutung ‚Aufreißen‘ trägt. Kremer übersetzt das Wort zwar mit dem Aufreißen der Augen (vgl. ebenda, S.180), diese sind jedoch im Verb alleine nicht mitenthalten.

Abschließend kann noch die gescheiterte Kommunikation der Figuren erwähnt werden, die sich aus der anfänglichen Gestaltung des Werkes in Briefform ergibt (vgl. Brinnich 2021, S.51). Die Form der Erzählung kann als Kritik an der Aufklärung, genauer gesagt am „Konzept der Mitteilbarkeit von Individualität als ein aufklärerisches Phantasma“ (Kirchmeier 2016, S.168) verstanden werden, da der Briefroman in der Aufklärung üblich war, die Kommunikation durch Briefe in Hoffmanns Werk jedoch aus diversen Gründen (falsche Adressierung, bleiben unbeantwortet, Dialog fehlt) nicht gelingt (vgl. Brinnich 2021, S.52). Das Ziel der Briefe vermutet Brinnich im Zeichnen eines „durchaus kohärente[n] Bild[es] des jeweiligen Absenders“ (ebenda, S.53):

„Indem das Moment der Kommunikation in diesen Briefen also ad absurdum geführt wird und in den Hintergrund gerät, gerät die identitätsstiftende Kraft der Narration in den Vordergrund.“ (Brinnich 2021, S.53).

7.2. How To Deutsch

Der Kanal *How To Deutsch* hat 22.100 Abonnent:innen (Stand Jänner 2024). In der Kanalbeschreibung lässt sich erkennen, dass es sich um eine einzelne Person handelt, die diesen Kanal betreibt und dort Videos für den Deutschunterricht veröffentlicht:

„Das Schulfach Deutsch ist gar nicht so schwer. Von der Gedichtanalyse bis zur Erörterung – in diesem Kanal möchte ich euch zeigen, wie man verschiedene Textformen schreiben kann. Außerdem gibt's hier Grammatik-Tips und Hilfestellungen zu Lektüre-Klassikern!“²³

Die tiefe Stimme lässt vermuten, dass der Kanalbetreiber männlich ist, was sich beim Blick ins Impressum bestätigt. Fabian Oppel, so der Name des Creators, verlinkt dort seine Website, auf der zu sehen ist, dass er bereits für das Fernsehen (Nachrichten) und diverse Zeitungen tätig war. So schreibt Oppel im Jahr 2017 regelmäßig Artikel für verschiedene Medien wie beispielsweise den ‚Mannheimer Morgen‘.²⁴

Ob es sich bei Fabian Oppel um einen Laien oder einen Experten handelt, ist unklar. Ein Lebenslauf oder ähnliches ist auf seiner Website nicht einsehbar. Die einzigen Informationen, die Oppel anführt, sind folgende:

„How to Deutsch ist ein YouTube-Projekt, in dem ich Inhalte für den Deutschunterricht aufbereite. Ich habe die Videos von der redaktionellen Vorbereitung über Produktion und Dreh bis zum Schnitt und Postproduktion komplett selbst produziert. Verschiedene Schulbuch-Verlage und Lehrangebote nutzen Videos von How to Deutsch für ihre Online-Angebote. Der C. Bange-Verlag unterstützt einige meiner Videos mit Lektürehilfen aus der Reihe *Königs Erläuterungen*. Zudem hat die BILD in einem Online-Beitrag auch über meinen Kanal berichtet.“²⁵

Die Videos werden in unregelmäßigen Abständen hochgeladen. So wurde das neueste Video vor zwei Monaten veröffentlicht, zwei weitere vor drei, eines vor vier und das vorherige erst vor acht Monaten. Das erste Video wurde vor über fünf Jahren, eine Woche nach der Erstellung des Kanals am 06.01.2017, hochgeladen.²⁶

²³ <https://www.youtube.com/c/HowToDeutschChannel/about> (02.01.2024)

²⁴ Vgl. <https://www.fabianoppel.de/how-to-deutsch> (02.01.2024)

²⁵ <https://www.fabianoppel.de/how-to-deutsch> (02.01.2024)

²⁶ Vgl. <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial/videos> (02.01.2024)

Das untersuchte Video wurde unter dem Titel „Figurenkonstellation im Sandmann | ETA Hoffmann“ am 28.10.2018 veröffentlicht und hat aktuell 46.539 Aufrufe sowie 1221 „Gefällt mir“-Angaben.²⁷ Die 29 Kommentare sind größtenteils positiv: Sätze wie „Danke hast mir mit dem. Video mein Leben gerettet😭😭“²⁸ und anderes Lob stehen ganz oben in der Liste, was bedeutet, dass diese Kommentare die meisten Likes haben. Manche beschwerten sich beispielsweise über die akustische Gestaltung: „gutes video [sic!] aber die Hintergrundgeräusche lenken nur ab“²⁹, über nicht thematisierte Figuren: „Was ist denn mit Lothar?“³⁰ oder hinterfragen die inhaltliche Korrektheit: „Die Handlung wird aber nicht aus Nathanaels Sicht erzählt.. das ist schlichtweg falsch.“³¹. Auf die letzte Kritik rechtfertigt sich der Ersteller wie folgt:

„Was soll daran falsch sein? Nathanael ist der Protagonist. Nur weil die Erzählinstanz kein Ich-Erzähler ist, heißt das nicht, dass sie nicht aus seiner Sicht geschildert wird. Der Erzähler hat Innensicht in Nathanaels Gefühle und Ängste und damit wird die Geschichte aus Nathanaels Sicht erzählt.“³²

Die Videobeschreibung enthält zum einen eine kurze Einleitung, was die Zusehenden im Video erwartet: „Welche wichtigen Figuren treten im ‚Sandmann‘ auf? Und welche Beziehung zueinander unterhalten sie? Das erklärt Euch dieses Video!“³³, zum anderen werden auch frühere Erklärvideos verlinkt, die sich mit der Romantik sowie der Aufklärung beschäftigen und somit für das besprochene Werk relevant sind. Außerdem wird eine Übersicht zu den einzelnen Kapiteln gegeben, welche mit Timestamps³⁴ verlinkt sind.³⁵

²⁷ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

²⁸ belgiens8103 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

²⁹ maximilianbarreiter3962 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

³⁰ charlottapeiffer2635 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

³¹ maha907 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

³² HowToDeutschOfficial <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

³³ <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial>

³⁴ **Timestamps** (auf Deutsch „Zeitstempel“) sind die Verlinkungen, die beim Hin- und Herspringen von Kapiteln behilflich sein können. Nutzende bekommen dadurch die Möglichkeit, einen bestimmten Part aus dem Video auszuwählen, der sie besonders interessiert. Die einzelnen Abschnitte werden mit Überschriften versehen, die auf der Zeitleiste im YouTube-Video sowie in der Videobeschreibung sichtbar sind. Beim Klicken dieser Links gelangt man zu dem gewünschten Kapitel.

Timestamps werden von Kanalbetreibenden erstellt und so gesetzt, dass das Kapitel im besten Fall so beginnt, als würde ein neues Video gestartet werden. Das bedeutet: Kontext der vorhergehenden Kapitel wird nicht zwingend benötigt, der Zeitpunkt des Starts wird so gewählt, dass der neue Abschnitt möglichst nicht mitten im Gesprochenen beginnt.

³⁵ Vgl. <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial>

7.2.1. Gestaltungsprinzipien

Das Thumbnail³⁶ ist so gestaltet wie jedes Thumbnail der *How To Deutsch* Reihe. Somit sind alle Videos in der Übersicht auf den ersten Blick einheitlich und unterscheiden sich nur im Titel³⁷:

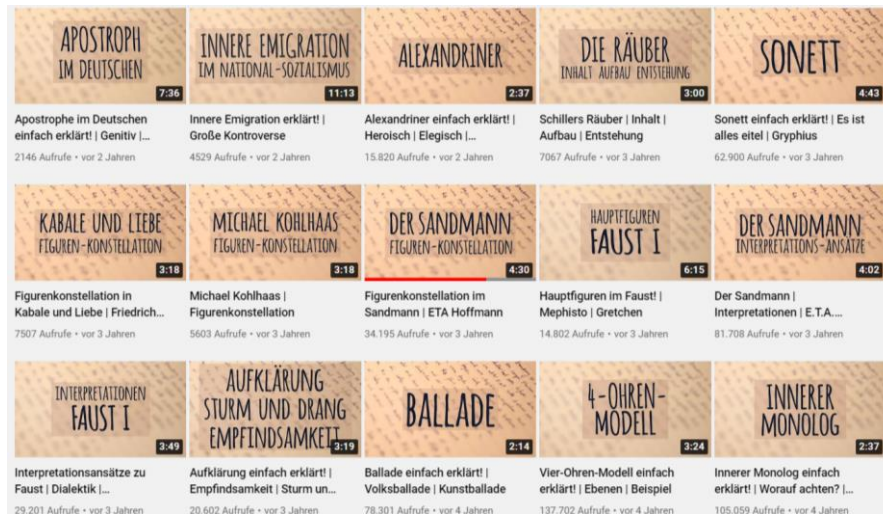


Abbildung 4: Screenshot des Kanals ‚How To Deutsch‘ (Thumbnails)³⁸

Nutzer:innen können durch dieses Design sofort erkennen, dass es sich hierbei um ein Video von *How To Deutsch* handelt. Wenn bereits andere Videos aus der Reihe bekannt sind, kann das Publikum bereits einschätzen, was es ungefähr hinsichtlich Aufbau oder Qualität erwartet.

Zu Beginn des Videos wird vor der Einleitung ein Verweis auf *Königs Erläuterungen* präsentiert, der zwar nicht als Werbung gekennzeichnet ist, jedoch vermutlich als solche dienen soll, da das Zielpublikum möglicherweise an weiteren Erklärungen zum Werk interessiert ist. Es wird nicht klar angegeben, ob die Inhalte des Videos den Königs

³⁶ Ein **Thumbnail** ist das Bild, das den Nutzenden sozusagen als ‚Startbild‘ angezeigt wird. Bevor Videos geöffnet werden, ist eine Art Vorschau oder Titelbild zu sehen, welches Nutzer:innen dazu animieren soll, auf das Video zu klicken. Thumbnails können sehr unterschiedlich aussehen, meist ist der Stil der Creator:innen erkennbar und die Thumbnails somit innerhalb eines Kanals sehr ähnlich aufgebaut. Es kann sowohl ein Ausschnitt aus dem Video oder eine Art gestaltete PowerPoint-Folie als Thumbnail dienen. Meist wird dieses auch noch mit Text (Überschrift, Beschreibung) versehen.

³⁷ Vgl. <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial/videos> (02.01.2024)

³⁸ <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial/videos> (02.01.2024)

Erläuterungen entspringen oder ob der Produzent diese selbstständig aus dem Werk erarbeitet hat.

Die Unterteilung in Kapitel ermöglicht den Rezipierenden das Vor- und Zurückspringen zu den gewünschten Stellen. Folgende Kapitel werden angeführt: Einleitung, Nathanael, Clara, Coppelius, Olimpia, Spalanzani, Coppola, Verbindung der Figuren, Merkmale Romantik und abschließend Merkmale Aufklärung.



Abbildung 5: Screenshot Unterteilungen in Kapitel – Einleitung (0:16)³⁹

In der Einleitung werden Titel und Autor des zu besprechenden Werks sowie der spezielle Fokus des Videos auf die Figuren kurz vorgestellt: „Der Sandmann ist eine schauerromantische Geschichte von Ernst Theodor Amadeus – kurz E.T.A. – Hoffmann. In diesem Video geht es um die Figurenkonstellation in diesem Werk.“ (0:05-0:18)⁴⁰ Die Einleitung ist kurz und bereitet das Publikum darauf vor, was es in diesem Video erwarten wird. Auffallend ist direkt die fehlende Begrüßung, wie diese für die Erstellung von Erklärvideos empfohlen wird.⁴¹

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴¹ Vgl. <https://www.youtube.com/c/HowToDeutschChannel> (02.01.2024)

Die dargestellten Symbole sind in der Einleitung zum einen der Schriftzug im rechten, oberen Eck, der deutlich macht, dass das Video zur Reihe des Kanals *How To Deutsch* gehört, zum anderen ist ein Umriss eines Kopfes mit einem Gehirn zu erkennen, der möglicherweise andeuten soll, dass es um die menschliche Psyche gehen wird. Das zweite Symbol kann zu Verwirrung führen und deshalb auch ablenkend wirken, weil die Zusehenden sich fragen, was es mit diesem Kopf auf sich hat oder wofür dieser steht. Geschieht dies, verlieren die Rezipierenden vermutlich bereits zu Beginn die Konzentration auf das eigentliche Thema des Videos und verpassen wichtige Informationen. Ein weiteres Symbol, welches in diesem Kapitel zeitgleich mit dem gesprochenen Wort ‚Figurenkonstellation‘ auftaucht, stellt vier Figuren dar, die sehr schlicht gezeichnet sind, ähnlich jenen Piktogrammen, die auf Ampeln oder Toiletten zu sehen sind. Sie sind den Zusehenden vermutlich aus dem Alltag bekannt, weshalb diese Visualisierung als erfolgreich gesehen werden kann. Die Figuren stehen Hand in Hand nebeneinander, jeweils zwei Figuren mit und zwei Figuren ohne Kleid. Ob diese bereits Figuren aus dem Werk darstellen sollen, ist unklar.

Die Überschrift ‚Der Sandmann‘ ist in einer Schriftart geschrieben, die sehr alt aussieht. Dies lässt beim Publikum direkt den Eindruck erwecken, dass es sich hierbei um ein älteres bzw. ‚klassisches‘ Werk handeln muss. Ein weiteres geschriebenes Wort taucht gleichzeitig mit den Figur-Symbolen auf: ‚Figurenkonstellation‘. Da dieses Wort nur sehr kurz sichtbar ist, ist es fraglich, ob die Zusehenden dies erfassen können. Der Text erscheint jedoch gleichzeitig mit dem gesprochenen Wort, weshalb das Erfassen des Wortes erleichtert wird.

Als Übergang von der Einleitung zur Beschreibung der verschiedenen Figuren werden erneut Symbole gezeigt, die nicht eindeutig zu erkennen geben, welche Bedeutung sie haben. Es wird ein Buch mit Stift gezeigt, das eventuell suggerieren soll, dass nun wichtige Informationen folgen, die notiert werden können. In einem fließenden Übergang verblasst das erste Symbol und es erscheint ein Kopf, in dem sich zwei Zahnräder befinden; dieser blickt auf drei gestapelte Bücher. Im nächsten Moment erscheint über dem Bild des Kopfes und der Bücher eine Glühbirne. Die Zahnräder könnten den Denkprozess darstellen, der bei der Betrachtung des Werkes entsteht und nun mit dem Erscheinen der Glühbirne deutlich wird, weil sprichwörtlich ein Licht aufgeht. Die

dargestellten Symbole sind nur ganz kurz am Bildschirm zu sehen, weshalb ihre Funktion zu hinterfragen ist. Möglicherweise dienen sie lediglich dem Übergang selbst, welcher auch musikalisch untermalt wird.



Abbildung 6: Screenshots Piktogramme (0:18-0:21)⁴²

Bei der Beschreibung von Nathanael wird vor allem auf das Wortspiel in seinem Namen Bezug genommen. Dieses wird verständlich und in einer für die Zielgruppe angemessenen Sprache erklärt. Beim Stichwort ‚Geburt‘ ist das Geräusch eines weinenden Säuglings im Hintergrund wahrzunehmen, was dazu führt, dass mit mehreren Sinnen Assoziationen entstehen können. Auch bei der Vorstellung Claras wird auf Untermalungen durch Geräusche zurückgegriffen: Das Läuten einer Glocke und das Plätschern von Wasser können zwar in gewisser Hinsicht mit ‚klar‘ in Verbindung gebracht werden, andererseits gäbe es vermutlich bessere auditive Möglichkeiten, die die Eigenschaften von Clara deutlicher unterstreichen. Zwei weiteren Figuren wird ebenfalls ein Geräusch zugewiesen: Während der Beschreibung von Coppelius ist im Hintergrund ein Kochen und Brodeln zu hören, was die alchemistischen Versuche darstellen soll, wird Olimpia als „Roboter mit Räderwerk im Körper“ (1:14-1:16)⁴³ beschrieben, weshalb im Hintergrund sich drehende Rädchen zu hören sind. Lediglich Spalanzani und Coppola bekommen keine speziellen auditiven Hervorhebungen neben der Hintergrundmusik. Erst später wird Spalanzani von dem Geräusch von sich unterhaltenden Menschen begleitet. Dies ist zu Beginn verwirrend, bis der Erzähler die Feier erwähnt, auf die Spalanzani Olimpia mitbringt. Auch Coppola wird im Laufe des Videos noch ein Geräusch zugewiesen; und zwar ein Schrauben und Werken, da er Glasaugen für Olimpia anfertigt.

Den vorgestellten Figuren wird ein bestimmtes Symbol zugeordnet, welches sich auch im weiteren Verlauf des Videos – wie ebenfalls die auditiven Untermalungen von Clara (Wasserplätschern) und Coppelius (Kochen und Brodeln) – bei Erwähnen der Figuren

⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

wiederholt. Die Symbole sind schlicht gehalten und sollten dem Zielpublikum bereits aus anderen Bereichen ihres Lebens bekannt sein. Das Verwenden von bekannten Elementen und der wiederholte Einsatz begünstigen das Lernen, da das Verständnis dadurch erleichtert wird.

Bei der Überleitung zum nächsten Kapitel stellt der Erzähler die Frage „Aber wie stehen die Figuren in Beziehung zueinander?“ (1:34-1:38)⁴⁴. Gleichzeitig erscheint das Figurensymbol, welches bereits in der Einleitung gezeigt wurde, und darüber ist der Schriftzug ‚Verbindungen‘ zu lesen. Gehörtes und Geschriebenes sind also nicht ident, auch wenn sie dasselbe meinen. Dadurch kann das Folgen des mündlich Erklärten erschwert werden. Positiv anzumerken ist die Wiederholung des Symbols der vier Figuren, welches den Zusehenden nun bekannt sein sollte. Auch die Anordnung am Bildschirm bleibt gleich zu jener, die bereits beim Vorstellen der Figuren gezeigt wurde:

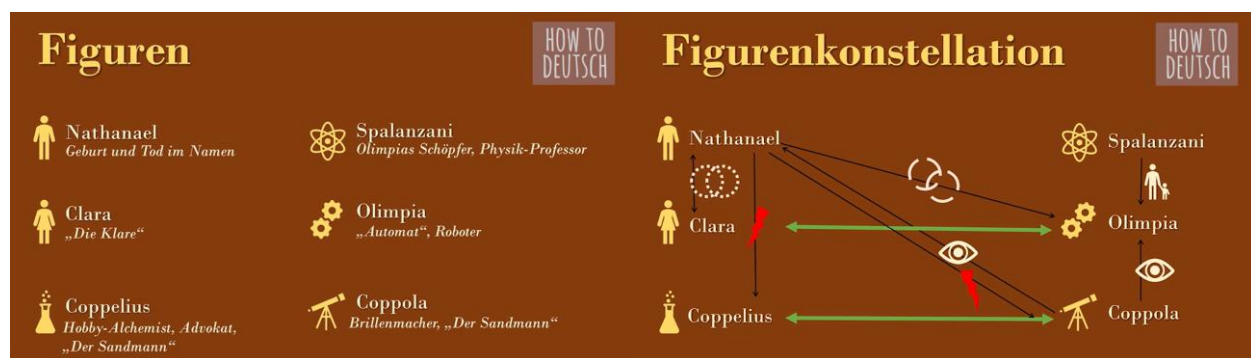


Abbildung 7: Screenshots Figuren und Figurenkonstellation (1:32, 2:56)⁴⁵

Die Beschreibung der Figurenkonstellation wird durch viele verschiedene Symbole, wie Pfeile, Blitze und die Symbole der verschiedenen Figuren veranschaulicht. In dieser Folie werden auffallend viele Symbole verwendet, die möglicherweise für Verwirrung sorgen können. So gibt es zwei Symbole für die Verlobung, die sich zwar ähneln, sich jedoch nicht zur Gänze gleichen. Des Weiteren wird mit grünen Pfeilen markiert, welche Figuren auf gleicher Ebene sind. Die schwarzen Pfeile zeigen die Richtung an, wie die hinzugefügten Symbole zu verstehen sind. In Summe ergibt dieses System jedoch ein komplexes Konstrukt. Die Intention des Erstellers könnte hierbei eventuell das Aufzeigen der Komplexität der Figurenkonstellation in diesem Werk sein. Die roten Blitze als Symbol

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

für Hass, Wut oder Grauen sollten bei den Zusehenden entsprechende Assoziationen auslösen und somit verständlich sein.

Das Symbol einer Uhr markiert den Übergang zur Beschreibung der Romantik. Eine Uhr wird mit Zeit assoziiert, weshalb die Rezipierenden visuell bereits darauf hingewiesen werden, dass nun etwas folgen muss, was mit Zeit zu tun hat. In diesem Fall ist es eine Epoche. Bei der Erklärung, was unter Romantik nicht gemeint ist, wird lediglich das Symbol einer Gitarre über einer Flamme angezeigt, anstelle des geschriebenen Wortes. Dadurch werden die Zusehenden nicht dazu verleitet, sich etwas ‚Falsches‘ zu merken, da der Fokus auf der ‚richtigen‘ Beschreibung – nämlich der Epoche – liegt, die wiederum als geschriebenes Wort in der Präsentation erscheint. Dasselbe System wird auch bei der Aufklärung wiederholt.

Das Ende des Videos besteht wieder aus dem Symbol des Buches mit dem Stift und dem darauf folgenden Kopf mit Zahnrädern, Büchern und einer Glühbirne. Das Video endet abrupt ohne Verabschiedung sowie ohne Zusammenfassung oder Ähnlichem. Lediglich das *How To Deutsch* Logo erscheint, bevor YouTube das nächste Video vorschlägt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das gesichtete Video dem Multimediaprinzip großteils entspricht. Die Kombination von Bild bzw. Symbol und Text ist in weiten Teilen sinnvoll gewählt und der gesprochene Text wird somit gut durch die Visualisierungen unterstützt. Der Ersteller verwendet hauptsächlich Symbole, um den geschriebenen Text so kurz wie möglich zu halten und trotzdem das Gesagte zu verdeutlichen, wie dies auch in der Fachliteratur gefordert wird. Da die Beschriftungen direkt im Bild bzw. mit den Symbolen integriert sind, wird auch das Kontiguitätsprinzip in diesem Video berücksichtigt.

Im Gegensatz dazu wurde das Signalprinzip bei Erstellung des Videos zum Teil vernachlässigt. Zwar finden sich als visuelles Signal Pfeile und die Übersicht zur Figurenkonstellation kann unter Abstrichen als Mindmap bezeichnet werden, jedoch ist diese verwirrend und überfordernd, da zu viele – teils unklare – Symbole zu sehen sind und für Unruhe sorgen. Das Signalprinzip dient der zusammenfassenden Darstellung lernrelevanter Aussagen, die beispielsweise am Ende oder zu Beginn präsentiert werden. Beides ist in dem untersuchten Video nicht zu finden. Allgemein ist das Video visuell sehr

schlicht gestaltet. Verbale Signale, wie besondere Betonungen, die zu erkennen geben, welche Begriffe zentral sind, oder akustische Untermalungen, die das gesamte Video hindurch in Form von Hintergrundmusik oder speziellen Einspielungen von Geräuschen auftreten, werden im Erklärvideo eingesetzt. Vor allem die Geräuscheffekte werden jedoch von Zusehenden als störend wahrgenommen, wie der zuvor zitierte Kommentar belegt. Das Geräusch, welches die Figur Spalanzanis begleitet, übertönt den gesprochenen Text und erschwert dadurch das akustische Verstehen und somit auch das Folgen beziehungsweise Erfassen der Erklärung.

Eine Bekanntmachung mit den relevantesten Inhalten, wie es das Pre-Training-Prinzip vorsieht, ist im weitesten Sinne vorhanden. Zu Beginn wird kurz erwähnt, welches Werk besprochen wird und worauf der Fokus des Videos liegt. Die Informationen wären jedoch stark ausbaufähig. Das Nennen und Erklären von Fachbegriffen sowie veralteten Begriffen, die dem Zielpublikum vermutlich unbekannt sind, ist dem Ersteller des Videos allerdings gelungen.

Dem Bildprinzip entsprechend ist die sprechende Person im Video nicht zu sehen. Der Erzähler spricht zur PowerPoint-Präsentation und tritt entgegen dem Vorschlag von Josef Buchner auch nicht zur Begrüßung oder Verabschiedung ins Bild. Durch dieses Vorgehen werden die Zusehenden nicht vom Inhalt abgelenkt, da in diesem Bezug der Effekt der geteilten Aufmerksamkeit nicht entstehen kann. Andererseits erschwert es den Aufbau einer emotionalen Bindung zur sprechenden Person, da Mimik und Gestik nicht wahrgenommen werden können. Allgemein kommt die persönliche Ebene in diesem Video zu kurz. So wird auch das Personalisierungsprinzip vollkommen ignoriert, welches einen wichtigen Faktor für die Steigerung der Aufmerksamkeit darstellt. Weder ein direktes Ansprechen des Zielpublikums noch eine Begrüßung oder Verabschiedung ist vorhanden.

Der eben genannte Effekt der geteilten Aufmerksamkeit kann jedoch auch durch das zeitgleiche Darstellen von Gesprochenem und Geschriebenem ausgelöst werden. Dies trifft in diesem Video häufig zu, wobei der schriftliche Text den gesprochenen meist unterstützt. Lediglich zwei Fälle stellen eine Ausnahme dar: die bereits beschriebenen ‚Verbindungen‘ anstelle der Figurenkonstellationen sowie die Bezeichnung

„Kulturströmung“ anstelle des gleichzeitig erscheinenden geschriebenen Worts „Epoche“. Das Redundanzprinzip wurde somit zumindest zum Teil erfüllt.

Aufgrund der Möglichkeit, zwischen Kapiteln wechseln zu können, wurde das Segmentierungsprinzip in diesem Video berücksichtigt; auch wenn die Lernenden nicht zwingend klicken müssen und somit die Aktivierung bei jenen ausbleibt, die das Video im Gesamten ansehen.

Die sprachliche Gestaltung ist untypisch für Erklärvideos, da das Zielpublikum nicht persönlich angesprochen wird und sich keine humoristischen Elemente finden – abgesehen von dem Kommentar zur „Aufklärung“, dass diese nicht die Frage nach der Entstehung von Kindern meine. Im Video geht nicht klar hervor, ob dies humoristisch gemeint ist. Grundsätzlich wird jedoch – wie für ein Erklärvideo erforderlich – langsam, klar und deutlich gesprochen. Auch angemessene Pausen werden gesetzt. Beim Sprechen werden meist Hauptsätze verwendet; die Satzstruktur ist stets einfach und leicht verständlich. Satzkonstrukte mit Nebensätzen werden mithilfe von Pausen und Betonungen gut verständlich gemacht. Begriffe, die dem Zielpublikum fremd sein könnten werden erklärt: „Eigentlich ist er Advokat – also Jurist“ (1:04-1:07). Auch das Perspektiv, wie es im Werk bezeichnet wird, wird zuerst als Fernrohr vorgestellt, um in der Folge das Synonym zu beschreiben. Zum besseren Verständnis wird auch für das Wort „Automat“ – welches jedoch lediglich in geschriebener Form in der Präsentation vorkommt und von der erklärenden Person nicht ausgesprochen wird – ein Vergleich zur Science-Fiction gezogen, in der solch eine Figur wie Olimpia als Androidin gelte, da dies den Zusehenden vielleicht eher ein Begriff ist.

Die Dauer von ungefähr viereinhalb Minuten entspricht dem empfohlenen Zeitrahmen für die Altersstufe der Zielgruppe. Das Video ist reich an Symbolen, enthält viele Wiederholungen, geschriebener Text ist vorhanden, aber minimalistisch. Zusehender werden aufgrund der einfachen Satzstruktur nicht von komplexen Sätzen verwirrt oder abgelenkt, wodurch es ihnen ermöglicht wird, sich auf den Inhalt konzentrieren zu können. Das Verhältnis von Fach- und Alltagssprache besteht eher zugunsten der fachlichen Ebene, ein informeller Kommunikationsstil findet sich kaum. Bis auf ein paar wenige Mängel entspricht es den Kriterien eines Erklärvideos.

7.2.2. Literarisches Lernen

Das Video vom Kanal *How To Deutsch* ist speziell fokussiert auf die Vermittlung der Figurenkonstellationen. Da literarische Figuren den Lesenden als Hilfestellung zum Einstieg in den Text dienen, ist die Befähigung zum Nachvollziehen der unterschiedlichen Perspektiven notwendig.

Zuerst soll jedoch untersucht werden, welche Figuren im Erklärvideo genannt werden und welche möglicherweise ausgespart wurden. Die vorgestellten Figuren werden im Video als die ‚wichtigsten‘ Figuren angekündigt, was bereits eine Aussparung suggeriert. So werden Nathanael, Clara, Coppelius, Olimpia, Spalanzani und Coppola in einer Auflistung direkt angeführt. Zu Coppelius wird angemerkt, dass jener am Tod von Nathanaels Vater mitbeteiligt sei, weshalb der Vater auch kurz angesprochen wird. Eine weitere zentrale Figur, nämlich Lothar – der Bruder von Clara – wird im gesamten Video kein einziges Mal erwähnt. Auch Nathanaels Mutter, das Kindermädchen und zu guter Letzt sein Freund Siegmund finden keinen Platz im Erklärvideo. Genau aus diesen Gründen ist es wichtig, Schüler:innen darauf zu sensibilisieren, dass Erklärvideos keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben und somit wichtige Informationen auf der Strecke bleiben können, die im Unterricht besprochen und gegebenenfalls vervollständigt werden können.

Das Entwickeln von Empathie für die Figuren, was für den Nachvollzug der Perspektiven notwendig ist, stellt sich lediglich anhand des Videos vermutlich als schwierig heraus. Figuren werden durch schlichte Symbole repräsentiert und werden mit ein paar wenigen Fakten versehen, die die Figur selbst oder die Beziehung zueinander beschreiben sollen. Figuren werden im Video also teilweise explizit charakterisiert, indem Nathanael beispielsweise die Adjektive sentimental und nachdenklich zugewiesen werden. Aber auch implizite Charakterisierungen aus dem Werk werden im Video vorgestellt und genauer beschrieben. So wird beispielsweise die Namensgebung Claras – die alle Dinge klar sieht – und Nathanaels erklärt. Der Sprecher behauptet, dass der Name Nathanael aus der Kombination vom Begriff ‚Natal‘, der übersetzt Geburt bedeute, und dem griechischen Totengott Thanatos bestehe und somit als Beginn und Ende des Lebens verstanden werde. Diese Information ist jedoch fragwürdig. Zum einen gibt es den Begriff ‚Natal‘, der Geburt bedeuten soll, nicht; lediglich das lateinische Wort ‚natales‘ für Geburt

oder Entstehung (bzw. ‚natus‘ für geboren) käme diesem nahe. Zum anderen gibt es auch noch weitere Möglichkeiten für die Deutung der Namensgebung: So ist Nathanael beispielsweise ein hebräischer Name, der für Theodor steht – Hoffmanns zweiten Vornamen –, welcher etwa von Gott gegeben oder Gottesgeschenk bedeutet (vgl. Kormann 2006, S.82), was beispielsweise auf die Dichtkunst, der sich Nathanael verpflichtet hat, referieren könnte.

Olimpia wird als Antagonistin zu Clara vorgestellt. Die Information, dass Olimpia im Werk als ‚Automat‘ bezeichnet wird, enthält der Sprecher den Zusehenden vor. Lediglich in der schriftlichen Präsentation ist das Wort zu lesen. Im Erklärvideo wird Olimpia als Roboter bezeichnet, wobei auf den Begriff Androidin aus dem Science-Fiction-Jargon verwiesen wird. Lernende können anhand dieser Information möglicherweise bereits erworbenes Wissen aus diesem Genre auf das aktuelle Werk transferieren und es dadurch besser verstehen. Ebenso die Bezeichnungen von Coppelius als Hobbychemiker und Coppola als Brillenmacher sind ausschließlich schriftlich zu lesen, weshalb sich hier die Frage stellt, wieso dies der Ersteller in die Präsentation gibt, wenn er nicht darauf verweist.

Das in der Fachliteratur beschriebene Verhältnis von Nähe und Distanz ist bei der Betrachtung des Videos unausgeglichen. Zwar können Schüler:innen sich bestimmt abgrenzen, jedoch wird eine Identifikation anhand der Informationen, die gegeben werden, schwierig. Dies liegt vor allem daran, wie erzählt wird. Im Erklärvideo gibt es keine Erzählung, die eine Involvierung in die Geschichte ermöglicht. Es werden lediglich Fakten aneinandergereiht, um so viel Wissen in so wenig Zeit wie möglich zu vermitteln, was grundsätzlich dem Charakter eines Erklärvideos entspricht. Andererseits ist gerade das Storytelling, welches auch von der Fachliteratur als effektiv für den Lernerfolg angesehen wird, eine gute Möglichkeit, Lernenden Inhalte und Zusammenhänge näherzubringen.

Die Vorstellungsbildung, welche neben der emotionalen Einbindung beim Verstehen des literarischen Textes behilflich ist, kann durch Sehen des Videos in einem gewissen Maß ermöglicht werden. Durch die schlichten Symbole wird auch in Punkto Aussehen der Figuren noch nicht viel vorweggenommen, wobei jedoch die Beschreibung der Figuren im Video eher karg ausfällt und somit auch die Vorstellungsbildung nicht unbedingt davon

profitiert. So bietet der Sprecher zwar kaum explizite Anweisungen, sich die vorgestellten Figuren zu imaginieren, trotzdem können durch die Beschreibung charakteristischer Merkmale und der Beziehung zueinander Prozesse der Vorstellungsbildung in Gang gesetzt werden.

Alteritätserfahrungen können durch das Erklärvideo möglicherweise erleichtert werden. Fremdheit, Komplexität und Widersprüche werden bereits erklärt, müssen also nicht selbst erkannt werden, wodurch die Irritation in der Folge geringer ausfallen kann. Auch die kognitive und emotionale Distanz ist bereits gegeben, da die Involviertheit fehlt. Die Fähigkeit, die Fremdheit von Figuren selbstständig wahrnehmen zu können, wird durch Rezipieren des Videos zwar nicht geschult, kann jedoch als vorbereitende Übung angesehen werden, wenn es Schüler:innen noch schwer fällt, mit Irritationen durch Andersartigkeit umzugehen. Wenn beispielsweise das Werk zuerst gelesen wird und Lernende noch Probleme haben, Alteritätserfahrungen zuzulassen, kann der Rückgriff auf das Erklärvideo sinnvoll sein, da die Fremdheit und die Widersprüche genau aufgezeigt werden. Aber auch umgekehrt, bei der einführenden Betrachtung des Videos und dem darauffolgenden Lesen des Werkes, sind Schüler:innen bereits durch die klaren Charakterzuweisungen und die Beschreibung der Figurenkonstellationen auf die Andersheit vorbereitet und können sich möglicherweise auf diese in der Folge besser einlassen.

Ähnlich verhält es sich mit der Deutung der Innenperspektiven von Figuren. Schüler:innen werden nicht selbst angeregt, persönliche Deutungen vorzunehmen, sondern bekommen diese vorgefertigten Deutungen des Produzenten sozusagen aufoktroziert. Trotzdem können eigene Deutungen, die beim Lesen der Lektüre vor oder nach Ansehen des Erklärvideos entstanden sind, mit jenen des Erstellers verglichen werden, auch wenn vor allem beim Lesen des Werks im Anschluss an das Video die Gefahr besteht, dass vorgegebene Deutungen übernommen und eigene nicht mehr zugelassen werden. Andererseits schützt die Rezeption von Erklärvideos – sofern sie inhaltlich korrekt sind – vor einer verzerrten oder einseitigen Textwahrnehmung aufgrund von eingeschränktem literarischem Wissen. Dies trifft bezüglich der Deutungen auf das untersuchte Video zu. So wird im Video beispielsweise Coppola zugeschrieben, dass er nicht nur Olimbias,

sondern auch Nathanaels Augen bearbeitet habe, indem er ihm das Perspektiv verkauft hat und Olimpia dadurch lebendig erscheint.

Da das Verstehen der Beziehungsverhältnisse eine zentrale Teilkompetenz ist, kann das Erklärvideo behilflich sein, diese zu erreichen. Durch die Darstellung der Figurenkonstellationen in Form einer Mindmap erlangen Lernende einen Überblick über die Verhältnisse und können anhand dieser Informationen die Gründe von Verhaltensweisen sowie deren Auswirkungen nachvollziehen. Das Unterscheiden zwischen äußerer Interaktion und innerer Verwicklung ist anhand des Videos nicht möglich. Dafür fallen die Informationen zu minimalistisch aus.

So wird im Video beispielsweise das Beziehungsverhältnis zwischen Nathanael und Clara sowie Nathanael und Olimpia beschrieben. Dass Clara und Olimpia sozusagen auf einer Ebene sind, wird durch eine Markierung mit einem grünen Pfeil angedeutet. Im Video wird jedoch nicht erwähnt, dass es sich hierbei um ein Doppelgängermotiv handelt, welches auch bei Coppelius und Coppola zu finden ist, die im Erklärvideo ebenfalls durch einen grünen Pfeil gleichgestellt werden. Nathanaels Zerrissenheit wird durch den Satz: „In psychisch klaren Phasen liebt er Clara, womöglich daher kommt ihr Name. In psychisch wirren Phasen liebt er Olimpia.“ (2:02-2:09)⁴⁶ deutlich gemacht. Anhand dieser Information können Lernende Nathanaels Verhaltensweise besser nachvollziehen, da ihnen durch das Video Nathanaels psychischer Zustand vermittelt wird.

Einen Einblick in die erzähltechnischen Mittel bekommen die Rezipierenden des Videos nicht, weshalb das Wahrnehmen der sprachlichen Gestaltung des Werks unmöglich wird.

Eine Einordnung des Werks in den literatur-historischen Kontext, der auch für das Verständnis der Figuren relevant ist, wird einerseits zu Beginn des Videos anhand der Bezeichnung als „schauerromantische Geschichte“ (0:08-0:10)⁴⁷ und andererseits am Ende durch die Vorstellung von Romantik und Aufklärung gegeben. Die Definition der Romantik folgt nach der Figurenkonstellation. Die sprechende Person, vermutlich Fabian Oppel, stellt Sehnsucht, Verklärung und Gefühle als Hauptmotive der Romantik vor, erwähnt jedoch bislang nicht, wieso diese Epoche für das Werk interessant ist. Erst nach

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

dem Verweis auf ein extra Video des Kanals zu dieser Epoche, wird wieder auf das behandelte Werk Bezug genommen. Als das Symbol für Nathanael erscheint, beginnt der Sprecher, Figuren in die Epoche einzuordnen:

„Zur Romantik lässt sich klar Nathanael rechnen, er ist sentimental und nachdenklich, und nutzt die Poesie als Ausdrucksmittel seines Wahns. Die lebendige Olimpia, als Ausdruck seiner Psyche, gehört ebenso zur Romantik wie die als Sandmann bezeichneten Männer Coppelius und Coppola.“ (3:28)⁴⁸

Der als sentimental und nachdenklich beschriebene Nathanael wird inklusive seiner ‚Hirngespinnste‘ der Romantik zugeordnet, was für Zusehende verwirrend ist. So sind nicht die tatsächlichen Figuren Olimpia, Coppola und Coppelius gemeint, sondern lediglich das, was der vom Wahnsinn befallene Nathanael in ihnen sieht. Diese Verwirrung spiegelt sich auch in den Kommentaren wider: „Wieso ordnet man Coppola und Coppelius sowohl zur Romantik als auch zur Aufklärung zu. Macht doch keinen Sinn“⁴⁹. Wenn gegebene Informationen für Verwirrung sorgen, wird das literarische Lernen erschwert und ein Verstehensprozess schier unmöglich.

Eine genauere Erklärung wäre in diesem Video unbedingt notwendig. So wäre es sinnvoll, bereits vor der Vorstellung der Romantik zu beschreiben, was die Zusehenden nun erwartet. Eine Einführung darüber, dass E.T.A. Hoffmann seinen Figuren romantische sowie aufklärerische Merkmale zuweist, hätte dazu beigetragen, dass Lernende sich darauf einstellen können, welche Informationen folgen und wofür sie diese brauchen. Für das literarische Lernen ist das Erkennen von romantischen oder aufklärerischen Merkmalen sinnvoll, damit diese Fähigkeit auch auf weitere Werke übertragen werden kann.

Im Zuge der Vorstellung der romantischen Epoche wird kein Wort über die Einordnung des Werks in die Schwarze Romantik oder die Tatsache, dass das Werk zu den Kunstmärchen zählt, verloren.

Mit dem Satz „Eine zweite im Werk vertretene Epoche ist die Aufklärung“ (3:39-3:42)⁵⁰ werden die aufklärerischen Merkmale von Clara, aber auch von Coppola, Coppelius und

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁴⁹ mehmetozbulut8585 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

Spalanzani – als wissenschaftlich und technisch tätige Männer beschrieben – eingeleitet. Dass Clara Nathanaels Ängste nicht ernst nimmt, wird im Erklärvideo ausgespart. Sie wird bloß als wenig romantisch bezeichnet, mit der Information, dass sie „Nathanael sagt, er soll sich nicht weiter seinen schweren Gedanken hingeben, sondern heiter und fröhlich sein“ (3:55-4:02)⁵¹.

Bezüglich der inhaltlichen Korrektheit gibt es in diesem Video einige – wenn auch teilweise kleine – Mängel, die bereits genannt wurden. Außerdem erklärt der Sprecher zum Beispiel, dass Nathanael die Puppe so lang beobachte, bis er zur Überzeugung kommt, dass diese lebt. Im Werk jedoch hegt Nathanael keine Zweifel, dass es sich bei Olympia um etwas anderes als einen Menschen handelt. Auch in Bezug auf die zuvor bereits angesprochene Epoche der Romantik können Bedenken geäußert werden. Sie wird nur kurz angeschnitten und leidet somit stark unter der Vereinfachung bzw. Kürzung. Es stellt sich die Frage, ob Schüler:innen sich etwas unter „Verklärung“ vorstellen können. Hier wird also nicht auf das Vorwissen der Zusehenden geachtet. Insgesamt sind die drei vorgestellten Begriffe sehr abstrakt, weshalb hier der Nutzen zu hinterfragen ist. Interessant wäre im Kontext des Sandmanns die Erläuterung von Schauerromantik bzw. Schwarzer Romantik.

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

7.3. Sommers Weltliteratur To Go

Seit 22.04.2009 besteht der Kanal *Sommers Weltliteratur To Go*, der von Michael Sommer betrieben wird und mittlerweile von über 174.000 Personen (Stand Jänner 2024) abonniert wurde. Sein ältestes Video wurde im November 2014 hochgeladen, mittlerweile publiziert Sommer wöchentlich ein Video, in dem er Inhalte von literarischen Werken mithilfe von Playmobilfiguren anschaulich macht.⁵²

Die ‚Kanalinfo‘⁵³ nutzt Sommer für das Verweisen auf seinen Werbepartner Reclam und die Auszeichnung des Kanals mit dem Grimme Award. Außerdem fügt er auch eine Beschreibung hinzu, damit das Publikum weiß, was es auf diesem Kanal erwartet:

„Einmal wöchentlich stelle ich mit meinem Playmobilensemble ein Werk der Weltliteratur vor - kompakt und unterhaltsam. Dabei schaffe ich es leider nicht immer, mein angepeiltes Zeitfenster von zehn Minuten einzuhalten, versuche aber intensiv, diese Verfehlungen durch platten Humor auszugleichen. Ich freue mich über Feedback und neue Vorschläge unter ‚Community‘.“⁵⁴

Dass es sich bei Michael Sommer nicht um einen Laien handelt, lässt sich aufgrund der Qualität seiner Inhalte bereits vermuten. Wie in Kapitel 4.2.3 beschrieben, hat Sommer ein Literaturwissenschaftsstudium abgeschlossen und war bereits als Regisseur, Autor und Schauspieldramaturg tätig. Seine Erfahrungen nutzt er für die dramaturgische Gestaltung der Videos, in denen er Playmobilfiguren für sich spielen lässt.

Das Video mit dem Titel „Der Sandmann to go (Hoffmann in 9,5 Minuten)“ hat bis zum betrachteten Zeitpunkt 345.323 Aufrufe, 14.656 Likes und wurde am 02.03.2020 veröffentlicht.⁵⁵

Neben dem Verwendungshinweis schreibt Michael Sommer folgenden Text in die Videobeschreibung:

„+++ Achtung: Hübschere Neufassung! +++ Falls Sie sich immer schon mal gefragt haben, was passiert, wenn erwachsene Männer mit Puppen spielen, dann lassen Sie sich einen

⁵² Vgl. <https://www.youtube.com/@SommersWeltliteraturToGo> (02.01.2024)

⁵³ **Kanalinfo:** So wird die Kanalbeschreibung auf YouTube offiziell genannt. Hier geben YouTuber:innen Informationen über sich an, die für ihre Zielgruppe relevant sein können.

⁵⁴ <https://www.youtube.com/@SommersWeltliteraturToGo> (02.01.2024)

⁵⁵ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Einblick in die Welt der Androiden oder Real Life Dolls geben, und zwar von E.T.A. Hoffmann in seinem berühmten Kunstmärchen DER SANDMANN von 1816. Natürlich steht die Puppe Olympia jetzt nicht unbedingt im Vordergrund der Geschichte - da geht es mehr um die instabile Psyche des jungen Nathanael und sein Schwanken zwischen Wahn und Wirklichkeit - wobei: Was ist schon Wirklichkeit? Michael Sommer und sein Playmobilensemble präsentieren eine eine [sic!] kompakte und unterhaltsame Kurzfassung der Erzählung. Wie immer gilt: DIESES TO-GO-VIDEO ERSETZT IN KEINER WEISE DIE LEKTÜRE DES ORIGINALS. Meine Empfehlung: Selber lesen!“⁵⁶

Aktuell befinden sich 382 Kommentare unter diesem Video: Der Kommentar mit den meisten Likes, 2154 an der Zahl, zitiert eine von Sommers sarkastischen Äußerungen: „»Der eigentlich alles hat, um glücklich zu sein. Ein tiefsitzendes Kindheitstrauma«
“⁵⁷. Die Kommentarleiste ist neben der Begeisterung über die humorvollen Aussagen vor allem von Lob und Dankbarkeit geprägt:

„Lieber Doktor Sommer (oder so ähnlich), ich schaue deine Videos auch ganz gern. Allerdings nicht, weil ich lesefaul bin und mich gar nicht für den Text interessieren würde, sondern weil sie nach der Lektüre das ganze [sic!] noch einmal auf herrliche Weise zusammenfassen. In diesem Sinne ein riesengroßes Dankeschön etc. etc. etc.“⁵⁸

Obwohl Sommer in seiner Videobeschreibung betont, dass das Schauen des Videos nicht das Lesen des Werks ersetzt, gibt es Kommentare wie folgenden: „Haha der dude [sic!] hat mir schon so oft den Arsch gerettet [sic!] Korrekt das [sic!] du überhaupt sowas für uns faule schüler [sic!] machst“⁵⁹. Andererseits kommentieren auch Personen, die das Buch bereits gelesen haben und Sommers Videos für das Verständnis der Zusammenhänge rezipieren:

„Ich bin gerade fertig mit dem Buch geworden (ich lese solche Bücher tatsächlich freiwillig) aber schaue mir gerne deine Videos an, um nochmal alles besser verstehen und in einen Zusammenhang setzen zu können.“⁶⁰

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁵⁷ samirnietsch5531 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁵⁸ KleenerBro <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁵⁹ traimt4347 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶⁰ jannik6869 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Eine weitere Person schreibt in der Antwort auf diesen Kommentar, dass sie die Videos zum Vertiefen des Gelesenen nutze.⁶¹

7.3.1. Gestaltungsprinzipien

Die Gestaltung der Thumbnails ist bei Sommers Videos nicht einheitlich. Im Thumbnail des untersuchten Videos sind zwei Playmobilfiguren zu erkennen, die vermutlich Coppelius und Nathanaels Vater darstellen. Das Bild ist, anders als die anderen Thumbnails des Kanals, in Sepia-Tönen gehalten. Mittig im oberen Bereich ist das Logo ‚Sommers Weltliteratur to go‘ zu erkennen. Am unteren Ende des Bildes steht in großer Schrift ‚Der Sandmann‘ geschrieben.



Abbildung 8: Screenshot Playmobilfiguren – Thumbnail ⁶²

Das Video beginnt mit einem hohen Ton, der die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ein Reclam Heft Cover erscheint, auf dem geschrieben steht: „Sommers Weltliteratur to go wird präsentiert von Reclam“ (0:00-0:04)⁶³. Trompetenton und Jubel setzen ein, während „Sommers Weltliteratur to go“ (0:04-0:11)⁶⁴ in weißer Schrift auf schwarzem Hintergrund getippt wird. Im Anschluss ist ein Signal zu hören, das einen Abbruch suggeriert. Während eines eingespielten Applauses erscheint der Schriftzug „Episode 19 DER SANDMANN“. (0:14)⁶⁵

⁶¹ Vgl. aartie1999 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶² <https://www.youtube.com/@SommersWeltliteraturToGo/videos> (02.01.2024)

⁶³ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Der Aufbau des Videos besteht aus der Präsentation des Titels, einer Begrüßung durch einen Schlumpf, der Vorstellung der Figuren, der Nacherzählung und Darstellung der Geschichte in verschiedenen Szenen und dem Fazit inklusive Verabschiedung.

Die Visualisierung nach Hackl gelingt Sommer hervorragend, da er den geschriebenen Text minimalistisch hält und hauptsächlich Bilder bzw. mit Playmobilfiguren vorgeführte Szenen begleitend zu seiner Erzählung für sich sprechen lässt. Einzig die Zusatzinformation zu ‚Sköne Oke‘, die Sommer in seinem Video einblendet, damit das Publikum weiß, dass dies ‚schöne Augen‘ bedeutet und Coppola neben Ferngläsern auch Brillen verkauft, wird zeitgleich mit der mündlichen Erzählung eingeblendet, jedoch unkommentiert gelassen. Wenn diese schriftliche Erklärung vom Gesprochenen ablenkt, muss es jedoch nicht zwingend sein, dass der Lerneffekt sinkt, da während der Einblendung nur die Schreie von Nathanael und die wiederholenden Worte „Sköne Oke“ (1:55)⁶⁶ von Coppola zu hören sind.



Abbildung 9: Screenshot Playmobilfiguren – Vorstellung (1:27)⁶⁷

Dass sich Sommer viele Gedanken zur sprachlichen Gestaltung gemacht haben muss, wird im Video anhand der kompakten, prägnanten und doch lockeren Erzählung deutlich. Es zeichnet sich durch einen informellen Kommunikationsstil, vor allem anhand des gezielten Einsatzes von Sarkasmus und Humor, aus: Bereits zu Beginn startet Sommer mit einer Referenz auf das Sandmännchen „Nun, liebe Kinder, gebt fein Acht: Ich hab‘

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

euch etwas mitgebracht. Nein nicht das Sandmännchen, sondern [Stimme wird ernst und tief] der Sandmann.“ (0:15-0:24)⁶⁸ Dies soll jedoch nur der Anfang einer Reihe von saloppen Witzen sein, die die Erzählung der doch eher düsteren Geschichte immer wieder auflockern. Im Laufe des Videos bekommt Nathanael von Sommer – unkommentiert – den Spitznamen ‚Nathi‘, was zum einen ein humoristisches Element darstellt, zum anderen aber auch ein Anzeichen sein kann, dass Nathanael ab diesem Punkt der Geschichte nicht mehr ernstgenommen werden kann bzw. nicht mehr zurechnungsfähig ist. Diese Namensänderung geschieht nämlich direkt, nachdem Sommer erzählt, dass Nathanael immer besessener wird. Auch auf der Meta-Ebene können die Witze des Erzählers funktionieren: „Wobei sie sich ein bisschen wie Playmobil – also kalt und mechanisch – anfühlt“ (6:45-6:49)⁶⁹. Selbst vor vulgären oder sexistischen Aussagen macht Michael Sommer nicht halt, wie es im folgenden Beispiel zu erkennen ist: „Clara, die immer nur rumgebitcht hat, hat er total vergessen.“ (7:07-7:10)⁷⁰ Die Betonung des Erzählers soll jedoch zeigen, dass das Wort ‚rumgebitcht‘ nicht seiner persönlichen Sicht entspricht, sondern vermeintlich aus Nathanaels Wahrnehmung stammen soll.

Sommer verfasst sein Video in Alltags- bzw. Jugendsprache, was einerseits zur humoristischen Gestaltung beiträgt, andererseits aber auch die Lebenswelt der Zielgruppe widerspiegeln soll, damit es dieser erleichtert wird, sich mit dem Werk zu identifizieren: „Und jetzt spannt er immer so zu Olimpia rüber und verknallt sich voll in sie.“ (6:26-6:31)⁷¹ Doch auch Fachsprache fließt in Sommers Video mit ein und so werden auch manche Teile des Originaltextes zitiert, damit das Publikum zumindest ein Gefühl von der literarischen Beschaffenheit des Werks vermittelt bekommt. Die konzeptionelle Mündlichkeit führt zu einem erleichterten Folgen der Geschichte; Wiederholungen gibt es jedoch kaum.

Das Format, dessen sich Sommer bedient, kann dem Storytelling zugeordnet werden, da er die vorgestellten Inhalte spannend und humorvoll erzählt, wodurch eine emotionale

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷¹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Einbindung ermöglicht wird. Rezipierenden fällt es dadurch leichter, sich mit den Figuren zu identifizieren und sich involviert zu fühlen.

Im Hinblick auf die Prinzipien des multimedialen Lernens kann die Erfüllung des Multimediaprinzips festgestellt werden. Der gesprochene Text wird durch Bilder bzw. Szenen unterstützt und sinnvoll kombiniert. Die Form der Visualisierung anhand des Nachstellens des Inhalts durch Playmobilfiguren hilft, die mündliche Erzählung zu begleiten bzw. zu verdeutlichen und zu ermöglichen, dass der gesprochene Text prägnanter gefasst wird. Da keine Beschriftungen verwendet werden, ist es nicht möglich, das Video auf das Kontiguitätsprinzip zu untersuchen.

In Bezug auf das Signalprinzip lassen sich auch visuelle Signale im untersuchten Video erkennen. Zwar sind weder Symbole wie Pfeile noch Mindmaps zu finden, da es in diesem Video keine speziellen Aussagen gibt, die lernrelevanter als andere sind und somit markiert werden müssten. Trotzdem nutzt Sommer bekannte visuelle Mittel, die für den Film typisch sind. Hierbei kann beispielsweise der Einsatz von Auf- und Abblende erwähnt werden, wie dies beispielsweise am Ende zu sehen ist: Die schwarze Umrahmung in Form eines Kreises wird immer kleiner. Am Anfang gibt es zwei Arten der Aufblende: Zum einen den Schriftzug, der den Titel angibt, zum anderen den Effekt der Unschärfe, der sich immer mehr verflüchtigt, bis das Bild am Ende klar ist. Auch die visuelle Verdeutlichung eines Rückblicks in die Vergangenheit bzw. Erinnerung ist durch eine Färbung in Sepia gegeben und den Zusehenden bereits als filmisches Mittel bekannt. Die Erinnerungen werden ebenfalls mit Auf- und Abblende umrahmt, um den zeitlichen Übergang zu markieren. Der Wechsel der Hintergrundbilder dient dem Publikum als visuelles Signal, verschiedene Szenen voneinander unterscheiden zu können.

Verbale Signale werden zur Unterstützung des Erzählten eingesetzt, wie dies im folgenden Beispiel der Fall ist, als Nathanael einen Brief an Lothar schreibt: „Lieber Lothar – kritzle, kritzle – gerade wäre ich fast ausgetickt [...]“ (1:46-1:50)⁷². Sommer bedient sich der Onomatopoesie nicht nur einmal im Laufe des Videos: „Mitten in der Nacht gab’s eine Explosion – bang – und mein Vater [...]“ (3:36-3:40)⁷³. Aber auch akustische Signale, wie

⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

das Ertönen von Trompeten und Applaus am Anfang sowie einer Melodie, die das Eintreten in einen Traum suggeriert, während der Auf- und Abblende zur Erinnerung Nathanaels, sind im Video wahrzunehmen. Ein Überblick oder eine Zusammenfassung werden nicht direkt gegeben, jedoch wird einleitend bereits erklärt, wie die Figuren in Verbindung stehen und was sie auszeichnet. Am Ende wird sozusagen ein Fazit gezogen, worauf die Verabschiedung wieder mit tosendem Applaus endet. Sommer arbeitet auch intensiv mit Betonungen und Veränderungen in der Stimme. So scheint die Stimmfarbe der Erzählerstimme zu Beginn durchaus lieblich, als diese sagt: „Nein, nicht das Sandmännchen – sondern:“(0:20-0:23)⁷⁴, worauf die Stimme tief, ernst und fast schon furchteinflößend wird „Der Sandmann!“ (0:23-0:24)⁷⁵.

Zur Berücksichtigung und Aktivierung des Vorwissens ist nach Hackl das Anführen von Fachbegriffen zu Beginn erforderlich. Dieses Nennen und Erklären von Fachbegriffen bzw. veralteten Begriffen ist ein Merkmal des Pre-Training-Prinzips und wird von Michael Sommer berücksichtigt. So beschreibt er das Wetterglas als heutiges Thermometer sowie den Begriff des Perspektivs, welches heutzutage unter dem Namen Fernglas besser bekannt ist. Das Publikum wird zu Beginn des Videos im Zuge der Vorstellung der Figuren mit den relevantesten Inhalten bekannt gemacht.

Michael Sommer ist als Person – ganz im Sinne des Bildprinzips – nicht im Video zu sehen. Lediglich seine Hand ist sichtbar, wenn er die Figuren bewegt. Er erscheint jedoch auch weder zur Begrüßung (hier lässt er einen Schlumpf als Erzähler sprechen) noch zum Abschied, weshalb dem Publikum sowohl Mimik als auch Gestik des Erstellers verborgen bleiben. Durch die visuelle Absenz von Michael Sommer ist es den Zusehenden möglich, sich vollkommen auf das Schauspiel der Figuren und den Inhalt zu konzentrieren und somit laufen sie nicht Gefahr der geteilten Aufmerksamkeit, welche auch im Redundanzprinzip eine Rolle spielt. Sommer verzichtet grundsätzlich auf geschriebene Sprache – ausgenommen der Beschreibung von ‚Sköne Oke‘ – weshalb auch dieses Prinzip erfüllt wird.

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Das Personalisierungsprinzip führt zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit, indem die Zusehenden persönlich angesprochen werden. Dies ist auch bei Sommers Video der Fall, da er sein Publikum zwar nicht mit der zweiten Person Singular, aber mit der zweiten Person Plural ‚euch‘ anspricht. Zur Verabschiedung bezeichnet Sommer die Zusehenden als ‚Gemeinde‘: „Und das, liebe Gemeinde, war ‚Der Sandmann‘ von E.T.A. Hoffmann.“ (09:07-09:10)⁷⁶

In Sommers Video kommen also alle Prinzipien, die hier angeführt wurden, zum Tragen, bis auf das Segmentierungsprinzip. Obwohl es sich hierbei um ein längeres Video handelt, ist keine Einteilungsmöglichkeit in kleinere Abschnitte vorhanden. Die Dauer von 9,5 Minuten überschreitet die Empfehlung von Hackl um eineinhalb Minuten. Wenn jedoch der Zeitrahmen von maximal 20 Minuten betrachtet wird, hätte das Video sogar noch beträchtlichen Spielraum.

7.3.2. Literarisches Lernen

Die Vorstellung der Figuren inklusive kurzer, einführender Beschreibung präsentiert Sommer zur Eröffnung, sozusagen als Einstieg für die darauffolgende Nacherzählung bzw. Darstellung des Inhalts des besprochenen Werkes. Bis auf Siegmund, der nur eine sehr kurze Rolle in Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ einnimmt, werden alle Figuren vorgestellt.

Nathanael wird in Form einer schwarzhaarigen Playmobilfigur repräsentiert. Er wird als jemand beschrieben, der eigentlich alles hat, um glücklich zu sein: „einen Studienplatz, eine hübsche Verlobte und ein tiefsitzendes Kindheitstrauma“ (0:40-0:45)⁷⁷. Dadurch weist Sommer mit Witz auf die psychischen Probleme Nathanaels hin, die diese Geschichte bereithält. Clara hingegen wird als „fast schon verdächtig vernünftige junge Frau“ (0:50-0:53)⁷⁸ vorgestellt, wobei Sommer möglicherweise auf die Kritik Hoffmanns an der Aufklärung referiert. Claras Äußeres erscheint sehr schlicht: Die Playmobilfigur trägt ein violettes Kleid – ob die Farbwahl Zufall ist oder ob Sommer hierbei bewusst die Farbe des Feminismus gewählt hat, bleibt offen. Im Gegensatz zu Nathanael hat Claras Kleidung keine Verschnörkelungen oder sonstige Verzierungen. Lediglich ein weißes

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Tuch hat Clara als Accessoire umgebunden. Lothar wird als Claras Bruder und Nathanaels bester Freund eingeführt. Er hat die gleiche Haarfarbe wie Clara, nämlich Braun. Sein roter Mantel ist zwar verzierter als Nathanaels blauer Mantel, dafür ist sein Hemd sehr schlicht, welches bei Nathanaels Figur doch eher extravagant ausfällt.

Nathanaels Eltern werden von grauhaarigen Playmobilfiguren verkörpert, welche sehr edel gekleidet sind. Eigenschaften bekommen diese Figuren nicht zugewiesen, es wird bloß erwähnt, dass Clara und Lothar bei Nathanaels Mutter leben und der Vater bereits tot ist. Da Nathanael in der Vorstellungsrunde von Sommer noch nicht für tot erklärt wird, erzählt er vermutlich aus der Zeit, in der Nathanael den Brief an Lothar schreibt. Eine weitere Figur der Handlung ist der Advokat Coppelius, der als kinderfeindlich beschrieben wird und – ebenso wie sein Doppelgänger Coppola – aufgezeichnete Augenbrauen erhalten hat, die im Innenwinkel der Augen nach unten zeigen und sich nach außen diagonal heben. Durch diese Positionierung der Augenbrauen wird verdeutlicht, dass es sich hierbei um böse Figuren handelt. Die Playmobilfiguren Coppola und Coppelius sehen sich jedoch – entgegen Nathanaels Beschreibung aus Hoffmanns Werk – nicht ähnlich, haben sogar eine unterschiedliche Hautfarbe. Ob diese dazu dient, die beiden Figuren besser unterscheiden zu können, oder ob dies deutlich machen soll, dass es sich offensichtlich um zwei verschiedene Figuren handelt, die Nathanael nur in seinem Wahn als identisch erfasst, kann nicht festgestellt werden.



Abbildung 10: Playmobilfiguren Coppelius und Coppola (1:10, 1:18)⁷⁹

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Coppola wird als merkwürdiger Doppelgänger von Coppelius sowie als Wetterglashändler, der diverse optische Geräte verkauft, angekündigt. Er trägt neben der Augenklappe auch einen Stoppelbart und ebenso wie Coppelius einen schwarzen Mantel, welcher ihn mysteriös erscheinen lässt und an das klassische Bild eines Bösewichts erinnert. Im Gegensatz zu Coppelius trägt Coppola darunter jedoch kein Hemd mit Krawatte, sondern ein legeres Shirt mit Schnürung und tiefem Ausschnitt. Möglicherweise soll dies in Kombination mit der dunkleren Hautfarbe sowie seinem Akzent, den Sommer ihm zusätzlich zu dem gebrochenen Deutsch verleiht, seine italienische Herkunft signalisieren. Außerdem hat Coppola bereits bei der Vorstellung das Perspektiv in der Hand, welches er später an Nathanael verkauft.

Abschließend werden noch Professor Spalanzani, bei dem Nathanael studiert, und dessen ‚Tochter‘ Olimpia vorgestellt. Spalanzani verkörpert das stereotype Bild eines Physik-Professors: Kinnlanges, weißes, welliges Haar, einen grauen Schnauzer und eine silberne Brille. Sein dunkelrot-bräunlicher Anzug ist edel, aber schlicht.



Abbildung 11: Playmobilfigur Professor Spalanzani (1:31)⁸⁰

Olimpia wird als „Traumfrau von Tochter“ bezeichnet: „und sie ist deshalb so traumhaft, weil sie wunderschön ist und nicht gesprächig“ (1:35-1:39)⁸¹. Olimpias Schönheit wird stereotypisch durch die aufgezeichneten Wimpern verdeutlicht, da eine geschminkte Frau bzw. lange Wimpern aktuell in unserer Gesellschaft immer noch mit Schönheit gleichgesetzt wird. Auch ihre roten Bäckchen heben sie von der schlichten Clara ab und ihr weißes, mit violetten Blumen und Herzen dekoriertes Kleid ist freizügiger. Ob Weiß als

⁸⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁸¹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Farbe der Unschuld von Sommer bewusst gewählt wurde, bleibt auch hier unklar. Weshalb Sommer für die Darstellung von Olimpia eine Playmobilfigur mit blondem Haar gewählt hat und aus welchem Grund Claras Figur braunes Haar trägt, kann nur vermutet werden. Zum einen steht braunes Haar oft stereotypisch für ‚langweilig‘, ‚brav‘ oder ‚bodenständig‘ und symbolisiert auch oftmals ein ‚Mauerblümchen‘, weshalb Sommer möglicherweise bewusst oder unbewusst eine braunhaarige Clara gewählt hat. Zum anderen sticht das gelb-blonde Haar von Olimpia aus der Masse heraus, weil keine der anderen Puppen blond ist. Dadurch wirkt sie einzigartig und besonders.



Abbildung 12: Screenshot Playmobilfiguren – Vorstellung (2) Olimpia (01:35)⁸²

Das Gestalten des Aussehens der Figuren beeinflusst zwar die Vorstellungsbildung, kann aber gerade in Erklärvideos hilfreich für das Vermitteln von Inhalten in kurzer Zeit sein. Sommer spielt mit Stereotypen, die bei Betrachtung des Videos im Deutschunterricht dekonstruiert werden müssen. Trotzdem helfen ihm diese Stereotypen bereits wortlos, lediglich durch das Aussehen der Figuren eine Erwartungshaltung zu erzeugen, die beim Erzählen der Geschichte bestätigt wird. So scheint eine blonde, geschminkte und aufreizend gekleidete Olimpia als perfekte ‚Versuchung‘ für einen Mann, der bereits mit einer hübschen, aber doch eher schlichten, braunhaarigen, ungeschminkten Person verlobt ist. Eine derartige Konstellation gibt es in vielen Geschichten und Filmen, weshalb

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Schüler:innen dies bereits bekannt ist, was dazu führen kann, dass sie es unterbewusst besser verstehen.

Die imaginative Ausgestaltung, die Voraussetzung für die Aneignung von und den Austausch über Literatur ist, wird in Sommers Video durch die Darstellung mittels Playmobilfiguren bereits vorweggenommen. Wenn jedoch ohne Betrachtung des Videos aufgrund von nicht existenten Verstehensprozessen keine imaginative Ausgestaltung möglich ist, kann das Erklärvideo als Grundlage dafür dienen, sich literarische Inhalte anzueignen und sich in der Folge darüber mit anderen auszutauschen. Außerdem können Figuren und Szenen trotz des Videos durch eigenständiges Lesen des Werkes individuell imaginativ ausgestaltet werden, da das Werk Informationen bietet, die im Erklärvideo keinen Platz hatten. So befindet sich in E.T.A. Hoffmanns Werk beispielsweise eine sehr genaue Beschreibung des Erscheinungsbildes von Coppelius oder auch von Professor Spalanzani.

Das empathische Verstehen ist eng mit der Vorstellungsbildung, welche durch die visuellen Eindrücke im Video erleichtert wird, verknüpft. Aber nicht nur visuell, auch auditiv hat das Video so einiges zu bieten. Durch die theatralische Vorstellung und den gekonnten Einsatz der Stimme – an dieser Stelle wird die Theatererfahrung von Michael Sommer deutlich – wird Spannung erzeugt und die Playmobilfiguren werden mit Leben erfüllt. Vor allem durch die leitenden Kommentare von Sommer wird das Halten des Gleichgewichts zwischen Nähe und Distanz erleichtert. Somit wird das Wahrnehmen verschiedener Perspektiven ermöglicht und eine Unterstützung bezüglich der Alteritätserfahrungen gegeben.

Die verschiedenen Hintergrundszenarien unterstützen ebenfalls die Vorstellungsbildung und helfen den Zusehenden, die Szene räumlich zu verorten. Ähnlich verhält sich dies auch mit der Sepia-Einstellung während der Rückblende. Möglicherweise fällt es jedoch durch die Verbildlichung schwerer, Wirkliches von Unwirklichem, also die objektive Realität von Nathanaels Wahn, zu unterscheiden. Im Werk wird beispielsweise nie thematisiert, ob Coppelius und Coppola nun wirklich, wie Nathanael behauptet, identisch aussehen. Nathanael wird als unzuverlässiger Erzähler im literarischen Werk vermutlich eher als dieser wahrgenommen, als es im Video geschehen kann. Grundsätzlich lässt

jedoch auch das Originalwerk offen, welche Teile der Geschichte Nathanaels Phantasie entspringen und was der Realität entspricht.

Das Betrachten des Videos verlangt die Fähigkeit zur kognitiven und emotionalen Distanz ab. Einerseits wird dies durch Sommers Kommentare und vor allem durch den Einsatz von humoristischen Elementen ermöglicht, andererseits kann der emotionale und theatralische Erzählstil Sommers zu einem Gefühl der Involviertheit führen, wodurch der Aufbau von Distanz erschwert wird. Hier sind die Schüler:innen gefordert, das Verhältnis von Nähe und Distanz selbst zu regeln.

Die Innenperspektive von Nathanael wird in Sommers Video offengelegt, weshalb Lernende diese nicht mehr deuten müssen. Die Innenperspektive von Clara oder anderen Figuren jedoch wird weniger genau beschrieben, weshalb Schüler:innen hier anhand der beschriebenen Handlungen der Figuren selbst dazu angehalten werden, Deutungen der Innenperspektiven vorzunehmen. Hierfür sollten ausreichend Informationen durch das Erklärvideo vorhanden sein.

Clara wird im Video beispielsweise implizit charakterisiert: „Aber das ist bestimmt nur Einbildung. Also werd‘ mal ‘n bisschen erwachsen, gell! Alles Liebe, Clara“ (4:20-4:25)⁸³. Mithilfe von der Betonung macht Sommer deutlich, dass Clara Nathanaels Sorgen nicht ernst nimmt. Es werden jedoch keine Informationen zum literatur-historischen Kontext gegeben. Clara wird als vernünftig beschrieben, wobei Sommer diese Eigenschaft allen Frauen zuschreibt, zumindest, dass sie vernünftiger seien als Männer. Dies ist auch der Zeitpunkt, ab dem Sommer fortan immer wieder von ‚Nathi‘ spricht, wenn er Nathanael meint. Hier sei auf den zuvor beschriebenen Verlust der Zurechnungsfähigkeit verwiesen. Nathanael wird durch diesen Spitznamen auch etwas lächerlich dargestellt. Als er (Nathanael) Clara sein Gedicht vorliest, wird ihre fehlende Empathie für ihren Geliebten durch die Worte, die Sommer ihr in den Mund legt, deutlich: „Jetzt schmeiß den Blödsinn mal ins Feuer, denn damit gewinnst du noch nicht mal bei einem Poetry Slam!“ (5:15-5:19)⁸⁴. Im Gegensatz zum Original wurde dies zwar etwas übertrieben dargestellt, so ist es jedoch für die Zusehenden leichter, ihren Charakter zu erfassen.

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁸⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Auch explizite Charakterisierungen sind in Sommers Video zu finden. Nathanaels Vater wird beispielsweise im Sinne einer Fremdcharakterisierung durch Nathanael näher beschrieben: „Unser Papa war meistens total lieb zu uns Kindern, hat uns abends immer noch was erzählt, aber dann gab es auch Abende, an denen er immer so total down war“ (2:10-2:18)⁸⁵.

Dank einführender Figurenvorstellung sowie leicht nachvollziehbarer Darstellung des Werkes gelingt es Sommer, nicht nur die Figuren selbst, sondern auch die Beziehungsverhältnisse zwischen den Figuren anschaulich zu machen.

Wenn der Text nicht verstanden wird, können auch Figurenperspektiven nicht nachvollzogen werden. Sommers Video ermöglicht ein erleichtertes Verständnis anhand alltagsnaher Sprache: „Lieber Lothar, gerade wäre ich fast ausgetickt [...] und labert so unverständliches Zeug“ (1:45-1:55)⁸⁶. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, sich mit dem Sprachstil zu identifizieren und Gesagtes besser wahrzunehmen. Sommer achtet auch darauf, dass die Szenerien, in welchen die Figuren sich gerade befinden, verstanden werden: „Das ist jetzt die Sicht vom Rathausturm runter“ (8:10-8:15)⁸⁷. Diese Beschreibung wird angefügt, weil sich die Figuren zwar nicht auf einem Playmobilturm befinden, jedoch der Hintergrund aus einem solchen Blickwinkel heraus dargestellt wird. Damit alle dies verstehen können, ist hier eine zusätzliche, mündliche Erklärung sinnvoll.



Abbildung 13: Playmobilfiguren - Sicht vom Rathausturm (8:12)

⁸⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁸⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Durch Sommers Wortneuschöpfung des ‚Sandvokaten‘ wird Nathanaels Vermischung von Coppelius – dem Advokaten – und dem Sandmann verdeutlicht. Es wird klar, dass der Sandmann und Coppelius zwar zwei unterschiedliche Figuren sind (die eine einer fiktiven Erzählung entspringend, die andere ein kinderfeindlicher Alchemist), diese jedoch in Nathanaels kindlicher Vorstellung zu einer Person verschmelzen.

Um eine Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung des Originalwerks zumindest teilweise zu ermöglichen, baut Sommer in sein Video immer wieder Phrasen ein, die eins zu eins aus dem Werk übernommen werden. So fallen die Worte ‚Sköne Oke‘ beispielsweise am Anfang, als Nathanael zum ersten Mal auf Coppola trifft, aber auch am Ende, als er sich vom Turm stürzt. Ebenso Olimpias ‚Ach‘ wird aufgegriffen.

Als Spalanzani von Nathanael attackiert wird, zitiert Sommer auch hier das Original: „Holzpüppchen, dreh dich! Feuerkreis, dreh dich“ (7:44-7:50)⁸⁸. In einer Szene kommentiert Sommer auch ein Zitat, als Nathanael im Streit mit Clara ausfallend wird und sie mit den Worten „Du lebloses, verdammtes Automat“ (Hoffmann 2021, S.25) beschimpft. Claras Reaktion deutet Sommer folgendermaßen: „Wahrscheinlich nimmt sie den Grammatikfehler persönlich“ (5:25-5:29)⁸⁹. Dass diese Deutung nicht ernst gemeint ist und eines der vielen humoristischen Elemente in Sommers Video darstellt, kann bzw. muss das Publikum aus dem Kontext schließen.

Bezüglich der inhaltlichen Richtigkeit gibt es ein paar Auffälligkeiten in dem untersuchten Video. Sommer lässt Nathanael ein Gedicht vortragen, welches in dieser Form gar nicht existiert. Hoffmann spricht lediglich davon, dass Nathanael ein (schlechtes) Gedicht verfasst und Clara von jenem nicht begeistert ist. Den Inhalt des Gedichts, den Hoffmann beschreibt, verpackt Sommer in ein (vermutlich) selbst verfasstes, wodurch er vermutlich dem Publikum deutlich machen möchte, wie schlecht Nathanaels Gedicht wohl war.

In der Szene, in der Nathanael aufgrund der niedergebrannten Wohnung gegenüber von Spalanzani einzieht und Olimpia durch das Fenster sieht, unterscheidet sich Sommers Erzählung in ein paar Details von E.T.A. Hoffmanns Version. Dies ist auf die

⁸⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁸⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Vereinfachung zurückzuführen, die für solche Videos notwendig ist. So steht im Original, dass Nathanael Olimpia zwar erblickt, er jedoch kein sonderlich großes Interesse an ihr hegt und in Gedanken bei Clara ist:

Nicht sonderlich achtete er darauf, dass er dem Professor Spalanzani gegenüber wohnte, und ebenso wenig schien es ihn etwas Besonderes, als er bemerkte, dass er aus seinem Fenster gerade hinein in das Zimmer blickte, wo oft Olimpia einsam saß, so, dass er ihre Figur deutlich erkennen konnte, wiewohl die Züge des Gesichts undeutlich und verworren blieben. [...] indessen, Clara im Herzen, blieb ihm die steife, starre Olimpia höchst gleichgültig und nur zuweilen sah er füchtig über sein Kompendium herüber nach der schönen Bildsäule, das war alles. (Hoffmann 2021, S.26f)

Sommer jedoch kürzt dies ab, indem er Folgendes erzählt: „Direkt gegenüber vom Hause von Professor Spalanzani, dessen hübsche Tochter Olimpia immer in ihrem Fenster sitzt und scheinbar zu Nathanael rüberkuckt. Und er so: wow, ist sie cool.“ (6:01-6:16)⁹⁰. Als Coppola mit den Worten „Wolle Fernrohr kaufe“ (6:18-6:19)⁹¹ erscheint, erzählt Sommer lediglich, dass Nathanael ein solches kauft und Olimpia beobachtet: „Und jetzt spannt er immer so zu Olimpia rüber und verknallt sich voll in sie“ (6:25-6:31)⁹². Dass Nathanael Coppola jedoch nur etwas abkauft, um sein schlechtes Gewissen zu beruhigen, weil er Coppola vermeintlich zu Unrecht verurteilt hatte, erwähnt Sommer nicht. Auch die Worte, die Sommer Coppola in den Mund legt, finden sich so nicht im Originalwerk, sondern dienen vermutlich dem Witz und der Veranschaulichung, dass es sich hierbei um eine Person handelt, die nicht gut Deutsch kann. Die Tatsache, dass Olimpia erst durch den Blick durch das Perspektiv für Nathanael zum Leben erweckt wird, spart Sommer ebenso aus wie Nathanaels panische Angst, als er Olimpia tagelang nicht mehr erblickte. Der emotionale Wechsel seiner Gefühle für Clara und für Olimpia, welcher doch auch zentral für die Geschichte ist, wird – vermutlich zugunsten der Vereinfachung – ausgelassen.

Auch die Szene am Rathausturm wird stark vereinfacht bzw. verkürzt. Die Wiederholung des Ausrufes vom wahnsinnig werdenden Nathanael „Holzpüppchen, dreh dich“ (Hoffmann 2021, S.41) sowie „Feuerkreis, dreh dich“ (Hoffmann 2021, S.42) spart

⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁹² <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

Sommer aus. Diese beiden Phrasen als Signal für den Wahnsinn, der in Nathanael endgültig ausbricht, wären bestimmt hilfreich für Lernende, dies zu erkennen.

Coppelius sagt laut Sommer „Herunter kommen sie alle“ (8:40-8:41), was den Eindruck erweckt, dass dies ein wörtliches Zitat aus dem Werk sei. Doch im Werk meint Coppelius: „Ha ha – wartet nur, der kommt schon herunter von selbst“ (Hoffmann 2021, S.42). Hier stellt sich die Frage, wieso Sommer nicht gleich den Originalsatz zitiert, da dieser nicht viel länger ist und nicht zu falschen Annahmen führen kann.

Damit Zusehende wissen, in welche Gattung das Werk einzuordnen ist, präsentiert Sommer es zu Beginn als kleines Kunstmärchen aus dem Jahr 1816, in dem es um die „schauerhafte Faszination der Androiden“ (0:30-0:31)⁹³ gehe. Hier schlägt Sommer also den Bogen zur Science-Fiction, indem er auch auf den Science-Fiction Autor Isaac Asimov verweist. Am Ende wird das Werk als Psychothriller bezeichnet mit einer Referenz an Sigmund Freud, der sich in seinem Aufsatz ‚Das Unheimliche‘ auch mit E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ beschäftigt:

„Gut 100 Jahre vor Sigmund Freud liefert E.T.A. Hoffmann mit seinem Sandmann einen bemerkenswerten Psychothriller, der das Räderwerk der Seele von kindlichen Traumata bis zu heimlichen Ängsten und sexuellen Wünschen voll ausschöpft.“ (8:45-8:57)⁹⁴

Diese beiden Verweise zu Beginn und zum Ende helfen, das Buch in heutzutage bekannte Gattungsbezeichnungen einzuordnen, da Schüler:innen mit dem Begriff ‚Kunstmärchen‘ wohl wenig anfangen können. Trotzdem wäre im Zuge dessen eine Erwähnung sowie eine kurze Erklärung der Schwarzen Romantik sinnvoll gewesen. Hier kann der Deutschunterricht anknüpfen.

⁹³ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

7.4. BookTube

Carina Zacharias betreibt ihren YouTube Kanal *Bücherwelten*, welcher mittlerweile 4.960 Abonnent:innen (Stand Jänner 2024) umfasst, seit dem 26.07.2017. Die mehrfache Buchautorin verlinkt auf ihrem Kanal die Website zu ihren bereits veröffentlichten Werken.⁹⁵ Ihr abgeschlossenes Studium in Landschaftsökologie und Nachhaltigkeit beeinflusst die Autorin nach eigenen Angaben beim Schreiben ihrer Bücher.⁹⁶ Die Zuordnung in Laien oder Expertin ist in diesem Fall schwierig, da Zacharias zwar Autorin ist, jedoch nicht hauptberuflich und auch nicht studierte Literaturwissenschaftlerin.

Über ihren Account schreibt Zacharias:

„Hi! Ich bin leidenschaftliche Leseratte und Autorin. Diesen Kanal fülle ich mit Besprechungen, Schwärmereien und Empfehlungen von Büchern, die ich gelesen habe - und ab und zu auch mit Berichten über meine eigenen Buchprojekte. Ich freue mich, wenn ihr mich auf meinen Reisen in die Welt der Bücher begleiten möchtet. :) Ich lese viele verschiedene Genres, aber am liebsten und häufigsten: - Literarische Romane - Fantasy - Magischer Realismus - Klassiker – Lyrik“.⁹⁷

Auf dem Kanal *Bücherwelten* gibt es zwei Videos, in denen Carina Zacharias unter anderem über E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ spricht. Im „Lesemonat März 2019“⁹⁸ spricht sie in Minute 15:10 zum ersten Mal über das Werk, stellt jedoch im Zuge des Videos fast doppelt so viele Werke vor wie in jenem Video, welches den Titel „Halloween-Lektüre | 5 Grusel-Klassiker“ trägt und im Folgenden genauer unter die Lupe genommen werden soll. Das Video hat aktuell 1090 Aufrufe sowie 82 Daumen hoch. Veröffentlicht wurde es Mitte Oktober 2019.⁹⁹ Die 21 Kommentare unter dem Video sind durchwegs positiv und auch zum Teil von Mitgliedern aus der Community verfasst:

⁹⁵ Vgl. <https://www.youtube.com/@CarinaZacharias> (02.01.2024)

⁹⁶ Vgl. <https://carina-zacharias.de/> (02.01.2024)

⁹⁷ <https://www.youtube.com/@CarinaZacharias> (02.01.2024)

⁹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=dL1Qz4OtqXs&t=1073s> (02.01.2024)

⁹⁹ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

„Das Bildnis des Dorian Gray finde ich großartig!¹⁰⁰ Schönes Video. Ich mag das Format, weil es irgendwie Jahreszeitenbezogen¹⁰¹ [sic!] ist und sich eben auf gruseliges [sic!] spezialisiert. Merci :)“¹⁰²

„Oh, das sind schöne Tipps. ich muss zu meiner Schande gestehen, dass ich noch keines der Bücher gelesen habe, aber Dracula liegt schon hier und Frankenstein sowie Dorian Gray sollen auch noch bei mir einziehen. Den Sandmann möchte ich auch schon ewig lesen. Danke also für die Erinnerungen! :) Ich bin ja eigentlich gar kein Gruselfan (ich grusel mich aber auch schon bei Dickens Weihnachtsgeschichte), aber die Klassiker scheinen mir noch erträglich. Mich hat zuletzt Daniel Kehlmanns "Du hättest gehen sollen" sehr gegruselt. Das war sehr beklemmend und unheimlich.“¹⁰³

Beide Kommentare stammen von BookTuberinnen, die durch das Interagieren mit dem Video den Algorithmus unterstützen und sich selbst wiederum Reichweite verschaffen können, indem Gleichgesinnte die Accounts durch die Kommentare entdecken. Es gibt jedoch auch Netzwerke, wie Lovelybooks, die eine Vernetzung bzw. einen Austausch mit anderen Lesenden ermöglichen, wie dies im folgenden Kommentar ersichtlich wird: „Hey ich habe dich über Lovelybooks entdeckt und lasse dir Grüße [sic!] da.“¹⁰⁴

Carina Zacharias reagiert auf jeden Kommentar mit einer Antwort und einem Like, wodurch die Interaktion noch persönlicher wird, was Zusehende motivieren kann, Kommentare zu verfassen, da diese mit großer Sicherheit gelesen werden.

In der Videobeschreibung befinden sich viele verschiedene Informationen. Eingeleitet wird diese mit: „Lust auf ein bisschen Grusel zu Halloween? Vielleicht ist ja bei diesen 5 Klassikern etwas für euch dabei. ;-)“¹⁰⁵. Im Anschluss verweist Carina Zacharias auf die Wortschönheit des Tages:

„WORTSCHÖNHEIT DES TAGES: SCHAUERNACHTGEFLÜSTER (n) - schwerer nun und melankolisch düster wie durch todter wüsten schauernachtgeflüster, wo verlornes heulen schweift. (Schiller)

¹⁰⁰ Da in dem Video mehrere Werke vorgestellt werden, unter anderem auch das Bildnis des Dorian Gray, beziehen sich die Kommentare nicht explizit auf E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘. Dieser Kommentar wurde ausgewählt, weil es sich bei der Verfasserin selbst um eine BookTuberin handelt.

¹⁰¹ Hier wird auf die „kalte Jahreszeit“ referiert, die Carina Zacharias in ihrem Video erwähnt.

¹⁰² KalisBooks <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹⁰³ Ricardarighetti <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹⁰⁴ MoiraHeim <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹⁰⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

Erklärung: In einigen meiner Videos „verstecke“ ich vergessene deutsche Wortschönheiten aus dem Grimmschen Wörterbuch.“¹⁰⁶

Nach einem Hinweis auf die Werbekennzeichnung aus Vorsichtsgründen sind alle vorgestellten Bücher sowie ihre selbstgeschriebenen Bücher inklusive Links aufgelistet. Am Ende verweist sie außerdem auf ihre persönliche Website und Social Media Accounts, über die man sie erreichen bzw. verfolgen kann.

7.4.1. Gestaltungsprinzipien

Im Folgenden soll analysiert werden, ob auch bei einem BookTube-Video Prinzipien des multimedialen Lernens vorhanden sind. Im Thumbnail ist Carina Zacharias vor einem Bücherregal zu sehen. In ihrer Hand hält sie fünf Bücher, die sie im Zuge des Videos



bespricht. Der Schriftzug ‚5 GRUSEL-KLASSIKER‘ entspricht dem Titel des Videos und wird zum Teil von Fledermaus-Piktogrammen umgeben. Das Piktogramm eines Halloween-Kürbisses ist in der unteren rechten Ecke des Bildes zu erkennen.

Abbildung 14: Screenshot Thumbnail Bücherwelten¹⁰⁷

Unüblich für BookTubes ist die Verwendung von Mindmaps oder anderen Symbolen oder Bildern, wobei auch das Video von Carina Zacharias keine Ausnahme darstellt. Im Sinne des Redundanzprinzip wird zwar kein geschriebener Text eingeblendet, der vom Gesagten ablenken könnte, trotzdem gibt es in Hinblick auf das Multimediaprinzip keinerlei Visualisierung, um das Gesprochene zu unterstützen. Lediglich in der oberen linken Ecke ist die Einblendung in Form eines Wasserzeichens ‚Werbung für Bücher‘ zu sehen. Das Buchcover wird während des Erzählens hochgehalten, wodurch immer erkennbar ist, um welches Buch es gerade geht.

¹⁰⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹⁰⁷ <https://www.youtube.com/@CarinaZacharias/videos> (02.01.2024)

Die Erzählerin ist im Laufe des gesamten Videos zu sehen, was dem Bildprinzip nicht entspricht. Die Möglichkeit einer emotionalen Bindung zur Person ist jedoch dadurch besser gegeben, da Gestik und Mimik erkannt werden und sich die Zusehenden ein Gesicht zur gehörten Stimme vorstellen können. Die Bücherwand im Hintergrund vermittelt Expertise der BookTuberin und zeigt, dass sie dem Kanalnamen ‚Bücherwelten‘ gerecht wird.



Abbildung 15: Screenshot Carina Zacharias (0:18)¹⁰⁸

Das Kontiguitätsprinzip besagt, dass geschriebener Text, der in Verbindung zu einem Bild steht, immer darin integriert werden soll. Da im untersuchten Video weder geschriebener Text noch eine Abbildung präsentiert werden, kann eine Untersuchung auf dieses Prinzip nicht durchgeführt werden.

Visuelle Signale, wie sie im Signalprinzip beschrieben sind, gibt es im Video – bis auf das Hochheben der besprochenen Bücher – kaum. Auch verbale Signale werden nur sporadisch eingesetzt. Die Betonungen liegen eher auf den Namen der Figuren, vor allem bei der Erwähnung von Coppola und Coppelius.

Aufgrund der unvollständigen Erzählung über die Werke ist das Pre-Training-Prinzip im Video nicht notwendig, da es sich lediglich um eine Einführung in das Werk handelt. Fachbegriffe – in diesem Beispiel veraltete Begriffe – wie ‚Wetterglashändler‘ werden zwar genannt, jedoch nicht weiter erklärt. Das Personalisierungsprinzip hingegen hat einen wichtigen Stellenwert in BookTubes, da diese Videos von einem persönlichen Austausch leben. Die BookTuberin verwendet die zweite Person Plural, um ihr Publikum anzusprechen und ihre persönlichen Buchempfehlungen zu teilen. Carina Zacharias begrüßt die Zusehenden mit einer einleitenden Erklärung, was sie im Video erwartet, und verabschiedet sich am Ende mit den Worten:

¹⁰⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

„Das waren meine Kurzvorstellungen. Lasst mich gerne wissen, welche dieser Bücher ihr schon kennt und ob ihr sie tatsächlich gruselig findet oder was für Empfehlungen ihr hättet. [...] Ich wünsche euch viel Spaß beim Lesen und bis zum nächsten Mal!“ (5:24-5:42)¹⁰⁹

In dieser Verabschiedung wird deutlich, wie wichtig die Interaktion für BookTubes ist und dass es vor allem um den gegenseitigen Austausch über Buchempfehlungen geht.

Eine Unterteilung in Kategorien im Sinne des Segmentierungsprinzips wäre sinnvoll, um als zusehende Person selbst entscheiden zu können, zu welchen der vorgestellten Bücher die Einschätzung der BookTuberin interessant ist. Eine solche Segmentierung ist im Video jedoch nicht vorhanden.

Die sprachliche Gestaltung ist zwar nicht von einer humorvollen Präsentation der Inhalte gekennzeichnet – im Gegenteil: Die Präsentation wirkt sehr seriös, ähnlich einer Buchvorstellung im schulischen Kontext – trotzdem ist der informelle Kommunikationsstil, der auch für Erklärvideos typisch ist, eindeutig erkennbar. Es scheint keine Hierarchie zu geben, BookTuberin und Zusehende sind auf der gleichen Ebene. Die Satzstruktur ist einfach, ohne komplexe Sätze, weshalb der Erzählung gut gefolgt werden kann. Auch das Verhältnis von Alltags- und Fachsprache ist angemessen, tendiert jedoch in Richtung Bildungssprache. Wiederholungen finden sich in dem Video nicht, da es nicht mit dem Ziel der expliziten Wissensvermittlung erstellt wurde. Die Dauer von insgesamt fünfeinhalb Minuten für alle fünf Werke wäre auch für ein Erklärvideo eine akzeptable Zeit. Das Werk „Der Sandmann“ wird in einer Minute im Stile des Storytellings im weitesten Sinne besprochen.

Da BookTube-Videos nicht (vorrangig) zur Vermittlung von Wissen produziert werden und einen speziellen, für BookTubes üblichen Aufbau haben, soll das Video von Carina Zacharias auch auf diese Elemente untersucht werden. Dass es sich, der Fachliteratur zufolge, meist um Empfehlungen handelt, kann bestätigt werden. Zacharias stellt fünf Empfehlungen für die kalte Jahreszeit vor, die für Spannung und Grusel sorgen sollen. Dies entspricht dem Leseerlebnis, welches in BookTubes im Vordergrund steht.

Spoiler sind unüblich für BookTube Videos, was auch bei Zacharias bestätigt werden kann. Der größte Teil des Videos besteht – kongruent zur Fachliteratur – aus der

¹⁰⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

Wiedergabe bzw. Vorstellung des Inhalts. Das Berichten über Beweggründe oder der Inspiration zum Lesen der vorgestellten Werke, wie dies in der Fachliteratur beschrieben wird, ist im untersuchten Video nicht vorhanden.¹¹⁰ Auch ein musikalisch begleitetes Intro lässt vergeblich auf sich warten. Stattdessen startet Carina Zacharias direkt mit den begrüßenden Worten:

„Die kalte, dunkle Jahreszeit steht bevor und ich dachte, vielleicht habt ihr ja anlässlich dessen oder anlässlich zu Halloween Lust auf ein bisschen Grusel und Schauernachtgeflüster“ (0:00-0:09)¹¹¹

Dass die Verständlichkeit als Maßstab für die Bewertung herangezogen wird, kann nicht bestätigt werden. Zacharias geht es vor allem um den Grusel-Faktor, der ihr Leseerlebnis in den vorgestellten Werken besonders macht. Dies liegt möglicherweise auch daran, dass sie ‚Klassiker‘ vorstellt und nach eigenen Angaben die klassische Literatur sehr schätzt. Dass es beim Genuss von klassischer Literatur nicht unbedingt auf leichte Verständlichkeit oder Lesefluss ankommt, bedarf hier wohl keiner weiteren Erklärung.

Da der Austausch über Literatur ein zentrales Merkmal von BookTubes ist, steht die Peergroup-Leseinitiative – also die Community – im Vordergrund. Damit der Raum für Vernetzung gegeben ist, werden die Zusehenden von BookTuber:innen animiert, persönliche Zugänge miteinander zu teilen. Dies kann auch im untersuchten Video festgestellt werden.

7.4.2. Literarisches Lernen

Zacharias stellt in ihrem Video lediglich drei Figuren vor: Nathanael, Coppelius und Coppola. Um Coppelius zu beschreiben, erwähnt die BookTuberin, dass dieser ein Bekannter von Nathanaels Vater sei. So wurde also auch Nathanaels Vater kurz angeführt. Die restlichen Figuren werden nicht genannt. Die Namen Clara, Olimpia, Spalanzani, Lothar oder Siegmund fallen kein einziges Mal. Auch Nathanaels Mutter oder das Kindermädchen – welches allerdings in Zacharias‘ anderem Video bezüglich ihrer

¹¹⁰ In einer früheren Vorstellung von E.T.A. Hoffmans ‚Der Sandmann‘, aus dem Lesemonat März 2019, erzählt die BookTuberin, dass sie das Werk lange Zeit nicht kannte und durch den Lehrplan von NRW darauf aufmerksam wurde. Als sie das Buch im Second Hand Buchladen stehen sah, entschied sie sich für den Kauf. Da diese Inspiration zum einen nicht mehr aktuell und zum anderen vermutlich für das untersuchte Video nicht relevant war, wird dem Publikum diese Information vorenthalten.

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

erschreckenden Erzählung über den Sandmann angeführt wurde – werden von der Erzählung ausgespart.

Zur Entwicklung von Empathie oder eines möglichen Identifikationsprozesses ist im untersuchten Video zu wenig Information zu den einzelnen Figuren gegeben. Es werden keine expliziten Anweisungen gegeben, sich die vorgestellten Figuren zu imaginieren. Lediglich die gruseligen, unzuverlässigen Themen werden hervorgehoben. So wird Nathanael als jemand beschrieben, „der von Ängsten aus seiner Kindheit verfolgt wird“ (0:23-0:24)¹¹². Dass diese Ängste aus der Verknüpfung von Coppelius, der Nathanaels Familie öfter besuchte, und „den gruseligen Geschichten über den Sandmann“ (0:30-0:31)¹¹³ stammen, wird von Zacharias angeführt. Die BookTuberin erzählt auf eine Art und Weise, dass das Werk auf Zusehende geheimnisvoll wirkt und die Erwartungshorizonte offen lässt:

„Später als Nathanael etwas älter und ein Student ist, trifft er einen sogenannten Wetterglashändler namens Coppola und meint, in diesem Coppola den Coppelius beziehungsweise Sandmann wiederzuerkennen. Ob dieser Coppola und dieser Coppelius wirklich ein und derselbe Mann sind und wie viel Nathanaels Einbildung entstammt, das bleibt hier ein bisschen offen. Ob das jetzt wirklich böse Mächte sind, die ihn verfolgen, oder nur seine eigenen Wahnvorstellungen. Auf jeden Fall wird er ins Unglück gestürzt und es gibt mitunter wirklich ein paar unheimliche Szenen. Was genau ich so unheimlich fand, möchte ich nicht sagen, um nicht zu spoilern. Aber es ist jedenfalls ein schöner kleiner Klassiker.“ (0:36-1:14)¹¹⁴

Die Einführung in das Werk ist darauf ausgelegt, die Zusehenden gespannt auf den Inhalt zu machen. Zacharias pickt hierfür die spannendsten und interessantesten Momente heraus und schafft es somit, Interesse zu erwecken, indem sie möglichst wenig Information preisgibt und spannende Fragen in den Raum wirft. Das Einbauen von Clara und Olimpia hätte dem Ganzen zwar auch keinen Abbruch getan, doch scheinbar wollte sich Zacharias auf die Mystik des Sandmanns beschränken.

Perspektiven literarischer Figuren können anhand der Beschreibung jedoch kaum nachvollzogen werden. Die BookTuberin ermöglicht einen kognitiv und emotional

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

¹¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

distanzierten Blick auf die Lektüre, lässt jedoch nicht direkt eine Innenperspektive zu. Sie deutet an, dass es im Werk verstärkt um die psychischen Prozesse von Nathanael geht. Die Zusehenden können sich jedoch erst beim Lesen des Werkes darin üben, Perspektiven von Figuren zu übernehmen und Wertungsprozesse zu durchlaufen.

Auch die Beziehungsverhältnisse bleiben aufgrund der minimalistischen Beschreibung unklar, weshalb Zusehender um eine selbstständige Lektüre nicht herumkommen. Zacharias beschreibt weder Konfliktsituationen noch Verhaltensweisen, weshalb ihr Publikum die Gründe und Auswirkungen von solchen nicht bestimmen kann. Des Weiteren können auch sprachliche Gestaltungen nicht wahrgenommen werden, da diese im Video weder thematisiert werden noch eine Leseprobe angeboten wird. Damit Zusehender aber wissen, in welchen Zeitraum das Werk einzuordnen ist, erwähnt Zacharias das Erscheinungsjahr zu Beginn.

Aufgrund der minimalistisch ausfallenden Informationen und der geringen Anzahl von Figuren, die vorgestellt werden, ist durch das Sehen des untersuchten Videos der vierte Aspekt von Spinners Verständnis vom literarischen Lernen nicht zu erreichen. Da jedoch für das literarische Lernen auch der motivationale Aspekt eine zentrale Rolle spielt, kann das untersuchte Video einen Beitrag dazu leisten. Durch die Empfehlung einer BookTuberin des Vertrauens können Lesefreude und Leselust gesteigert werden, was im weiteren Verlauf wiederum positive Auswirkungen auf das Textverstehen hat.

Literarisches Lernen bedeutet für Spinner im engeren Sinn Erziehung zur Literatur, was dem BookTube-Video auch entspricht. Zusehender werden angeregt, sich mit Literatur zu beschäftigen und dazu motiviert, die vorgestellten Werke selbst zu lesen, wodurch eigene persönliche literarische Erfahrungen gemacht werden und auch der vierte von den elf Aspekten erfüllt werden kann.

Bis auf die Aussprache des Namens Nathanael sind alle gegebenen Informationen korrekt. Zacharias bezeichnet die Figur wiederholt als ‚Nathanel‘, was entweder daran liegt, dass sie das ‚a‘ überlesen hat, oder in Nathanael einen Umlaut vermutet, wodurch sie ‚Nathanäl‘ liest.

7.5. Vergleich

Die größte Reichweite der genannten Kanäle hat mit großem Vorsprung Michael Sommer. Sein Account besteht auch ca. acht Jahre länger als die anderen beiden. Mit 20.200 Abonnent:innen erreicht der Kanal *„How To Deutsch“* knapp ein Achtel der Zahl von *„Sommers Weltliteratur“*, aber mehr als das Fünffache von *„Bücherwelten“*.

Durch seine berufsbedingten Erfahrung weiß Sommer seine Videos ansprechend zu gestalten und erreicht aus diesem Grund ein breites Publikum. Außerdem hat er sich einen Wiedererkennungswert durch den Einsatz der Playmobilfiguren geschaffen.

Die untersuchten Videos wurden zwischen Ende 2018 und Anfang 2020 veröffentlicht. Die Like- bzw. Viewzahlen liegen in einem durchschnittlichen Verhältnis zu der Zahl der Abonnent:innen. Interessant ist jedoch, dass unter dem Video von Carina Zacharias ähnlich viele Kommentare sind wie beim Video von *„How To Deutsch“*. Dies mag wohl daran liegen, dass die BookTube-Community mehr vom Austausch lebt, als es bei Erklärvideos der Fall ist.

Jedes der drei Videos enthält eine Videobeschreibung, wobei die persönliche und kreative Beschreibung des BookTube-Kanals heraussticht. Sommer hingegen glänzt mit seinem bekannten Witz und wortgewandten Beschreibungen, die einer Werbekampagne gleichkommen.

7.5.1. Gestaltungsprinzipien

Während die beiden klassischen Erklärvideos mit der Einblendung eines (vermeintlichen) Kooperationspartners beginnen, startet die BookTuberin direkt in ihr Video, wodurch das Video zwar laienhafter, dafür aber auch persönlicher wirkt. Carina Zacharias ist jedoch die Einzige, die ihr Video (sicherheitshalber) als „Werbung für Bücher“ ausweist. Ein möglicher Grund dafür könnte der Influencer-Charakter sein, den BookTube-Videos aufweisen. Während die beiden anderen Videos in die Kategorie der „Lehr- oder Lernvideos“ zu zählen sind, ist ein BookTube-Video eher konsumorientiert. Bücher, deren Ende teilweise nicht verraten wird, werden vorgestellt, um zum Kauf anzuregen. Hier könnte Produzierenden vorgeworfen werden, dass sie sich sogenannter Schleichwerbung bedienen. Vor allem, wenn Zacharias von ihren eigenen Büchern spricht, die sie bei

Erwähnen ja automatisch bewirbt, könnten manche zusehende Person skeptisch werden. Um einer möglichen Klage zu entgehen, die teuer enden könnte, hat sich mittlerweile bei einigen YouTuber:innen durchgesetzt, ein Wasserzeichen mit „Werbevideo“, „Dauerwerbesendung“ oder ähnlichem über das Video zu legen. Diesem „Trick“ bzw. dieser Absicherung bedient sich Zacharias möglicherweise auch.

Bei der Betrachtung des Designs der Thumbnails und Videos sticht jenes vom Kanal ‚*How To Deutsch*‘ als klassisches Erklärvideo heraus. Sommer hat seinen eigenen Wiedererkennungswert im Stile eines Playmobil-Theaters gefunden und Zacharias produziert ganz in der Art der BookTuber:innen.

Eine Begrüßung zu Beginn wie auch eine Verabschiedung am Ende ist sowohl bei Sommer als auch dem BookTube-Video zu finden. Das Video der Reihe ‚*How To Deutsch*‘ hingegen weist nichts davon auf, weshalb es sehr unpersönlich wirkt.

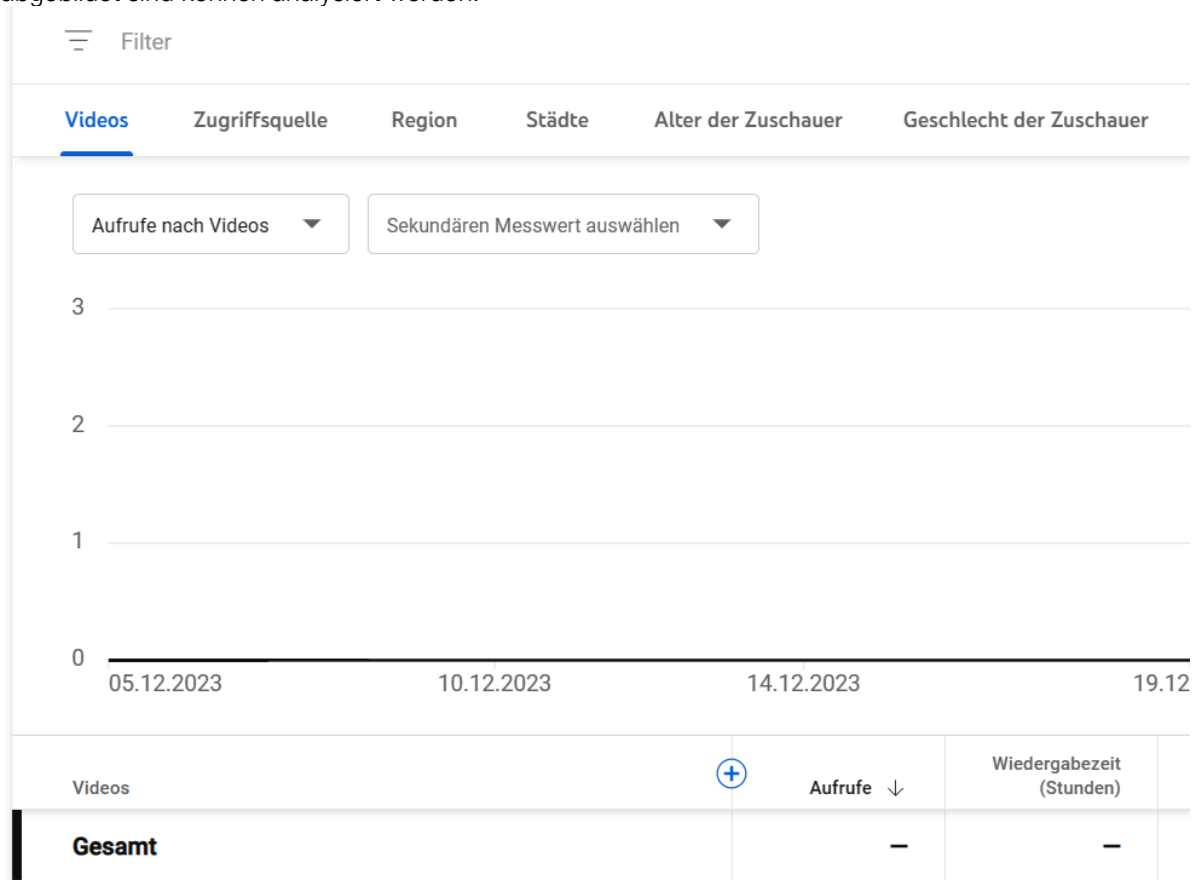
Für das individuelle bzw. differenzierte Lernen scheint die Einteilung in Segmente, wie dies im Video vom Kanal ‚*How To Deutsch*‘ zu sehen ist, sinnvoll. Durch die sich daraus ergebende Individualisierungs- und Personalisierungsmöglichkeit können, wie im Kapitel 4.1.1. angeführt, positive Effekte auf das Lernen erzielt werden. Steht jedoch das Verständnis des Handlungsverlaufes als ganzes, zusammenhängendes Konstrukt im Vordergrund, kann dieser Effekt auch ohne Segmentierung erreicht werden, da ein selbstständiges Vor- und Zurückspulen oder auch Pausieren auf YouTube jederzeit möglich ist. Dadurch stellt sich die Frage, wie notwendig das Segmentierungsprinzip in diesem Fall für die Qualität der Videos ist.

Das ‚*How To Deutsch*‘ Video arbeitet exzessiv mit Symbolen sowie auditiven Untermalungen, die jeweils teils verständlich sind, teils Fragen aufwerfen. Die sinnvoll gewählte Bild-Text-Kombination sowie die Wiederholung von bekannten Symbolen ermöglichen das Nachvollziehen der vorgestellten Inhalte. Die anderen gesichteten Videos enthalten keine visuellen Symbole, die das Lernen unterstützen sollen. Dafür profitieren sie vom Storytelling, welches im Hinblick auf das literarische Lernen sinnvoll sein kann.

Wie im Kapitel 3.2.1. bereits angeführt wurde, ist nach Anders auch der Gender-Faktor zu berücksichtigen. Demnach würden Screencasts, wie das Video vom Kanal ‚*How To*

Deutsch‘, eher ein männliches Publikum ansprechen. Hier wären die Insights¹¹⁵ der Videos interessant, die jedoch nur den Produzierenden zur Verfügung stehen. Anzunehmen ist aber, auch in Hinblick auf das ausgeglichene Gender-Verhältnis in den Kommentaren, dass dieses Video von Schüler:innen unabhängig ihres Geschlechts rezipiert wird. Ähnliches gilt für Sommers Video, ganz im Gegensatz zu dem BookTube, das hauptsächlich Kommentare von Personen mit weiblich gelesenen Vornamen aufweist. BookTubes scheinen im Gegensatz zu Erklärvideos eine deutlich homogenere Zielgruppe anzusprechen, denn auch die BookTuber:innen sind fast ausschließlich weiblich gelesene Personen.

¹¹⁵ Insights (bzw. Analytics, wie sie auf YouTube genannt werden) geben den Creator:innen einen Einblick in ihre erreichte Zielgruppe. Sie können zum Beispiel Alter, Geschlecht und Herkunft (Wohn- bzw. Zugriffsort) einsehen. Auch das genutzte Medium und weitere Faktoren, die auf folgendem Screenshot nicht mehr abgebildet sind können analysiert werden.



(vgl. <https://studio.youtube.com/channel/analytics> 02.01.2024)

Als grobe Übersicht zur Erfüllung der acht Prinzipien des multimedialen Lernens soll nun eine tabellarische Darstellung angeführt werden:

Tabelle 1: Erfüllung der acht Prinzipien des multimedialen Lernens

	How To Deutsch	Sommers Weltliteratur	BookTube
Multimediaprinzip	✓	✓	✗
Kontiguitätsprinzip	✓	/	/
Signalprinzip	~	✓	~
Pre-Training-Prinzip	✓	✓	~
Bildprinzip	✓	✓	✗
Redundanzprinzip	~	✓	✓
Personalisierungsprinzip	✗	✓	✓
Segmentierungsprinzip	✓	~	~

✓...erfüllt

✗...nicht erfüllt

~...teilweise erfüllt

/...nicht messbar

Die Abweichung des BookTubes von den Ansprüchen an ein Erklärvideo ist deutlich zu erkennen. In dieser Art von Video stehen vor allem die persönliche Ebene und die Interaktion mit anderen Lesebegeisterten im Vordergrund. Interessant an der Tabelle ist auch, dass Sommers Video formal näher an ein Erklärvideo herankommt, als auf den ersten Blick zu vermuten ist.

Alle gesichteten Videos weisen einen informellen Kommunikationsstil auf und sind somit angemessen für die Zielgruppe. Es wird eine Sprache verwendet, die nicht zu komplex ist, weshalb sie Schüler:innen der Oberstufe problemlos verstehen sollten. Dank der automatischen Übersetzungsfunktion durch YouTube können alle drei Videos mit automatisch generierten Untertiteln jeder Sprache versehen werden.

7.5.2. Literarisches Lernen

In Hinblick auf die Anzahl der vorgestellten Figuren unterscheiden sich die drei Videos sehr stark. Während Michael Sommer lediglich Siegmund nicht erwähnt, werden vom Kanal *„How To Deutsch“* bereits vier Figuren ausgelassen. Nathanaels Vater wird sowohl bei *„How To Deutsch“* als auch bei Carina Zacharias nur beiläufig erwähnt. Da die BookTuberin bloß drei Figuren erwähnt, lässt dies vermuten, dass sich das Video zum literarischen Lernen vor allem in Hinblick auf die Figurenkonstellation weniger eignet.

Aufgrund der spärlichen Informationen zu den ohnehin wenigen Figuren in dem BookTube Video kann hierbei keine Entwicklung von Empathie für die Figuren erfolgen. Ähnliches gilt auch für das Video des *„How To Deutsch“*-Kanals, wobei hier zumindest ein paar Charaktereigenschaften erwähnt werden. Im Gegensatz dazu steht das Video von Michael Sommer, welches die Figuren sowohl visuell als auch verbal lebendig werden lässt und somit eine Grundlage zum literarischen Lernen schafft.

Des Weiteren ergibt sich aus dem Mangel an Information in dem BookTube-Video sowie aus dem sachlich gestalteten Erklärvideo des *„How To Deutsch“*-Kanals eine eher distanzierte Sicht auf das Werk und die Figuren. Michael Sommer hingegen schafft es, mit seinem Video das Gleichgewicht von Nähe und Distanz zu wahren und Einblick in die verschiedenen Perspektiven der Figuren zu gewähren. Hier sind Schüler:innen jedoch dazu angehalten, selbst kognitive und emotionale Distanz wahren zu können.

Auch das Potential der Vorstellungsbildung ist wie bei den vorherigen Aspekten bei Sommers Video größer als bei den anderen beiden, da sowohl visuell als auch inhaltlich mehr geboten wird. Das BookTube-Video dient weniger der Vorstellungsbildung, sondern mehr der Motivation zum Lesen, indem spannend – fast schon mysteriös – und ohne zu viel zu verraten ein kurzer Einblick in die Geschichte gegeben wird. Aus diesem Grund wird das Video im weiteren Vergleich ausgespart.

Um auf den Begriff der Sozialisation zurückzugreifen, der bereits im Kapitel 5.2.5. angeführt wurde, können anhand von Erklärvideos – in diesem Falle mithilfe der Videos von *„How To Deutsch“* und *„Sommers Weltliteratur“* – mehr Perspektiven bzw. eine Perspektivübernahme ermöglicht werden. Beide Videos bieten eine Hilfestellung bezüglich der Alteritätserfahrungen, indem sie bereits vor dem Lesen auf Komplexität und

Irritationen vorbereiten oder die Schüler:innen sie nutzen können, um sich nach dem Lesen explizit damit beschäftigen können. Das Potential von Erklärvideos steckt also darin, dass sie dazu anregen können, den eigenen Horizont zu erweitern und auch andere Blickweisen oder Deutungen zuzulassen. Für den Einsatz im Unterricht gilt es, sich hierbei jedoch gut zu überlegen, ob ein solches Video eher als Einstieg in das Thema oder als nachfolgende Hilfestellung eingesetzt werden soll. Beides hat seine Vor- und Nachteile. Soll verhindert werden, dass Schüler:innen möglicherweise beim Lesen so frustriert werden, dass sie das Lesen abbrechen und sich dem Thema für die Zukunft aufgrund dieser Erfahrung verschließen, kann es sinnvoll sein, bereits vor dem Lesen anhand eines Erklärvideos auf die Lektüre vorzubereiten. Soll jedoch im Fokus stehen, dass Schüler:innen eigene Deutungsansätze und Überlegungen entwickeln, ohne zuvor beeinflusst worden zu sein, so bietet sich eher der anschließende Einsatz eines solchen Videos an, um die eigene Perspektive durch möglicherweise andere Ansätze zu erweitern.

Während das ‚*How To Deutsch*‘-Video das Verstehen der Beziehungsverhältnisse zwischen den Figuren mithilfe einer Mindmap visualisiert, werden Schüler:innen bei dem Video von *Sommers Weltliteratur* dazu angeregt, sich selbst anhand Sommers kommentierender Beschreibungen so ein Konstrukt vorzustellen. Das erste Video ist also für einen schnellen und klaren Überblick besser geeignet, wohingegen bei Sommers Video durch den fließenden Ablauf in Form eines Theaterstücks die Verhältnisse eigenständig erfasst werden können bzw. müssen und somit länger im Gedächtnis bleiben, da dieses Wissen nicht bloß wie auf einem Silbertablett serviert wird, sondern selbst zu erarbeiten ist.

Michael Sommer gelingt es – im Gegensatz zum Kanal ‚*How To Deutsch*‘ – die sprachliche Gestaltung des Werkes immer wieder in sein Video miteinfließen zu lassen, wodurch sich Schüler:innen beim (erneuten) Lesen des Werkes an diese (meist) wichtigen Stellen womöglich besser erinnern können.

Mit der zusätzlichen Erklärung zu Romantik und Aufklärung sowie der anschließenden Einordnung der verschiedenen Elemente in die beiden Epochen versucht der Kanal ‚*How To Deutsch*‘ einen Überblick zum literatur-historischen Kontext zu bieten, was ihm

aufgrund einiger Unklarheiten jedoch nur teilweise gelingt. Michael Sommer lässt diese Informationen aus, obwohl sie zum besseren Verständnis des Werks beitragen würden, beziehungsweise für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Werk notwendig sind. Eine Einordnung in die Schwarze Romantik ist in beiden Videos nicht zu finden, wobei im *How to Deutsch*-Video zumindest zu Beginn von Schauerromanik die Rede ist, diese jedoch nicht genauer erklärt wird.

Die drei gesichteten Videos leiden allesamt, wie es bei Erklärvideos zu erwarten ist, an der didaktischen Reduktion, die immer mit einer Vereinfachung einhergeht. Dies ist auch der Grund, weshalb ein Video die Lektüre nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen kann.

7.5.3. Einsatz im Unterricht

Das BookTube-Video entspricht weder den Kriterien von Erklärvideos noch kann es zum Nachvollziehen der Perspektiven der literarischen Figuren beitragen. Trotzdem ist dieses Format nicht uninteressant für den Deutschunterricht. So kann es einerseits als Motivationsfaktor zum Einstieg in die Lektüre oder andererseits auch als Grundlage für eine produktive Umsetzung dienen. Eine Aufgabestellung kann hierbei die Darstellung der verschiedenen Figurenperspektiven sein. Ob die Videos Spoiler enthalten dürfen, kann im Vorfeld geklärt werden. Dadurch setzen sich Schüler:innen intensiv mit dem vierten Aspekt des literarischen Lernens auseinander und üben gleichzeitig, frei (vor der Kamera) zu sprechen.

Für den Einsatz des ‚*How To Deutsch*‘-Videos sprechen ähnlich viele Argumente wie dagegen. Die Prinzipien des multimedialen Lernens betreffend kann das Video als Vorbild dienen. Gemeinsam kann die Klasse das Video nach diesen Kriterien untersuchen und erkennen, dass dieses bereits einen Großteil erfüllt. Vorschläge zur Verbesserung können anschließend besprochen und möglicherweise auch in einer eigenen, adaptierten Version umgesetzt werden. Die Soundeffekte können beispielsweise als störend empfunden werden und somit auch den Lernerfolg beeinträchtigen. Außerdem ist es gerade bei diesem Video unverzichtbar, den Inhalt kritisch zu betrachten. Ein unkommentierter Einsatz des Videos ist somit ausgeschlossen, da es vermutlich ohnehin nach dem Betrachten einige Fragen aufwirft. Das Erklärvideo einführend zum Thema zu zeigen, scheint nach dieser Analyse nicht zielführend oder sinnvoll zu sein, da es ohne Kenntnis

der Lektüre wahrscheinlich verwirrend sein kann. Eine kritische Betrachtung im Anschluss der gemeinsamen Lektüre kann hingegen dazu beitragen, Beziehungsverhältnisse zu visualisieren und durch die Wiederholung der wichtigsten Inhalte noch einmal ein besseres Verständnis des Werkes zu schaffen.

Dieses Video eignet sich gut für das Flipped-Classroom-Konzept, bei dem die Lernenden zu Hause das Video ansehen und selbstständig bei Bedarf vor- oder zurückspulen können. Im Unterricht könnte das Video aufgrund der Hintergrundgeräusche vermutlich schnell zu Unruhe führen, weil es sehr anstrengend ist, sich zu konzentrieren und die Lautsprecher in der Schule meist sowieso die Tonqualität zusätzlich negativ beeinflussen. Anschließend an die Betrachtung zuhause bekommen die Schüler:innen im Unterricht Zusatzaufgaben, um literarisches Lernen zu ermöglichen. Ein Arbeitsauftrag zur Definition eines Automaten und dem daran anknüpfenden Vergleich mit den Begriffen Roboter oder Androiden aus dem Science-Fiction-Jargon könnte beispielsweise in Einzel- oder Partnerarbeit vorbereitet werden. Gerade in der Arbeit mit dem ‚*How To Deutsch*‘-Video bieten sich weiterführende Arbeitsaufträge zum literatur-historischen Hintergrund an. Fragen wie „Was ist mit der Bezeichnung des Werkes als ‚schauerromantische Geschichte‘ gemeint?“ können mithilfe von Zusatzmaterial, das die Lehrkraft zur Verfügung stellt, bearbeitet werden. Ein weiterer Arbeitsauftrag könnte etwa wie folgt lauten: „Beschäftige dich mit den Epochen der Aufklärung und der Romantik und argumentiere, welche Figuren aus welchem Grund eher der einen oder der anderen Epoche entsprechen.“ Wenn das Erkennen von romantischen bzw. aufklärerischen Merkmalen geschult wird, kann dies ebenfalls bei der Lektüre anderer Werke angewendet werden, was wiederum einen Prozess des literarischen Lernens darstellt. Eine weiterführende Aufgabe könnte auch noch die Beschäftigung mit dem Begriff der „Verklärung“ sein, der im ‚*How To Deutsch*‘-Video angesprochen wird.

Ebenso Arbeitsaufträge zum Suchen bzw. Erkennen von Ungereimtheiten können motivierend wirken und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Werk ermöglichen, vor allem, wenn im Anschluss das Video in verbesserter Form von den Schüler:innen selbst produziert wird. Eine Idee wäre auch, dieses Vorhaben als Schulprojekt umzusetzen, bei dem jede Klasse ein Werk aus dem Kanon für die anderen Klassen als Erklärvideo mit literatur-historischem Kontext und diversen Anmerkungen produziert.

Das Video vom Kanal ‚*Sommers Weltliteratur*‘ hat sich in der Analyse als brauchbares und beinahe einwandfreies Material für die Verwendung im Deutschunterricht erwiesen. Durch die Umsetzung des Werkes in eine Art Theaterstück mit Playmobilmännchen wird das Erklärvideo selbst zu einer Form der Literatur. Gleichzeitig regt es an, diese Art von Video zu weiteren Klassenlektüren selbst nachzustellen. Das Potential dieses Videos zum literarischen Lernen ist den Ergebnissen der Analyse zufolge am größten von den drei besprochenen Videos. Vor allem ist es auch jederzeit einsetzbar: als Einstieg in das Thema, um Interesse zu wecken und bereits eine Art Vorwissen zu generieren; als willkommene Abwechslung bzw. wiederholende oder vertiefende Besprechung während des Lesens; als Abschluss der Lektüre, um das Gelesene in Erinnerung zu rufen.

Das Fehlen der Einordnung des Werkes in die Schwarze Romantik kann im Zuge des Deutschunterrichts nachgeholt werden. Mit Zusatzmaterial, welches die Lehrkraft den Schüler:innen zur Verfügung stellt, sollen die Lernenden den Unterschied zwischen Schwarzer Romantik und dem von Sommer erwähnten Psychothriller aufzeigen. Zusätzlich können auch die Gemeinsamkeiten herausgearbeitet bzw. Überlegungen angestellt werden, um zu erklären, weshalb Sommer das Werk als Psychothriller bezeichnet. So lernen Schüler:innen verschiedene prototypische Beispiele für Genres kennen und erkennen, dass manche viele Gemeinsamkeiten und trotzdem manchmal mehr, manchmal weniger feine Unterschiede aufweisen.

Durch die stark stereotype Darstellung der Figuren in Sommers Video ist bei der Einbindung in den Deutschunterricht die Notwendigkeit gegeben, daran anzuknüpfen. Lernende sollen dazu angeregt werden, kritisch auf diese Stereotypen zu blicken und zu hinterfragen, was eine solch schematische und klischeehafte Darlegung der Figuren bedeutet bzw. bezweckt. Im Zuge dessen können im Unterricht Textstellen aus dem Originalwerk herausgesucht werden, um die Beschreibungen mit den im Erklärvideo präsentierten Figuren zu vergleichen und in der Folge zu erkennen, dass diese bei E.T.A. Hoffmann nicht so stereotyp gezeichnet werden. Beispielsweise in Bezug auf die Darstellung von Olympeias Schönheit kann generell auf Schönheitsideale verwiesen und über diese diskutiert werden. Dadurch sollen Schüler:innen geschult werden, diesen kritischen oder aufmerksamen Blick ebenso auf andere Geschichten (zum Beispiel literarische Werke oder deren Verfilmungen) anzuwenden.

Lernende werden folglich dazu befähigt, bewusster auf Stereotypen zu achten und zu überlegen, was es bedeutet, wenn jemand beispielsweise dunklere Haut hat. Damit verbunden ist auch das bewusste Wahrnehmen von Symbolen, das Schüler:innen auch für die Beschäftigung mit anderen literarischen Werken nützlich sein kann. Wird in der Schule das Erkennen von Symbolik – wie beispielsweise die Präsenz von bestimmten Farben und deren Bedeutung in verschiedenen Kulturen – gelernt, so kann dieses erlangte Wissen genutzt werden, um es auch auf andere Bereiche anzuwenden. Dies könnte dem siebten Punkt von Spinners elf Aspekten ‚Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen‘ zugeordnet werden. In Sommers Video trägt Clara ein violettes Kleid, was auch im Deutschunterricht thematisiert werden kann. Schüler:innen recherchieren nach der Symbolik, die hinter dieser Farbe steckt. Als Ergebnis wird vermutlich die Farbe der Kirche genannt werden, die beispielsweise für Stille, Besinnung oder Tugend aber auch für Entschlossenheit steht. Als Kombination der Farben Blau und Rot kann Violett aber auch als feministische Farbe gesehen werden, die die Gleichstellung beider Geschlechter symbolisiert.

Das gewonnene Bewusstsein für Stereotypen sowie Symbolik kann auch für das eigenständige Produzieren von Erklärvideos genutzt werden. Lernende erkennen, dass es kaum möglich ist, nicht zu stereotypisieren, wenn sie sich mit Figuren und deren Darstellung befassen. Wichtig ist hierbei, zu erkennen, was mit den Symbolen oder Stereotypen bezweckt wird und wie man diese eventuell aufbrechen kann. Aus diesem Grund ist es auch notwendig, Bewusstsein und Reflexion über eigene Stereotype anzuregen, bevor die Schüler:innen eigene Konzepte zur Darstellung der Figuren entwerfen.

Wenn nicht das gesamte Erklärvideo neu produziert werden soll, kann im Unterricht auch ein bereits vorhandenes Erklärvideo als Basis dienen. Die Lernenden bekommen in Gruppen unterschiedliche Arbeitsaufträge sowie den Zugang zum Originalwerk. So kann in einem Arbeitsauftrag die Beschäftigung mit der Gender-Perspektive gefordert werden. Die Gruppe untersucht also zum Beispiel die Darstellung der Frauen im Video sowie im Originalwerk. Eine weitere Gruppe kann sich mit ausgelassenen Personen auseinandersetzen und Überlegungen aufstellen, wieso diese nicht erwähnt wurden. Die

Ergebnisse werden vor der Klasse präsentiert, worauf im Plenum überlegt wird, wie die Figuren mit produktiven Wegen ergänzt, ersetzt oder verändert werden können.

Im Zuge einer so intensiven Beschäftigung mit dem Werk sammeln die Schüler:innen Lernerfahrungen und finden Antworten auf die Fragen, welche Inhalte oder Figuren im Erklärvideo ausgespart werden und wieso. Sie erkennen, dass die Komplexität heruntergebrochen werden muss, um das Werk in der Kürze darstellen zu können. Dieses Vorgehen kennen sie bereits aus der Inhaltsangabe, bei der sie auch nicht jedes Detail miteinbringen können. Der Prozess, durch den die Lernenden zu dieser Erkenntnis kommen, ist der Prozess des literarischen Lernens.

Auch ein Vergleich von Erklärvideos kann in diesem Kontext sinnvoll sein. So werden die Figuren aus E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ in einem Studyflix-Video völlig anders verbildlicht als es bei Sommer der Fall ist.¹¹⁶ Schüler:innen können im Vergleich überlegen, welche Auswirkungen die Darstellungen auf die betrachtenden Personen haben können.

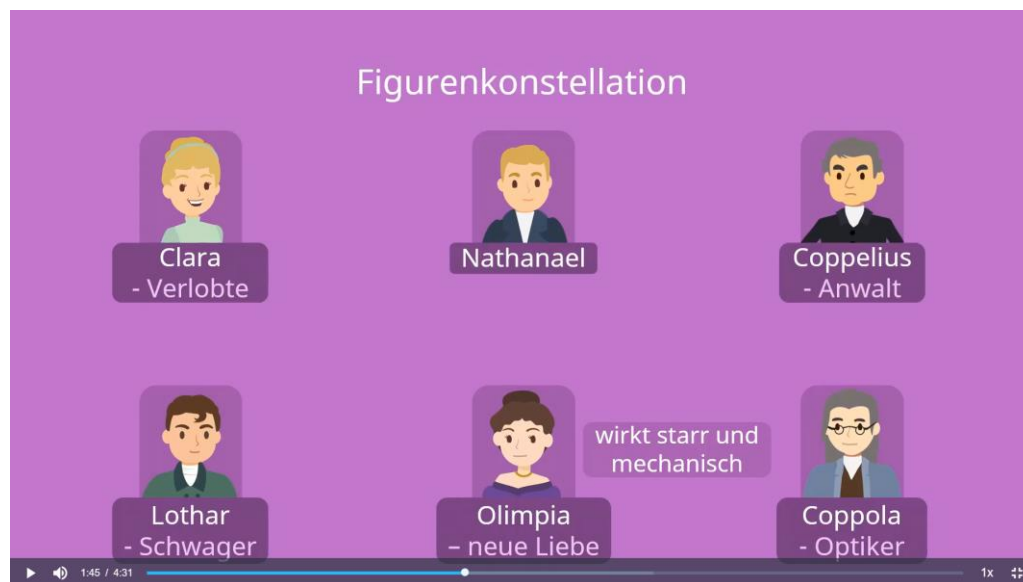


Abbildung 16: Studyflix-Video: Figurenkonstellation - Der Sandmann (1:45)¹¹⁷

Da zu guter Letzt auch der Humor einen Faktor für literarisches Lernen darstellt, kann bei Betrachtung der Videos (vor allem bei Sommer) im Plenum überlegt werden, weshalb die Videos lustiger sind als das Originalwerk. Schüler:innen sollen dazu angeregt werden,

¹¹⁶ Vgl. <https://studyflix.de/deutsch/der-sandmann-zusammenfassung-3880> (26.03.2024)

¹¹⁷ <https://studyflix.de/deutsch/der-sandmann-zusammenfassung-3880> (26.03.2024)

sich zu überlegen, wie es dazu kommt, dass Witz erzeugt wird und was genau sie eigentlich lustig finden. Hierfür können exemplarisch Ausschnitte aus den Videos genommen werden, wie beispielsweise die Szenen mit dem tiefsitzenden Kindheitstrauma oder dem Grammatikfehler, die bereits in der Analyse erwähnt wurden.

Allgemein lässt sich sagen, dass der Einsatz von Erklärvideos die Lesefreude steigern kann, da sich Lesefreude und Textverstehen gegenseitig beeinflussen. Wenn Erklärvideos also zum Verständnis beitragen, folgt demnach eine Steigerung der Lesefreude. Trotzdem kann eine Vereinfachung in der Literaturdidaktik kontraproduktiv sein, weshalb die Lehrperson dazu angehalten ist, selbst einzuschätzen, wovon die Schüler:innen am meisten profitieren. Denn wenn der Inhalt für die Lernenden zu schwer nachvollziehbar ist, verlieren sie die Freude am Lesen. Darum scheint das ergänzende Verwenden von Erklärvideos als sinnvoll. Vor allem aber scheinen Erklärvideos zur Anschlusskommunikation und gegebenenfalls zur produktiven Umsetzung geeignet zu sein.

Soll vor allem das Schulen der Medienkompetenz im Fokus stehen, können die Schüler:innen dazu angehalten werden, nicht nur die Videos an sich zu betrachten, sondern auch die Kommentare in den Blick zu nehmen und diese gegebenenfalls zu bewerten und einzuordnen. Da vor allem bei Sommers Video eine hohe Anzahl von Kommentaren zu finden ist, kann sich die Lehrkraft überlegen, ob sie den Lernenden eine Auswahl an bestimmten Kommentaren anbieten oder genau diese Erfahrung des Zurechtfindens in einer Überfülle von Beiträgen evozieren möchte.

Da literarisches Lernen als Erziehung zur Literatur verstanden wird, können Erklärvideos auch ihren Beitrag dazu leisten, Fertigkeiten zu erwerben, die für eine Beschäftigung mit Literatur bzw. für das literarische Lernen notwendig sind.

8. Fazit

Während der Einsatz von Erklärvideos immer noch vorrangig in den naturwissenschaftlichen Fächern untersucht wird, ist die Forschungslage im Bereich der Deutschdidaktik noch dünn. Vor allem in Bezug auf den Literaturunterricht bedarf es noch Untersuchungen. Die vorliegende Arbeit hat sich dieser Nische gewidmet und YouTube-Videos in Hinblick auf das literarische Lernen analysiert.

Um nun noch einmal Ralf Tenbergs Kritik zur Notwendigkeit einer Definition von Erklärvideos aufzugreifen, da das Verständnis dieser allgemein bekannt sei und somit keiner Definition bedürfe, sei hierbei daran erinnert, dass die Grenzen verschwimmen, gerade im Literaturunterricht. Während Podwika und Schilcher die Videos von *Sommers Weltliteratur* im weiteren Sinne als Erklärvideo verstehen (vgl. Podwika und Schilcher 2023, S.8), kann hier jedoch argumentiert werden, dass in diesen Videos nichts erklärt wird. Umgekehrt können Videos ins Internet gestellt werden, in denen unter anderem auch etwas erklärt wird, was diese jedoch nicht automatisch zu Erklärvideos macht. Es bedarf also sehr wohl einer Definition, was ein Erklärvideo ausmacht und wie es einzuordnen ist.

Wie ein Erklärvideo genau auszusehen hat, steht nicht zu hundert Prozent fest. Trotzdem gibt es einige Merkmale, bei denen sich die Forscher:innen einig sind. In der vorliegenden Arbeit wurden all diese Merkmale zusammengetragen und als Gestaltungsprinzipien bzw. Prinzipien des multimedialen Lernens beschrieben. Da Erklärvideos jedoch sowohl inhaltlich als auch gestalterisch so unterschiedlich sein können, kann ein allgemein gültiger Kriterienkatalog kaum festgelegt werden. Fest steht, dass diese Videos einiges an Potential, jedoch auch an Hindernissen bergen. Wenn sich die Lehrperson aber dessen bewusst ist und in der Folge Erklärvideos reflektiert einsetzt (und dies im besten Fall auch den Schüler:innen vermittelt) und diese nicht bloß für sich allein stehen lässt, sondern die Grenzen von Erklärvideos nutzt, um genau daran anzuknüpfen und damit weiterzuarbeiten, kann dies eine Grundlage für einen erfolgreichen Lernprozess darstellen.

Im Literaturunterricht können Erklärvideos als Wissensvermittler dienen, die Schüler:innen zum Wiederholen und Festigen von Inhalten ansehen. Diese können von Lehrpersonen selbst erstellt werden, was jedoch mit viel Zeitaufwand und Mühe

verbunden ist. Einfacher ist es, auf bereits vorgefertigte YouTube-Videos zurückzugreifen, wobei wiederum die Qualität – also die inhaltliche Richtigkeit und die didaktische Aufbereitung – überprüft werden müssen. Trotzdem liegt der Fokus beim literarischen Lernen weniger auf dieser inhaltlichen Richtigkeit, weil – wie auch bei Literaturverfilmungen – es etwas Neues ist, das generiert bzw. inszeniert wird. Vielmehr können gewisse Mängel oder Aussparungen als Anreiz dienen, um im Unterricht daran anzuknüpfen und mit zusätzlichen Arbeitsaufträgen weiterzuarbeiten.

Zum Wiederholen und Vertiefen des Gelernten kann aber auch im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ein Video von Schüler:innen selbst erstellt werden. Diese Methode ist mit dem Vorteil verbunden, dass es dem Konzept ‚Lernen durch Lehren‘ entspricht, wofür eine tiefere Durchdringung des Stoffes notwendig ist. Durch die Generierung alternativer Erklärungen, die Möglichkeit einer leistungsangepassten Verteilung, also einer Differenzierungsmöglichkeit, und den daraus entstehenden Mehrwert kann das Selbst-Erstellen viele positive Effekte mit sich bringen. Zu beachten ist jedoch auch hier die inhaltliche Richtigkeit oder beispielsweise die Ambiguität.

Die Gefahr der Berieselung ist bei solch passiven Methoden immer gegeben, kann jedoch durch aktive Möglichkeiten, wie beispielsweise Arbeitsaufträgen zum Video, abgemildert werden. Für einen nachhaltigen Lernerfolg ist eine produktive Umsetzung aber bestimmt am besten geeignet, weil hierfür eine gründliche und zeitintensive Auseinandersetzung mit dem Werk bzw. Thema die Grundlage bildet.

Mit Blick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen kann gesagt werden, dass die Videos von Michael Sommer bezüglich der Prinzipien des multimedialen Lernens überraschend viele dieser Prinzipien erfüllen. Das entscheidende Merkmal, welches Sommers Videos von ‚klassischen‘ Erklärvideos unterscheidet, ist – neben der Länge – die fehlende Verwendung von Symbolen sowie geschriebenen Text. Der Fokus des gesichteten Videos liegt mehr auf der Inszenierung des Inhalts eines Werkes in Form einer Nachstellung mit Playmobilfiguren mit das Verständnis unterstützenden Kommentaren und weniger auf einer Erklärung an sich. In Hinblick auf den Literaturunterricht und das literarische Lernen stellt sich jedoch die Frage, ob sich ein

„klassisches“ Erklärvideo für diese Zwecke überhaupt eignet. So können solche Erklärvideos beispielsweise für literarische Epochen angedacht werden. Im Gegensatz dazu kann jedoch die theatralische Darstellung des Inhalts für das Nachvollziehen, Verstehen und Verbildlichen eines Werkes viele Vorteile bieten, die „klassische“ Erklärvideos im engeren Sinn nicht ermöglichen. Das Ziel, komplexe Inhalte kompakt und kreativ aufzubereiten, welches Feurstein formuliert, wird bei Sommers Videos zweifelsfrei erreicht. Obwohl das *To Go*-Video sehr viele Merkmale eines Erklärvideos aufweist, bleibt am Ende trotzdem die Frage nach der Bezeichnung offen. Bestimmt kann es zur Kategorie „Erklärvideo“ im weiteren Sinn gezählt werden, weil auch die Kommentare Sommers immer wieder Erklärungen bieten. Trotzdem besteht die Notwendigkeit der Entwicklung eines spezifischeren Begriffs im Sinne einer Gattung. Mögliche Ideen wären „literarisches Erklärvideo“, „theatralisches Erklärvideo“, „dramatisiertes Erklärvideo“ bzw. „inhaltswiedergebendes Erklärvideo“ oder schlicht „Literaturvideo“ bzw. „Lektürevideo“.

Die Frage nach der Art und Weise, wie Figuren in den gesichteten Videos dargestellt werden, ist in der Analyse umfassend beantwortet. Kurz zusammengefasst konnte festgestellt werden, dass das BookTube-Format sehr auf das Erzeugen von Spannung ausgelegt ist und daher auch kaum Figuren nennt, um keine Spoiler zu erzeugen und die Zusehenden beim Lesen selbst erfahren zu lassen, was das eigentliche Thema des Werkes ist. Hier kann im Unterricht vor allem das Format als Inspiration zum Nachmachen anstelle von klassischen Buchpräsentationen dienen. In dem *How To Deutsch*-Video hingegen werden mehr Figuren genannt und diesen bestimmte Eigenschaften zugewiesen. Beziehungsverhältnisse werden auf einen Blick anhand einer Mindmap visualisiert, doch die inhaltliche Korrektheit und die didaktische Aufbereitung weisen noch Mängel auf, die anhand von Zusatzaufgaben im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet werden können. Michael Sommer nutzt die Playmobilfiguren, um ein klares Bild von den Akteuren des Werks zu generieren. Außerdem werden bereits zu Beginn des Videos alle Figuren vorgestellt und teilweise bereits Beziehungsverhältnisse geklärt. Sowohl die didaktische Aufarbeitung als auch die Richtigkeit des Inhalts – wobei auch dieses Video unumgänglich ein wenig unter der Vereinfachung bzw. Kürzung leidet – scheinen gelungen. Auch dieses Video bietet viele Stellen, die noch vertieft, diskutiert und im

Unterricht weiter aufbereitet werden müssen, wodurch literarisches Lernen ermöglicht werden kann.

Das Potential der drei gesichteten Videos für den Literaturunterricht ist sehr unterschiedlich und reicht von reiner Inspiration zur produktiven Umsetzung bis hin zur Vor- und Nachbereitung der Lektüre mit dazugehörigen Arbeitsaufträgen. Niemals jedoch kann es, wie auch Sommer bereits anmerkt, als Ersatz für das Lesen des literarischen Werkes dienen. Aber vor allem für das Verständnis können Erklärvideos – sofern es die Qualität und Richtigkeit erlaubt – eine sinnvolle Ergänzung sein und unglaublich viel Potential mit sich bringen. Die Videos erreichen Lernende durch die Alltagsnähe und den Witz, der meist mit den Videos einhergeht. Auch mögliche Identifikationen mit Empfehlungen durch gleichaltrige BookTuber:innen können motivierend und inspirierend auf Jugendliche wirken. Zusätzlich lernen Schüler:innen, dass es hierbei nicht darum geht, dass sie Erklärtes reproduzieren, sondern die Spannung und die Anschlusskommunikation, also jene Dinge, die für das literarische Lernen relevant sind, im Fokus stehen.

Ausblick

Eine Studie, ähnlich der von Breuer und Pöggeler, inwieweit nicht nur digitale Medien, sondern speziell YouTube-Videos das literarische Lernen von Schüler:innen beeinflussen, wäre in weiterer Folge interessant. Außerdem könnte in einer Studie überprüft werden, ob die Erfüllung und vollständige Umsetzung der Prinzipien des multimedialen Lernens mit dem literarischen Lernen in Zusammenhang stehen bzw. welche der Prinzipien für das literarische Lernen unbedingt erforderlich sind und welche dem literarischen Lernen möglicherweise im Wege stehen. Eine Untersuchung zum Einfluss von Erklärvideos auf das Verständnis und die Interpretation von literarischen Werken bei Schüler:innen könnte der vorliegenden Arbeit noch nachfolgen. Aber auch weitere Analysen zu inhaltlicher Korrektheit und didaktischer Aufbereitung von YouTube-Videos, die für den Deutschunterricht oder speziell den Literaturunterricht relevant sein können, würden dazu beitragen, zu zeigen, welche Kanäle Material produzieren, das sich für den Einsatz im Unterricht eignet.

Speziell zu BookTubes könnten in Studien auch deren Auswirkungen auf die Motivation und das Interesse von Schüler:innen hinsichtlich Literatur beziehungsweise Literaturunterricht herausgefunden werden. Auch Forschungen zu produktiven Möglichkeiten, in denen selbst erstellte BookTubes beispielsweise die klassische Buchvorstellung ablösen, sind hierbei anzudenken.

9. Bibliographie

9.1. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf und Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (2016).

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis; Ritter, Alexandra und Ritter, Michael: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs. Stuttgart: J.B. Metzler (2020).

Anders, Petra: Erklärvideo. In: Anders, Petra et al.: Einführung in die Filmdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler (2019), S. 255-68.

Anselm, Sabine; Götzinger, Benjamin und Rödel, Michael: Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2018, Jg. 65, V&R unipress GmbH, Göttingen. (2018), S.222-246. <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/mdge.2018.65.3.222>. (02.01.2024)

Becker, Sebastian; Boos, Margarete; Covezzi, Giulia und Neumann, Lotte: Teaching Trends: Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation: Erklärcips. Der gelungene Spagat zwischen Lehrmethode und Medienkompetenz. In: Bott, Oliver et al. (Hg.): Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation. Münster; New York: Waxmann (2019), S. 53-61. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-179218>. (02.01.2024)

Bernhardt, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?. In: Grünewald, Andreas von (Hg.): Kontrovers. Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft. Trier: WVT (2020), S. 335-350.

Brand, Tilman von und Granzow, Stefanie: YouTube im inklusiven Deutschunterricht. Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht 3 [1] (2021), S. 1-13. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.10>. (02.01.2024)

Brand, Tilman von; Lehmann, Annett; Röwert, Ronny und Tanejew; Susanne unter Mitarbeit von Koebe, Kristina: Digital Deutsch unterrichten: Grundlagen, Impulse, Perspektiven. Hannover: Klett, Kallmeyer (2021).

Brand, Tilmann von; Koebe, Kristina und Hage, Eileen: YouTube als Materialfundus für historisches Lernen im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68.3 (2021), S. 302-314.

Brendel-Perpina, Ina und Barbara Reidelshöfer: Literaturkritik heute: Video-Rezensionen im Deutschunterricht. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht 1 [1] (2019), S. 112-124. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.9>. (02.01.2024)

Brendel-Perpina, Ina: Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press (2019).

Breuer, Wiebke und Pöggeler, Annika: Zum Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen von Schülerinnen der Qualifikationsphase 1 am Beispiel der Novelle Die Marquise von O. In: Danneker, Wiebke und Schmitz, Anke (Hg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (2019), S. 239–268.

Brinnich, Max: Eine Relektüre der Romantik zwischen Ethik und Didaktik. Postmoderne Relektüre mit didaktischem Bezug. Berlin: J.B. Metzler (2021).

Brittnacher, Hans Richard: Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler (2013).

Buchner, Josef: "Vom Video zum Lernvideo. Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom lernwirksam gestalten." In: Buchner, Josef und Schmid, Stefan (Hg.): Flipped Classroom Austria... und der Unterricht steht Kopf (2019), S. 31-46. <https://blog.dilab.uni-passau.de/wp-content/uploads/2021/06/Buchner-2019-Vom-Video-zum-Lernvideo.pdf> . (02.01.2024)

Cwielong, Ilona Andrea und Kommer, Sven: Alles Simple (Club-)Bildung in der digitalen vernetzten Welt? Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Feld der Erklärvideos und Tutorials. In: MedienPädagogik 39 (2020), S. 196–210. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.11.X> (02.01.2024)

Draghina, Mario: Das Augsburger Grundgerüst für die gelingende Erstellung von Erklärvideos und ihren sinnvollen Einsatz im Schulalltag. (2020), S. 1-9 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-189445>. (02.01.2024)

Dube, Juliane: "Literaturunterricht über YouTube–Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen." In: MiDU-Medien im Deutschunterricht 3 [1] (2021), S. 1-23. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.7>. (02.01.2024)

Ebel, Alexandra: Einfluss sprachlicher und sprecherischer Merkmale auf die Verständlichkeit von Lernvideos auf YouTube. In: Staubach, Katharina: Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. (2021), S.250-275.

Feurstein, Michael: Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre. In: Igel, Christoph (Hg.): Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster; New York: Waxmann (2017), S. 103-109. 2017-Erklärvideos-von-Studierenden-und-ihr-Einsatz-in-der-Hochschullehre.pdf (wu.ac.at) (02.01.2024)

Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian und Seifried, Jürgen: Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. MedienPädagogik, (Oktober 2019), 16–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>. (02.01.2024)

Garrote, Ariana; Neuenschwander, Markus; Hofmann, Jan; Mayland, Camille; Niederbacher, Edith; Prieth, Vanessa und Rösti, Ilona: Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz. (2021). <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/32306> (02.01.2024)

Hackl, Stefan: »How to Deutsch« Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch. In: Krammer et al.: Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. StudienVerlag (2021), S.116-129.

Hauck-Thum, Uta: Fachspezifische Möglichkeiten und Potentiale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2018, Jg. 65, V&R unipress GmbH, Göttingen. (2018), S.294-305. <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/mdge.2018.65.3.294>. (02.01.2024)

Heiser, Albert: Das Drehbuch zum Drehbuch. Storytelling, Konzeption und Produktion für Werbefilme, Trailer, Imagefilme und Viral-Videos. Wiesbaden: Springer (2020).

Hoffmann, E.T.A.: Der Sandmann. Stuttgart: Reclam (2021).

Huy, Rana und Wedler, Katharina: Teaching Trends: Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation: Effekte produktiver Medienarbeit auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden. Erklärvideos als Methode universitärer Wissensvermittlung. In: Robra-Bissantz, Susanne (Hg.): Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation. Münster; New York: Waxmann (2019), S. 130-138. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-179312>. (02.01.2024)

Hohoff, Ulrich: E.T.A. Hoffmann, der Sandmann. Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker. Berlin; New York: De Gruyter (1988).

Jacke, Janina: Thematisierte Mehrdeutigkeit in E.T.A. Hoffmanns Der Sandmann. Zur Rekonstruktion und Relevanz fiktiver Welten. In: Mehrdeutigkeit als literarisches Thema. Bielefeld: transcript (2023), S. 23–46. <https://doi.org/10.1515/9783839467312-002>. (26.03.2024)

Jeßing, Benedikt: Neuere deutsche Literaturgeschichte: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto (2015).

Kamzela, Kerrin: Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer (2019).

Kirchmeier, Christian: Literatursoziologie. Die Literatur der Gesellschaft und die Gesellschaft der Literatur. Der Sandmann aus Sicht der Literatursoziologie (Bourdieu, Luhmann). In: Oliver Jahraus (Hg.): Zugänge zur Literaturtheorie. 17 Modellanalysen zu E.T.A. Hoffmanns Der Sandmann. Stuttgart: Reclam 2016, S. 160–176.

Knaus, Thomas und Valentin, Katrin: Video-Tutorials in der Hochschullehre. Hürden, Widerstände und Potentiale. In: Knaus, Thomas und Engel, Olga (Hg.): Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed. (2016), S. 151-181. <https://doi.org/10.25656/01:12919>. (02.01.2024)

Knopp, Matthias und Schindler, Kirsten: Multimodales Erklären in Unterricht & Video. Ein Modell zur Analyse und Produktion von Erklärvideos. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht (2023), S. 1-22. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.0.1> (26.03.2024)

Kormann, Eva: Künstliche Menschen oder der moderne Prometheus. Der Schrecken der Autonomie. In: Textmaschinenkörper. Genderorientierte Lektüren des Androiden. Amsterdam: Rodopi (2006), S.73-90.

Kremer, Detlef: E.T.A. Hoffmann. Leben - Werk - Wirkung. 2., erweiterte Auflage. Berlin; New York: De Gruyter (2010).

Kulgemeyer, Christoph und Wolf, Karsten D.: Lehren und Lernen mit Erklärvideos im Fachunterricht. In: Brügger, Gerold und Rolff, Hans-Günther (Hg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim; Basel: Beltz (2021), S.474-487.

Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp: Film. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler (2020), S. 230–245. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_26 (02.01.2024)

Lehnen, Katrin: Digitale Räume und digitale Ränder Wissensaushandlung auf YouTube, gutefrage.net und anderen Social-Media-Plattformen. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht 5 [2] (2023), S. 1-20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.9> (26.03.2024)

Leubner, Martin und Saupe, Anja: Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (2019).

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim; Basel: Beltz (2015).

Normann, Jana: Komma klar mit Youtube! Chancen und Risiken von Lernvideos. In: Praxis Deutsch Nr.283 (2020), S.22-27.

Paulus, David: Der Fall Literaturunterricht: sequenzanalytische Rekonstruktionen unter besonderer Berücksichtigung der Konstituierung des Unterrichtsgegenstandes. Frankfurt am Main: Peter Lang (2020).

Pissarek, Markus: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Pissarek, Markus und Schilcher, Anita: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider (2018), S. 135-168.

Podwika, Daria und Schilcher, Anita: Literatur – kurz erklärt? Erklärvideos zum literarischen Lernen im Flipped-Classroom. In: MiDU-Medien im Deutschunterricht 5 [2] (2023), S. 1-19. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.7> (26.03.2024)

Pöggeler, Annika: Zum Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In: Danneker, Wiebke und Schmitz, Anke (Hg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien (2019), S. 97-116.

Reinhold, Peter; Sterzing, Fabian und Szabone Varnai, Agnes: Zur Wirkung von Erklärvideos im Physikunterricht. Planung und Konzeption einer Studie. Universität Paderborn. (2020), S.1027-1030. https://www.researchgate.net/publication/340095918_Zur_Wirkung_von_Erklarvideos_i_m_Physikunterricht_Planung_und_Konzeption_einer_Studie. (02.01.2024)

Rummler, Klaus und Wolf, Karsten D.: Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang et al. (Hg.): MEDIEN – WISSEN – BILDUNG: Kulturen und Ethiken des Teilens. Universität Innsbruck. (2012), S.253-266. <http://library.oapen.org/bitstream/id/51bfb3aa-dc9b-48eb-937e-4d4f645b08bd/503824.pdf#page=254>. (02.01.2024)

Spinner, Kaspar H.: "Literarisches Lernen." In: Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler (2020), S.405-07. Literarisches Lernen | SpringerLink (univie.ac.at) (02.01.2024)

Spinner, Kaspar H.: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume 2 [2] (2015), S. 188-194. [Ir-2015-1-spinner.pdf \(xn--leserume-4za.de\)](http://xn--leserume-4za.de/1-spinner.pdf) (02.01.2024)

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch Nr. 200, (2006), S.6–16.

Süselbeck, Jan: Pop. In: Rohde, Carsten et al. (Hg.): Faust-Handbuch. Konstellationen – Diskurse – Medien. Stuttgart: J.B. Metzler (2018), S.575-585.

Tappenbeck, Inka; Faust, Luisa; Mühling, Annika; Piontkowitz, Pia; Roth, Dominique; Rothe, Verena; Sahler, Laura; Schubert, Peter; Schüßler, Pia; Wüst, Janina: Attraktive E-Learning-Angebote schnell und kostenfrei entwickeln? Kein Problem! Beispiele aus den Bibliothekswissenschaftlichen Studiengängen der TH Köln. In: O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB 6 [1/2] (2019), S.33-47. <https://doi.org/10.5282/o-bib/2019H2S33-47>. (02.01.2024)

Tenberg, Ralf: Handbuch für didaktische Erklärvideos. Ein Praxis-Handbuch. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (2021).

Wampfler, Philippe: Digitale Medien im Deutschunterricht. Projekte und Unterrichtsideen. In: Brügger, Gerold und Rolff, Hans-Günther (Hg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim; Basel: Beltz (2021), S.822-841.

Wampfler, Philippe: Lehr-/Lernvideos im Deutschunterricht. In: Schule Social Media. (2017a). <https://schulesocialmedia.com/2017/12/27/lehr-lernvideos-im-deutschunterricht/>. (02.01.2024)

Wampfler, Philippe: Lernen mit Social Media. Lernszenarien und Lernumgebungen. Lernen in virtuellen Räumen. In: Thissen, Frank: Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens. Berlin; Boston: De Gruyter (2017b), S. 157-169.

Wild, Johannes; Kraus, Elisabeth; Steinert, Maria; Hilbert, Sven und Schilcher, Anita: Ein Lesestrategietraining im Distanzunterricht? Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt. In: Philipp, Maik & Jambor-Fahlen, Simone (Hg.): Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten. Weinheim: Beltz Juventa (2022), S. 77-99.

Wolf, Karsten D.; Cwielong, Ilona Andrea; Kommer, Sven und Klieme, Katrin Ellen: Leistungsoptimierung von Schülerinnen und Schülern durch schulbezogene Erklärvideonutzung auf YouTube. Entschulungsstrategie oder Selbsthilfe?. MedienPädagogik 42, (2021), S. 380–408. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.31.X>. (02.01.2024)

9.2. Internetquellen

Bücherwelten YouTube Kanal: <https://www.youtube.com/@CarinaZacharias> (02.01.2024)

How To Deutsch YouTube Kanal: <https://www.youtube.com/c/HowToDeutschChannel> (02.01.2024)

How To Deutsch YouTube Kanal Übersicht aller Videos: <https://www.youtube.com/@HowToDeutschOfficial/videos> (02.01.2024)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS): JIM-Studie 2021 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf. (02.01.2024)

Musstewissen YouTube Kanal: <https://www.youtube.com/c/musstewissenDeutsch/videos> (02.01.2024)

Oppel: Fabian Oppels Website: <https://www.fabianoppel.de/how-to-deutsch> (02.01.2024)

Reclam und Sommer: Reclam Verlag Website: <http://sommers-weltliteratur.de/> (02.01.2024)

Sommer, Michael (Website): <http://mwsommer.de/to-go/> (02.01.2024)

Sommers Weltliteratur: Michael Sommers YouTube Kanal: <https://www.youtube.com/c/mwstubes> (02.01.2024)

Sommers Weltliteratur: Michael Sommers YouTube Kanal Übersicht aller Videos: <https://www.youtube.com/@SommersWeltliteraturToGo/videos> (02.01.2024)

Uni Bremen Website: <https://www.uni-bremen.de/zemki/das-zemki/personen/professorinnen/karsten-d-wolf> (02.01.2024)

YouTube Analytics: <https://studio.youtube.com/channel/analytics> (02.01.2024)

Zacharias, Carina (Website): <https://carina-zacharias.de/>

Videos

BookTube: Halloween-Lektüre | 5 Grusel-Klassiker
<https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)

Der Sandmann to go (Hoffmann in 9,5 Minuten)
<https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg> (02.01.2024)

How To Deutsch: Figurenkonstellation im Sandmann | ETA Hoffmann
<https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)

Lesemonat März 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=dL1Qz4OtqXs&t=1073s>
(02.01.2024)

My Simple Show: <https://videos.simpleshows.com/LNbzp3NFnt> (27.03.2024)

Studyflix-Video Mindmap: <https://studyflix.de/deutsch/charakterisierung-schreiben-2909>
(26.03.2024)

Studyflix-Video Übersicht mit Pfeilen: <https://studyflix.de/deutsch/romantik-epoche-3557>
(26.03.2024)

Studyflix-Video Der Sandmann: <https://studyflix.de/deutsch/der-sandmann-zusammenfassung-3880> (26.03.2024)

Zitierte Kommentare

aartie1999 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)
belgiens8103 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
charlottapeiffer2635 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
HowToDeutschOfficial <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
jannik6869 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)
KalisBooks <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)
KleenerBro <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)
maha907 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
maximilianbarreiter3962 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
mehmetozbulut8585 <https://www.youtube.com/watch?v=3QSylAR4DI8&t=82s> (02.01.2024)
MoirHeim <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)
Ricardarighetti <https://www.youtube.com/watch?v=WOE9aBdnGfk> (02.01.2024)
samirnietsch5531 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)
traimt4347 <https://www.youtube.com/watch?v=mvevJkdtHTg&t=29s> (02.01.2024)

9.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mindmap aus einem Studyflix-Video (0:34)	16
Abbildung 2: Studyflix - Übersicht mit Pfeilen (0:39)	18
Abbildung 3: My Simple Show - eigens erstelltes Beispiel (00:39)	20
Abbildung 4: Screenshot des Kanals ‚How To Deutsch‘ (Thumbnails)	55
Abbildung 5: Screenshot Unterteilungen in Kapitel – Einleitung (0:16).....	56
Abbildung 6: Screenshots Piktogramme (0:18-0:21)	58
Abbildung 7: Screenshots Figuren und Figurenkonstellation (1:32, 2:56)	59
Abbildung 8: Screenshot Playmobilfiguren – Thumbnail	71
Abbildung 9: Screenshot Playmobilfiguren – Vorstellung (1:27)	72
Abbildung 10: Playmobilfiguren Coppelius und Coppola (1:10, 1:18).....	77
Abbildung 11: Playmobilfigur Professor Spalanzani (1:31)	78
Abbildung 12: Screenshot Playmobilfiguren – Vorstellung (2) Olimpia (01:35).....	79
Abbildung 13: Playmobilfiguren - Sicht vom Rathausturm (8:12).....	82
Abbildung 14: Screenshot Thumbnail Bücherwelten	88
Abbildung 15: Screenshot Carina Zacharias (0:18)	89
Abbildung 16: Studyflix-Video: Figurenkonstellation - Der Sandmann (1:45)	104

9.4. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erfüllung der acht Prinzipien des multimedialen Lernens	97
--	----

Abstract

Videos als Vor- und Nachbereitung für den Unterricht sind spätestens seit der Corona-Pandemie im Unterrichtskontext sowie privat zu Hause gang und gäbe geworden. Auch für das Unterrichtsfach Deutsch werden auf YouTube immer mehr Erklärvideos veröffentlicht. Die vorliegende Masterarbeit untersucht das Potential, das solche Videos für den Literaturunterricht bergen anhand drei verschiedenen YouTube-Videos, die sich mit E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ beschäftigen. Dafür werden Möglichkeiten zur produktiven Umsetzung ausgelotet und Überlegungen angestellt, wie die etwaigen ‚Mängel‘ der gesichteten Videos zum Anknüpfungspunkt für den Deutschunterricht werden. Der vierte von insgesamt elf Aspekten des literarischen Lernens („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“), die Kaspar H. Spinner (2006) entwickelt hat, rückt bei der Analyse genauer in den Fokus. Es stellt sich die Frage nach dem Unterschied von ‚klassischen‘ Erklärvideos und jenen Videos, die Michael Sommer auf seinem Kanal *Sommers Weltliteratur to go* veröffentlicht sowie nach der Bedeutung für das literarische Lernen. So können durch die gut durchdachte Bearbeitung im Unterricht das Erkennen und Verstehen von Symbolik und die Reflexion über Stereotypen als Teilkompetenzen von literarischem Lernen geschult werden. Während BookTubes sich besonders gut als Inspiration für eine produktive Umsetzung eignen, kann sich das Potential der anderen beiden Videoarten im Sinne des Flipped-Classroom-Konzepts in Kombination mit Zusatzaufgaben im Unterricht entfalten.