

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXXIV 2026

MARE PUNICVM.

MARE DIBIV.

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARIA

---

DIPARTIMENTO DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXXIV 2026

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature straniere

Università Cattolica del Sacro Cuore

Anno XXXIV - 1/2026

ISSN 1122-1917

ISBN 979-12-5535-547-2

---

*Direttore:* ANNA PAOLA BONOLA

*Comitato Editoriale*

STEFANO APOSTOLO

LAURA BALBIANI

ELISA BOLCHI

VALENTINA NOSEDA

VALENTINA PIUNNO

RAFFAELLA VASSENA

*Redazione*

BENEDETTA BURGIO

GIULIA FERRARI BEDINI

GIULIA GRATA

CHIARA PICCININI

*Comitato Scientifico*

ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo

STEFANO ARDUINI, Link Campus University

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg

GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université

FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII

ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki

PHILIPPE GILLES, Unil-Chamberonne

PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA

ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana

NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel

MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK

WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA

THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA

*L'editore è disponibile ad assolvere agli obblighi di copyright per i materiali eventualmente utilizzati all'interno della pubblicazione per i quali non sia stato possibile rintracciare i beneficiari.*

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima.*

*Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons CC BY-SA 4.0.*

© 2026 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

*Redazione della Rivista:* redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di aprile 2026

presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

su carta Fedrigoni Arcoset usomano certificata FSC<sup>®</sup>, di pura cellulosa ecologica E.C.F.

utilizzando il carattere Garamond Premier Pro.

## INDICE

Kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Theoretische Grundlagen, methodisch-didaktische Implikationen und Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache	5
<i>Vincenzo Damiazzì, Federica Missaglia</i>	
DaF-Phonetik und kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Historische und methodisch-didaktische Perspektiven	13
<i>Federica Missaglia</i>	
Development of Studies on German Prosody (1970s–2010s)	29
<i>Natalia Kuznetsova</i>	
Prosodievermittlung im hochschulischen DaF-Unterricht in Italien. Eine Analyse der Lehrwerke nach der prosodischen Wende	47
<i>Vincenzo Damiazzì</i>	
Prosodie ermitteln und vermitteln. Eine Grundgrammatik der deutschen Prosodie für den DaF-Unterricht in Italien	73
<i>Gianluca Cosentino</i>	
Der Einsatz von Erklärvideos im DaF-Unterricht zur Vermittlung der deutschen Prosodie	99
<i>Miriam Morf</i>	
Erfolge und Grenzen des DaF-Prosodietrainings für Deutschlernende mit romanischen Muttersprachen	121
<i>Simona Sbranna</i>	
Polaritätskontrast als Kategorie der Modalität im Deutschen und im deutsch-italienischen Vergleich	143
<i>Manuela Caterina Moroni</i>	
The Prosody-Morphology Interface in German and Italian from a Contrastive Perspective	167
<i>Valentina Schettino</i>	

# DER EINSATZ VON ERKLÄRVIDEOS IM DAF-UNTERRICHT ZUR VERMITTLUNG DER DEUTSCHEN PROSODIE

MIRIAM MORF  
UNIVERSITÀ DI MACERATA  
m.morf@unimc.it

Received February 2025; Accepted July 2025; Published online April 2026

The preponderance of video content in internet traffic, a consequence of increasing digitalisation, has given rise to a significant body of research exploring the use of explanatory videos in the context of foreign language learning. These videos, characterised by their concise and intuitive presentation of complex concepts, employ a variety of multimedia elements to facilitate understanding. Their efficacy in conveying information has led to their widespread adoption in educational settings. The paper focuses on the analysis of explanatory videos on German phonetics, in particular on prosody, and examines their potential receptive and productive application. An initial theoretical part is followed by an analysis of explanatory videos used in the teaching of German prosody in order to highlight their strengths, which will be followed by useful tips to promote their use in the teaching of German as a foreign language.

*Keywords:* Explanatory Videos, German as a Foreign Language, German Prosody

## 1. Einleitung

Die zunehmende Digitalisierung hat dazu geführt, dass der Trend zu bewegten Bildern in den letzten Jahren exponentiell zugenommen hat. Empirische Belege hierfür finden sich in den Nutzungsstatistiken von Plattformen wie *YouTube* sowie sozialen Medien wie *Instagram* (Arnold, Zech 2019, 7). Die Analyse der Daten zeigt, dass der Großteil des Internetverkehrs auf Videos basiert (Simschek, Kia 2017, 18), wobei ein signifikanter Anteil aus Erklärvideos besteht. Diese zeichnen sich durch ihre kurze Dauer und ihre klare Sprache aus, was sie für eine breite Zielgruppe und insbesondere für die jüngere Generation attraktiver macht. Letztere tritt nicht nur als Konsumentin, sondern auch als Produzentin in Erscheinung (Wolf, Kratzer 2015, 29), was darauf hindeutet, dass Erklärvideos eine wichtige Ressource darstellen, die auch in der Bildung eingesetzt werden kann. Für einige Themenbereiche darf sogar davon ausgegangen werden, dass Online-Erklärvideos häufiger eingesetzt werden als schriftliche Unterrichtsmaterialien (Wolf 2015, 126).

Bereits kurz nach der Erfindung des Films wurde über dessen Einsatz im Bildungswesen nachgedacht. So behauptete Thomas Edison 1913 in einer Rede, Filme würden künftig Lehrbücher und -werke ersetzen, da es möglich sei, jegliches menschliche Wissen mithilfe eines Videos zu vermitteln (Saettler 2004, 98). Diese Hypothese stellte sich als

unzutreffend heraus, denn Lehrbücher dominierten in formalen Bildungskontexten das gesamte 20. Jahrhundert hindurch, wenngleich sie durch Präsentationsmedien wie den Beamer oder das interaktive Whiteboard sowie durch Reproduktionsmedien wie Drucker und Kopierer ergänzt wurden (Wolf 2015, 122). Auch Videos, insbesondere in Form von Lehr- und Dokumentarfilmen, wurden in formalen Bildungskontexten sowie in der Lehrerausbildung und in Weiterbildungskursen eingesetzt (vgl. Krammer, Reusser 2005). Dies gilt jedoch erst seit jüngster Zeit, in der Videos vor allem nach der Corona-Pandemie stark an Bedeutung gewonnen haben (Meller 2024, 1).

Die Gründe dafür, dass eine zunehmende Anzahl an jungen Menschen Videoportale und -plattformen für Bildungszwecke nutzt, sind in der Regel die Erarbeitung von Bildungsinhalten oder deren eigenständige Überprüfung und Überarbeitung (vgl. Wolf 2015; 2018). Diese Schlussfolgerung stützt sich auf eine empirische Untersuchung unter ca. 250 Lernenden im schulischen Bereich, die ergab, dass nahezu zwei Drittel der Befragten die Nutzung von Erklärvideos zur Vorbereitung auf Aufgaben wie Klausuren, Referate und Präsentationen angaben (vgl. Rummler, Wolf 2012; Hackl 2021, 116–117). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Rezeption von Erklärvideos einen positiven Einfluss auf die Lernleistung ausübt und das prozedurale Wissen von Lernenden, die digitale Technologien nutzen, im Vergleich zu solchen, die Inhalte mit Papierdokumenten bearbeiten, erhöht (vgl. Höffler, Leutner 2007; van der Meij, van der Meij 2014). Zudem wurde ein positiver Einfluss der Rezeption von Erklärvideos auf das deklarative Lernen (vgl. Merkt, Schwan 2016) sowie auf die Aufmerksamkeit und das Engagement der Lernenden festgestellt (Hartsell, Yuen 2006, 33).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Vorzüge des Einsatzes von Erklärvideos für das Erlernen der deutschen Phonetik und insbesondere der Prosodie zu betonen. Zunächst wird ein Überblick über Erklärvideos, ihre verschiedenen Arten und ihren möglichen Einsatz im Unterricht gegeben (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden zwei *You Tube*-Videos zum Erlernen der deutschen Prosodie analysiert, um die jeweiligen Stärken und Schwächen zu ermitteln (vgl. Abschnitt 3). Es folgt ein konkretes Beispiel für eine Unterrichtseinheit mit Erklärvideos, die von der Lehrkraft im Anschluss an die Analyse bestehender Videos erstellt und mit einer Gruppe von Gymnasiasten im ersten Jahr des DaF-Unterrichts in Italien getestet wurde (vgl. Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einigen Schlussbetrachtungen und einem entsprechenden Ausblick.

## 2. Erklärvideos: ein Überblick

Als Erklärvideos werden Filme oder Videos bezeichnet, deren Ziel die visuelle Erläuterung und Erklärung abstrakter Themen, Produkte oder Dienstleistungen ist (Simschek, Kia 2017, 23). Diese Definition ist jedoch weit gefasst, sodass Erklärvideos häufig mit anderen Formaten verwechselt werden, die nicht dieselben grundlegenden Merkmale aufweisen. Der entscheidende Unterschied zwischen Erklärvideos und Videos mit erklärendem Charakter wie zum Beispiel Dokumentarfilmen liegt in der Kürze und Didaktisierung der Inhalte. Während Dokumentarfilme tendenziell einen geringen Grad an Didaktisierung

aufweisen, insbesondere wenn sie Informationen und Fakten präsentieren, sind Erklärvideos darauf ausgerichtet, komplexe Konzepte auf prägnante Weise zu vermitteln (Findeisen, Horn, Seifried 2019, 18). Erklärvideos unterscheiden sich in ihrer Funktion auch von professionell produzierten Lehrfilmen, da sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben (vgl. Lübcke, Burchert 2013; Schaarschmidt, Albrecht, Börner 2016, 42).

Erklärvideos sind durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet: Kürze und Fokussierung. Hinsichtlich der Länge ist festzustellen, dass diese je nach Funktion und Anwendungsbereich variiert. So beträgt die Dauer von Erklärvideos im Marketingbereich maximal 90 Sekunden (Simschek, Kia 2017, 58), während in der Bildung längere Formate von bis zu 30 Minuten Anwendung finden (Uçarat 2022, 199). Im Hinblick auf die Fokussierung ermöglichen Erklärvideos die Behandlung einzelner Abschnitte desselben Themas, wodurch komplexe Inhalte in eine Vielzahl von Einheiten unterteilt werden können. Um ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie zu nennen: Hier kann zur Behandlung der Themen Akzentuierung oder Intonation jeweils ein Erklärvideo genutzt werden.

Neben den beiden zuvor genannten Hauptmerkmalen existiert ein dritter, in hohem Maße korrelierender Erfolgsfaktor, der Erklärvideos auszeichnet: die Komplexitätsreduktion (Simschek, Kia 2017, 19). Letztere wird in Hochschul- und Lehrkontexten oft auch unbewusst von Lehrenden als Vermittlungsstrategie für Wissen eingesetzt (Arnold, Zech 2019, 21–23), weshalb sich Erklärvideos für den Einsatz in der Didaktik besonders anbieten. Vor der Vorstellung des potenziellen Einsatzes von Erklärvideos im Bildungsbereich ist es jedoch essenziell, auf die vielfältigen Arten solcher Videos hinzuweisen.

## 2.1 Stile und Formen von Erklärvideos

Erklärvideos drehen sich alle um einen Erklärungsprozess, der durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet ist (Findeisen 2017, 16–18):

1. Die Erklärung findet als Interaktion zwischen einer erklärenden Person und mindestens einer zuhörenden Person statt.
2. Der Erklärende hat einen Wissensvorsprung gegenüber der zuhörenden Person, d.h. es besteht eine Wissensasymmetrie, wobei sich die Erklärung auf Inhalte konzentriert, die den rezipierenden Personen zunächst nicht bekannt oder bewusst sind.
3. Die erklärende Person verfolgt das Ziel, einen bestimmten fachlichen Inhalt für die Zuhörenden so verständlich wie möglich zu machen, und nutzt dazu das Prinzip der Komplexitätsreduktion.

Erklärvideos sollten daher diesen Erklärungsprozess beinhalten, können aber unterschiedliche Stile und Formen aufweisen. Der Stil beschreibt die persönliche Art und Weise der Einführung und Erklärung des Themas, zum Beispiel die Verwendung einer sachlichen Sprache sowie von Gestik und Mimik. Der Stil ist folglich in hohem Maße von der individuellen Persönlichkeit der erklärenden Person abhängig. Dies ist insbesondere für Lehrkräfte relevant, die bei der Anfertigung von Erklärvideos darauf achten sollten, einen möglichst authentischen Eindruck zu vermitteln. Sie sollten dabei nicht den Fehler begehen, vor der Kamera einen Stil anzunehmen, der nicht ihrem natürlichen Auftreten im Klassenzimmer entspricht (Arnold, Zech 2019, 24).

Neben der Authentizität umfasst der Stil eines Erklärvideos auch die Auswahl der Inhalte sowie die Vorgehensweise, die sich oft in der gewählten visuellen Gestaltung widerspiegelt. Es gibt verschiedene Taxonomien für die Kategorisierung unterschiedlicher Arten von Erklärvideos. Im Folgenden werden nur diejenigen aufgeführt, die auch im Bildungsbereich Verwendung finden.

Eine erste grundlegende Unterscheidung sollte zwischen persönlichen und neutralen Videos vorgenommen werden. Während die erklärende Person in persönlichen Videos mit ihrer Körperlichkeit und Mimik in Szene gesetzt wird, ist in neutralen Videos die Anwesenheit des Erzählenden nicht erforderlich. Beide Formen sind häufig mit dem Stil und den thematischen Schwerpunkten verbunden, die in den jeweiligen Videos behandelt werden. In Bezug auf die thematischen Inhalte sei beispielsweise auf Erklärvideos zur Phonetik verwiesen, die die Anwesenheit einer Person erfordern, um die Bewegung der Lippen oder die Stellung der Zunge bei der Artikulation von Lauten zu beobachten.

Die Visualisierung ermöglicht eine Unterscheidung verschiedener Formen von Erklärvideos, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. Arnold, Zech 2019, 26–32):

- Marker
- Legetrick
- Comic
- Screencast
- Green-Screen

Ersteres bezieht sich auf die Erklärvideos, die vor einem weißen Hintergrund gedreht werden und auf denen eine animierte Hand die zu erklärenden Begriffe mit einem schwarzen Stift zeichnet. Im Video werden jedoch nicht sämtliche Objekte dargestellt, sondern lediglich die als signifikant erachteten, die eine Hervorhebung erfahren sollen (Simschek, Kia 2017, 25).

Eine Unterkategorie der Marker-Videos stellen die ebenfalls mit weißem Hintergrund präsentierten Legetricks dar. Dabei werden zuvor erstellte Bildschnipsel, die Objekte oder Konzepte darstellen und integraler Bestandteil der Erklärung sind, mit einer Hand im Video verschoben und von einer sprechenden Stimme aus dem Off kommentiert. Dank neuer Technologien lässt sich die als Legetricktechnik bezeichnete Vorgehensweise nicht nur analog, sondern auch digital durchführen (Arnold, Zech 2019, 27–28).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien sind Comics vollfarbige Erklärvideos mit Hauptpersonen, die wie Comic-Charaktere dargestellt werden. Diese Art von Videos richtet sich jedoch in erster Linie an ein sehr junges Publikum, insbesondere an Kinder, und nicht immer an Jugendliche und Erwachsene.

Eine weitere populäre Methode zur Erstellung von Erklärvideos sind Bildschirmaufnahmen, sogenannte Screencasts. Ein Screencast- oder auch Screen Capture-Erklärvideo bezeichnet eine spezifische Form des Videostils, bei dem die Bildschirmausgabe aufgezeichnet und anschließend nachbearbeitet wird. Die Bandbreite der möglichen Nachbearbeitungen erstreckt sich von einfachen Ergänzungen, wie beispielsweise einer Tonspur sowie einer Intro- und Outro-Sequenz, bis hin zu Animationen des Cursors, dem Hinzufügen von Grafiken, farblichen Akzentuierungen oder gar der kompletten grafischen Ad-

aption der Bildschirmoberfläche in einem individuellen Videostil. Screencasts dokumentieren und kommentieren das, was auf dem Bildschirm angezeigt wird, und finden häufig Anwendung bei der Erstellung von Video-Tutorials. Dabei handelt es sich um Videos, in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung zwecks Nachahmung durch das Publikum explizit vorgeführt wird. Aus diesem Grund können Tutorials als eine Unterkategorie von Erklärvideos betrachtet werden, die das ‚Wie‘ erklären, aber nicht auf das ‚Warum‘ eingehen (Dorgerloh, Wolf 2020, 17).

Eine besondere Herausforderung stellen Green-Screen-Videos dar. Dabei handelt es sich um Vorträge mit animiertem Hintergrund, die sich durch eine besondere Anschaulichkeit auszeichnen und die Realisierung komplexer Übersichten und Darstellungen ermöglichen. Die Erstellung solcher Videos erfordert spezielle Software oder Videobearbeitungsprogramme, die das Erkennen und Entfernen des grünen Hintergrunds in der Aufnahme ermöglichen, um diesen durch einen anderen Hintergrund zu ersetzen. Dieses Verfahren ist jedoch sehr zeit-, material- und kostenaufwändig (Arnold, Zech 2019, 31), weshalb es von Lehrkräften und Lernenden bei der Erstellung von Erklärvideos selten bevorzugt wird. Stattdessen werden sie häufig für Online-Lernprogramme, einschließlich MOOCs<sup>1</sup>, verwendet.

## 2.2 Einsatzmöglichkeiten von Erklärvideos im Unterricht

Wie bereits hervorgehoben, gewinnen Erklärvideos im privaten Umfeld sowie im schulischen und universitären Kontext zunehmend an Bedeutung. Empirische Daten belegen, dass sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Erklärvideos positive Auswirkungen auf kognitive Faktoren wie Wissens- und Kompetenzzuwachs und nicht-kognitive Faktoren wie zum Beispiel erhöhte Motivation und Aufmerksamkeit haben (Findeisen, Horn, Seifried 2019, 16).

Ein wesentliches Merkmal von Erklärvideos, das ihre Attraktivität für den Bildungsbereich begründet, ist ihre hohe Flexibilität in Bezug auf ihre Nutzbarkeit. Sie sind leicht zugänglich, können jederzeit abgerufen werden und können sowohl synchron als auch asynchron angesehen werden. Zudem kann das Video mehrmals abgespielt oder angehalten werden, sodass die Rezipierenden ihr eigenes Tempo selbst bestimmen können. Erklärvideos ermöglichen somit den Zugang zu spezifischen Inhalten, die auf die individuellen Bedürfnisse der Nutzenden zugeschnitten sind (vgl. Irawan et al. 2020) und eine gewisse Differenzierung gewährleisten.

---

<sup>1</sup> Das Akronym MOOCs steht für *Massive Open Online Courses* und wurde erstmals 2008 im Kurs *Connectivism and Connective Knowledge* von George Siemens and Stephen Downes an der Universität von Manitoba verwendet. MOOCs bezeichnen überwiegend in der Hochschul- und Erwachsenenbildung verwendete Onlinekurse, die große Teilnehmerzahlen aufweisen, da sie auf Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen verzichten (vgl. McGreal, Kinuthia, Marshall 2013). Die weltweite Verbreitung von MOOC-Kursen begann ab Herbst 2011, als die Stanford University einen kostenlosen Postgraduiertenkurs zum Thema künstliche Intelligenz anbot, der eine Zahl von rund 160.000 Anmeldungen von Studierenden aus 190 Ländern verzeichnete. Eine detaillierte Beschreibung der innovativen Bedeutung von MOOC-Kursen bietet Siemens (2013).

Im Hinblick auf den potenziellen Einsatz von Erklärvideos für Bildungszwecke ist zunächst die Bestimmung der potenziellen Produzierenden und Rezipierenden der Videos erforderlich. In der Regel werden vier mögliche Szenarien identifiziert, die veranschaulichen, in welcher Form Erklärvideos nicht nur als Werkzeug für die Lehrkräfte, sondern auch als Lern- oder Arbeitsinstrument für die Lernenden fungieren können (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1 - Einsatzmöglichkeiten von Erklärvideos im Unterricht (nach Wolf, Kulgemeyer 2016, 36)

		<i>Produzierende</i>	
		<i>Lehrkräfte</i>	<i>Lernende</i>
<i>Rezipierende</i>	<i>Lehrkräfte</i>	Das Ansehen der Erklärvideos anderer Lehrkräfte kann Lehrenden zur persönlichen Weiterbildung dienen.	Erklärvideos von Lernenden können für Lehrkräfte als diagnostisches Instrument fungieren.
	<i>Lernende</i>	Erklärvideos von Lehrkräften können Lernenden zur Einführung in neue Themengebiete sowie zur Vertiefung und Wiederholung dienen.	Die Lernenden lernen einerseits durch die Aufbereitung eines Erklärprozesses für ihre Mitschüler:innen und andererseits durch die Inhalte der Videos anderer.

Die Implementierung und Anwendung von Erklärvideos durch Lehrkräfte sollte jedoch stets im Anschluss an eine didaktische Reflexion der Unterrichtsplanung erfolgen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Form des Videos (vgl. Abschnitt 2.1), die Art und Weise der Verwendung durch die Lehrkraft sowie die Verknüpfung mit dem jeweiligen Fachgebiet signifikante Auswirkungen auf den gesamten Lehr-Lern-Prozess haben (vgl. Gedera, Zalipour 2018).

In der Regel wird empfohlen, Erklärvideos in den lernerzentrierten Phasen zu verwenden, da diese Ressource eine Selbststeuerung des Lernprozesses ermöglicht. Daher eignen sich Erklärvideos für den Einsatz im Unterricht besonders als Hausaufgabe, indem man sie entweder im Rahmen von innovativeren Ansätzen oder im Anschluss an traditionellere Methoden nutzt. Zur ersten Kategorie gehört der *Flipped-Classroom*-Ansatz, bei dem Erklärvideos als Wissensinput eingesetzt werden (Arnold, Zech 2019, 71–72). Diese Methode stellt ein pädagogisches Konzept dar, dessen Ziel die Befähigung der Lernenden zur selbständigen Erarbeitung der theoretischen und praktischen Grundlagen eines neuen Themas außerhalb des Klassenzimmers ist (vgl. Frei et al. 2020). Die Vertiefung des Lernstoffs erfolgt zunächst durch das Ansehen der Videos, das Anfertigen von Notizen sowie die Bearbeitung von Begleitaufgaben, deren Ziel es ist, das Verständnis für die Inhalte sicherzustellen. In der anschließenden Präsenzphase wird der Inhalt des Erklärvideos nicht wiederholt, sondern es werden Verständnisfragen geklärt und Aktivierungsmethoden mit anspruchsvolleren Verarbeitungsaufgaben durchgeführt. Die Lernenden werden dazu angehalten, die Inhalte zu analysieren, zu bewerten und neue Inhalte zu erstellen, wodurch sie komplexe Aufgaben erfüllen (vgl. Sams 2012).

Erklärvideos können aber auch im Rahmen traditionellerer Ansätze eingesetzt werden, etwa in Form von videobetreuten Hausaufgaben (Arnold, Zech 2019, 72–73). In diesem Fall wird eine Aufgabe gestellt, die in den Videos bearbeitet wird, und deren Lösung prä-

sentiert. Diese kann direkt im Anschluss an die Übung vorgestellt werden oder es können interaktive Elemente<sup>2</sup> in das Video integriert werden, die an bestimmten Stellen platziert werden. Dies macht Erklärvideos interaktiver und fördert eine stärkere Lernaktivierung (vgl. Klötzke 2022). Videos dieser Art sollten jedoch immer eine kurze Einführung enthalten, die das für die Durchführung der Aufgabe notwendige Vorwissen aktiviert, sowie eine klare Darstellung des Ablaufs und der Durchführung der Übung. Zudem haben sie den Vorteil, dass die Korrektur der Hausaufgaben nicht mehr im Unterricht erfolgen muss, es sei denn, es gibt spezielle Nachfragen seitens der Lernenden.

Vor dem Hintergrund, dass nicht alle Menschen auf die gleiche Weise lernen, sollte überlegt werden, welche Erklärvideos eingesetzt werden, um die Inhalte allen Lernenden zugänglich zu machen und den Unterricht so inklusiv wie möglich zu gestalten (vgl. Giacomini et al. 2023). Erklärvideos können daher auch als Gedächtnis- und Lernhilfe im Rahmen des Förderunterrichts eingesetzt werden (vgl. Tversky, Morrison, Betrancourt 2002; Pace, Jones 2009) und eignen sich besonders für die Binnendifferenzierung (vgl. Leuders, Loibl 2021). Was letztere betrifft, so werden Erklärvideos häufig in offenen Arbeitsformen oder Workshops wie zum Beispiel beim Stationenlernen verwendet. Dabei können sie mehrere Funktionen erfüllen, beispielsweise Input, Hilfestellung oder Zusatzinformationen geben, Arbeitsanweisungen vermitteln oder Lösungsblätter ersetzen (Arnold, Zech 2019, 74).

Das Ansehen bereits angefertigter Erklärvideos ist nicht das einzige Einsatzszenario im Bildungsbereich (Dorgerloh, Wolf 2020, 87). Nach dem Prinzip ‚Lernen durch Lehren‘ werden von Lernenden selbst erstellte Erklärvideos in der Didaktik immer beliebter, da sie nicht nur sinnvolles Lernen, sondern auch die Entwicklung digitaler Kompetenzen fördern. Die Erstellung von Erklärvideos durch die Lernenden kann als eine Strategie zur Vertiefung des Lernens angesehen werden, da sie den Lernenden dazu zwingt, den zu vermittelnden Sachinhalt zu verstehen (Wolf, Kulgemeyer 2016, 37). Dies beinhaltet die Überarbeitung und Zusammenfassung des Inhalts in einer für eine breite Zielgruppe verständlichen Form. Die Erstellung von Erklärvideos stellt auch eine geeignete Methode dar, um bei den Lernenden die Entwicklung der audiovisuellen Kompetenz des Erklärens und Präsentierens zu fördern, was im Kontext der Diskussion um neue Medienkompetenz eine zentrale Rolle spielt (Wolf, Kratzer 2015, 30).

Vor der Produktion eigener Erklärvideos durch die Lernenden ist es notwendig, dass diese sich der Struktur eines solchen Videos sowie der zugehörigen Bewertungskriterien bewusst werden. Diese Erkenntnisse können durch die gemeinsame Analyse mehrerer Erklärvideos zu einem bestimmten Thema im Plenum erlangt werden, wobei die Lernenden ein Videoprotokoll anfertigen (vgl. Arnold, Zech 2019, 80–81). Das Protokoll kann in Form einer Punktebewertung oder einer offenen Fragenstruktur erfolgen und sollte sich auf die Merkmale des Videos konzentrieren, d.h. auf Aufbau, Video- und Audioqualität, Inhaltsauswahl, Erklärungsqualität und Präsentationstechniken.

---

<sup>2</sup> Mithilfe von kostenlosen Tools wie *H5P* oder *Edpuzzle* lassen sich Notizen, weitere Informationen, Fragen und Ähnliches in ein bestehendes Video integrieren. Die beiden Ressourcen sind auf den Seiten <https://h5p.org> (letzter Zugriff 10. Januar 2025) und <https://edpuzzle.com/> (letzter Zugriff 10. Januar 2025) frei verfügbar.

Im Folgenden werden einige auf *YouTube* verfügbare Erklärvideos zur deutschen Phonetik auf ihre Strukturprinzipien hin analysiert.

### 3. Analyse bestehender Erklärvideos für den DaF-Phonetikunterricht

Ausgehend von der Annahme, dass im Prinzip alle Erklärvideos auch für den Phonetikunterricht eingesetzt werden könnten, weil die darin enthaltene Artikulation zum Zweck einer gezielten Fokussierung auf bestimmte Wörter und Satzteile sehr genau ist, werden im Folgenden nur Videos analysiert, die ausschließlich für den phonetischen Bereich konzipiert wurden und in erster Linie im DaF-Unterricht Verwendung finden.

Bei der Auswahl der Erklärvideos wurde darauf geachtet, dass sie die höchsten Aufrufzahlen auf *YouTube* haben und von noch aktiven Kanälen stammen, die sich sowohl mit segmentalen als auch mit suprasegmentalen Merkmalen des Deutschen beschäftigen.

Die zwei ausgewählten Erklärvideos behandeln einen Aspekt der deutschen Prosodie, die Satzmelodie, sind stilistisch persönlich und fallen in die Kategorie Screencast (vgl. Abs. 2.1). Beide sind auch ähnlich lang und können daher gut miteinander verglichen werden.

#### 3.1 Erklärvideo *Melodien und Akzente*

Das erste Video wurde auf dem *YouTube*-Kanal *Fröhlich Deutsch*<sup>3</sup> veröffentlicht, der von der Germanistin und Lehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Michaela Fröhlich, ins Leben gerufen wurde. Der 2012 gegründete Kanal hat mittlerweile 209.000 Abonnenten und enthält 110 Videos, die insgesamt 8.990.305-mal geteilt wurden. Der Fokus des Kanals liegt nicht ausschließlich auf der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen, sondern insbesondere auf der Vermittlung der Phonetik als Fachgebiet. Daher werden auch prosodische Elemente erläutert, was in Videos zur Phonetik, die sich in der Regel mehr auf segmentale Merkmale konzentrieren, nicht sehr häufig zu beobachten ist.

Das Video mit dem Titel *Melodien und Akzente: Über die deutsche Intonation mit einem Beispielsatz*, dessen Länge 10 Minuten und 26 Sekunden beträgt, lässt sich in sechs Abschnitte unterteilen und ist unter <https://www.youtube.com/watch?v=-eRTn4VxikM> (letzter Zugriff 13. Januar 2025) frei zugänglich. Im ersten Teil wird das Thema durch zwei verschiedene melodische Interpretationen des Satzes ‚Wir haben uns vorgenommen, ab sofort nach der Arbeit eine kleine Runde spazieren zu gehen‘ eingeführt und die Rezipienten werden gebeten, zwischen den beiden Interpretationen zu wählen und jene zu bewerten, die ihrer Meinung nach natürlicher klingt. Um die Entstehung der Melodie einer Sprache zu veranschaulichen, wird das Konzept des Satzakkentes in Erinnerung gerufen, das in ei-

<sup>3</sup> Der Kanal ist unter der folgenden Internetadresse frei zugänglich: <https://www.youtube.com/channel/UC-QNR5ZJ8fzyWPvsZGyAVORA> (letzter Zugriff 13. Januar 2025). Darüber hinaus enthält er auch Verweise auf die sozialen Medien sowie auf die Website der Gründerin, über die man ihrem Blog und Podcast folgen kann. Der Link dazu lautet: <https://www.froehlich-deutsch.de/> (letzter Zugriff 13. Januar 2025).

nem früheren Video besprochen wurde<sup>4</sup>. Die durch Markierung hervorgehobenen Silben ‚vor‘ und ‚zie‘ in den Wörtern ‚vorgenommen‘ und ‚spazieren‘ dienen der visuellen Veranschaulichung der Betonung. In Bezug auf die Kollokation ‚spazieren gehen‘ wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass der Akzent auf dem Verb ‚spazieren‘ und nicht auf ‚gehen‘ liegt, da ersteres in diesem Fall eine höhere semantische Relevanz aufweist.

Anschließend wird das Konzept einer durch einen tiefsten (↓) oder höchsten Ton (↑) betonten Silbe vorgestellt, um das Konzept der Intonationskontur<sup>5</sup> einzuführen und zu veranschaulichen. Die Intonationskontur wird im Video umgangssprachlich als ‚aufsteigende Melodie‘ und ‚absteigende Melodie‘ bezeichnet, deren grafische Darstellung durch aufsteigende oder absteigende schräge Pfeile am Ende des Neben- und Hauptsatzes erfolgt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 - Screenshot des Satzes mit markierten prosodischen Elementen

Wir haben uns **v**orgenommen, **a**b sofort nach  
der Arbeit eine kleine Runde **s**pazieren zu gehen.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Interpretation des Satzes eine Veränderung erfährt, wenn die beiden Satzteile mit umgekehrten Melodien gelesen werden, was ein interessantes Beobachtungsergebnis darstellt. Der erste Teil könnte mit einer fallenden melodischen Kontur als abgeschlossener Satz interpretiert werden. Der zweite Teil des Satzes hingegen, der mit einer aufsteigenden melodischen Kontur gelesen wird, erweckt den Eindruck, dass der Satz nicht abgeschlossen ist und daher durch weitere Informationen ergänzt werden soll.

Im dritten Teil des Videos wird das Konzept der akzentzählenden Sprachen vorgestellt und mit dem der silbenzählenden Sprachen verglichen<sup>6</sup>. Um die signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachen dieser beiden rhythmischen Klassen zu veranschaulichen, wird der deutsche Beispielsatz nun wie ein Satz aus einer silbenzählenden Sprache vorgetragen, was einen Verfremdungseffekt bewirkt.

Im vierten Teil werden die im ersten Teil des Videos erörterten Faustregeln zusammengefasst und anhand von Visualisierungen präsentiert (vgl. Abb. 2). Dieser Schritt ist von entscheidender Bedeutung, da die Wiederholung von Konzepten in Verbindung mit der Visualisierung eine bessere Systematisierung ermöglicht. Wie aus der Abbildung 2 zu

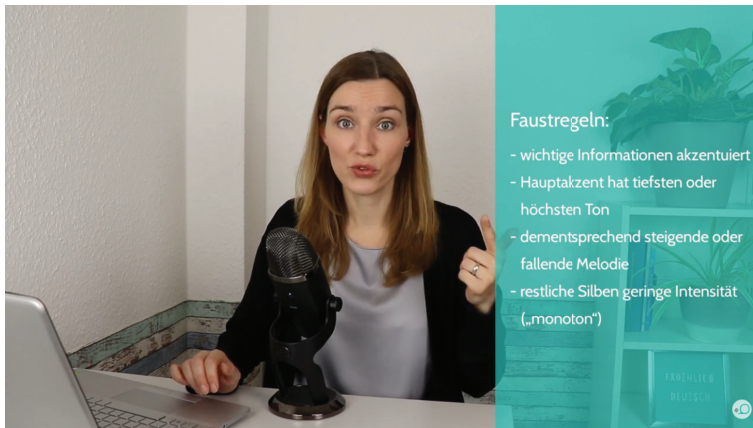
<sup>4</sup> Der Link zu dem Video mit den Grundlagen des Satzakkzents lautet: <https://www.youtube.com/watch?v=Ry6tz4bM8go> (letzter Zugriff 13. Januar 2025).

<sup>5</sup> In der in Deutschland gesprochenen Standardvarietät werden in der Regel acht Intonationskonturen verwendet, die sich aus der Kombination von Grenztönen (aufsteigende H%, flache 0% oder absteigende L%) und den in der syntaktischen Akzentkombination realisierten Tönen (aufsteigende L\*H, hohe H\*, absteigende H\*L und tiefste L\*) ergeben. Für eine detaillierte Erörterung dieses Themas sei an dieser Stelle auf Peters (2014, 47) verwiesen.

<sup>6</sup> Gemäß der einschlägigen Literatur werden alle natürlichen Sprachen hinsichtlich ihrer rhythmischen Struktur in silbenzählende und akzentzählende Sprachen klassifiziert (vgl. Auer, Uhmann 1988, 216–219). Zu der erstgenannten Gruppe zählen die romanischen Sprachen, einschließlich des Italienischen, während die germanischen Sprachen, wie beispielsweise das Deutsche, der zweiten Gruppe zugeordnet werden.

ersehen ist, bestehen die Faustregeln in der Hervorhebung der Hauptinformationen durch die Betonung, d.h. durch die Satzakkente, die je nach Fall tiefer oder höher liegen können und eine aufsteigende oder absteigende melodische Kontur erzeugen. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass betonte Silben gut artikuliert werden, während unbetonte Silben weniger präzise ausgesprochen werden, was den Eindruck eines monotonen Musters erweckt. Um das letztgenannte Phänomen besser erklären zu können, wird der Beispielsatz sowohl mit langsamer als auch mit normaler Geschwindigkeit wiederholt, wobei im zweiten Fall Reduktionsphänomene wie die Wiedergabe des unbestimmten Artikels ‚eine‘ durch ‚ne‘ auftreten.

Abbildung 2 - Screenshot des Videos mit der Erklärung der Faustregeln



Das Video beinhaltet zudem einen praktischen Teil, in dem das Publikum die Möglichkeit hat, den vorgegebenen Satz mit drei verschiedenen Geschwindigkeitsstufen zu wiederholen – von der langsamsten bis zur schnellsten – sowie einen anderen Satz. Im letzteren Fall werden die Rezipierenden dazu angeregt, die Hauptakzente zu identifizieren, den entsprechenden Ton zu ermitteln und das melodische Muster zu analysieren. Die melodische Umsetzung des als Übung vorgegebenen Satzes wird schließlich nicht nur akustisch, sondern auch visuell mit Markierungen und Pfeilen dargestellt. In der Übungsphase wird den Rezipierenden zusätzliche Zeit für die Umsetzung des Satzes eingeräumt, die dem Doppelten der Zeit entspricht, die die erklärende Person benötigt.

Das Video endet mit einer kurzen Erläuterung des Konzepts der Prosodie, das nicht nur Melodie und Betonung, sondern auch Rhythmus, Pausen und Sprechtempo umfasst. Damit wird ein Workshop mit dem Titel *Der Ton macht die Musik* angekündigt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Erklärvideo eine hohe Qualität aufweist, eine klar erkennbare Struktur besitzt und alle Elemente enthält, die für solche Videos typisch sind. Die Moderatorin zeichnet sich durch eine klare und deutlich artikuliert Sprache aus, wobei sie Fachbegriffe auf einfache Weise erläutert, sofern dies erforderlich ist, und Beispiele anführt. Die hohe Audio- und Videoqualität ist auf die professionelle Ausrüstung, wie das in vielen Teilen des Videos zu sehende professionelle Mikrofon (vgl. Abb. 2), zurückzuführen. Die visuellen Elemente unterstützen das Gesagte, auch wenn weder

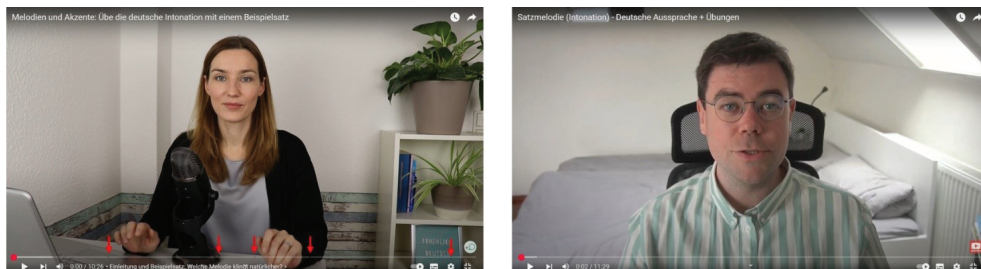
Animationen noch Symbole oder andere grafische Elemente zur Veranschaulichung des Inhalts verwendet werden. Obwohl Textelemente als visuelle Elemente im Vordergrund stehen, werden sie auf das Wesentliche beschränkt. Interessant ist, dass die erklärende Person das Publikum mit der Pluralform ‚ihr‘ anspricht, als würde sie sich an eine Klasse oder eine Gruppe von Lernenden wenden, was im zweiten Video, das im nächsten Abschnitt analysiert wird, nicht der Fall ist. Hier spricht der Moderator das Publikum mit ‚du‘ an.

### 3.2 Erklärvideo *Satzmelodie (Intonation)*

Das zweite analysierte Video stammt von dem 2013 gegründeten YouTube-Kanal *Deutsch mit Benjamin*, der 167.000 Abonnenten, 78 Videos und 2.986.328 Aufrufe aufweist<sup>7</sup>. Der Gründer, Benjamin Rannig, ist ein muttersprachlicher Deutschlehrer und Akzentcoach. Nach Abschluss seines Studiums der Germanischen Linguistik war er im Ausland als Deutschlehrer tätig, bis er im Jahr 2020 seine eigene Online-Akademie unter der Internetadresse <https://daf.deutsch-mit-benjamin.com/> (letzter Zugriff 14. Januar 2025) gründete. Sein besonderes fachliches Interesse gilt den Bereichen Phonetik, Phonologie und Prosodie, was sich in dem Video mit dem Titel *Satzmelodie (Intonation) – Deutsche Aussprache + Übungen* widerspiegelt<sup>8</sup>.

Auch hier ist es möglich, das 11 Minuten und 29 Sekunden lange Erklärvideo in mehrere Segmente zu unterteilen, wobei diese Unterteilung im Gegensatz zum ersten analysierten Video nicht durch kleine, den Zeitangaben entsprechende Unterbrechungen im Videoticker visuell hervorgehoben wird (vgl. Abb. 3)<sup>9</sup>.

Abbildung 3 - Vergleich der ersten Screenshots der beiden Videos



Das Video beginnt mit einer kurzen Einführung in das Thema, gefolgt von der Vorstellung des Materials, in dem es um die Aussprache des Satzes ‚Was kann ich für Sie tun?‘ geht. Interessant ist, dass in dem Video die These aufgestellt wird, dass das Erlernen der Prosodie in einem engen Zusammenhang mit der praktischen Anwendung des Satzes steht. Der

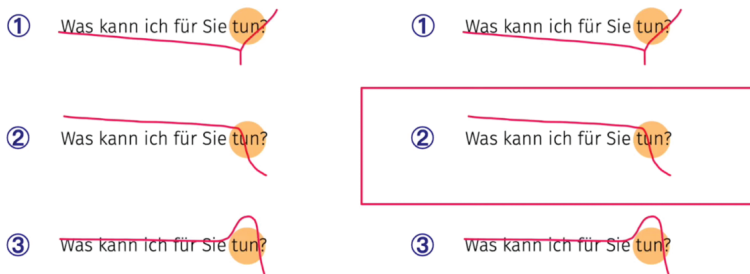
<sup>7</sup> Die aufgeführten Informationen sind auf der Homepage des Kanals verfügbar, die unter <https://www.youtube.com/@DeutschMitBenjamin> öffentlich zugänglich ist (letzter Zugriff am 14. Januar 2025).

<sup>8</sup> Das Video mit einer Länge von 11.29 Minuten wurde vor etwa acht Monaten hochgeladen und ist unter folgendem Link frei abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=xJlYqdlmE> (letzter Zugriff 14. Januar 2025).

<sup>9</sup> In der Abbildung sind die kleinen Unterbrechungen im ersten Video (rechts), die auf die Einfügung von Zeitstempeln zurückzuführen sind, zur Verdeutlichung mit roten Pfeilen markiert.

Moderator nennt verschiedene Kontexte, in denen ein solcher Satz fallen könnte, wie zum Beispiel der Kontakt zu Kunden im Einzelhandel oder die Interaktion mit Gästen im Hotel- und Gaststättengewerbe. Obwohl auch in diesem Video die Betrachtenden aufgefordert werden, das melodische Muster eines Satzes zu erraten, wird der ausgewählte Beispielsatz nicht von der erklärenden Person artikuliert, sondern durch die Visualisierung einer Sequenz aus dem Film *Mutter muss weg* dargestellt. Der Beispielsatz wird dann insgesamt achtmal wiederholt, sowohl in normaler als auch in langsamer Geschwindigkeit, sodass die Zuschauenden aus drei vorgegebenen Alternativen das richtige melodische Muster auswählen können (vgl. Abb. 4 links). Die korrekte Antwort wird im Video auf der nächsten Folie durch einen roten Rahmen hervorgehoben (vgl. Abb. 4 rechts).

Abbildung 4 - Darstellung der drei vorgegebenen Alternativen (links) und der Lösung (rechts)



Die Abbildung 4 zeigt, dass in allen Sätzen das Wort ‚tun‘, das den Satzakzent trägt, markiert ist.

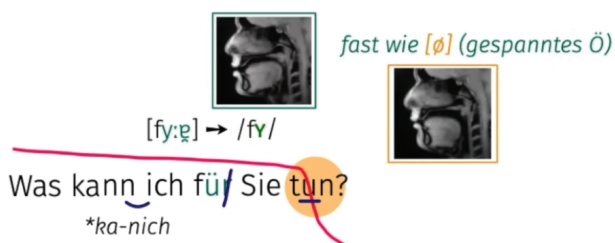
Im dritten Teil des Videos werden alle drei zuvor vorgeschlagenen melodischen Konturen vorgestellt und erläutert. Für diesen Abschnitt wird eine zusätzliche Folie präsentiert (vgl. Abb. 5), auf der die prosodischen Merkmale (zweite Spalte) und Anwendungsbeispiele (dritte Spalte) für jeden Satz vermerkt sind. Bei der dritten Alternative werden keine Verwendungsbeispiele angegeben, da die vorgeschlagene melodische Gestaltung aus dem Englischen stammt und im Deutschen nie verwendet wird.

Abbildung 5 - Grafische Unterstützung bei der Erklärung verschiedener melodischer Muster

<p>① Was kann ich für Sie tun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach unten akzentuiert</li> <li>• am Satzende steigt die Melodie</li> <li>• klingt fragend, verwundert</li> </ul>	<p>Beispiel: Die Polizei klingelt an der Tür: „Sind Sie Frau Nowak?“ Du antwortest: „Ja? Was kann ich für Sie tun?“</p>
<p>② Was kann ich für Sie tun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach unten akzentuiert</li> <li>• am Satzende fällt die Melodie</li> <li>• klingt freundlich und zugewandt</li> </ul>	<p>Beispiel: Du arbeitest an der Hotelrezeption. Ein Gast kommt und du sagst: „Hallo. Was kann ich für Sie tun?“</p>
<p>③ Was kann ich für Sie tun?</p> <p>What can I do for you?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach oben akzentuiert</li> <li>• am Satzende fällt die Melodie</li> <li>• auf Englisch klingt das freundlich</li> <li>• auf Deutsch klingt das genervt</li> </ul>	

Nach der Präsentation aller zu Beginn vorgestellten melodischen Muster erfolgt eine erneute Fokussierung auf den Satz ‚Was kann ich für Sie tun?‘, der nach dem in Satz Nummer 2 angegebenen melodischen Muster ausgesprochen wird (vgl. Abb. 5). An dieser Stelle des Videos erfolgt ein Wechsel der Erklärung von suprasegmentalen zu segmentalen Merkmalen, da die lange und gespannte Artikulation des Vokals -u des akzentuierten Verbs ‚tun‘ erörtert wird. Des Weiteren werden in diesem Teil intrasegmentale Koordinationsphänomene erläutert, wie beispielsweise der Ausdruck ‚kann ich‘, der ohne Vokalneueinsatz und wie ein einzelnes Wort wiedergegeben wird. Von besonderem Interesse ist die Erläuterung der Aussprache der Präposition ‚für‘, die von den Angaben in den Aussprachewörterbüchern abweicht, indem sie nicht mit dem Schwa [ə] ausgesprochen wird und das -ü nicht gespannt [fy:ø], sondern als ungespannt artikuliert wird, fast wie [ø]. Die Erläuterung der Artikulation segmentaler Phänomene wird durch eine Visualisierung begleitet, die neben der phonetischen Transkription auch zwei Abbildungen des phonatorischen Apparats zeigt (vgl. Abb. 6).

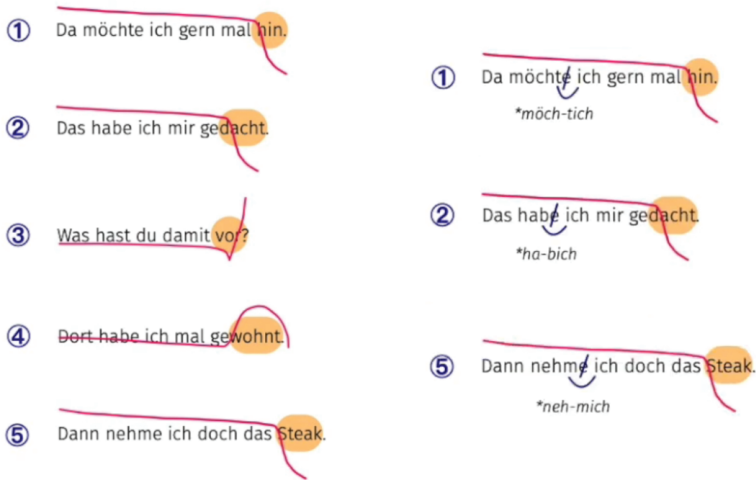
Abbildung 6 - Screenshot der Folie zur Erklärung der segmentalen und intrasegmentalen Phänomene



Vor dem praktischen Teil wird dargelegt, dass Prosodie eine äußerst komplexe Angelegenheit ist, deren Aneignung einen erheblichen Übungsaufwand erfordert, um optimale Kompetenzen zu erlangen. Diese Aussage erfolgt im Rahmen der Bewerbung eines sechswöchigen Masterkurses, der aus 12 Treffen besteht und theoretische Kenntnisse zu diesem Thema vermittelt. Die Online-Akademie, in der der Kurs angeboten wird, setzt für die Teilnahme an dem Kurs jedoch ein Sprachniveau von mindestens B2 in der deutschen Sprache voraus.

Der praktische Teil des Videos besteht aus einer Übung zur Erkennung des melodischen Musters von fünf Sätzen, von denen drei das gleiche intonatorische Muster des analysierten Beispielsatzes aufweisen. Die fünf Sätze werden jeweils dreimal wiederholt, nachdem sie das erste Mal nacheinander gelesen wurden. Die Lösung wird mithilfe einer Folie präsentiert, die das melodische Muster durch eine rote Linie und das Wort, das den Satzakzent trägt, durch einen orangefarbenen Punkt visualisiert (vgl. Abb. 7 links). Im Anschluss an die Übung erfolgt eine Vertiefung der prosodischen Phänomene der intersegmentalen Koordination, die sich aus dem Wegfall des unbetonten Vokals der Verbformen in den Sätzen 1, 2 und 5 ergeben (vgl. Abb. 7 rechts).

Abbildung 7 - Visuelle Darstellungen von den Sätzen in der Übungsphase



Das Video schließt mit der Empfehlung, den Kanal zu abonnieren, um mehr über die deutsche Prosodie und Aussprache sowie über authentische deutsche Sprache im Allgemeinen zu erfahren.

Auch dieses Erklärvideo entspricht weitgehend den Prinzipien der Gattung und besticht durch eine gute Audioqualität und eine übersichtliche Struktur. Visuell sind einige Folien unschärfer als andere (vgl. Abb. 5 und 7) und auch der Drehort (ein Schlafzimmer) wirkt improvisierter als im ersten Video, das stattdessen einen gepflegten Hintergrund in allen Details zeigt (vgl. Abb. 3). Als Mangel ist das fast völlige Fehlen von Animationen zu vermerken, die bei einigen Folien, wie zum Beispiel der in Abb. 5 gezeigten, die Aufmerksamkeit hätten erhöhen können. Sehr lobenswert ist die Verwendung von authentischem Material, das ein ‚ethnisches Hören‘ (Tomatis 2003, 18) ermöglicht, das die sprachlichen Besonderheiten der deutschen Sprache hervorheben kann. Ebenso interessant sind die segmentalen Schwerpunkte, die allerdings oft recht langatmig sind und vielleicht eine gesonderte Behandlung verdienen würden, da sie viel Vorwissen, einschließlich des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), voraussetzen.

Bei beiden analysierten Erklärvideos fällt jedoch auf, dass sie sich an ein Publikum mit einem relativ hohen Deutschniveau richten, was den Eindruck erweckt, dass das Thema nicht von Anfang an im DaF-Unterricht behandelt werden kann. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt ein praktisches Beispiel für die Verwendung von Erklärvideos vorgestellt, die von einer Lehrkraft<sup>10</sup> speziell für ihre Lernenden mit Anfangsniveau erstellt wurden, um zu zeigen, wie diese Ressource im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann.

<sup>10</sup> Die betreffende Lehrperson stimmt mit der Verfasserin des Beitrags überein, die zu dieser Zeit in Italien als Gymnasiallehrerin tätig war.

#### 4. Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis

Die Idee, Erklärvideos im DaF-Unterricht einzusetzen, entstand zum einen aus der Beobachtung des Unterrichts und der Herausforderungen, denen sich italienischsprachige Lernende beim Erlernen der deutschen Aussprache gegenübersehen. Zum anderen bestand die Notwendigkeit, die wöchentliche Unterrichtsstunde gemeinsam mit einer muttersprachlichen Lehrkraft<sup>11</sup> für Übungszwecke zu nutzen, was im Einklang mit dem *Flipped-Classroom*-Ansatz steht (vgl. Maglioni, Biscaro 2014). Für die Arbeit mit Erklärvideos wurde eine Klassengruppe im ersten Jahr des Erlernens von Deutsch als dritter Fremdsprache ausgewählt, die aus insgesamt 18 Lernenden im Alter zwischen 14 und 15 Jahren bestand.

Ausgehend von der Annahme, dass das Erlernen der Prosodie dem Erlernen der segmentalen Phonologie vorausgehen und nicht danach erfolgen sollte (vgl. Dieling, Hirschfeld 2000, 32–33; Morf 2022, 580–582)<sup>12</sup>, wurde beschlossen, drei kurze Erklärvideos zum Thema Prosodie zu erstellen, die als Hausaufgaben jeweils vor dem Unterricht bei der muttersprachlichen Lehrkraft ausgegeben werden sollten. Die drei Videodateien sind zwar der Erklärung der deutschen Prosodie gewidmet, verzichten jedoch ausdrücklich auf die Erwähnung der Prosodie als solcher, da das Ziel darin bestand, das Thema nicht aus sprachwissenschaftlicher, sondern aus praktischer Sicht zu behandeln. Die Erklärvideos, von denen keines eine Länge von 9,5 Minuten überschreitet, dienen der Beantwortung der Frage, warum die deutsche Sprache für italienischsprachige Lernende so hart klingt. Um diese Frage zu beantworten, wurden in einem ersten Video drei grundlegende Merkmale der deutschen Sprache erörtert: die drei Silbentypen<sup>13</sup>, die Auslautverhärtung und der Glottisschlag. Das zweite Video fokussiert sich stattdessen auf die Erklärung von Wort- und Satzakkzenten, während das dritte Video den Melodieverlauf in den Mittelpunkt stellt. Hauptziel war es, die Lernenden mit dem Klang der deutschen Sprache vertraut zu machen und diesen mit dem Klang des Italienischen zu vergleichen.

Die Gesamtdauer der Unterrichtseinheit betrug einen Monat und umfasste vier Unterrichtsstunden à 60 Minuten, wodurch der Monatsplan der muttersprachlichen Lehrkraft abgedeckt wurde. Das erste Video wurde eine Woche vor der ersten praktischen Unterrichtsstunde mit der muttersprachlichen Lehrkraft per E-Mail versandt, und die Durchführung der Übungen im Klassenraum wurde auf drei Stunden festgelegt. Eine weitere Stunde war für die Bewertung der Erfahrung durch mündliches Feedback der Lernenden vorgesehen. Für den praktischen Teil der Unterrichtseinheit wurde neben dem von der

<sup>11</sup> Gemäß dem in Italien geltenden Schulsystem werden die Fremdsprachenlehrkräfte am neusprachlichen Gymnasium von einer muttersprachlichen Lehrkraft für eine Stunde pro Woche unterstützt. Der Unterricht dieser muttersprachlichen Lehrkräfte umfasst neben der Behandlung kultureller Themen vor allem in den ersten beiden Jahren auch Vertiefungen in Phonetik und Phonologie.

<sup>12</sup> Die vorrangige Behandlung suprasegmentaler Phänomene gegenüber segmentalen Phänomenen ist durch die größere kommunikative Bedeutung der suprasegmentalen Ebene und ihren regulierenden Einfluss auf die segmentale Ebene zu rechtfertigen (vgl. Hirschfeld 1991, 158; Hirschfeld, Reinke 2016, 74), sodass im didaktischen Bereich von einer „prosodischen Wende“ gesprochen wird (vgl. Missaglia 2000; 2001).

<sup>13</sup> In Bezug auf die Silbentypologie wurde die Einteilung der Silben in die drei Kategorien einfach, schwer und superschwer (vgl. Penner, Fischer, Krügel 2006, 29–31) verworfen und stattdessen eine Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Silben vorgenommen.

muttersprachlichen Lehrkraft erstellten Material auch Lehrmaterial in Form von Spielen verwendet (vgl. Reinke, Hirschfeld 2014).

Die drei Erklärvideos wurden auf der Grundlage der Elemente erstellt, die sich bei der Analyse der vorhandenen Videos herauskristallisiert haben (vgl. Abs. 3.1 und 3.2) und die teilweise mit den von Hackl (2021, 119–124) formulierten Prinzipien übereinstimmen. Der Grund, aus dem die Lehrkraft die Erklärvideos speziell für die betreffende Klassengruppe erstellt hat, war, dass es zu diesem Zeitpunkt keine Videos gab, die den Bedürfnissen der italienischsprachigen Lernenden entsprachen. Die vorhandenen Erklärvideos wiesen entweder zu viele sprachliche Herausforderungen auf, waren zu lang oder enthielten nur wenige Bilder zur Unterstützung der Erklärungen. Darüber hinaus enthielten viele der auf *YouTube* verfügbaren Videos mehrere wissenschaftliche Erklärungen, oft mit Transkripten unter Verwendung des internationalen phonetischen Alphabets, mit dem Lernende im ersten Jahr der Sekundarstufe nicht immer vertraut sind. Ein weiterer wesentlicher Grund für die Entscheidung zur Eigenproduktion der Erklärvideos lag in der Analyse der vorhandenen Videos. Diese enthielten in zahlreichen Fällen keine Geschichten, die dazu geeignet gewesen wären, das Interesse der Lernenden zu wecken. Im Rahmen der drei selbstproduzierten Videos konnte die Lehrkraft Charaktere verwenden und mit diesen Geschichten erschaffen, die die Erklärungen unterstützen. Ein Beispiel hierfür stellt der Igel dar, den die Lehrerin im Garten fand. Er wurde in einer Geschichte über die Heimkehr und das Überqueren einer Straße verwendet, um die gegensätzlichen Verben ‚umfahren‘ [ˈʊmfɑ:rən] und ‚umFAHren‘ [ʊmˈfɑ:rən] zu erklären (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8 - Dreibildsequenz mit Erklärung des Verbs *umFAHren*



Aus der Abbildung 8 ist auch ersichtlich, dass die erklärende Person im Video immer anwesend ist, auch wenn die Präsentationsfolien gezeigt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bei der Erklärung neben den verbalen Aspekten auch die nonverbale Kommunikation<sup>14</sup> verwendet wird. Das zeigen die Gesten bei der Erklärung des Verbs ‚umFAHren‘,

<sup>14</sup> Nonverbale Kommunikation umfasst das Blickverhalten, Gesten und Mimik, die in der Fachliteratur als Kinesik bezeichnet werden. In Erklärvideos, insbesondere solchen, die sich an ein italienisches Publikum richten, spielt die Kinesik eine entscheidende Rolle. Dies ist dadurch bedingt, dass die italienische Kultur durch eine

für die ein Plüschtier in Form eines Igels verwendet wird und die Hand der Sprecherin den Weg eines Autos nachahmt.

Weitere nonverbale Elemente wie Klatschen oder Summen wurden ebenfalls zur Erklärung des Rhythmus verwendet.

Die Rückmeldungen der Lernenden zu den Erklärvideos zeigten, dass die Videos sehr geschätzt wurden, da sie angenehm anzuschauen, interessant und klar in ihrer Struktur und ihren Erklärungen waren. Hier wurden insbesondere zwei Segmente als besonders wertvoll erachtet: die Erläuterung der Regeln (vgl. Abb. 9) und die Zusammenfassung der behandelten Themen am Ende des Videos. Des Weiteren wurden die Erklärungszeit sowie der Einsatz von Animationen als besonders positiv bewertet. Eine visuelle Darstellung ist in Abbildung 9 (rechts) zu sehen, wo die Elemente in der Reihenfolge ihres Auftretens im Video rot nummeriert sind. Die gesamte Passage, die die Funktionsweise des Satzatzkents erläutern soll, dauert insgesamt 2 Minuten, was angesichts der Gesamtdauer des Videos von 9 Minuten 29 einen Eindruck von der Ausführlichkeit vermittelt.

Abbildung 9 - Screenshots mit den Abschnitten der Erklärungen zu den Regeln

Die einzige kritische Anmerkung, die von 12 der 18 Lernenden geäußert wurde, betrifft die im Video erkennbare ernste Ausdrucksweise der Lehrkraft im Vergleich zu ihrem alltäglichen Auftreten im Klassenzimmer. Diese Veränderung wird als Einflussfaktor in Bezug auf die Authentizität und den Stil des Erklärvideos gewertet (vgl. Abs. 2.1). Darüber hinaus merkten einige Lernende an, dass in den Videos keine Beispiele für Gruppenmitglieder genannt wurden, deren Namen oder besondere Merkmale häufig bei den Erklärungen im Präsenzunterricht verwendet werden. Dies kann jedoch mit der Absicht der Lehrkraft begründet werden, Videos zu erstellen, die in Zukunft auch in anderen Klassen verwendet werden können.

Hinsichtlich des praktischen Teils kann der Einsatz der Erklärvideos als erfolgreich bezeichnet werden. Eine Wiederholung der Inhalte der Videos war nicht notwendig, da die Lernenden die darin enthaltenen Informationen ausreichend aufgenommen und entsprechend verarbeitet hatten.

hohe Gestenfreude gekennzeichnet ist, die für das Erlernen einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Colli 2004).

In einer Diskussion unter den Lehrkräften wurde jedoch deutlich, dass die Nutzung von Erklärvideos für die Hausaufgaben zwar einen erhöhten Zeitaufwand für die Durchführung der Übungen im Unterricht bedeutet, die Erstellung der Erklärvideos jedoch mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist. So wurde für die Anfertigung jedes Videos ein Zeitraum von über einem Tag benötigt. Dies ist auf die verschiedenen Arbeitsschritte wie die Erstellung des Drehbuchs, die Auswahl des Materials, die Vorbereitung der Folien, die Dreharbeiten und die Nachbearbeitung zurückzuführen.

### *5. Schlussfolgerungen und Ausblick*

Auf der Grundlage der Ausführungen in Abschnitt 4 lässt sich feststellen, dass Erklärvideos auch für Lerngruppen mit geringem Sprachniveau als gewinnbringend in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Der Erfolg der Unterrichtseinheit, der sowohl durch das positive Feedback der Lernenden als auch durch ihre Leistungen in der Klasse während der Übungsphase sichtbar wurde, hatte auch damit zu tun, dass das Thema anregend und neu war und nicht oft in Lehrbüchern behandelt wird. Die vorgeschlagene Arbeit mit den Erklärvideos ist jedoch als Einstieg in eine größere Aufgabe gedacht. Die von der Lehrkraft erstellten Erklärvideos können insbesondere im Bereich der segmentalen Phonetik durch Videos der Lernenden ergänzt werden, wodurch eine Vertiefung des Inhalts ermöglicht wird. Es wäre zum Beispiel interessant, im Anschluss an diese erste Unterrichtseinheit zu den Suprasegmentalia die Lernenden Videos zu bestimmten deutschen Lauten erstellen zu lassen, d.h. zu Segmentalia, die nicht zum italienischen phonematischen Inventar gehören wie beispielsweise [x] und [ç]. Wichtig ist jedoch, dass die Produktion von Erklärvideos durch die Lehrkraft stets der Produktion durch die Lernenden vorausgeht (Arnold, Zech 2019, 33). Die Gründe hierfür sind in der Notwendigkeit begründet, die Aufgabenstellung und potenziellen Herausforderungen im Voraus besser zu definieren, um die Lernenden bei der Umsetzung der Aufgabe zu unterstützen und eine Bewertung des fertigen Produkts vorzunehmen.

Der Erfolg des Unterrichts mit Erklärvideos hängt jedoch von einem weiteren Einflussfaktor ab, nämlich von den individuellen Eigenschaften der Lehrkraft, wie zum Beispiel dem Interesse an dem Medium oder den Fertigkeiten im Umgang damit (Meller 2024, 208). Dies bezieht sich auf das Konzept des Technologieakzeptanzmodells, demzufolge die Benutzerfreundlichkeit und insbesondere die wahrgenommene Nützlichkeit eines Mediums entscheidende Faktoren für die effektive Nutzung durch eine Lehrkraft sind (vgl. Scherer, Teo 2019). Um eine erfolgreiche Integration von Erklärvideos in den Unterricht gewährleisten zu können, ist es jedoch unerlässlich, entsprechende Weiter- und Fortbildungsangebote einzuführen, die darauf abzielen, Lehrkräfte für den didaktisch angemessenen Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien zu sensibilisieren. Daraus folgt, dass sich weitere Forschungen auf die Fertigkeiten konzentrieren könnten, die künftige Lehrkräfte im Hinblick auf den effektiven Einsatz von Erklärvideos im Fachunterricht haben sollten.

In der Debatte über den Einsatz von Erklärvideos in der Bildung sollte auch die Schaffung geeigneter, frei zugänglicher und angemessen kuratierter Plattformen bedacht wer-

den, auf denen Lernende auf von Lehrkräften und damit von Fachleuten erstellte Materialien zugreifen können. Existierende, frei zugängliche Plattformen wie *YouTube* sind für solche Zwecke ungeeignet, da sie kommerzielle Werbung vor oder während der Videos zeigen und zahlreiche nicht zum Unterricht passende Angebote enthalten (Meller 2024, 209).

In Bezug auf zukünftige Forschungsperspektiven lässt sich festhalten, dass eine vertiefte Erforschung des Einsatzes von Erklärvideos im Unterricht zur Prosodie des Deutschen als Fremdsprache und deren Wirksamkeit auch durch einen experimentellen Ansatz mit einer Kontrollgruppe unterstützt werden kann. Dies kann mit Parallelklassen oder, falls nicht möglich, mit Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch, Spann 2018) durchgeführt werden.

### *Literaturverzeichnis*

- Altrichter, Herbert, Peter Posch, Harald Spann. 2018<sup>5</sup>. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Tübingen: UTB.
- Arnold, Sebastian, Jonas Zech. 2019. *Kleine Didaktik des Erklärvideos – Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann.
- Auer, Peter, Susanne Uhmann. 1988. “Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblick und Diskussion.” *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (2): 214–259. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.1988.7.2.214>
- Colli, Gian Giacomo. 2004. “Il corpo che parla: La gestualità e l’italiano fra tradizione teatrale e didattica della lingua.” *Italica* 81 (4): 536–550.
- Dieling, Helga, Ursula Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 21).
- Dorgerloh, Stephan, Karsten D. Wolf. 2020. *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Findeisen, Stefanie. 2017. *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer.
- Findeisen, Stefanie, Sebastian Horn, Jürgen Seifried. 2019. “Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos.” *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 16–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>
- Frei, Mario, Katharina Asen-Molz, Sven Hilbert, Anita Schilcher, Stefan Krauss. 2020. “Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom.” In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, hrsg. von Kaspar Kai, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, Daniela Schmeinck, 284–290. Münster: Waxmann.
- Gedera, Dilani, Arezou Zalipour. 2018. “Use of interactive video for teaching and learning.” *ASCI-LITE Publications*, 362–367. <https://doi.org/10.14742/apubs.2018.1966>
- Giaconi, Catia, Noemi Del Bianco, Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli, Ilaria d’Angelo. 2023. “Il video come mediatore didattico: Un’indagine esplorativa sulle percezioni dei docenti in formazione.” *Education Sciences & Society* 1: 358–378. <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15968>
- Hackl, Stefan. 2021. “‘How to Deutsch’. Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch.” In *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*, Band 23, hrsg. von Stefan Krammer, Matthias Leichtfried, Markus Pissarek, 116–129. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Hartsell, Taralynn, Steve Chi-Yin Yuen. 2006. “Video streaming in online learning.” *ACE Journal* 14 (1): 31–43.
- Hirschfeld, Ursula. 1991. “Verständlich sprechen.” *Deutsch als Fremdsprache* 6: 156–160.

- Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. "Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache." In *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, hrsg. von Ines Bose, 69–80. Tübingen: Narr.
- Höffler, Tim N., Detlev Leutner. 2007. "Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis." *Learning and Instruction* 17 (6): 722–738. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013>
- Irawan, Edi, Ahmadi Ahmadi Prianggono, Agus D. Saputro, Muhammad Shulthon Rachmandhani. 2020. "YouTube Channel Development on Education: Virtual Learning Solutions during the Covid-19 Pandemic." *International Journal of Advanced Science and Technology* 29: 2469–2478.
- Klötzke, Ralf von. 2022. "Lerneraktivierung mit interaktiven Videos." In *Interaktion – digital und vernetzt*, hrsg. von Angelika Braun, Petra Klimaszyk. *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch* 66: 513–519.
- Krammer, Katrin, Peter Reusser. 2005. "Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen." *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1): 35–50.
- Leuders, Timo, Katharina Loibl. 2021. "Strategien der Binnendifferenzierung." *Pädagogik* 1: 39–45. <https://doi.org/10.3262/PAED2101039>
- Lübcke, Eileen, Joanna Burchert. 2013. "Berufliches Lernen unter den Bedingungen Digitaler Medien: Videos von Auszubildenden als User Generated Context." *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 24: 1–15. [www.bwpat.de/ausgabe24/luebcke\\_burchert\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/luebcke_burchert_bwpat24.pdf)
- Maglioni, Maurizio, Fabio Biscaro. 2014. *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.
- McGreal, Rory, Wanjira Kinuthia, Stewart Marshall. 2013. *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Meij, Hans van der, Jan van der Meij. 2014. "A comparison of paper-based and video tutorials for software learning." *Computers & Education* 78: 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.003>
- Meller, Stefan. 2024. *Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkt, Martin, Stephan Schwan. 2016. "Lernen mit digitalen Videos." *Psychologische Rundschau* 67 (2): 94–110. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000301>
- Missaglia, Federica. 2000. "Spracherwerb in zweisprachiger Lernumgebung. Die prosodische Wende." In *Pronunciation and the Adult Learner: Limitations and Possibilities*, hrsg. von Ulrike A. Kaunzner, 93–111. Bologna: Clueb.
- Missaglia, Federica. 2001. "Neue Kontrastivität. Die prosodische Wende." In *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hrsg. von Sonja Kuri, Robert Saxer, 75–95. Innsbruck: Studien.
- Morf, Miriam. 2022. "Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49 (6): 575–593. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0062>
- Pace, Barbara G., Linda C. Jones. 2009. "Teaching with Web-Based Videos: Helping Students Grasp the Science in Popular Online Resources." *The Science Teacher* 76 (1): 47–50.
- Penner, Zvi, Andreas Fischer, Christian Krügel. 2006. *Von der Silbe zum Wort: Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Peters, Jörg. 2014. *Intonation*. Heidelberg: Winter.
- Reinke, Kerstin, Ursula Hirschfeld. 2014. *44 Aussprachspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit*. Stuttgart: Klett.

- Rummler, Klaus, Karsten D. Wolf. 2012. "Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche." In *Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*, hrsg. von Wolfgang Sütz, Felix Stalde, Roland Maier, 253–266. Innsbruck: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/2163>
- Saettler, Paul. 2004. *The Evolution of American Educational Technology*. Greenwich, Connecticut: IAP (Information Age Publishing).
- Sams, Aaron. 2012. "Der 'Flipped' Classroom." In *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*, hrsg. von Jürgen Handke, Alexander Sperl, 13–24. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486716641-005>
- Schaarschmidt, Nadine, Claudia Albrecht, Claudia Börner. 2016. "Videoeinsatz in der Lehre. Nutzung und Verbreitung in der Hochschule." In *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre*, hrsg. von Wolfgang Pfau, Caroline Baetge, Svenja Mareike Bendelier, Carina Cramer, Joachim Stöter, 39–48. Münster/New York: Waxmann.
- Scherer, Ronny, Timothy Teo. 2019. "Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis." *Educational Research Review* 27: 90–109. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001>
- Siemens, George. 2013. "Massive Open Online Courses: Innovation in Education?" In *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, hrsg. von Rory McGreal, Wanjira Kinuthia, Stewart Marshall, 5–15. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Simschek, Roman, Sarah Kia. 2017. *Erklärvideos einfach erfolgreich*. Konstanz/München: UVK.
- Tomatis, Alfred. 2003. *Siamo tutti nati poliglotti*. Como/Pavia: Ibis.
- Tversky, Barbara, Julie B. Morrison, Mireille Betrancourt. 2002. "Animation: Can it facilitate?" *International Journal of Human-Computer Studies* 57 (4): 247–262. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017>
- Uçarat, Yasir Musab. 2022. "Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht." In *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*, hrsg. von Michael Haider, Daniela Schmeinek, 197–210. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wolf, Karsten D. 2015. "Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung." In *Filmbildung im Wandel*, hrsg. von Anja Hartung, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barbieri, Katharina Kaiser-Müller, 121–131. Wien: New Academic Press.
- Wolf, Karsten D. 2018. "Video statt Lehrkraft? Erklärvideos als didaktisches Element im Unterricht." *Computer + Unterricht* 109: 4–7.
- Wolf, Karsten D., Verena Kratzer. 2015. "Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern." In *Jahrbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Ikse, Johannes Fromme, Petra Grell, Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3)
- Wolf, Karsten D., Christoph Kulgemeyer. 2016. "Lernen mit Videos?" *Naturwissenschaften im Unterricht Physik* 27: 36–41.