

ERKLÄRVIDEOS UND LITERATURGESCHICHTE EINE EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG ZUR PÄDAGO- GISCH-DIDAKTISCHEN QUALITÄT VON ERKLÄRVIDEOS ZUR LITERATURGESCHICHTE AUF YOUTUBE

Teresa Glaab

Universität Augsburg | teresa.glaab@uni-a.de

ABSTRACT

Studien zum Medienverhalten von Jugendlichen verweisen auf eine wachsende Bedeutung von Erklärvideos im Bildungskontext als niedrigschwellig zugängliche und für Lernende oft sehr ansprechende Lernressource (vgl. RKB 2019; mpfs 2020). Dieser Artikel untersucht in Form einer explorativen Fallstudie den Einsatz von Erklärvideos für den Deutschunterricht der Plattform YouTube. Hierfür wurden besonders frequentierte Themenfelder des Faches mittels Klickzahlen ermittelt und aus diesen die Literaturgeschichte als thematischer Rahmen der Untersuchung bestimmt. Als Analyseinstrumentarium dienten die in einer Metaanalyse ermittelten pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterien von Erklärvideos nach Siegel / Hensch (2021). Anhand der vertieften Analyse von vier beispielhaften Videos werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Erklärvideos zur Literaturgeschichte für den Deutschunterricht beleuchtet.

SCHLAGWÖRTER

ERKLÄRVIDEOS LITERATURGESCHICHTE LITERATURDIDAKTIK ROMAN-
TIK DIGITALES LERNEN

ABSTRACT (ENGLISH)

Explainer videos and History of literature. An exploratory case study on the pedagogical-didactic quality of explainer videos on the history of literature on YouTube

Studies on the media behavior of young people highlight the increasing significance of explainer videos in the educational context as a user-friendly, accessible, and often highly appealing learning resource for learners (see [RKB 2019](#); [mpfs 2020](#)). This article investigates the utilization of explainer videos for German lessons on the YouTube platform through an explainer case study. To achieve this, subject areas with high engagement were identified based on click counts, and the history of literature was chosen as the thematic framework for the study. The pedagogical-didactic quality criteria for explanatory videos, as outlined by Siegel / Hensch (2021) in a meta-analysis, served as the analytical tool. Through a detailed analysis of four exemplary videos, the article illuminates the possibilities and limitations of employing explainer videos on history of literature in German lessons.

KEYWORDS

— EXPLAINER VIDEOS — HISTORY OF LITERATURE — DIDACTICS OF LITERATURE
— ROMANTICISM — DIGITAL LEARNING

1 — EINLEITUNG

Erklärvideos sind kurze Filme, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf 2015, 30f.). Einschlägige repräsentative Studien zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen konstatieren, dass Erklärvideos eine zunehmende Bedeutung im Bildungskontext einnehmen (vgl. RKB 2019; mpfs 2020). Für das Fach Deutsch existiert ein umfangreicher und vielgestaltiger Markt, in dem unterschiedliche Themenfelder behandelt werden (vgl. u.a. Glaab / Maiwald 2021, 94f.; von Brand 2020). Angesichts der frequenten Nutzung von Erklärvideos lässt sich mit Fey feststellen:

Die Frage ist nicht (mehr), ob man mit Erklärvideos besser lernt, sondern wie man mit Erklärvideos besser lernt und wie und für welche Lerninhalte (!) Lehrende daher Erklärvideos gewinnbringend erstellen und integrieren können. (2021, 27)

Die Darstellung der Literaturgeschichte in Erklärvideos stellt in Hinblick auf bereits bestehende Angebote ein interessantes Themenfeld dar. Zum einen wird Literaturgeschichte in einem Großteil der etablierten Channels für das Fach Deutsch explizit behandelt.¹ Zum anderen weisen Erklärvideos zur Literaturgeschichte sehr hohe Klickzahlen auf.² Dies ist insofern bemerkenswert, da dem Themenfeld in aktuellen Curricula eine untergeordnete Rolle zukommt (vgl. Kepser / Abraham 2016, 56). Die Diskrepanz zwischen curricularer Randstellung auf der einen Seite und einem ausgeprägten Lernangebot auf der anderen Seite rückt die Eignung und den möglichen Einsatz von Erklärvideos über Literaturgeschichte in den Fokus.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Erklärvideos zur Literaturgeschichte vorgestellt. Die durchgeführte Analyse beschränkt sich auf Angebote der Videoplattform YouTube, die als größte kostenfrei zugängliche Plattform ein „Leitmedium“ (RKB 2019, 7) für Kinder und Jugendliche darstellt (vgl. auch mpfs 2020).

Die Bewertung der Erklärvideos erfolgt anhand der pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterien nach Siegel / Hensch (2021). Die von den Autor:innen in einer Metaanalyse ermittelten Beurteilungsbereiche stellen ein umfassendes Analyseinstrument zur Evaluation von Erklärvideos dar und umfassen acht Aspekte:

1. Zielgruppe und Zielgruppenorientierung	5. Strukturierung des Inhalts
2. Fachwissenschaftliche / -didaktische Korrektheit	6. Didaktische Reduktion / Elementarisierung
3. Diskursive Positionierung der Videos	7. Adäquate Veranschaulichung
4. Didaktische Aufbereitung und Anwendungstransparenz über das Video hinaus	8. Curricularer Bezug

Tab 1: Pädagogisch-didaktische Qualitätsbereiche von Erklärvideos (vgl. Siegel / Hensch 2021, 258-261).

¹ vgl. Sommers Weltliteratur to Go; Musstewissen Deutsch; Die Schülerhilfe; How to Deutsch; Die Merkhilfe, Deutsch in Bildern; Einfach Schule / Deutsch einfach erklärt; STARK Verlag Deutsch [24.01.2024].

² Das Video „Literaturepochen im Überblick“ von musstewissen Deutsch konnte über einen Zeitraum von 5 Jahren über 550.000 Klickzahlen sammeln (Stand: 12.03.2024) und gehört neben Videos zur Kommasetzung oder Aufsatzthemen (wie der Inhaltszusammenfassung oder der Erörterung), die in einem ähnlich langen Zeitraum bereitgestellt wurden, zu den zehn am häufigsten geklickten Videos.

Nach einem kurzen Überblick über curriculare Vorgaben und fachdidaktische Perspektiven auf Literaturgeschichte werden exemplarisch vier Erklärvideos gesichtet und mit Blick auf die genannten Qualitätsbereiche analysiert. Die Analysen münden in eine abschließende Beurteilung zum Einsatz von Erklärvideos im Bereich der Literaturgeschichte für den Deutschunterricht.

2 — CURRICULARE VORGABEN UND FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN ZUR LITERATURGESCHICHTE

In den Bildungsstandards zur Allgemeinen Hochschulreife für das Fach Deutsch ist literaturgeschichtliches Wissen in die Lernbereiche „Schreiben“ sowie „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ integriert (KMK 2012, 15).³ Schüler:innen sollen über ein „literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen“ (ebd.: 18) verfügen, auf das sie ihr Textverständnis stützen (vgl. ebd.: 18) sowie eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten aufbauen (vgl. ebd.: 17).

Fachdidaktische Darstellungen verweisen ebenso auf die dienende Rolle von Literaturgeschichte für den Erwerb grundlegender Kompetenzen (vgl. Fingerhut 2015, 256; Thielking 2019, 238f.). Literaturgeschichtliches Wissen solle das Textverständnis erleichtern und vertiefen (vgl. Fingerhut 2015, 259; Fingerhut 2019, 139; von Brand 2016, 4), wobei zugleich historisches Wissen aufgebaut werde (vgl. von Brand 2016, 4).

Eine besondere Herausforderung stellt die Mehrdimensionalität des Gegenstandes dar. Die Geschichte literarischer Epochen ist keine eindeutig lineare Abfolge von sich gegenseitig ablösenden literarischen Strömungen (vgl. Kepser / Abraham 2016, 59; Nutz 2002, 333; Nutz 2012, 279; Thielking 2003, 45; Thielking 2019, 238). Vielmehr ist sie gekennzeichnet von dem „Diskontinuierlichen, Sprunghaften, Unpassenden, Überschreitenden, und dann doch auch wieder überraschend Anknüpfungsbereiten“ (Thielking 2019, 239) sowie einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Abraham / Rauch 2012, 343). Eine didaktische Reduktion des Gegenstandes muss dieser Mehrdimensionalität insofern Rechnung tragen, dass die Inhalte trotz einer Vereinfachung nicht verzerrt oder gar sachlich inkorrekt dargestellt werden (vgl. Thielking 2019, 238).

Um diesem Risiko entgegenzuwirken, wird vielfach für eine induktive, selbstentdeckende Herangehensweise plädiert, die dazu führen soll, dass Schüler:innen ein „sich allmählich ausbildendes Koordinatennetz“ (Thielking 2019, 238) entwickeln, was durch entsprechende Textarrangements der Lehrkraft z.B. an thematischen Einheiten geschehen kann (vgl. Fingerhut 2012, 295; Fingerhut 2015, 255f.; Fingerhut 2019, 138; Geissler 2012, 268f.; Korte 2012, 313f.; Nutz 2012, 282f.; Thielking 2019, 238).

Die analysierten Videos sind aus fachdidaktischer Perspektive daraufhin zu befragen, inwiefern Mehrdimensionalität sowie Funktionalität literaturgeschichtlichen Wissens in der Darstellung Beachtung finden.

³ Im Rahmen des Mittleren Schulabschlusses erscheinen sie als Randnotiz in Form von Beispielaufgaben (vgl. KMK 2003, 52, 54). Keine Erwähnung finden sie in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2004).

3 — ERKLÄRVIDEOS ZUR LITERATURGESCHICHTE

Zur Auswahl der beispielhaft analysierten Videos wurden zunächst mittels einer YouTube-Recherche die am meisten geklickten Erklärvideos zur Literaturgeschichte mit der Suchanfrage „Epoche AND Literatur“ und dem Filter „Sortierung nach Aufrufen“ [24.01.2024] ermittelt. Als besonders stark frequentiert erwiesen sich dabei die Kanäle *musstewissen Deutsch*, *Stark erklärt*, *Die Merkhilfe* sowie *Deutsch in Bildern*, deren Videos einen Vorhalbezeitraum von ca. vier bis sechs Jahren umfassen. Im Anschluss wurde das vorherrschende Videoangebot dieser vier Kanäle ausgewertet und zwei Kanäle zur vertieften Analyse ausgewählt, deren Angebot thematisch vergleichbare Inhalte umfasst.

Als ein Themenbereich wurden *Einführungsvideos* zur Literaturgeschichte bestimmt.⁴ Diese Clips beinhalten eine Gesamtperspektive auf den Unterrichtsgegenstand in Form eines Überblicks über die Literaturgeschichte. Solche Videos ermöglichen es Schüler:innen, sich dem Unterrichtsgegenstand anzunähern. Sie liefern wichtige Einblicke in die fachliche und fachdidaktische Qualität von Erklärvideos zur Literaturgeschichte. Des Weiteren wurden zwei Videos zur Romantik exemplarisch für die Darstellung einer einzelnen Epoche analysiert.

Videos zu beiden Themenfeldern sind in den Kanälen *musstewissen Deutsch* sowie *Deutsch in Bildern* vorzufinden, sodass das Korpus sowohl ein nicht-kommerzielles Angebot des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sowie einen privaten Anbieter umfasst (vgl. Systematisierung nach Glaab / Maiwald 2021, 94).

Das jeweilige Themenfeld wird in einem ersten Schritt sachanalytisch perspektiviert, in einem zweiten Schritt pädagogisch-fachdidaktisch evaluiert und abschließend einer kurzen Gesamtschau unterzogen.

3.1 EINFÜHRUNGSVIDEOS ZUR LITERATURGESCHICHTE

3.1.1 SACHANALYSE ZUM VERSTÄNDNIS VON LITERARISCHEN EPOCHEN

Literarische Epochen sind retrospektive Konstruktionsleistungen, die sich v.a. aus kanonisierten Texten und historischen Gegebenheiten speisen und die literarische Ausdrucksformen in bestimmten Zeitfenstern analysieren und systematisieren. Solche Epochenkonstrukte stellen keine objektiv-eindeutigen Deutungskategorien dar; sie sind vielmehr regional eingefärbt und geprägt von der – zum Teil ideologischen – Perspektive der Untersuchungspersonen (vgl. Göbel 2013: 176). Dennoch sind Sie notwendige Ordnungsbegriffe (vgl. ebd) und gelten in der Deutschdidaktik als Orientierungskategorien, die es ermöglichen, literarische Texte vor dem Hintergrund ihres rekonstruierten Zeitgeistes, eines poetischen Programms oder prägender geschichtlicher Ereignisse zu verstehen.⁵

Dabei besteht das Risiko, dass diese Kategorien zum Selbstzweck verkommen und wie ein „hegemonialer Deutungsrahmen“ (Kepser / Abraham 2016, 58) die Auseinan-

⁴ Fünf der acht Kanäle bieten ein Einführungsvideo an. Darunter *musstewissen Deutsch* (Titel der Videos: „Literaturepochen im Überblick“, „Was ist eine Epoche?“), *Die Merkhilfe* (Titel des Videos: „Literaturepochen im Überblick – Zusammenfassung der Literaturgeschichte“), *Deutsch in Bildern* (Titel des Videos: „Literarische Epochen – eine Einleitung“), *EinfachSchule* (Titel des Videos: „Epochenübersicht – Literaturepochen im Überblick – Epochen der deutschen Literatur einfach erklärt“), *How to Deutsch* (Titel der Videos: „Epochenproblematik einfach erklärt“, „Epochen-Überblick! Vom Barock bis in die Postmoderne“).

⁵ Folgende Bezeichnungen rekurren auf eine Orientierungsfunktion, u.a. Sinnstiftungsangebote bei von Brand, (2016, 11), Sinnstiftungskategorien bei Nutz (2012, 279), Sinneinheiten bei Fingerhut (2012, 298) sowie Orientierungswissen bei Fingerhut (2015, 256).

dersetzung mit Texten bestimmen; sie verleiten dann zu einer verkürzten Interpretation, indem Werke lediglich auf Epochenmerkmale abgeklopft werden (vgl. Abraham / Rauch 2012, 343).

Um der Komplexität des Gegenstandes Rechnung zu tragen, ist es notwendig, Schüler:innen den Konstruktcharakter von Epochen transparent zu machen (vgl. Abraham / Rauch 2012, 339; Fingerhut 2015, 266; Kepser / Abraham 2016, 60; Nutz 2002, 333), potenzielle und heterogene Konstitutionsmerkmale von Epochen zu thematisieren (vgl. Kepser / Abraham 2016, 56-58) sowie deren Mehrdimensionalität und Uneindeutigkeit zu vermitteln (vgl. Thielking 2003, 48; Thielking 2019, 239).

Die Einführungsvideos zu literarischen Epochen bzw. Literaturgeschichte sind in fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Hinsicht auf diese Aspekte zu befragen.

3.1.2 EPOCHENVERSTÄNDNIS IN ERKLÄRVIDEOS

Im Folgenden werden zwei Einführungsvideos zur Literaturgeschichte evaluiert:

— **Video 1:** „[Literarische Epochen – Einleitung](#)“ aus dem Kanal *Deutsch in Bildern*.

— **Video 2:** „[Literaturepochen im Überblick](#)“ aus dem Kanal *musstewissen Deutsch*.

Die Analyse beginnt mit einer knappen beschreibenden Darstellung der Erklärvideos, die in einem zweiten Schritt einer Bewertung nach den genannten Kriterien unterzogen werden. Das Kriterium „Strukturierung des Inhalts“ wird zugunsten einer kohärenten Darstellung vorgezogen.

Video 1: *Deutsch in Bildern* (2017): Literarische Epochen – Einleitung

Beschreibung der medialen Darstellung

In einem knapp achtminütigen Lege-Trickfilm (vgl. Typologisierung bei Anders 2019, 259f.) erläutert eine männliche Stimme aus dem Off einleitende Informationen zur Literaturgeschichte. Ein digitaler Filzstift lässt dabei Symbolbilder entstehen, die von auftauchenden Überschriften und Stichpunkten begleitet werden.

Bewertung der pädagogisch-didaktischen Qualität

1. Strukturierung des Inhalts

In drei transparenten Schritten wird durch die Inhalte des Videos geführt: Im ersten Abschnitt „Traditionelle Abfolge literarischer Epochen“ werden insgesamt 14 literarische Epochen im Schnelldurchlauf präsentiert. Im zweiten Abschnitt mit dem Titel „Bausteine einer Epoche“ werden Konstitutionsmerkmale von Epochenmodellen anhand eines Schaubildes aufgezeigt. Der letzte Abschnitt, der den Titel „Wissenschaftliche Bedenken“ trägt, informiert über einzelne kritische Stimmen zur Strukturierung der Literaturgeschichte in Epochen.

2. Zielgruppenorientierung

Mit den einleitenden Worten, das Video behandle „Epochen, die im Unterricht am liebsten unterrichtet werden“ (00:12), werden Schüler:innen adressiert. Der bisweilen umgangssprachliche Ton (z.B. „ziemlich frech“, 00:10; „Epochengedusel“, 00:19 oder „Frechdachs“, 07:16) suggeriert ein vertrautes Verhältnis zum Moderator. Das Voraussetzen von bildungs- und fachsprachlichen Formulierungen (z.B. „Proletariat“, 03:13; „Obrigkeit“, 01:46; „Transzendenz“, 02:29; „Metaphysik“, 02:29) steht dem kontrastiv gegenüber und erschwert das Verständnis.

3. Fachwissenschaftliche/ -didaktische Korrektheit

Der Abschnitt „traditionelle Abfolge literarischer Epochen“ präsentiert eine nahezu lückenlose Abfolge literarischer Strömungen. Die dargestellten Informationen in diesem Abschnitt sind weitgehend korrekt. Fehlerhaft ist, dass Autor:innen des Expressionismus die Vorstellung vertreten hätten, dass nur ein „Krieg die Kulturen reinigt“ (03:49). Beispielhaft sei hier Gottfried Benn genannt, dessen anfängliche Kriegshoffnung nur sehr kurz andauerte und bald einer Ernüchterung wich (vgl. [Busch n.d.](#)).

In dem Kapitel „Bausteine einer Epoche“ wird mit Hilfe von Konstitutionsmerkmalen der Konstruktionsprozess von Epochen illustriert. Problematisch ist, dass auf die heterogene Zusammensetzung dieser Merkmale im Entstehungsprozess nicht eingegangen wird, sodass der Eindruck entsteht, alle Epochen würden aus diesen Bausteinen bestehen. In den „wissenschaftlichen Bedenken“ wird korrekt auf die Problematik von „Epochenmodellen im Unterricht“ (06:35) verwiesen und zutreffende Kritikpunkte werden angeführt.

Aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive ist darüber hinaus zu bemängeln, dass die visuelle Darstellung bzw. die Erklärungen zur „traditionellen Abfolge von Epochen“ eine chronologisch lückenlose Linearität mit glatten Übergängen präsentiert, die der Komplexität von epochalen Strömungen nicht gerecht wird (vgl. Abb. 1).

Ebenso verschleiert die sprachliche Darstellung der Off-Stimme die Mehrdimensionalität des Gegenstandes. So hätte die Klassik „natürlich das Balladenjahr hervorgebracht“ (02:10), beginne die traditionelle Abfolge von Epochen „natürlich in der Zeit zwischen 500 und 1500 mit dem Mittelalter“ (00:19) bzw. seien die „beiden wichtigsten Vertreter [des Realismus] sicherlich Fontane und Sturm“ (02:55).

Didaktisch ungünstig ist, wenn am Ende des Videos in den „wissenschaftlichen Bedenken“ eine gänzlich dekonstruierende Sicht auf Epochenkonstruktionen folgt, die in die Metapher der „Abrissbirne der Epochendarstellung“ (06:25) gefasst wird und unterkomplex sowie unsystematisch dargestellt ist. So stehen am Ende scheinbar eindeutige Epochenbeschreibungen einer Negation von Orientierungskategorien gegenüber. Gewinnbringende Dimensionen von epochalen Zusammenhängen, z.B. für die Textinterpretation, kommen hingegen nicht zum Tragen.

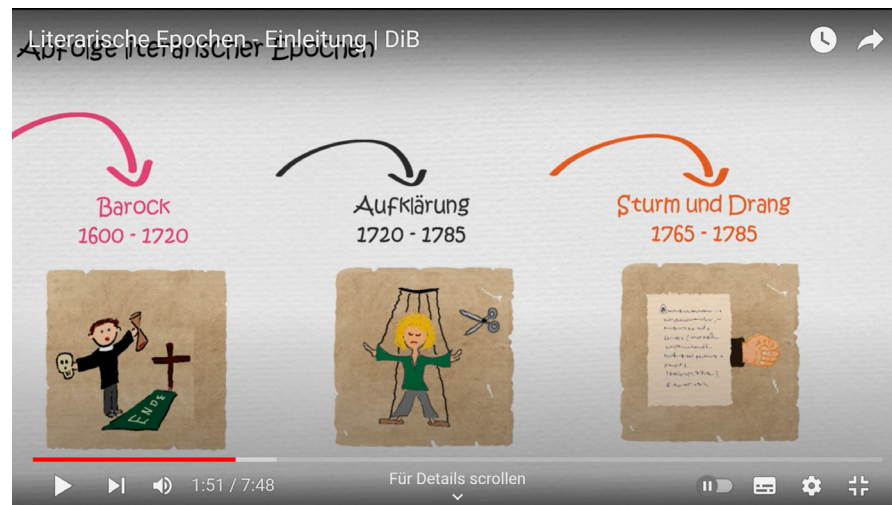


Abb. 1: Auszug aus der „traditionellen Abfolge von Epochen“ (Screenshot aus Video 1, 01:51).

4. Diskursive Positionierung

Positiv zu vermerken ist, dass in Form der „wissenschaftlichen Bedenken“ kritische Meinungen zur Epochendarstellung aufgegriffen werden. Begrüßenswert ist der Hinweis auf die Begrenztheit der Darstellungskapazitäten des eigenen Erklärvideos („Also die Epochen haben Grenzen und auch dieses Video hat Grenzen“, vgl. 07:27). Negativ fällt auf, dass durchgehend das generische Maskulinum verwendet wird (u.a. „Schüler“, 03:45; „Schriftsteller“, 04:44) und so der Diversität der Gesellschaft und auch der Literaturgeschichte nicht Rechnung getragen wird.

5. Didaktische Aufbereitung und Anwendungstransparenz über das Video hinaus

Der Beschreibungstext des Videos enthält vier Links zu weiterführenden Materialien. Nur einer der vier Links führt zu kostenfrei abrufbaren Unterlagen und enthält einen „Stichwortzettel zu den literarischen Epochen“ im Umfang von elf Din-A4-Seiten. Hinweise zum unterrichtlichen Verwendungszweck oder Anwendungsbeispiele für das dargestellte Wissen werden nicht gegeben.

6. Didaktische Reduktion / Elementarisierung

Eine didaktische Reduktion findet durchgehend statt. So erfolgt die Darstellung der einzelnen Epochen anhand ausgewählter Aspekte. Der komplexe Entstehungsprozess von Epochenbildung wird auf „Epochenbausteine“ reduziert. Kritische Perspektiven auf den Epochenbegriff kommen in Form von zusammengefassten Aussagen einzelner Wissenschaftler:innen zum Tragen.

7. Adäquate Veranschaulichung

Der Kanal *Deutsch in Bildern* konstituiert sich über die Strategie, Inhalte des Faches mit Hilfe von kleinen Zeichnungen zu veranschaulichen, die als Symbolbilder fungieren. Der erste Teil des Videos ordnet nahezu jeder Epoche ein solches Symbolbild

zu. Die nachfolgende Aufstellung gibt einen beispielhaften Einblick zu verwendeten Symbolbildern:

— Aufklärung: Eine Person, die an Marionettenfäden aufgehängt ist. Darüber ist eine Schere platziert, die diese Fäden durchschneiden könnte. (01:25)

— Romantik: Eine Person, die sich vor einem Häuschen befindet. In einer der Person zugeordneten Gedankenblase hat dieses Haus Flügel. (02:48)

— Expressionismus: Das Bild einer industriellen Großstadt. (04:09)

Diese Symbolbilder beziehen sich entweder auf programmatische Aussagen von Epochenvertreter:innen (z.B. Aufklärung) oder auf prägende historische Kontexte (Expressionismus) und verweisen sehr einprägsam, aber auch verkürzt auf relevante Inhalte der Epoche.

Die nach und nach wachsende Skizze zu Epochenbausteinen illustriert ein Modell zur Epochenkonstruktion (04:30-06:19). Sie beginnt mit einem Baum, der für ein literarisches Kunstprogramm steht; aus diesem gehen Äste stellvertretend für Schriftsteller:innen hervor. Die Epoche wird geprägt von den historischen Gegebenheiten, die von Wolken dargestellt werden, und grenzt sich von bisherigen Strömungen ab, symbolisiert durch einen Zaun. Eines Tages verliert die Epoche an Relevanz und wird sinnbildlich mit einer Axt gefällt. Die an sich eingängige Symbolik überzeugt durch das grundlegend stimmige Gesamtbild, das jedoch an zwei Stellen Verzerrungen enthält. Zum einen sind Schriftsteller:innen konstitutiver Bestandteil epochaler Strömungen und gehen nicht nur aus einem fertigen poetologischen Programm hervor. Zum anderen suggeriert das Beil am Ende, dass epochale Strömungen keine Spuren hinterlassen, sondern nach ihrem Ableben abrupt wieder verschwinden.

8. Curricularer Bezug

Den curricularen Vorgaben, die die Funktionalität des literaturhistorischen Wissens betonen, wird nicht Rechnung getragen. Das poetologische Hintergrundwissen dient jedoch der Orientierung in der Literaturgeschichte.

Video 2: *musstewissen Deutsch* (2019): Literaturepochen im Überblick

Beschreibung der medialen Darstellung

Die Erklärperson Lisa Ruhfus, die sich als "Lisa" vorstellt, sitzt auf dem Wohnzimmer-sofa, während sie in einem Realfilm die genannten Epochen erläutert; Textinserts mit Epochenamen und -zeiträumen werden parallel eingeblendet ebenso wie ausgeschnittene Köpfe der genannten Schriftsteller:innen (vgl. Abb. 2). Es findet ein regelmäßiger Wechsel zur Nahperspektive statt. In dieser Darstellung moderiert Lisa das Video an und ab, sie gibt weitere Hinweise („Genauerer zur deutschen Revolution von 1848 erklärt euch Mirko auf *musstewissen* Geschichte“, 08:01) oder trägt Zitate vor („Der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, 03:37).



Abb. 2: Exilliteratur während des Nationalsozialismus (Screenshot aus Video 2, 12:47).

Bewertung der pädagogisch-didaktischen Qualität

1. Strukturierung des Inhalts

In einem gut 15-minütigen Schnelldurchlauf durch die Literaturepochen erläutert Lisa Ruhfus insgesamt 22 literarische Epochen und Strömungen. Sie bezieht sich dabei auf historische Hintergründe, einzelne Werke und Autor:innen, Intentionen und auch Abgrenzungsbestrebungen der literarischen Strömungen. Das Video ist mit Zeitstempeln versehen, sodass die einzelnen Epochen angesteuert werden können.

2. Zielgruppenorientierung

Im Video richtet sich die Erklärpersion mit der simplifizierenden Aussage: „Ihr wollt wissen, welche Literaturepochen es gibt und wie sie sich unterscheiden.“ (00:01-00:02) informell an ihre Zuschauer:innen. Die Instruktionssprache ist dem Adressatenkreis angemessen. Das Video enthält durchgängig bildungssprachliche Formulierungen; fachsprachliche Darstellungen werden zumeist eingeführt oder erläutert (z.B. So wird der Begriff „innere Emigration“ (12:55) erklärt, nicht jedoch „bürgerliches Trauerspiel“ (03:59)). Komplexe sprachliche Äußerungen werden paraphrasiert („[...] selbst verschuldete Unmündigkeit. Soll heißen: Der Mensch soll zur Vernunft kommen.“, 03:41f.). Umgangssprachliche Formulierungen finden sich in den kurzen Zwischenkommentaren („Klingt ein bisschen wie ein Zauberspruch, oder?“, 11:22). Geschichtliches Vorwissen wird vorausgesetzt oder auf Zusatzinformationen verwiesen.

3. Fachwissenschaftliche/ -didaktische Korrektheit

Die dargestellten Inhalte sind in Teilen korrekt. Positiv zu vermerken ist, dass pauschalisierende Aussagen meist zugunsten relativierender Formulierungen vermieden werden, wenn z.B. „das wohl wichtigste Werk“ (03:07) einer Epoche zitiert wird oder darauf hingewiesen wird, dass zeitliche Angaben ungefähre Natur sind und sich überschneiden können (vgl. 01:17).

Dem gegenüber stehen jedoch auch Engführungen und Verkürzungen in der Darstellung. So werden z.B. zeitliche Eckdaten einzelner Epochen nicht näher begründet (vgl. Sturm und Drang, Barock, Romantik, Naturalismus). Dass es auch in der DDR-Literatur Schriftsteller:innen im Widerstand gab (vgl. Ruffing 2021, 260f.), wird ebenso unterschlagen wie Autor:innen, die sich in der BRD-Literatur mit der Vergangenheit und dem Krieg auseinandersetzten (vgl. Ruffing 2021, 250). Optimistisch gestimmte Vertreter:innen im Expressionismus fehlen (vgl. Ruffing 2021, 211) sowie zentrale Fluchtziele von Exilautor:innen (wie z.B. Brasilien). Besonders problematisch ist die vermeintlich eindeutige Zuordnung von Autor:innen zu Epochen (12:43). Sowohl Thomas Mann als auch Erich Kästner veröffentlichten Werke, die der Exilliteratur als auch der neuen Sachlichkeit zugeordnet werden können.

Insgesamt suggeriert auch dieses Video eine gewisse Linearität durch die Gestaltung als Durchlauf. Formulierungen wie „Auf die Klassik folgt die Literaturepoche der Romantik“ (06:22) oder „Vertreter der [...] darauffolgenden literarischen Epoche“ (05:12) vermitteln glatte Übergänge.

4. Diskursive Positionierung

Diskursive Positionen zur Epochenkonstruktion werden kaum berücksichtigt, lediglich bei der Bestimmung der Zeitdauer des Mittelalters (0:52-01:01). Durch die durchgängige Verwendung des generischen Maskulinums (vgl. „Dichter“, u.a. in 06:01, 06:28; „Biedermeier-Autoren“ 07:35) wird die Diversität der Gesellschaft und Literaturgeschichte nicht abgebildet. Namhafte Autor:innen werden nicht genannt und die schriftstellerische Leistung von Frauen unsichtbar gemacht. So wird Annette von Droste-Hülshoff im Video neben 22 namentlich genannten Schriftstellern als einzige Autorin in die Darstellung mit aufgenommen (07:31).

5. Didaktische Aufbereitung und Anwendungstransparenz über das Video hinaus

Im Video selbst wird auf weitere Erklärvideos des Kanals hingewiesen (z.B. Videos zu einzelnen Epochen, 15:26). Ebenso sind im Videokommentar der *musstewissen*-Kanal für Geschichte verlinkt sowie der *musstewissen*-Kanal für Mathe. Anregungen zur Anwendung der Inhalte finden sich nicht.

6. Didaktische Reduktion / Elementarisierung

Eine didaktische Reduktion der Literaturgeschichte erfolgt durch die Konzentration auf einzelne jeweils individuell relevante Konstitutionsmerkmale wie der historische Kontext, einzelne Werke oder Autor:innen.

7. Adäquate Veranschaulichung

Hugo Balls Lautgedicht *Gadji beri bimba* wird exemplarisch für dadaistische Texte von der Moderatorin vorgetragen (vgl. 11:19). Weitere didaktische Mittel zur Veranschaulichung fehlen.

8. Curricularer Bezug

Das Video vermittelt literaturgeschichtliches Überblickswissen. Auf den Konstruktcharakter von Epochen wird an dieser Stelle nicht verwiesen. Die Thematik wird in ein anderes Video des Kanals (Titel: „Was ist eine Epoche?“) ausgelagert, das jedoch nicht verlinkt oder beworben wird.

3.1.3 ZUSAMMENFASSUNG

Einführende Erklärvideos zur Literaturgeschichte können sicher keinen umfassenden, vertieften Einblick in die Literatur von 1500 Jahren vermitteln. Ebenso ist es nicht denkbar, dass auf Basis eines thematischen Textarrangements zu einem Thema Unterschiede verschiedener literarischer Strömungen induktiv hergeleitet werden. Dennoch ist von einem Video zu erwarten, dass dieses auf die Problematik der Epochenkonstruktion hinweist, lediglich gesichertes literaturgeschichtliches Wissen vermittelt und pauschalisierende, verkürzende Aussagen meidet.

In Video 1 werden exemplarisch individuelle, heterogene Konstitutionsmerkmale einzelner Epochen herausgegriffen und diese – zum Teil – gelungen mit Symbolbildern versehen. Sinnvoll ist ebenso die explizite Thematisierung von „Epochenbausteinen“, die den Konstruktionsprozess nachvollziehbar werden lässt. Trotz dessen führen Eindeutigkeit und Eindimensionalität vermittelnde Äußerungen zu einem Zerrbild literarischer Geschichte. Die Zuschauer:innen haben am Ende des Videos die Wahl zwischen einer kompletten Negation von Orientierungskategorien oder einer „Schwundform von ‚Literaturgeschichte‘“ (Nutz 2002, 335). Video 2 nutzt ebenfalls eine narrative Linearität und wird der Mehrdimensionalität des Gegenstandes nur teilweise gerecht

Obwohl beide Videos den Konstruktionsprozess thematisieren, können sie dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anspruch, einen mehrdimensionalen Gegenstand als solchen darzustellen, nicht erfüllen.

3.2 DIE ROMANTIK

3.2.1 SACHANALYSE

Literarische Texte, die von den Autor:innen selbst als „romantisch“ deklariert oder von Literaturhistoriker:innen als „romantisch“ bezeichnet werden, weisen starke Differenzen auf. So ist das Epochenkonstrukt der „Romantik“ in Anbetracht zahlreich vertretenen Textarten (u.a. Schauerromane, Kunst- und Volksmärchen, dramatische und lyrische Texte, vgl. Ruffing 2021, 128-139) oder unterschiedlicher Strömungen und Phasen (z.B. die schwäbische und die schwarze Romantik, vgl. Ruffing 2021, 134, 138) schwer als eine Einheit zu fassen (vgl. Kaiser 2010, 8; vgl. [Kremer / Kilcher 2015, 44](#)). Kaiser beschreibt diesen Zeitabschnitt als ein „irritierendes und zugleich faszinierendes Gepräge“, das reich an „höchst widersprüchlichen, spannenden wie versponnenen, progressiven wie rückwärtsgewandten Tendenzen“ sei (2010, 8).

Aber auch unter den Romantiker:innen selbst herrschte dereinst keine Einigkeit darüber, was als romantische Literatur zu fassen sei und was nicht bzw. welchen Zeitraum die romantische Epoche umfasse (vgl. [Kremer / Kilcher 2015, 41](#)).

Als konstitutives Selbstverständnis der Romantik können jedoch vor allen Dingen drei Referenzpunkte dienen, an der sich romantische Literatur zu orientieren bzw. von denen sie sich abzugrenzen versucht. Hierzu zählen die Hinwendung zum Mittelalter als einem goldenen Zeitalter (vgl. Ruffing 2021, 134f.; Kremer / Kilcher 2015, 42; Kaiser 2010, 13f.), die Abkehr vom vernunftgeleiteten Denken der Aufklärung sowie eine Abgrenzung von den klassischen Idealen der Harmonie und Klarheit (vgl. Kremer / Kilcher 2015, 41; Kaiser 2010, 11; Ruffing 2021, 148).

Diese drei Referenzpunkte führen inhaltlich zu einer Hinorientierung zur „Imagination und Phantastik“ (Kremer / Kilcher 2015, 41) sowie formal zu einer Betonung dichterischer Freiheit (vgl. Kremer / Kilcher 2015, 45; Kaiser 2010, 12), die sich für alle Gattungsformen öffnet und das Textverständnis bis hin zum Fragmentarisch-Gebrochenen ausweitet. In der Frühromantik bezeichnet Schlegel romantische Poesie als „progressive Universalpoesie“ (Schlegel 1967, 182) oder auch „Transzendentalpoesie“ (Schlegel 1967, 204), die jenseits literarischer Regularien einzuordnen ist. Historisch steht der Zuwendung zu Traum und Transzendenz die Ökonomisierung des Lebens durch die Industrialisierung mit ihren sozialen Folgen gegenüber (vgl. Ruffing 2021, 125f.). Zudem prägen die napoleonischen Kriege, die Restauration sowie der Wunsch nach einer deutschen Einigung die Lebensumstände der Menschen (vgl. Ruffing 2021, 124f.).

Die gesichteten Erklärvideos sind darauf zu befragen, inwiefern sie eine Einführung in die Epoche geben, ohne deren Komplexität zu verzerren.

3.3.2 DIE EPOCHE DER ROMANTIK IN ERKLÄRVIDEOS

Im Folgenden werden zwei Erklärvideos zur Romantik beschrieben und evaluiert:

— **Video 3:** „[Epoche der Romantik](#)“ aus dem Kanal *Deutsch in Bildern*.

— **Video 4:** „[Die Romantik](#)“ aus dem Kanal *musstewissen Deutsch*.

Video 3: *Deutsch in Bildern* (2022): Epoche der Romantik

Beschreibung der medialen Darstellung

Der digitale Lege-Trickfilm „Epoche der Romantik“ des Kanals *Deutsch in Bildern* soll in circa neun Minuten die „Literaturbewegung der Romantik“ (00:08) behandeln. Ein männlicher Sprecher aus dem Off, der sich selbst als Autor des Videos präsentiert (vgl. 02:48; 02:57) führt die Zuschauer:innen begleitet von Präsentationsfolien mit Überschriften und Bildimpulsen durch die Epoche. Die Grafikinsets werden von einem animierten Kugelschreiber gezeichnet.

Bewertung der pädagogisch-didaktischen Qualität

1. Strukturierung des Inhalts

Das Video ist in acht Kapitel unterteilt: 1) Im Kapitel „Was ist Romantisieren?“ wird zum Einstieg ein Zitat von Novalis zur Romantisierung anhand eines „Versuch der Übersetzung“ (00:43) für die Adressat:innen erläutert. 2) Im zweiten Kapitel „Wel-

che Elemente deuten eine Romantisierung an?“ werden einzelne romantische Motive aufgezählt. 3) Im Kapitel „Etappen der deutschen Romantik (1789 – 1848)“ werden Frühromantik, Heidelberger Romantik und Spätromantik unter Rückgriff auf geografische Zentren und Vertreter:innen präsentiert. 4) Im Kapitel „Hauptwerke der Romantik“ werden den jeweiligen Etappen einzelne „Meisterwerke der Romantik“ (03:52) zugeordnet. 5) Im Kapitel „Historischer Hintergrund“ werden die französische Revolution, die Aufklärung sowie die Eroberungskriege Napoleons als zentrale Einflussgrößen auf die Epoche benannt. 6) Im Kapitel „Vorbilder und Inspirationen“ werden die Schauerromane des 18. Jhd., das Mittelalter, der Sturm und Drang sowie die Aufklärung als „Inspirationsquellen“ (06:33) der Romantik dargestellt. 7) Im Kapitel „Besonderer philosophischer Einfluss“ erfolgt eine knappe Erläuterung von Kants *Kritik der reinen Vernunft* und deren Bedeutung für die Romantiker:innen. 8) Im Kapitel „Was folgt der Romantik?“ wird der Realismus als anschließende Epoche zur Romantik in Kontrast gesetzt.

Das Video ist mit Zeitstempeln versehen; die Struktur ist für die Zuschauer:innen nachvollziehbar.

2. Zielgruppenorientierung

Das Video richtet sich explizit an Schüler:innen (vgl. 09:02), die mit einer informellen Anrede angesprochen werden (vgl. 08:45; 08:54). Vorwissen wird von den Zuschauer:innen hinsichtlich zeitgeschichtlich relevanter historischer Ereignisse erwartet (vgl. französische Revolution, 05:19; Napoleon, 05:26) sowie zur Epoche der Aufklärung (vgl. 05:06). Die sprachliche Darstellung ist weitgehend standardsprachlich gehalten und für Schüler:innen verständlich.

3. Fachwissenschaftliche/ -didaktische Korrektheit

Fachlich ist zu bemängeln, dass das Video zahlreiche inhaltliche Fehler enthält. Folgende fehlerhaften Inhalte werden beispielhaft genannt:

Im Kapitel „*Hauptwerke der Romantik*“ wird die über 1200 Seiten starke Textsammlung *Des Knaben Wunderhorn* als „kleines Büchlein“ (04:21) umschrieben. Kleist und seine Prosa werden als repräsentativ für die Romantik bezeichnet (04:27), obwohl die Werke des Autors keine eindeutigen Epochenzuordnungen zulassen (vgl. Ruffing 2021, 115).

Im Kapitel „*Historischer Hintergrund*“ werden die Umriss der Bundesrepublik Deutschland und nicht die damals gültigen Reichsgrenzen zur Veranschaulichung verschiedener romantischer Zentren herangezogen (vgl. 02:56). Die Aussage, dass die Französische Revolution „für die Romantiker eher der Tiefpunkt“ (05:14) gewesen sei, ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum einen waren für romantische Literatur primär die napoleonischen Kriege prägend (vgl. Ruffing 2021, 123). Zum anderen können die Forderungen der französischen Revolution nach Einheit, Gleichheit und Brüderlichkeit auch in Zusammenhang mit der romantischen Zuwendung zum Individuum gesehen werden. Einzelne Frühromantiker:innen waren der Idee der französischen Revolution dementsprechend nicht abgeneigt (vgl. [Schnyder 1999, 42](#)).

Im Kapitel „Besonderer philosophischer Einfluss“ wird Immanuels Kants *Kritik der reinen Vernunft* als eine „Inspirationsquelle“ (06:33) bzw. „philosophische Wurzeln“ (08:10) der Epoche dargestellt. Schriftsteller:innen der Romantik grenzten sich jedoch gerade von aufklärerischem Gedankengut ab und entwickelten Kants Kritikvorstellungen weiter (vgl. Breuer / Tabarasi-Hoffmann 2015, 12). Mit über 1000 Seiten (aktuelle Reclam-Ausgabe: Kant 2013) kann die *Kritik der reinen Vernunft* ebenfalls nicht als „kleines Büchlein“ (06:40) gelten. Fachlich falsch ist es ebenso, dass sich Kants Kritik an der Erkenntnisfähigkeit des Menschen darauf stütze, dass „eine Art Vorwissen“ (07:19) seine Wahrnehmung einschränke. Kants Erläuterungen beziehen sich gerade nicht auf inhaltliche Aspekte, sondern sehen formale Raster wie bestimmte Wahrnehmungen von Raum und Zeit als Hindernis, die Welt so zu erkennen, wie sie ist (vgl. Götz 2008, 7f.).

Didaktisch günstig ist die mosaikhafte Darstellung der Strömung mit Hilfe von Motiven, einzelnen Werken bzw. Einflüssen. Ungünstig ist hingegen, dass die aufgezeigten Beispiele zahlreiche Fragen offenlassen (z.B.: Warum sind die genannten Schriften „Meisterwerke der Romantik“? Wie unterscheiden sich die einzelnen Etappen der Romantik?). Die Betonung von Mystik, Transzendenz und Unendlichkeit in der Romantik beruht auf vielen Ursachen, die aus den Erläuterungen im Video nicht erschlossen werden können.

Die dienende Rolle literaturgeschichtlichen Wissens wird nicht weiter thematisiert.

4. Diskursive Positionierung

Das Video enthält keine Hinweise auf innerfachliche Diskussionen zur Epoche und suggeriert Eindeutigkeit und Einstimmigkeit durch seine sprachliche Darstellung (vgl. „ganz klar“ (03:55); „natürlich“ (u.a. 01:19; 03:49; 04:59; 06:20)). Dass zahlreiche Frauen romantische Texte verfassten (vgl. Ruffing 2021, 141f.), wird durch die durchgehende Verwendung des generischen Maskulinums verschleiert (vgl. u.a. 02:26; 05:49; 06:11).

5. Didaktische Aufbereitung und Anwendungstransparenz über das Video hinaus

Im Video selbst wird auf weitere Angebote auf Instagram und Facebook hingewiesen. Im Kommentartext befindet sich wieder der bereits genannte Stichwortzettel zu den Epochen.

6. Didaktische Reduktion / Elementarisierung

Das Video ist ein Abriss der Literatur der Romantik, in dem Inhalte skizziert, nicht jedoch verständlich erläutert werden.

7. Adäquate Veranschaulichung

Zielführend ist der permanente Einsatz von Zeichnungen oder Symbolbildern (z.B. des Mittelalters oder Napoleons), die eine bessere Verankerung der Inhalte ermöglichen.

Die Übertragung von Novalis Forderung, „die Welt solle romantisiert werden“, missglückt. Beispielhaft wird ein gewöhnliches Haus in der Mondnacht in ein Geisterhaus verwandelt, in dem „grimmige Augen“ (01:06) aus den Fenstern blicken und die Vorgartenbepflanzung zu „leicengleiche[n] Tentakeln“ (01:09) mutiert (vgl. Abb. 3 und 4). In dem Beispiel wird jedoch gerade kein „ursprünglicher Sinn“, wie von Novalis gefordert, durch die Verwandlung herausgearbeitet, sondern nur auf der oberflächlichen Ebene aus einem Alltagsgegenstand ein mystischer Gegenstand geformt. Der Veranschaulichungsversuch verfestigt alltägliche Romantikvorstellungen anstatt die Epoche greifbar zu machen.



Abb. 3: Was bedeutet Romantisieren – Symbolbild Alltag (Screenshot aus Video 3, 00:50).



Abb. 4: Was bedeutet Romantisieren – Symbolbild für Romantisierung (Screenshot aus Video 3, 01:14).

8. Curricularer Bezug

Das dargestellte Überblickswissen bezieht sich auf Aspekte der Grundkonzeption romantischer Literatur. Die Funktionalität des literaturhistorischen Wissens wird nicht thematisiert.

Video 4: *musstewissen Deutsch* (2018): Die Romantik

Beschreibung der medialen Darstellung

In einem knapp 6-minütigen Realfilm ist die Journalistin Lisa Ruhfus vor einem blauen Hintergrund in legerem Outfit in der Naheinstellung zu sehen. Durch das parallele Achsenverhältnis erhält der:die Zuschauer:in den Eindruck, direkt mit der Moderatorin in Kontakt zu kommen. Die Erklärperson zeigt sich mal im goldenen Schnitt, mal links und mal mittig vor der Kamera zu sehen. Parallel zu ihren Erläuterungen werden Textinserts mit Schlagworten sowie kleine Zeichnungen, die als Symbolbilder fungieren, im Hintergrund eingeblendet.

Bewertung der pädagogisch-didaktischen Qualität

1. Strukturierung des Inhalts

Die Strukturierung des Videos wird nicht transparent gemacht. Die fachliche Reihenfolge ist jedoch kohärent und nachvollziehbar. Zu Beginn trägt Lisa Ruhfus mit zwei roten Rosen in der Hand die ersten vier Zeilen des Gedichts *Schlummer unter Dornrosen* von Achim von Arnim und Clemens Brentano aus *Des Knaben Wunderhorn* mit

pathetischer Stimme vor, um scherzhaft zur Epoche der Romantik überzuleiten. Daraufhin ordnet sie die Romantik als übernationales Phänomen verschiedener Kunstgattungen ein, um im Anschluss einen Überblick über die (literatur-)historischen Hintergründe der Epoche zu geben (vgl. Abb. 5). Hierzu spricht sie kurz zur Renaissance, der Aufklärung und der Klassik sowie zur französischen Revolution, den Kriegen Napoleons und der Industrialisierung. In einem dritten Schritt erläutert die Moderatorin thematische Schwerpunkte sowie literarische Einflüsse und Gattungen der Epoche.

2. Zielgruppenorientierung

Die Zielgruppe soll durch eine informelle Anrede (vgl. u. a. 00:47; 03:08) sowie umgangssprachliche Formulierungen (z.B.: „Aber die Welt hatte sich nicht so toll entwickelt“, 01:28) angesprochen werden. Rückversicherungssignale wie „Klingt alles nicht wirklich romantisch, oder?“ (01:57) vermitteln Dialogizität. Das Angebot der Moderatorin, „für euch eine Schneise durch das Dickicht zu schlagen“ (00:47), ist als Hilfsangebot für Schüler:innen zu verstehen. Eine durchgehend standardsprachliche Darstellung erleichtert das Verständnis.

3. Fachwissenschaftliche/ -didaktische Korrektheit

Die inhaltliche Darstellung der Epoche ist weitgehend korrekt. Unzureichend begründet ist der veranschlagte zeitliche Rahmen romantischer Literatur. Dass die Epoche mit der französischen Revolution 1789 beginne und bis zur deutschen Revolution 1848 andauere, kann zwar begründet vertreten werden, stellt jedoch keine einhellige fachliche Meinung dar (vgl. Ruffing 2021, 124; [Kremer / Kilcher 2015, 43f.](#)). Fehlerhaft ist hingegen der Zeitstrahl zu Renaissance, Aufklärung und Klassik (01:10 – 01:20), der parallel zu den (literatur-)historischen Hintergründen eingeblendet wird. Die drei genannten Epochen werden in einer lückenlosen, linearen Abfolge (Renaissance, Aufklärung, Weimarer Klassik) gezeigt. Die zitierten Eckdaten spiegeln jedoch keine gängigen Epochendatierungen wider. So kann Goethes Italienreise 1786 ebenso wenig als das Ende der Aufklärung angesehen werden wie die französische Revolution 1789 als das Ende der Weimarer Klassik.

Didaktisch günstig ist die kontrastive Darstellung romantischer Transzendenz- und Emotionsorientierung in Abgrenzung zum Vernunftdenken der Aufklärung bzw. Klassik. Positiv zu vermerken ist ebenso, dass die Komplexität der Epoche und die Vielfalt der romantischen Textarten thematisiert wird. Negativ ist dagegen, dass sich im Video keine Anregungen dazu finden, wie literaturgeschichtliches Überblickswissen das Textverständnis erleichtern oder vertiefen kann.

4. Diskursive Positionierung

In der Darstellung wird durchgehend das generische Maskulinum verwendet, was die Diversität romantischer Autor:innen verschleiert (vgl. u.a. 01:59; 04:19; 02:46). Zudem werden unterschiedliche Datierungsoptionen nicht berücksichtigt.

5. Didaktische Aufbereitung und Anwendungstransparenz über das Video hinaus

Im Videokommentar finden sich Links für andere musstewissen-Kanäle sowie einen Link zu Instagram; im Video selbst wird auf andere Epochenvideos verwiesen (05:34). Hinweise oder zusätzliches Material zur Anwendung des Wissens finden sich nicht.

6. Didaktische Reduktion / Elementarisierung

Gelungen ist die didaktische Reduktion der dargestellten Epoche auf thematische Schwerpunkte wie die Hinwendung zu Gefühl, dem Individuum und Transzendenz in romantischer Literatur. Die knappen Hinweise zum (literatur-)historischen Hintergrund sind im Kontext der Darstellung ausreichend.

7. Adäquate Veranschaulichung

Die Nutzung von Textinserts mit Schlagworten (u.a. 05:02; 05:03; 05:30) sowie Grafikinserts (u.a. 02:34; 05:14) unterstützen das Verständnis. Ein Mensch, der zum Aufziehmännchen wird, untermalt so z.B. die Ausbeutung während der Industrialisierung (vgl. 01:56), eine Burgruine die Hinwendung der Romantik zum Mittelalter (vgl. 03:51). Gelungen ist ebenso die Analogie, die „Unendlichkeit“ als Zielpunkt romantischer Sehnsucht mit sehr langen Zugschienen vergleicht. Auch wenn sich diese in der Realität nicht berühren, tun sie dies doch in der inneren Vorstellung. Ebenso könne „Unendlichkeit“ als etwas betrachtet werden, das „zwar in der wirklichen, harten Faktenwelt nicht real sei, aber in unserem Gefühl, in unserer Seele, vielleicht doch da ist.“ (03:24-03:28)



Abb. 5: Romantik in unterschiedlichen Kunstrichtungen (Screenshot aus Video 4, 00:26).

8. Curricularer Bezug

Thematische Schwerpunkte der Epoche werden im Überblick entsprechend der curricularen Vorgaben dargestellt. Die funktionale Dimension literaturhistorischen Wissens wird nicht benannt.

3.2.3 ZUSAMMENFASSUNG

Literaturgeschichtliche Epochen wie die Romantik sind gleichzeitig gekennzeichnet von Verbindendem, Anknüpfungspunkten und gemeinsamen Tendenzen sowie Brüchen, Sprüngen und Divergierendem. Eine didaktische Reduktion hat dabei den Anspruch, Schüler:innen in reduzierter Form, jedoch nicht in beschönigender, verzerrender Art mit dieser Vielfalt zu konfrontieren.

In Video 3 kommen zahlreiche Beispiele romantischer Literatur zum Tragen, jedoch so stark reduziert, dass die Konstruktion des Verbindenden für den:die Zuschauer:in nicht mehr möglich ist. Zahlreiche kleinere und größere inhaltliche Fehler mindern die Qualität des Videos zusätzlich. In Video 4 hingegen ermöglicht das Aufzeigen von Tendenzen eine erste Auseinandersetzung mit romantischer Literatur; dennoch fehlen Textbeispiele, die das Verbindende sichtbar machen.

Die dienende Rolle literaturgeschichtlichen Wissens für das Verständnis und die Interpretation von Texten können in einem Erklärvideo wohl schwerlich für Zuschauer:innen erfahrbar werden. Ebenso ist das Medium nicht dafür geeignet, eine induktive Herleitung epochaler Zusammenhänge anzuregen.

Zu erwarten ist jedoch, dass die angeführten Informationen fachlich korrekt sind und in der nötigen Tiefe präsentiert werden. Des Weiteren wäre es möglich, den Konstruktcharakter mit Hilfe von Einzelbeispielen nachvollziehbar zu machen und auf die Komplexität der Inhalte zu verweisen. Der Einsatz von zusätzlichem vertiefenden Material würden den didaktischen Wert für Schüler:innen enorm erhöhen. Ein unterrichtlicher Einsatz dieser Videos empfiehlt sich erst im Nachgang an die Arbeit mit Texten, um einer Deduktion bzw. Instrumentalisierung von literarischen Werken vorzubeugen.

4 — FAZIT

Literaturgeschichtliches Wissen erfüllt im Rahmen curricularer Vorgaben und fachdidaktischer Überlegungen keinen Selbstzweck, sondern fungiert als Verstehensschlüssel, der Literatur in ihrer Kontextbedingtheit und Historizität aufscheinen lässt. Zugleich ermöglicht die Arbeit mit literarischen Texten narrative Zugänge zu Lebensrealitäten anderer Zeiten, indem sie Geschichten „von Personen, die denken, handeln, empfinden und scheitern“ (Fingerhut 2012, 286f.) erzählt. Mit den Worten Fingerhuts gesprochen: „Sie gängelt nicht durch Erklärungen, sie stellt dar“ (2012, 286f.). Auf diese Weise wird aus einzelnen historischen, literarischen Texten Literaturgeschichte sowie historisches Wissen konstruiert. Dieses gegenseitig befruchtende Oszillieren zwischen (literatur-)historischen Hintergründen einerseits und literarischen Texten andererseits kann mit Hilfe eines Erklärvideos nicht geschehen.

Möglich ist es hingegen, (literatur-)historische Hintergründe anhand von Einzelbeispielen darzustellen, die im Medium gekonnt bildhaft veranschaulicht werden können. Gerade die Literaturgeschichte birgt jedoch das Risiko, sich statt der Darstellung von gesichertem Einzelwissen auf übergreifende Merkmale zu stützen, die existierende Unterschiede nivellieren und damit falsche Vorstellungen befördern. In

der unterrichtlichen Verwendung solcher Videos erfordert dies von Lehrkräften eine gründliche Vorarbeit, um die fachliche Korrektheit der Videos zu prüfen. Gleichzeitig bedarf Literaturgeschichte im Unterricht einer Situierung und Plausibilisierung in der Auseinandersetzung mit Texten, sodass sie nicht zu totem Wissen verkommt.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— Video 1: Deutsch in Bildern (2017): *Literarische Epochen – Einleitung*. https://www.youtube.com/watch?v=yIbOpGgP9X0&list=PLAtaQ-5u2Yrhf75wbrFIY_bM4V4ikonPu/ [24.01.2024]. — Video 2: musstewissen Deutsch (2019): *Literaturepochen im Überblick*. <https://www.youtube.com/watch?v=zqrA5SdyjcE> [24.01.2024]. — Video 3: Deutsch in Bildern (2022): *Epoche der Romantik*. <https://www.youtube.com/watch?v=fRYR204pM7s> [24.01.2024]. — Video 4: musstewissen Deutsch (2018): *Die Romantik*. <https://www.youtube.com/watch?v=JRFvJR8oQBk> [24.01.2024].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf / Rauch, Marja (2012)**: Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Hans (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, 331-348. — **Anders, Petra (2019)**: Erklärvideo. In: Anders, Petra et al. (Hg.): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: Metzler, 255-268. — **Brand, Tilmann v. (2016)**: Historisches Lernen im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 283 (2016), 4-11. — **Brand, Tilmann v. (2020)**: YouTube. In: *Praxis Deutsch*, H. 283 (2020), 4-13. — **Breuer, Ulrich / Tabarasi-Hoffmann, Ana-Stanca (2015)**: Einleitung. In: Breuer, Ulrich / Tabarasi-Hoffmann, Ana-Stanca (Hg.): *Der Begriff der Kritik in der Romantik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9-21. — **Busch, Bernd (n.d.)**: Bloß keine Wärme. Gottfried Benn. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.): *Büchnerpreis*. <https://www.buechnerpreis.de/buechner/stories/gottfried-benn-bloss-keine-waerme> [24.01.2024]. — **Fey, Carl-Christian (2021)**: Erklärvideos – eine Einführung zu Forschungsstand, Verbreitung, Herausforderungen. In: Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. / Heiland, Thomas (Hg.): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-30. — **Fingerhut, Karlheinz (2012)**: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Hans (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, 248-300. — **Fingerhut, Karlheinz (2015)**: Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. / Ulrich, Winfried (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung – Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 255-293. — **Fingerhut, Karlheinz (2019)**: D1: Literaturgeschichte und Literaturkanon. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer, 138-142. — **Geissler, Rolf (2012)**: Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Hans (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, 259-269. — **Glaab, Teresa / Maiwald, Klaus (2021)**: Erklärvideos und Deutschunterricht. In: Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. / Heiland, Thomas (Hg.): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 93-106. — **Göbel, Walter (2013)**: Epochen, literaturgeschichtliche/Epochenbegriffe. In: Nünning, Ansgar: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart u.a.: Verlag J.B.Metzler, 176-177. — **Gölz, Walter (2008)**: *Kants „Kritik der reinen Vernunft“ im Klartext. Textbezogene Darstellung des Gedankengangs mit Erklärung und Diskussion*. Tübingen: Mohr Siebeck. — **Kaiser, Gerhard (2010)**: *Literarische Romantik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — **Kant, Immanuel (2013)**: *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam. — **Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Korte, Hermann (2012)**: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Hans (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, 301-317. — **Kremer, Detlef / Kilcher, Andreas B. (2015)**: *Romantik*. J.B. Metzler. DOI: [10.1007/978-3-476-05414-2](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05414-2). — **Kultusministerkonferenz [=KMK] (2003)**: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [24.01.2024]. — **Kultusministerkonferenz [=KMK] (2004)**: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [24.01.2024]. — **Kultusministerkonferenz [=KMK] (2012)**: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [24.01.2024]. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020)**: *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf [24.01.2024]. — **Nutz, Maximilian (2002)**: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *Mitteilungen des*

Deutschen Germanistenverbandes, H.3 (2002), 330-346. — **Nutz, Maximilian (2012)**: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Hans (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, 270-283. — **RKB e. V. (2019)**: *Jugend / Youtube / Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf [24.01.2024]. — **Ruffing, Reiner (2021)**: *Deutsche Literaturgeschichte*. Leiden u.a.: Wilhelm Fink. — **Schlegel, Friedrich (1967)**: Athenäums-Fragmente. In: Eichner, Hans (Hg): *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. 1. Abteilung, Band 2. München u.a.: Ferdinand Schöningh, 165-256. — **Schnyder, Peter (1999)**: Politik und Sprache in der Frühromantik. Zu Friedrich Schlegels Rezeption der Französischen Revolution. In: *Athenäum*, H.9 (1999), S. 39-65. DOI: [10.18452/5732](https://doi.org/10.18452/5732). — **Siegel, Stefan T. / Hensch, Ines. (2021)**: Qualitätskriterien für Lehrvideos aus interdisziplinärer Perspektive: Ein systematisches Review. In: Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. / Heiland, Thomas (Hg): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 254-266. — **Thielking, Sigrid (2003)**: Didaktik der Literaturgeschichte als permanente Umbaulandschaft. Zum Beispiel ‚Poetischer Realismus‘. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6 (2003), 44-53. — **Thielking, Sigrid (2019)**: III.2.2 Didaktik der Literaturgeschichte. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin u.a.: De Gruyter, 231-245. DOI: [10.1515/9783110410709](https://doi.org/10.1515/9783110410709). — **Wolf, Karsten D. (2015)**: Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *Merz. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, H.1 (2015), 30-36.

ÜBER DIE AUTORIN

[Teresa Glaab](#), M.A. erlangte 2011 den Magistertitel in den Fächern Deutsch als Fremdsprache, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft sowie Deutsche Sprachwissenschaft und examinierte 2012 für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch, Katholische Religionslehre sowie Deutsch als Zweitsprache. Von 2012 bis 2014 absolvierte sie das Referendariat und unterrichtete bis 2017 zunächst an der Grund- und Mittelschule sowie anschließend als Studienrätin am Gymnasium. Im Zeitraum von 2017 bis 2020 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation tätig. Seit 2020 ist sie Akademische Rätin auf Zeit am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf Fragen der Sprachförderung im Fach (insbesondere der Förderung von Lesekompetenz) sowie digitales Lernen im Deutschunterricht.