
Themenheft 61: Becoming Data – Pädagogische Implikationen postdigitaler Kultur.
Herausgegeben von Viktoria Flasche und Anna Carnap

Wie wir Kindern den Krieg erklären

Implizite Logiken in Erklärvideos für Kinder aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Angela Bauer¹  und Janine Stoeck² 

¹ Universität Regensburg

² Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Zusammenfassung

Erklärvideos für Kinder und Jugendliche werden in den letzten Jahren zunehmend relevanter. Im Zuge von Mediatisierung und Digitalisierung verbreiterte sich das Angebot an Erklärvideos für spezifische Adressat:innengruppen. Erklärvideos nahmen in diesem Zuge auch im Rahmen von Bildungs- und Aneignungsprozessen in der (schulischen) Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einen festen Platz ein (MPFS 2022, 36f.). Bislang ist noch offen, welcher Logik diese Angebote folgen und wie sie sich als Forschungsgegenstand konstituieren. Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und widmet sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive den pädagogischen Implikationen. Entlang der Analyse erster Befunde einer explorativ-empirischen Studie zu krisenbezogenen Erklärvideos zum Ukraine-Krieg, in der ausgewählte Text- und Bildelemente exemplarisch nach der Objektiven Hermeneutik interpretiert wurden, wird vorgestellt, was in diesen Videos implizit zum Ausdruck gebracht wird. Mit Blick auf den Bedeutungszusammenhang für die Rezipient:innen lässt sich überlegen, welchen Spielraum die herausgestellten Inszenierungen von Erklärungen für die Selbsterprobung und Weltdeutung (Bildung eines Selbst- und Weltverhältnisses) von Kindern bereitstellen und welche Antwort sie auf Krisenphänomene geben.

Explaining War to Children. Pedagogical Implications of Crisis-Specific Explanatory Videos for Children

Abstract

Explainer videos addressing children and adolescents have become increasingly relevant over recent years. In the course of mediatization and digitalization, the range of explainer videos has expanded for different target groups. As a result, they have become



an integral part of educational and appropriation processes in (school) environments (MPFS 2022, 36f.). However, it is unclear what approach these offers follow and how they are constituted as a research object. Following this, we address implications from a pedagogical perspective. Based on initial findings of an explorative-empirical study on crisis-related explainer videos on the Ukraine war, we present what is implicitly expressed in these videos. Therefore, we hermeneutically interpreted selected text and image elements from two videos. Further, we considered the scope of highlighted stagings of explanations for children's self-examination and interpretation of the world (formation of a relationship to the self and the world) as well as pedagogical responses to crisis phenomena.

Einleitung

Erklärvideos sind im Zuge der Mediatisierung (Krotz 2007) sowie mit Blick auf die veränderte Lebenswelt und die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen heute aus Familie und Schule nicht mehr wegzudenken (Hugger und Tillmann 2021). Die Befunde der KIM-Studie 2022 bestätigen dies und machen darauf aufmerksam, dass Plattformen wie YouTube auch für Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren bedeutsamer werden und (dort) neben Serien und Filmen sehr häufig Wissensformate geschaut werden (MPFS 2022, 36f.).

Vor dem Hintergrund der wachsenden und zugleich relevanten Bedeutung von «Mediendingen» für Bildungs- und Aneignungsprozesse (vgl. Klinge 2023; Marotzki und Jörissen 2008) wollen wir uns in diesem Beitrag der spezifischen Logik von Erklärvideos widmen, die sich dezidiert an die Altersgruppe der sechs- bis 13-Jährigen richten. Entlang der bekannten Definition von Wolf (2015) sind Erklärvideos «eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden» (ebd., 30f.).

Das Themenspektrum von Erklärvideos für Kinder ist vielfältig angelegt. Eine systematische Erfassung der Themen und Inhalte für von «selbsterstellten Erklärvideos» legen Wolf und Kratzer (2015) vor, für weitere Formate steht sie noch aus. Wir haben uns in einer eigenen Annäherung an den Gegenstand auf die beiden krisenbezogenen Themen Corona-Pandemie und Ukraine-Krieg konzentriert. Die Gründe hierfür waren vielschichtig: So beobachteten wir, dass gesellschaftliche Krisen zunehmend stärker im Alltag von Kindern thematisiert und relevant werden. Die bereits benannte KIM-Studie zeigt, dass sich ein Grossteil der sechs- bis 13-Jährigen in Schule oder Kita mit dem Thema Ukraine-Krieg beschäftigt und im institutionellen Rahmen darüber spricht (MPFS 2022, 49). Kinder nutzen zudem mediale Informationsquellen, um etwas über die Kriegereignisse in der Ukraine zu erfahren – so das Ergebnis einer kleineren Interviewstudie des Internationalen Zentralinstituts für

das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). Laut der Studie artikulieren die interviewten Kinder zwischen sieben und 13 Jahren einen Bedarf an Wissenssendungen und wünschen sich Informationen, um «die für sie nicht nachvollziehbaren Motive des Angriffskrieges, wie beispielsweise «Warum macht Putin das?» oder «Warum gibt es den Krieg?» (Götz und Pohling 2023, 18) zu verstehen. Vor allem die Erklärkompetenz von Wissenssendungen wird positiv herausgestellt (vgl. ebd., 10). Erste eigene systematische Beobachtungen einschlägiger Internetportale wie YouTube oder SnapChat bestätigen eine hohe Anzahl verschiedener krisenbezogener Erklärvideos für Kinder, die wohl eine grosse Zuschauer:innenschaft erreichen (Klickzahlen). Zugleich finden sich fachliche Empfehlungen, Erklärvideos in der Grundschule zur Thematisierung von Krieg zu nutzen (vgl. Lenzgeiger et al. 2022). Auch im Austausch mit Lehrer:innen und Eltern wird deutlich, dass es eine zunehmende Praxis in Familien und (Grund-)Schulen gibt, Erklärvideos und Wissenssendungen zur Thematisierung von Krisen, z. B. der Corona-Pandemie oder dem Ukraine Krieg, einzusetzen.¹

Entlang dieser Beobachtungen lässt sich auf eine konstitutive Verwobenheit von Verunsicherung und der Suche nach Sicherheit im Kontext krisenhafter Phänomene verweisen (Wagenknecht 2022) und die Idee anschliessen, Erklärvideos als eine pädagogische Antwort auf Krisenphänomene (Wrana et al. 2022) zu lesen. Die Produktion und der Einsatz von krisenbezogenen Erklärvideos für Kinder scheinen dabei – so unsere These – als stellvertretende Lösung für ein Problem auf, gesellschaftlich heikle Themen und Unsicherheiten «kindgerecht» zu bearbeiten und entlang krisenbezogener Irritationen Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Zugleich werden damit auch Überlegungen aufgerufen, wer diese Videos mit welchen Interessen, mit welchen Mitteln und aus welchen Motiven heraus produziert hat und in welcher Systematik sie Verbreitung finden.

Der vorliegende Beitrag rekurriert auf Ergebnisse unseres explorativen Forschungsprojekts, in dem wir uns am Beispiel von Erklärvideos zum Ukraine-Krieg dafür interessierten, als was für ein Gegenstand diese Erklärvideos überhaupt gefasst werden können und welche spezifischen Ausdrucksformen respektive sinnhaften Strukturen sich darin aufzeigen lassen. Wir fragten uns, ob Kriege überhaupt erklärt werden können und wenn ja, wie erklärt wird, welche Logik zum Tragen kommt und wie Kinder als Zielgruppe darin adressiert werden (vgl. hierzu Bauer und Stoeck 2024). Erste Analysen mündeten in dem vorläufigen Befund, dass vor allem erzieherische Botschaften zum Ausdruck kommen, sodass sich die Videos auch als Ratgeber und «*mediale Mit-Erziehende*» (Sauerbrey und Schick 2021, 210, Herv. i. O.) für Kinder verstehen lassen. Daran anschliessend widmen wir uns in diesem Beitrag

1 Auch wenn wir hier keine reliablen Ergebnisse vorliegen haben, wollen wir diesen Eindruck mit aufnehmen, ihn als einen lebensweltlichen kenntlich machen und zugleich auf den (quantitativen) Forschungsbedarf in diesem Feld verweisen.

der Fragestellung, wie die Botschaften (postdigital) vermittelt werden und welche pädagogischen Implikationen die Videos selbst enthalten bzw. welche Anschlüsse im Zuge der Rezeption möglich werden.

Um diesen Fragen nachzugehen, setzen wir uns im Folgenden zunächst mit empirischen und theoretischen Bezügen zu Erklärvideos auseinander, stellen unser analytisches Vorgehen sowie zwei Beispiele auszugswise vor und diskutieren diese Befunde abschliessend mit Blick auf die Rezeption(smöglichkeiten und -grenzen) von Erklärvideos.

1. Erklärvideos aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Es lässt sich konstatieren, dass der Forschungsstand zu Erklärvideos vornehmlich aus einem medienwissenschaftlichen Strang besteht, der aber einige Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche Perspektiven bietet. Karsten D. Wolf hat sich in unterschiedlichen Veröffentlichungen und mit verschiedenen Kolleg:innen mit dem Phänomen der Erklärvideos – insbesondere mit Blick auf Kinder und Jugendliche – auseinandergesetzt. Beispielsweise diskutiert er dieses Medium als «niedrigschwellige Bildungsressource» (Wolf 2015, 35), die sich durch hohe Verfügbarkeit und Zugänglichkeit auszeichnet und einen diskursiven Raum eröffnet. Neben den Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern (Wolf und Kratzer 2015) wurde die ausserschulische Nutzung von Erklärvideos als Form schulbezogener Leistungs-optimierungsstrategien (Wolf et al. 2021) untersucht; auch wurden didaktische und gestalterische Elemente in Erklärvideos (Honkomp-Wilkens et al. 2022) deskriptiv analysiert. Dabei stellte die Themeneinführung in Erklärvideos ein charakteristisches Gestaltungsmerkmal dar (ebd.).

Ein österreichisches Forscher:innenteam (Brosziewski et al. 2020) beschäftigte sich mit der Frage, wie sich in allgemeinen Erklärvideos spezifische Wissenskulturen reproduzieren, aber auch verändern. Mit Rückgriff auf Erving Goffman, sowie auf filmdidaktische Überlegungen erarbeiteten sie eine wissenssoziologische Heuristik. Die darin vorgestellte Rahmenanalyse betrachtet drei Ebenen in der Analyse von Erklärvideos: «eine Ebene der stilistischen Rahmung, eine Ebene der rhetorischen Rahmung und die soziologisch besonders bedeutsame Ebene der institutionellen Rahmung» (ebd., 29). Letzterer sind beispielsweise Metatexte zuzuordnen, welche die Funktion ausfüllen, «zu signalisieren, darzustellen und zu präfigurieren, wie ein Video verstanden werden will» (ebd., 28). Die Forscher:innengruppe verdeutlicht – auch in Anlehnung an Schulfilmanalysen² –, wie darüber eine Selbstbezeichnung des Videogeschehens etabliert wird (ebd.).

2 Hier wird bspw. auf die niederländische Medienwissenschaftlerin Eef Masson (2012) Bezug genommen. Sie hat sich in ihrer Promotion und darüber hinaus mit der Untersuchung von Unterrichts- bzw. Schulfilmen beschäftigt und macht deutlich, dass die Frage, ob filmische Artefakte als Lehrmittel verstanden werden (können), im Zusammenhang mit einem pädagogischen Dispositiv analysiert werden muss.

Erziehungswissenschaftlich schliesst die Arbeit von Kathrin Valentin an. Sie erforschte das Aneignungsverhalten im Zuge von Bedeutungszuschreibungen der Nutzer:innen von Video-Tutorials und stellte vier Aspekte des Rezipient:innenverhaltens (pädagogisch, (para)sozial, ökonomisch und ästhetisch) heraus (Valentin 2018). Den pädagogischen Nutzungsaspekt bezeichnet Valentin als «Bedienungsanleitung fürs Leben» (ebd., 59), indem Rezipient:innen hinsichtlich eines konkreten Problems nach Lösungen suchen und diese mittels Tutorial als eher kurzes, instruktives Erklärmedium mit einem einfachen didaktischen Muster finden. In diesem Zusammenhang können auch die Arbeiten von Denise Klinge benannt werden, die entlang von dokumentarischen Analysen digitaler Artefakte (z. B. Memes oder Lernapps) herausarbeitet, dass diesen bestimmte Vermittlungsweisen im Sinne eines pädagogischen Zeigens durch einen «playful nudging coach» (Klinge 2020, 72) eingeschrieben sind und daher zu untersuchen wäre, «ob diese Vermittlungsweisen seitens der App nicht als Lernen, sondern auch als Erziehungsbestrebungen gerahmt werden könnten» (ebd.).

Im schulpädagogischen Diskurs nehmen diese Befunde bislang weniger Raum ein. Hier finden sich viele Arbeiten, die den Fokus auf fachdidaktische oder handlungspraktische Fragen, wie beispielsweise die Lernwirksamkeit oder auch die Erstellung von Erklärvideos, richten (vgl. u. a. Tenberg 2021; Dorgerloh und Wolf 2020). Durchaus kritisch fragt Dörte Balcke (2022) nach der Einlösung des didaktischen Selbstanspruchs von Erklärvideos. Mit Rückgriff auf Kulgemeyer (2018), Ehlich (2009) und Gruschka (2018) arbeitet sie heraus, dass ein Erklären nicht nur die Beantwortung von Fragen bedeuten kann, und dass der Selbstanspruch womöglich «scheitert», wenn das Verstehen bei den Rezipient:innen nicht erreicht wird. Aus einer Metaperspektive weisen Lydia Brack und Gesine Kulcke (2022) darauf hin, dass die pädagogischen Implikationen von Erklärvideos im (schulpädagogischen) Diskurs eher eine untergeordnete Rolle spielen. Sie beschäftigten sich diskursanalytisch mit dem *Sprechen über Erklärvideos* in aktuellen (schulpädagogischen) Veröffentlichungen und deuten darauf hin, dass dabei weniger eine pädagogische Perspektive auf das lernende Subjekt als eher eine marktlogische- und wettbewerbsorientierte Perspektive bestimmend ist.

Wir schliessen mit unserer Fragestellung auch an einen weiteren Forschungsstrang an, der sich nicht explizit mit Erklärvideos befasst, jedoch mit buchförmigen und digitalen expliziten Ratgeberangeboten für Kinder (Sauerbrey und Schick 2021). Die Autor:innen gelangen im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung von Ratgebermedien für Kinder einesteils zum Ergebnis, dass vor allem die Themen Aufklärung und Sexualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, soziales Verhalten, Streit und Konfliktlösungen sowie Umwelt und Nachhaltigkeit den Buchmarkt bestimmen, wogegen im Internet teils andere bzw. weitere Themen wie Filmtipps und Schulhacks vorkommen (ebd., 207f.). Diesbezüglich lässt sich konstatieren, dass

Kriege offenbar kein (Ratgeber-)Thema sind. Darüber hinaus stellen die Autor:innen fest, dass insbesondere explizite Ratschläge, Handlungsaufforderungen sowie Wissensvermittlung kommunikative Bestandteile der Medien sind und vor allem im Internet «die kommunikative Funktion des Rat Gebens nicht selten in Unterhaltungs- und/oder Informationsmedien eingeflochten zu sein [scheint, d.V.]» (ebd., 210). Dieses Eingeflochten-Sein kann für Rezipient:innen herausfordernd sein, vor allem dann, wenn erzieherische Botschaften in Ratgebermedien implizit bleiben.

An dieser Übersicht wird deutlich, dass sich Forscher:innen aus unterschiedlichen Perspektiven dem Genre Erklärvideos (sowie Ratgebermedien) gewidmet haben. Mit Blick auf den bisherigen Forschungsstand können Erklärvideos als Medium für Lern- und Bildungsprozesse, Diskurse oder auch (fach)didaktische Selbstansprüche gefasst werden. Im Sinne unserer Fragestellung ist interessant, dass neben gegenstandsspezifischen Verstehensprozessen auch pädagogische bzw. erzieherische Vermittlungsweisen (vgl. Klinge 2020; Valentin 2018) eine bedeutsame Rolle in der Rezeption von Medien spielen können. Zugleich fällt auf, dass in den Studien selten eine theoretische Bestimmung des Gegenstands vorliegt. Bezieht man sich darüber hinaus auf systemtheoretische Ideen zu Massenmedien, wie sie von Niklas Luhmann (1995, 2017) oder Armin Nassehi (2019) eingebracht wurden, liesse sich skizzieren, Erklärvideos seien Teil eines eigenständigen Funktionssystems. Mit dieser Theoriebrille wären Erklärvideos als Medium zu fassen, was nicht nur die Komplexität von Erklärungen steigert, sondern ebenso eigene (postdigitale) Logiken verfolgt und eine besondere Bedeutung für gesellschaftliche Prozesse nach sich zieht, indem dort eine spezifische Realitätskonstruktion über Informationen und Moralisierungen hervorgebracht wird (Luhmann 1995, 2017). An diese Gegenstandsbestimmung und den dargelegten Forschungsstand anschliessend fragen wir nach den impliziten erzieherischen bzw. pädagogischen Botschaften von Erklärvideos für Kinder und wie diese in den Videos vermittelt werden. Zusammenfassend geht es um die implizite Didaktik dieser Videos. Dabei nehmen wir Rekurs auf einen Beitrag von Johannes Twardella (2023, 193), der in einer Untersuchung von Lehrmitteln aus einer pädagogischen Perspektive danach fragt, «wie mit einem bestimmten Lehrmittel erzogen wird, welche Didaktik ihm implizit ist und ob bzw. inwiefern mit ihm Bildungsprozesse auf Seiten (sic!) der Schüler ermöglicht werden» (ebd., 183).

2. Herangehen und Methodik der explorativen Studie

In einer ersten Vorarbeit³ haben wir von März bis Juni 2023 eine systematische Sichtung von Erklärvideos zu den krisenspezifischen Themen Corona und Ukraine-Krieg auf frei zugänglichen Videoplattformen (YouTube, Snapchat, TikTok) vorgenommen.

³ Unser Dank gilt den studentischen Hilfskräften Jasmin Tessmar und Maria Höhlig, die uns im gesamten Verlauf der Analyse in allen Schritten tatkräftig unterstützt haben.

Die dabei erfassten Videos sortierten wir entlang der Zuordnung zu den beiden Krisenthemen. Ein erstes Materialkorpus bestand aus rund 140 deutsch- und englischsprachigen Videos, die wir zunächst offen codierten und dabei Kontrastlinien herausarbeiteten: herausgebende Person/Organisation, Länge des Videos, Klickzahlen als Ausdruck von Popularität, bildliche Darstellung, inhaltliche Erklärung, Vorkommen expliziter Handlungsempfehlungen. In dieser ersten Kontrastierung der Videos war es interessanterweise weniger von Belang, um welche Krise es ging – das Thema war keine Kontrastlinie – sodass wir entschieden, uns für einen weiteren Vergleich der Videos zunächst auf den Ukraine-Konflikt zu beschränken und somit die Menge des Materials besser überschaubar zu gestalten. Im nächsten Schritt ging es darum, kontrastive Einzelfälle auszuwählen, die wir dann einer detaillierten Rekonstruktion unterziehen konnten. Entlang von minimalen und maximalen Kontrasten wählten wir drei Fälle aus,⁴ die sich hinsichtlich folgender Punkte stark unterschieden: Herausgeber:innenschaft (Einzelperson vs. Verein vs. Medienproduktionsfirma), Klickzahlen (1.920 vs. 4.154 vs. 198.004),⁵ bildliche Darstellung (Computeranimierte Bilder vs. Bildergeschichte vs. Realbilder), inhaltliche Darstellung/Inhalt (unterschiedliche Erklärungen des Phänomens Krieg, z. B. entlang historischer Entwicklung oder moralischer Werthaltungen).

Diese drei Einzelfälle analysierten wir in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Oevermann 1983). Diese Methode erschien uns in ihrer konstitutiven Annahme einer Sinnstrukturiertheit von Praxis und der methodologischen Unterscheidung von ggf. widersprüchlichen manifesten und latenten Sinnebenen geeignet, Einblick in die regelhafte Verfasstheit der sozialen Wirklichkeit der Praxis von Erklärvideos zu bekommen (Wernet 2009). Mit Blick auf unser Datenmaterial boten die Ausführungen von Johannes Twardella (2023) und Thomas Loer (2023) Orientierung, wie eine Interpretation von nicht-sprachlichen Texten am Beispiel von Lehrmitteln oder Videos methodisch umgesetzt werden kann. Für uns ergaben sich folgende Schritte der Interpretation: Wir begannen mit einer Fallbestimmung und rekonstruierten einzelne Ebenen der Videos zunächst separat (Titel, erste Sprechakte und dazugehörige Screenshots). Mit Blick auf die sprachlichen Elemente orientierten wir uns an den fünf Prinzipien der Textinterpretation (Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit); in Bezug auf die nichtsprachlichen Elemente interpretierten wir die Ausdrucksgestalten der stilistischen Objekte und deren zueinander konstellierte Anordnungen als Komposition. Wie bereits erwähnt, rekonstruierten wir zunächst nur den Beginn (Themeneinführung) der Videos, der über alle drei Beispiele hinweg durch die Konstruktion einer Kinderfrage zum Thema bestimmt

4 Da diese Videos auch im Internet ohne Beschränkungen frei zugänglich sind bzw. waren, können diese hier in unanonymisierter Form genannt werden: 1. «Warum gibt es Kriege?» (Marko's Erklärvideos), 2. «Kinder brauchen Frieden» (Kinderfreunde Österreich), 3. «CheX! Ukraine Spezial mit Checker Tobi. Was ist in der Ukraine los?» (BR Fernsehen).

5 Diese Zahlen sind vom 10.06.2023. Aktuell sind diese Videos auf youtube nicht mehr verfügbar.

war. Nachfolgende Sequenzen, in denen die Erklärungen folgten, haben wir in dieser ersten Interpretationsphase ausgespart. Diese Fokussierung lässt sich mit der methodologischen Annahme begründen, dass herausgearbeitete Strukturlogiken sich reproduzieren und somit auch in nachfolgenden «Erklärungsakten» Ausdruck finden. Zugleich lag unser Erkenntnisinteresse nicht auf den expliziten Erklärungen und Informationen zum Thema Krieg, sondern auf der impliziten Didaktik dieser Videos. Die einzelnen Analysen führen wir im letzten Schritt zu ersten Fallhypothesen zusammen.

3. Erste empirische Ergebnisse

Für die nun folgende Darstellung wurden zwei der zunächst drei von uns interpretierten Fälle ausgewählt. Die Auswahl basiert auf der einfacheren Vergleichbarkeit der beiden hier präsentierten Videoausschnitte mit Blick auf die nicht kommerzielle Nutzung, sowie auf die visuelle und auditive Gestaltung. Beide hier vorgestellten Fälle enthalten comicartige Animationen und eine Erzählstimme im Hintergrund. Das dritte – hier nicht vorgestellte – Video weist dagegen den Stil eines Studiobeitrags auf.⁶ Im Sinne der Fallbestimmung fassen wir die von uns analysierten Videos als Fälle von didaktischen Erklär-Praxen, die pädagogische Implikationen enthalten. Wir werden unsere Analysen nun entlang der zuvor genannten Schritte einzeln und in komprimierter Form vorstellen und sie im Anschluss vergleichend sowie abstrahierend zusammenfassen. Dabei gehen wir auch knapp auf die Herausgeber:innenschaft und den Veröffentlichungsort der Videos ein.

3.1 Erklärvideo: «Warum gibt es Kriege?»

Dieser Fall ordnet sich in eine Reihe weiterer Videos ein, die von einer Privatperson wöchentlich herausgegeben werden und verschiedene natur- und sozialwissenschaftliche Themengebiete (Sonnensystem, Demokratie, Kinderrechte etc.) zum Gegenstand haben. Der Produzent dieser Videos stellt sich im Rahmen einer (Selbst-)Beschreibung als Vater vor, der auf die Idee kam, Videos zu erstellen, da seine Kinder ihn mit Fragen «löchern». Der zugehörige You-Tube-Kanal mit dem Namen «Marko's Erklärvideos» wird vom Autor als «Kanal für Grundschulkindern» oder «Wissenskanal für Kinder» beschrieben. Während die meisten Videos in diesem Kanal auf dem Titelbild durch den Zusatz «einfach erklärt» gekennzeichnet sind, fällt beim vorliegenden Erklärvideo die Besonderheit auf, dass es mit dem zusätzlichen Label «für Kinder erklärt» markiert wird.

6 Für die Analyse des weiteren Falles vgl. Bauer und Stoeck (2024).

3.1.1 Analyse des Titels: «Warum gibt es Kriege? – Für Kinder erklärt»

Diese Warum-Frage bedient zwei Lesarten. Als Wissensfrage würde sie auf das Eruierten von Ursachen abzielen und auf ein Wissensdefizit verweisen. Als philosophische Frage bzw. Sinnfrage ginge es um die essenzielle Definition und die Thematisierung des Sinns von Kriegen. Im Gegensatz zur Wissensfrage kann man sich einer Antwort zur Sinnfrage eigentlich nur inhaltlich annähern. Hier würde zum diskursiven Austausch respektive Philosophieren eingeladen bzw. das Verstehen-Wollen eines Phänomens suggeriert. Darin wäre eine kritische Hinwendung auf Kriege enthalten und der Sinn von Kriegshandlungen würde infrage gestellt. Entlang dieser Lesart weist bereits der Titel auf eine moralische Wertvorstellung hin, kriegsgerichtliche Auseinandersetzungen zu hinterfragen. In Bezug auf das Thema wird damit eine Spannung zwischen einer Vereinfachung und einer Moralisierung des Themas sichtbar. Der nachfolgende Zusatz «Für Kinder erklärt» weist Kinder dezidiert als Adressat:innengruppe aus und rahmt die Erklärpraxis als eine aufklärende, vereinfachende oder auch belehrende Praxis.

3.1.2 Zusammengefasste Sequenzanalyse des sprachlichen Protokolls

«Warum gibt es Kriege? (.) hallo ich bin Marko von Marko's Erklärvideos und ich erkläre es dir (.) auch meine Kinder fragen mich derzeit, wenn sie die schrecklichen Bilder aus der Ukraine im Fernsehen sehen, warum Menschen eigentlich Kriege führen».

Das Video beginnt mit einer Versprachlichung der Titelfrage. Hierbei verstärkt die wortgenaue Wiederholung der Warum-Frage als Zitation die implizite Fraglichkeit von Kriegen und macht deutlich, dass sich eine Antwort bzw. die Einlösung des Selbstanspruchs eines Erklärvideos (eine rationale Erklärung zu geben) nicht so einfach anschliesst. Der Logik einer Erklärung bzw. der Suche nach einer Erklärung weiter folgend, wäre nun ein erster Versuch einer Erklärung zu erwarten. Aber die nachfolgende informelle Begrüssung stellt einen Bruch zur Logik einer Erklärung dar. In der Vorstellung der sprechenden Person («Marko») und Institution («Marko's Erklärvideos») deutet sich eher eine Werbung in eigener Sache an. Zugleich zeigt sich entlang eines unterhaltenden Modus – der an Kindershowen erinnert – ein niedrigschwelliger Versuch, die Angesprochenen abzuholen und auf diese Weise ein Beziehungsbündnis herzustellen. Erst die anschliessende Erklärungs-Ankündigung des Sprechers (ich erkläre es dir) expliziert noch einmal das Erklärmotiv und versetzt die Angesprochenen entsprechend einer Lehr-Lern-Situation in eine spezifische Rolle: Sie werden zu Unwissenden «erklärt» und zugleich auf die Position der interessierten Zuhörenden und -schauenden festgelegt, die sich einer Erklärung nur noch durch Ausschalten des Erklärvideos entziehen könnten. Auch im weiteren Verlauf, als Erfahrungen (als Vater) mit kindspezifischer Medienrezeption (Fernsehen)

thematisch werden, wird auf eine generationale Wissensdifferenz verwiesen sowie ein Nähe-Verhältnis suggeriert. Damit entwirft sich der Sprechende in einer kumpelhaften Ansprache als lebensweltlicher Experte, wenn es darum geht, um Rat gefragt zu werden. In diesem Modus erfolgt eine Betroffenheits-Vergemeinschaftung mit den Angesprochenen: Gemeinsam stehen wir vor der Suche nach einer Antwort. Im weiteren Verlauf expliziert sich die anfängliche Lesart eines moralischen Apells: Es geht an dieser Stelle nicht darum, Genaueres über die Situation und deren emotionale Auswirkungen zu erfahren (z. B. Wie geht es den Leuten im Krieg? oder Wie weit fliegt eine Bombe?), sondern um Rat in einer Sinnfrage («Warum Menschen eigentlich Kriege führen»). Dass die Kinder hierbei als zu Belehrende angesprochen werden, wird mit ihrer eigenen Erklärungs-Suche legitimiert.

3.1.3 Sequenzanalyse des Visuellen (Screenshots)



Abb. 1: Erklärvideo «Warum gibt es Kriege» Screenshot Minute 00:02. <https://www.youtube.com/watch?v=AZZL4EBP0w4>, 03.07.2023.

Auf der visuellen Ebene wird am Anfang des Videos die Warum-Frage verschriftlicht. Es ist eine schreibende Hand erkennbar, welche die Frage auf einen weissen Untergrund schreibt. Diese Szene erinnert an ein Unterrichtsetting, in dem ein Thema an einem Whiteboard visualisiert wird. Damit wird die Eröffnung einer Frage-Antwort-Konstellation angedeutet, wie sie auch aus der Unterrichtskommunikation (IRE-Schema) oder anderen Bildungssettings bekannt ist. Die Hand befindet sich im Mittelpunkt des Bildes, was darauf schliessen lässt, dass hier weniger die Frage im Zentrum steht als eine Lehr-Lern-Situation. Damit geht einher, dass der Titel nicht wie eine Überschrift an einer Tafel über die ganze Breite geschrieben, sondern in

die linke Ecke «gequetscht» wird. Es wird deutlich: die Frage ist Teil eines grösseren Geschehens und hier muss es noch um etwas anderes gehen, für das im rechten Teil des Bildes Platz gelassen wird.



Abb. 2: Erklärvideos «Warum gibt es Kriege» Screenshot Minute 00:05. <https://www.youtube.com/watch?v=AZZL4EBP0w4>, 03.07.2023.

Der nächste Screenshot zeigt eine Fokussierung auf die Figur Marko. Im Legetechnik-Stil werden nacheinander zentrale Elemente vor dem weissen Hintergrund ins Bild gebracht: die im Raum stehende Frage bleibt bestehen und wird nun mit dem Markenlogo (Marko's Erklärvideos) «auf Linie» gebracht. So findet neben der Frage auch Werbung für den Videokanal und dessen Verfasser Protagonisten Platz. Entlang dieser Anordnung wird somit die Frage («Warum gibt es Kriege?») Markos spezifischer Werbungs-Logik unterworfen. Indem die sprechende Figur ins Zentrum gesetzt wird, ist sie Mittler zwischen Frage und Marke, zwischen moralischem Appell und Werbelogik. Es spannt sich eine Erklärpraxis auf, die zwischen marktlogischen und moralischen Zielen oder Bedürfnissen changiert.

Insgesamt zeigt sich entlang unserer Rekonstruktionen eine Erklär-Praxis, bei der explizit eine Wissensfrage verhandelt wird, die aber sinnstrukturell auf moralische und erzieherische Belehrung verweist, die konstitutiv mit einer Werbebotschaft und einem Unterhaltungscharakter verwoben ist. In diesem Erklärvideo kommt nicht der Anspruch zum Ausdruck, eine Wissensfrage zu klären, sondern – im Mantel einer unterhaltsamen und schlichten Werbebotschaft – die erzieherische Mahnung, als Mitverantwortliche und potenzielle Gesellschaftsmitglieder eine Lebenswelt zu gestalten, in der Kriege präventiv verhindert werden.

Diese Fallstruktur zeigt sich auch im Fortgang des Videos recht explizit. Ohne dabei auf ausführliche Analysen verweisen zu können, wollen wir den weiteren Verlauf kurz skizzieren. So wird die Frage in den weiteren Ausführungen mit einer expliziten moralischen Wertung besetzt: «Warum gibt es eigentlich so böse Menschen die anderen Leid zufügen und wehtun wollen». Zugleich wird das gesamtgesellschaftliche Thema Krieg konkretisiert und auf die Schulwelt bezogen, indem das Verhalten von Kindern auf dem Pausenhof thematisiert wird («das fängt schon im Kleinen auf dem Pausenhof an»). Damit wird nicht nur ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder, sondern auch zu der des Herausgebenden (Marko) hergestellt, der sich als Vater von Schulkindern positioniert hat. Am Ende findet sich ein allgemeiner moralischer Appell an (Grundschul)Kinder: «wenn also in eurer Klasse jemand geärgert wird, dann beschützt den, der geärgert wird. (...) seid mutig und helft euch gegenseitig». Dementsprechend wird die moralische Frage nach den Ursachen von Krieg in direkte und in der Verantwortung der Kinder liegende Handlungsaufträge übersetzt: Im eigenen Mikrokosmos wie der Schule richtig zu handeln, kann etwas verändern. Zugleich kann dies aber auch als Simplifizierung eines komplexen Problems verstanden werden.

3.2 *Erklärvideo: «Kinder brauchen Frieden»*

Der zweite Fall ist ein Video eines Bundesvereins in Österreich, der sich als politischer Erziehungsverband versteht und Kampagnen, Projekte sowie politische Bildungs- und Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche anbietet. Dieser Verein wird laut der eigenen Internetseite vom österreichischen Bundeskanzleramt – Bundesministerium für Frauen, Familie, Jugend und Integration gefördert (vgl. www.kinderfreunde.at) und kann als traditionsreich (über 100jährige Geschichte) und mit ausdifferenzierter Organisationsstruktur bezeichnet werden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde das Video auf der Internetseite des Vereins als «Erklär-Video für Kinder» vorgestellt und war als Link über den youtube Kanal einer «Filmproduktion» abrufbar.

3.2.1 *Analyse des Titels «Kinder brauchen Frieden»*

Im Videotitel schieben sich eine Friedensbotschaft (Kinder brauchen Frieden) und ein Konzept, das spezifisch auf Kinder ausgerichtet scheint (man denke hier an den Buchklassiker «Kinder brauchen Grenzen»), ineinander. Beide stellen Mitteilungen dar, die sich erst einmal an Erwachsene richten und Kinder in der Rolle von Objekten als Schutzbedürftige entwerfen, die Frieden bedürfen. Die Erwachsenen werden dabei als diejenigen adressiert, die für die Erfüllung dieser Bedürfnisse verantwortlich sind. Zugleich deutet sich ein Friedensappell an, der stellvertretend für Kinder geäußert wird, und impliziert, dass diesen die Handlungsmächtigkeit abgesprochen

wird, sich selbstständig zu äussern. Damit ist die Botschaft auch als eine lesbar, die Kinder in dem Video darüber aufklärt, dass sie für ihre Existenz Frieden brauchen und einfordern müssen. So wird mit diesem Titel ein spannungsreicher Anspruch eröffnet, zum einen für die Bedürfnisse von Kindern zu werben, zum anderen in einer selbstermächtigenden Stellvertreterposition, diese Bedürfnisse zu formulieren und zu reklamieren.

3.2.2 Zusammengefasste Sequenzanalyse des sprachlichen Protokolls

«Aktuell gibt es in Europa einen Krieg (.) Du fragst dich (.) warum (.) wir auch (.) und trotzdem möchten wir versuchen, dir zu erklären, was da gerade los ist.»

Nach dem Einsetzen von Klaviermusik⁷ beginnt das Video zunächst mit einem sachlich-konstatierenden Expert:innen-Sprechakt, der die derzeitige Situation in Europa beschreibt, die – anders als in der Titelbotschaft gefordert – keinen Frieden als Bedingung für das Aufwachsen von Kindern bietet. Dabei wird im informierenden Modus einer Nachrichtensendung ein Status quo präsentiert, der nicht infrage steht bzw. gestellt wird. Auf der latenten Ebene wird das Informieren von Adressat:innen inszeniert, die ein Wissensdefizit aufweisen. Das wird vor allem daran deutlich, dass dem Ganzen der Modus der Neuigkeit anhaftet. So kann nur über einen Krieg gesprochen werden, der noch nicht sehr lange andauert und der noch nicht von allen Zuschauer:innen als Kriegsgeschehen identifiziert wurde. Erwartbar wäre daher, dass sich im Folgenden Erläuterungen bezüglich der Spezifik dieses Krieges anschliessen. Die anschliessende Fortführung («du fragst dich (.) warum») unterbricht den distanzierten, informierenden Modus der formal-sachlichen Berichterstattung. Stattdessen wird in eine subjektbezogene, direkte Ansprache der Adressierten und damit in den Modus des Sich-In-Beziehung-Setzens gewechselt. Es wird suggeriert, dass diejenigen, die das Video schauen, sich diese Frage als Frage nach dem Sinn von Kriegen gestellt haben. Damit geht es nicht mehr um die Beobachtung eines Kriegsgeschehens, sondern um die eigene Positionierung dazu. In didaktischer Hinsicht wird an dieser Stelle das Erklärvideo als Antwort auf diese Frage legitimiert und gleichzeitig in erzieherischer Hinsicht die Relevanz zum Ausdruck gebracht, den Sinn von Krieg(en) infrage zu stellen. Man könnte sogar so weit gehen, diese Aufforderung als Aufruf zur Kriegskritik an die nachfolgende Generation zu verstehen. Die weitere Zustimmung («wir auch») erfolgt aus, der Position eines kollektiven Subjekts der Herausgebenden des Videos. Mit dieser Betroffenheits-Aussage entwerfen sich die Antwortgebenden als (ebenso) Fragende, was eine Vergemeinschaftung mit den Adressierten in Bezug auf die Sache der Kriegskritik darstellt. Zum einen

⁷ Es ist zu ergänzen, dass die Audiospur des Videos, noch bevor ein erster Sprechakt einsetzt, mit Klaviermusik beginnt, die auch während des gesamten Videos mitläuft. Wir haben uns nur auf die Sprechakte konzentriert. Es wäre jedoch durchaus spannend, zusätzlich auch die musikalische Gestaltung des Videos genauer zu analysieren.

wird damit deutlich, dass man vor der gleichen Sinn-Frage steht, und gleichzeitig wird die Frage als eine nicht leicht beantwortbare und keineswegs triviale gerahmt. Die nachfolgende Erklärung schliesst zwar in gewisser Weise explizit an den informierenden Modus an, steht aber im Kontrast zur grundsätzlichen Friedenshaltung, die im Titel angekündigt wurde. Hier wird ein ‹Versuch› vorgestellt, Erklärungen und Antworten auf die Frage zu liefern, die den Adressat:innen zuvor zugeschrieben wurde. Demnach nehmen die Herausgeber:innen die Rolle von Erklärenden ein. Der Sprechakt ‹was da gerade los ist› verweist auf einen Normalisierungsversuch, das Thema Krieg überhaupt besprechbar zu machen und eine etwaige Emotionalität zum Thema zu rationalisieren. Angesprochene Kinder werden auf diese Weise vorbereitet, sich auf eine folgende unerklärbare Erklärung einzulassen, die eigentlich eine Zumutung darstellt – sowohl für die Erklärenden, als auch die Adressat:innen.

3.2.3 Sequenzanalyse des Visuellen (Screenshots)



Abb. 3: .Erklärvideo ‹Kinder brauchen Frieden› Screenshot Minute 00:10. <https://www.facebook.com/watch/?v=484995216465256>, 05.09.2023.

Bildlich wird eine schematische Landkarte dargestellt, die eine eurozentrische Perspektive einnimmt und mit einem grossen Schriftzug ‹Europa› überschrieben ist. Im östlichen Teil der Landkarte sind grössere sowie kleinere sternartige Formen erkennbar, die die Assoziation von Explosionen hervorrufen. Mit dieser Darstellung wird auf den Kontinent Europa verwiesen und ein klarer Fokus auf den Krieg in einem bestimmten Teil von Europa gelegt. Die sternartigen Gebilde suggerieren, dass es ein sich entwickelndes und grösser werdendes Kriegsgeschehen gibt, das sich nicht nur auf eine Region beschränkt. Damit wird eine Art Bedrohungsszenario

entworfen, das offen lässt, ob sich die Explosionen auch noch über weitere Teile von Europa ausbreiten werden. Die potenzielle Betroffenheit im eigenen Land wird auf diese Weise signalisiert bzw. den Zuschauer:innen offenbart.



Abb. 4: Erklärvideo «Kinder brauchen Frieden» Screenshot Minute 00:13. <https://www.facebook.com/watch/?v=484995216465256>, 05.09.2023.

Im anschließenden Screenshot rückt die Europakarte in den Hintergrund und die Darstellung eines Kindes und eines überdimensionierten Fragezeichens schiebt sich davor. Mit diesem Hinweis auf eine Frage, wird eine Antwort herausgefordert, die sich einerseits auf den im Hintergrund schwelenden Krieg bezieht, andererseits auf die spezifische Personengruppe der Kinder. Der Ausdruck des Kindes lässt sich als ängstlich oder besorgt beschreiben, wobei der Blick auf das grosse Fragezeichen gerichtet ist, das sich über dem Feld der Explosionen befindet. Die Sorge ist demnach auf die Frage, aber auch auf das Geschehen im Osten Europas fokussiert. Nun wird interessant, wie diese Problematik und Sorge im Weiteren bildlich bearbeitet wird.



Abb. 5: Erklärvideo «Kinder brauchen Frieden» Screenshot Minute 00:19. <https://www.facebook.com/watch/?v=484995216465256>, 05.09.2023.

Im nächsten Screenshot erfolgt eine Auflösung. Die Europakarte, das Kriegsgeschehen und das Fragezeichen sind verschwunden, die Darstellung des Kindes rückt unverändert, aber etwas verkleinert in die linke untere Ecke. In den Bildmittelgrund wird nun eine Sprechblase gesetzt, die von einer ebenso hinzugekommenen Person gehalten wird. Die dem Kind zugewandte und als sprechend erkennbare Person wird somit als Erklärende:r sichtbar, die:der dem Kind eine Erklärung in einer Art Handreichung darbietet. Mittig zwischen erklärender Person und dem fragenden bzw. unsicheren Kind steht die leere Sprechblase, in der die Unerklärlichkeit des Themas verbildlicht wird. Im Zentrum steht somit nicht der Inhalt der Erklärung, sondern die Zumutung und der Versuch, hier Erklärungen liefern zu wollen.

Entlang der Rekonstruktionen für diesen Fall wird eine Erklärpraxis deutlich, in der Kinder als zu Informierende adressiert werden und die Ansprache zwischen einem informierenden und einem vergemeinschaftenden Modus changiert. Krieg wird dabei als bedrohliches Szenario vorgestellt, welches eine fragende Haltung und ein Verstehen-Wollen notwendig macht.

Auch der Anschluss im Video macht diese Fallstruktur explizit. So werden Begrifflichkeiten und Zusammenhänge durch einfache Fragen und leicht verständliche Erklärungsversuche erläutert: «Was ist eigentlich Krieg (.) Ein Krieg ist eine Art von Gewalt. Ganz vereinfacht gesagt, wenn zwei Länder miteinander streiten». Im Sinne der Vergemeinschaftung wird im weiteren Verlauf erklärt, dass es in Österreich seit 45 Jahren keinen Krieg mehr gab und es «bei uns in Österreich sicher» ist. Zugleich wird die Nähe zur Ukraine angedeutet und die Problematik der Menschen dort. Daran anschließend wird darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, sich in friedlichen

Vereinen politisch zu positionieren und zu engagieren – beispielsweise für Abrüstung und gegen Waffenhandel, wodurch Kinder als zukünftige Friedensaktivist:innen angesprochen werden. Zudem werden die Kinder zur alltagsbezogenen Selbstermächtigung animiert: gegenüber kriegsfördernden Entscheidungen «Nein» zu sagen.

3.3 *Vergleich der beiden Fälle*

Die einzelnen Analysen der Videos vergleichend zusammengefasst, lässt sich festhalten, dass in den Anfängen beider Videos zunächst keine dezidierte Erklärung zur Kriegsthematik erfolgt, sondern zunächst eine Frage konstruiert wird, in welcher die Kinder als Unwissende und Wissenwollende entworfen und damit die Videos als Erklärmittel legitimiert werden. Beide Fälle eint, dass in diesen Fragen manifest den Gründen von Krieg nachgegangen, doch latent eine Verschmelzung unterschiedlicher Themen deutlich wird. Die Erklärung des Ukraine-Kriegs wird so zur Frage der moralischen Haltung, aber auch der Werbung für die eigene Marke bzw. die eigene Initiative. Die Erklärvideos «agieren» dabei appellierend und in einem erzieherischen Duktus (Sei sensibel für Situationen, in denen Du etwas verändern kannst und mit dem Schauen dieser Videos kannst du präventiv im Alltag etwas tun!) Gleichzeitig werden die Kinder im Modus der Vergemeinschaftung als Konsument:innen, Mit-Verantwortliche und ebenso potenzielle Kriegskritiker:innen adressiert, die in ihren Lebenswelten entsprechend handeln sollen.

Der offensichtliche Befund einer Moralisierung zum Thema Krieg überrascht zunächst nicht, ist doch ein Verweis auf allgemeine moralische Werte eine erwartbare Antwort auf eine krisenbezogene Verunsicherung. Beiden Erklär-Praxen ist eine Sinnstruktur inhärent, die durch ein Changieren zwischen vereinfachenden und diffusen Elementen gekennzeichnet ist. Auf der manifesten Ebene werden harmlose und beantwortbare Fragen konstruiert, die sich aber nicht der Sprachlosigkeit gegenüber dem Krisenthema annehmen, sondern auf generalisierende und moralisierende Antworten oder auf politische Appelle hindeuten. In diesem Zusammenhang wird das Kinderpublikum, an welches die Appelle gerichtet werden, zugleich in die Rolle von (potenziell) mitverantwortlichen Akteur:innen bugsiiert, wenn es darum geht, wertorientierte Ideen wie gute Gemeinschaften zu vermitteln oder eine friedliche Gesellschaft zu sichern.

Das liess sich insbesondere auf der nichtsprachlichen Ebene rekonstruieren. So steht im ersten Video der ratgebende Vater Marko als Mittler zwischen moralischer Frage und eigener Werbung, im zweiten Fall die «Sprachlosigkeit» in Anbetracht einer Erklärung inmitten der – in Form des Kindes dargestellten – Notwendigkeit politischer Aktivitäten der nachwachsenden Generation sowie einer Werbung für die Friedensinitiative des Vereins. Das Spannungsfeld zwischen Werbung und Erklärung wird jeweils unterschiedlich bearbeitet. So wird im ersten Fall (Marko) die

Eigenwerbung ins Zentrum gerückt – was sich bildlich darin zeigt, dass die Figur Marko näher am Markenlogo als an der Frage steht. Im zweiten Fall liegt die Erklärung bildlich gesehen in der Hand der für die Friedensinitiative Sprechenden, die sich anschliessend einer berichterstattenden Logik bedient. Hier wird die Spannung in Richtung politischer Bildung bzw. politischen Engagements bearbeitet. Ein bedeutendes Moment für diese Bearbeitung scheint die Perspektive der Produzent:innen zu sein. So kann dem Produzenten Marko Eigenwerbung und der Friedensinitiative Nachwuchsgewinnung als implizite Didaktik zugeschrieben werden. Mit Blick auf die Gesamtheit der Videos fällt die Ausführlichkeit und Reichweite der expliziten Handlungsempfehlungen (gesellschaftlich vs. mikrokosmisch) dementsprechend unterschiedlich aus, da in den Videos politisches und moralisches Handeln in unterschiedlichen Funktionssystemen fokussiert wird.

4. Fazit und Diskussion pädagogischer Implikationen

In den von uns untersuchten Anfängen zweier krisenbezogener Erklärvideos wird entlang einer Mischung aus moralischem bzw. politischem Appellieren und Eigenwerbung sowie im Sinne einer beeinflussenden Lenkung der Handlungs- und Verstehensweise ein erzieherischer Gedanke (dazu Brezinka 1978, 42) deutlich, bei dem inhaltlich auf eine normative Idee richtigen Handelns und Nutzens verwiesen wird (vgl. Liebau und Zierfas 2006, 232). Im Zentrum scheint es weniger um ein sinnverstehendes Erläutern der Sache zu gehen, sondern eher um die Eigenlogik der Erklärung. Hier wird nun vor allem die Kontextualisierung der Videos relevant, also inwiefern die Interessen der Produzent:innen bzw. Plattformen die Erklärpraxis der Videos (mit)bestimmen und inwieweit diese Einflussnahme Vermittlungsprozesse und Bildungserfahrungen tangieren kann/wird.

Bereits in der Studie von Valentin (2018, 65f.) findet sich der Hinweis, dass in Bezug auf Erklärmedien für informelle und non-formale Lernzusammenhänge die Gefahr besteht, dass kurze Instruktionen unterkomplex sind und demnach nicht geeignet sein können, um sich bestimmte Thematiken auch hinsichtlich eines Problembewusstseins zu erschliessen. Es stellt sich demnach die Frage, ob Erklärmedien Optimierungen benötigen, um bildende Erfahrungen und Vermittlungsprozesse zu ermöglichen, oder es eines anderen Begriffs der Erklärung in Bezug auf postdigitale Erklärmedien bedarf? Klinge (2023) weist hier auf die noch offene Frage hin,

«inwiefern Mediendinge Bildungsarchitekturen gestalten, wie die Wissensvermittlung an sie delegiert ist und Mediendinge als (institutionelle) *Miterzieher*, aber auch als Normierungen von Lernen und Bildung ins Spiel kommen» (ebd., 324).

Die Studie von Götz und Pohling (2023) mutmasst zudem, dass das Angebot an Berichten und Positionen letztendlich (vor)bestimmt, welche Sicht auf die Geschehnisse (z. B. Verurteilung des Angriffskrieges) das Publikum entwickelt. Die Autor:innen konstatieren hinsichtlich des Ukraine-Kriegs: «Je nachdem, was Familie, Schule und Medien an Berichten und Positionen anbieten, entwickeln Kinder ihre subjektiv sinnhafte Sicht auf die Geschehnisse» (ebd., 6). In diesem Zusammenhang lässt sich an Marchart (2003) anschliessen, der Medien als «Konsensmanufakturen» (ebd., 13) fasst und das Produzieren von «common sense» als deren Funktion beschreibt. Daran anschliessend konstatiert er: «Medien wären dann nicht zu verstehen als Mittel der Übertragung von Botschaften, sondern als Institutionen der Erzeugung und Artikulation von konsensualer Bedeutung im Rahmen hegemonialer Auseinandersetzungen» (ebd.). In diesem Sinne wären die Erklärungen in diesen Erklärvideos nicht nur auf ein Belehren und Verstehen ausgerichtet. Darauf weisen auch schon die Ergebnisse der Untersuchungen von Wolf und Mitarbeitern (2021) hin. Mit Bezug auf unsere Gegenstandsbestimmung liesse sich entlang Luhmanns heuristischer Unterscheidung von Massenmedien⁸ für die hier vorgestellten Fälle zudem konstatieren, dass sie einen Hybrid aus allen Bereichen (Nachrichten, Berichte, Werbung und Unterhaltung) der Massenmedien darstellen. In den Erklärvideos werden Informationen im Duktus von Nachrichten und Berichten geäussert, die auf Belehren ausgerichtet sind (Luhmann 2017, 75) und gleichzeitig als Werbung und Unterhaltung Entscheidungsfreiheit suggerieren (ebd., 61). Das zeigen auch die Ergebnisse unserer Analyse. Mit einem solchen Blick auf Erklärvideos für Kinder lässt sich neben der Frage deren Eigenlogik auch die Frage aufwerfen, auf welches Problem dieser Gegenstand eine (pädagogische) Antwort darstellt. So bilden die Themen und Fragen von Kindern nicht allein den Ausgangspunkt der Videos. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die Fragen erst in den Videos selbst hergestellt werden und von einzelnen Produzent:innen doch ein sehr breites Themenspektrum bedient wird (siehe am Beispiel von Marko's Erklärvideos). Ebenso zentral scheint die Verquickung von Bildungsbestrebungen mit der Idee der (Selbst)Optimierung (Bettinger et al. 2022) – die als ein spezifisches «Muster» (Nassehi 2019) unserer (digitalen) Gesellschaft angesehen werden kann (Flasche und Carnap 2021, 260f.) –, sowie veränderten «Digitalisierungsdynamiken [...] wie beispielsweise hyperindividualisierte Informations- und Kommunikationsstile» (Jörissen et al. 2020, 61). In unseren Beispielen wird diese Verquickung am hybriden Verschmelzen von latenten Interessen der Produzent:innen (Werbung, moralischer Appell, Friedenserziehung) und manifestem Erklärbedürfnis bzw. Erklärversprechen⁹ als ein Modus der Erklärpraxis erkennbar.

8 Wobei Luhmann selbst auf Internetmedien wie Erklärvideos in seinem Werk nicht mehr eingehen konnte.

9 Ob dieses auch eingelöst wird, bleibt jedoch fraglich. Hier wäre eine Analyse der inhaltlichen Wissensbestände und der Erklärungen notwendig, welche in den Videos geliefert werden.

Anschliessend an diese explorativen Befunde wäre es notwendig, weitere Videos¹⁰ sowie deren Rezeption und Nutzung analytisch in den Blick zu nehmen. Insbesondere könnten dabei weitere Fragen geklärt werden: Was macht den Unterschied zwischen Schulbuch (nicht-digitale Praxis) und digitaler Erklärpraxis aus? Gibt es Differenzen zwischen kommerziellen Formaten und selbst produzierten Erklärvideos auf Social Media-Plattformen? Welche Rolle nehmen hierbei die Plattformbetreiber:innen ein?

Abschliessend möchten wir – wie in der Einleitung zu diesem Beitrag angekündigt – noch einen Blick auf die möglichen Implikationen für pädagogische Settings (Familie, Schule) werfen, in denen Erklärvideos einen Einsatz erfahren können. Ein Ansatzpunkt hierzu kann die Frage sein, wie viel Spielraum Erklärvideos für die Selbsterprobung und Weltdeutung bereitstellen oder inwiefern sich in den Beispielen eher das Fehlen von konkurrierenden (Kinder)Fragen zeigt, wodurch eine Problematik reproduziert wird, die auch für den Unterricht von Pallesen und Hörnlein (2019) verdeutlicht wird. So funktioniert die in Erklärvideos inszenierte Fraglosigkeit zwar einerseits als eine von Ungewissheit entlastende Schliessung, zum anderen werden damit aber auch die für Bildung so wichtigen Momente der offenen Auseinandersetzung und individuellen Sinnkonstruktion möglicherweise verstellt. Mit Rückgriff auf Klafki (2007) und seine Idee epochaler Schlüsselprobleme liesse sich für den schulischen Unterricht aufgreifen, dass in solchen Videos eine unterkomplexe Erklärung und ein Ausbleiben reflexiver Eigenanteile feststellbar ist. Laut Klafkis bildungstheoretischer Perspektive wird

«Friedenserziehung [...] als kritische Bewusstseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eine langfristige pädagogische Aufgabe bleiben [...] und es [...] [muss, d.V.] darum gehen, an Beispielen makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen erkennbar zu machen [...], nicht zuletzt auch in der Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst» (57).

Darüber hinaus liesse sich (subjektivationstheoretisch) fragen, ob ein unkommentiertes Zeigen und Schauen solcher Videos im Bildungskontext ein performatives Unterwerfen unter die spezifischen erzieherischen Botschaften darstellt (vgl. bspw. Butler 2001) und zugleich die Erklärungen von den Akteur:innen damit als richtig autorisiert werden. Damit sind pädagogische Fragestellungen aufgerufen, die bislang im Diskurs kaum bearbeitet wurden: Was braucht es, um mit Kindern

¹⁰ Beispielsweise entlang einer Ausweitung des Samples (internationale Kontexte, Videos von älteren Wissenssendungen, z. B. Löwenzahn).

über Krieg zu sprechen?¹¹ Inwiefern können Erklärvideos zur Thematisierung von Kriegen im Bildungskontext genutzt werden? Und: Was passiert, wenn die Aushandlung bzw. Reflexion solcher Sinnfragen in «einfache» Erklärungen übersetzt wird?

Gerade weil die hier präsentierten Ergebnisse in ihrer Reichweite begrenzt sind, können wir auf diese Fragen noch keine Antworten liefern. Mit Blick auf die breite Nutzung des Angebots an Erklärvideos und Wissenssendungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erscheint es jedoch von grosser Relevanz, diesen Gegenstand und seine Nutzungspraxis¹² eingehend zu beforschen.

Literatur

- Balcke, Dörte. 2022. «Erklärvideos – Eine kritische Analyse ihres Selbstanspruchs aus fach- und allgemeindidaktischer Perspektive». *Bildung und Erziehung* 75 (1): 24–40. <https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.1.24>.
- Bauer, Angela, und Janine Stoeck. 2024 .i.B. «Kinderleicht erklärt?! Die Adressierung von Kindern in krisenspezifischen Erklärvideos am Beispiel eines «Checker Tob»-Videos». In *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded: Tagungsband*, herausgegeben von Alexandra Flügel, Irina Landrock, Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup, Jutta Wiesemann, Petra Büker, und Astrid Rank. 311-321. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bettinger, Patrick, Klaus Rummler, und Karsten D. Wolf. 2021. «Editorial: Optimierung in der Medienpädagogik». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung): i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2022.05.05.X>.
- Brack, Lydia, und Gesine Kulcke. 2022. «Die Rede über Erklärvideos. Von der Exklusion des lernenden Subjekts». *Digitalisierung und Bildung. Materialien zu einem problematischen Verhältnis. Schulheft* 47 (122): 144–58.
- Brezinka, Wolfgang. 1978. *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Gesammelte Schriften 7. München: Ernst Reinhardt.
- Brosziewski, Achim, Michaela Pfadenhauer, Clara Löffler, und Tilo Grenz. 2020. «Erklärvideos: Ein wissenssoziologischer Feldzugang und erste Rahmenanalysen». <https://phadidra.univie.ac.at/detail/o:11011429>.
- Butler, Judith. 2021. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dorgerloh, Stephan, und Karsten D. Wolf, Hrsg. 2020. *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz.

11 Hier ist vor allem auch die politische Bildung als Bezugsdisziplin involviert.

12 So müsste in zukünftigen Forschungsvorhaben stärker in den Blick kommen, in welchem Kontext diese Videos genutzt werden. Masson (2006) spricht hier vom Rahmen (framing), in dem ein Video geschaut wird, der Einfluss darauf nimmt, wie das Video eingebunden wird. Beispielsweise könnte die Autoritätsposition der Lehrkraft in der Schule die Botschaft des Films denunzieren - oder auch umgekehrt.

- Ehlich, Konrad. 2009. «Erklären verstehen – Erklären und Verstehen». In *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, herausgegeben von Rüdiger Vogt, 11–24. Tübingen.
- Flasche, Viktoria, und Anna Carnap. 2021. «Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien. Ästhetische Praktiken von Jugendlichen an der Social Media Schnittstelle». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung), 259–80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X>.
- Götz, Maja, und Lara-Sophie Pohling. 2023. «Wie Kinder in Deutschland, der Ukraine und Russland den Krieg sehen». *TelevIZion digital*, 6–19. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/Digital/Goetz_Pohling-Wie_Kinder_in_Deutschland_final.pdf.
- Gruschka, Andreas. 2018. «Lehren, Zeigen, Erklären». In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, herausgegeben von Matthias Proske und Kerstin Rabenstein, 153–170. Bad Heilbrunn.
- Honkomp-Wilkens, Verena, Karsten D. Wolf, Patrick Jung, und Nina Altmaier. 2022. «Informelles Lernen auf YouTube: «Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik): 495–528. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.08.X>.
- Hugger, Kai-Uwe, und Angela Tillmann. 2021. «Kindheit und Jugend im Wandel: Veränderte Medienumgebung und Mediennutzung». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1.
- Jörissen, Benjamin, Martha Karoline Schroeder, und Anna Carnap 2020. «Postdigitale Jugendkultur: Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken». In *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, herausgegeben von Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn und Annette Scheunpflug, 61–78. Münster u. New York: Waxmann.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klinge, Denise. 2020. «Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3): 65–75. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W007>.
- Klinge, Denise. 2023. «Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Zur Bedeutung von Mediendingen». In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*, herausgegeben von Heide von Felden, Meron Mendel, und Dieter Nittel, 313–27. Weinheim: Juventa.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Kulgemeyer, Christoph. 2018. «Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden» *Computer + Unterricht* 109, 8–11.

- Lenzgeiger, Barbara, Julia Kantreiter, und Katrin Lohrmann (2022): «Kinder, Krieg und Politik. Politisches in Erklärvideos ergründen». *Grundschulmagazin* 6: 48–50.
- Liebau, Eckart, und Jörg Zirfas. 2006. «Erklären und Verstehen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Beiheft 5 (Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft), herausgegeben von Annette Scheunpflug, und Christoph Wulf, 231–44. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90607-2_16.
- Loer, Thomas. 2023. «Videos». In *Objektive Hermeneutik: Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern*, herausgegeben von Andreas Franzmann, Claudia Scheid, Marianne Rychner, und Johannes Twardella, 372–404. Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas. 2017. *Die Realität der Massenmedien*. 5. Auflage. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17738-6>.
- Marchart, Oliver. 2003. «Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur und Medienbegriff der Cultural Studies». *Medienheft* Dossier 19, 7–14. https://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarchartOliver.pdf.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Masson, Eef. 2006. «Didaktik vs. Pädagogik. Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen». 10–25. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/236>.
- Masson, Eef. 2012. *Watch and Learn: Rhetorical Devices in Classroom Films after 1940*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1515/9789048514113>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest - MPFS. 2022. *KIM-Studie 2022: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: mpfs. https://mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf.
- Nassehi, Armin. 2019. *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Oevermann, Ulrich. 1983. «Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse». In *Adorno Konferenz*, herausgegeben von Ludwig von Friedeburg, und Jürgen Habermas, 234–89. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pallesen, Hilke, und Miriam Hörnlein. 2019. «Warum Schüler*innen keine Fragen stellen». In *Kinderperspektiven Im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*, herausgegeben von Dietlinde Rumpf, 11–22. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22432-5_2.
- Sauerbrey, Ulf, und Claudia Schick. 2021. «Mediale Optimierung der Kindheit? An Kinder adressierte Ratgebermedien im Spiegel einer explorativen Inhaltsanalyse». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung): 199–216. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.05.09.X>.

- Tenberg, Ralf. 2021. *Didaktische Erklärvideos: Ein Praxis-Handbuch*. Stuttgart: Franz Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515128384>.
- Twardella, Johannes. 2023. «Lehrmittel». In *Objektive Hermeneutik: Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern*, herausgegeben von Andreas Franzmann, Claudia Scheid, Marianne Rychner, und Johannes Twardella, 180–95. Opladen: Barbara Budrich.
- Valentin, Katrin. 2018. Valentin, Katrin (2018): Subjektorientierte Erforschung des Aneignungsverhaltens von Rezipierenden von Video-Tutorials. *Journal für Bildungsforschung Online* 10 (1): 52-69.
- Valentin, Katrin. 2021. «Systematisierung von Video-Tutorials und die subjektorientierte Erforschung des Aneignungsverhaltens von Rezipierenden». In *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien: Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?*, herausgegeben von Markus Seifert, und Sven Jöckel, 121–36. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.48541/DCR.V8.7>.
- Wagenknecht, Susann. 2022. «Ungewissheit als praktisches Phänomen». In *Praxis und Ungewissheit: Zur Alltäglichkeit sozial-ökologischer Krisen*, herausgegeben von Sören Altstaedt, Benno Fladvad, und Martina Hasenfratz, 29–54. Zukünfte der Nachhaltigkeit, Band 5. Frankfurt, New York: Campus.
- Wernet, Andreas. 2006. *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. 2. Aufl. Qualitative Sozialforschung 11. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90033-9>.
- Wolf, Karsten D. 2015. «Bildungspotenziale Von Erklärvideos Und Tutorials Auf YouTube: Audiovisuelle Enzyklopädie, Adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie Oder Partizipative Peer Education?». *merz | medien + erziehung* 59 (1): 30-36. <https://doi.org/10.21240/merz/2015.1.11>.
- Wolf, Karsten D., und Verena Kratzer. 2015. «Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern». In *Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 29–44. Jahrbuch Medienpädagogik 12. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3.
- Wolf, Karsten D., Ilona Andrea Cwielong, Sven Kommer, und Katrin Ellen Klieme. 2021. «Leistungsoptimierung Von Schülerinnen Und Schülern Durch Schulbezogene Erklärvideonutzung Auf YouTube: Entschulungsstrategie Oder Selbsthilfe?». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung):380-408. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.31.X>.
- Wrana, Daniel, Melanie Schmidt, und Jakob Schreiber. 2022. «Pädagogische Krisendiskurse». *Zeitschrift für Pädagogik* 3: 362–80. <https://doi.org/10.3262/ZP2203362>.