

bwp@ Spezial 23 | März 2026

**Digital gestütztes Fortbilden und Unterrichten in der
ökonomischen und wirtschaftsberuflichen Bildung –
Abschlussband des Verbundprojekts WÖRLD**

Hrsg. v. **Jens Klusmeyer, Marian Thiel de Gafenco, Melanie Keßeler &
Sina Schadow-Gievers**

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Finanziert von der
Europäischen Union
NextGenerationEU

**Malte RING, Theresa HERMANN-HUANG & Lara
WEBER**
(Universität Tübingen)

**Interaktive Elemente in Erklärvideos in der ökonomischen
Bildung – Überblick und Beispiele**

Online:

https://www.bwpat.de/spezial23/ring_et al_spezial23.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Interaktive Elemente in Erklärvideos in der ökonomischen Bildung – Überblick und Beispiele

Abstract

Der Einsatz von Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Während sie aus Sicht von Lernenden grundsätzlich ein attraktives Medium darstellen, zeigen sich aus lern- und kognitionspsychologischer Perspektive klare Grenzen, insbesondere wenn Videos isoliert und ohne didaktische Rahmung genutzt werden. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass reine Rezeption häufig zu oberflächlicher Verarbeitung führt. Interaktive Elemente wie Informationsfelder, Sprungmarken oder integrierte Aufgaben können Abhilfe schaffen, indem sie Lernende aktiver einbeziehen, Differenzierung ermöglichen und Wiederholung sowie Anwendung fördern. Am Beispiel der H5P-Umgebung wird gezeigt, wie solche Interaktivierungen in der Praxis umgesetzt werden können. Zwei Anwendungsbeispiele aus der ökonomischen Bildung verdeutlichen die Möglichkeiten: Im ersten Fall wird ein externes Erklärvideo durch Screen Enrichment (z. B. Sprungmarken und Zusatzinformationen) erweitert, sodass Lernende Inhalte bei Bedarf gezielt wiederholen oder vertiefen können. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Differenzierung nach individuellem Vorwissen. Im zweiten Fall wird ein selbst erstelltes Video durch Content Enrichment (z. B. integrierte Aufgaben) ergänzt. Lernende bearbeiten direkt im Video Übungen, wodurch Wiederholung, Anwendung und Festigung der Inhalte unterstützt werden. Der Fokus liegt damit auf einer praxisnahen Anwender*innenperspektive, die auf Forschungsergebnissen zu den Potenzialen interaktiver Videos basiert und Lehrpersonen konkrete Ansatzpunkte für den eigenen Unterricht liefert.

Interactive elements in explanatory videos in economic education – overview and examples

The use of explanatory videos in economics education has gained considerable importance in recent years. While students generally perceive them as an attractive medium, learning and cognitive psychology highlight clear limitations, especially when videos are used in isolation without didactic framing. Empirical findings indicate that mere reception often leads to superficial processing. Interactive features such as information fields, navigation markers, or embedded tasks can mitigate these limitations by fostering active engagement, supporting differentiation, and promoting repetition as well as application. Using the H5P environment as an example, this article illustrates how such forms of interactivity can be implemented in practice. Two cases from economics education highlight the potential: In the first, an external explanatory video is enhanced through screen enrichment (e.g., navigation markers and additional information), enabling learners to selectively revisit or deepen content depending on their prior knowledge. The focus here lies on differentiation. In the second, a self-produced video is complemented through content enrichment (e.g., embedded exercises). Learners engage with practice tasks directly within the video, supporting repetition, application, and consolidation of knowledge. The article thus adopts a practice-oriented user perspective, grounded in research on the potentials of interactive videos, and provides teachers with concrete approaches for classroom use.

Schlüsselwörter: Erklärvideos, H5P, interaktive Elemente, Aufgaben

1 Einleitung

Erklärvideos haben sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Medium im (außer)schulischen Lernen entwickelt (Feierabend et al., 2020) und sind gerade im Wirtschaftsunterricht von wachsender Bedeutung (Schopf et al., 2025). Jugendliche nutzen Videos längst selbstverständlich als Informationsquelle, während Lehrkräfte in der ökonomischen Bildung sie zunehmend als Ergänzung oder Ersatz für traditionelle Unterrichtserklärungen einsetzen (Feierabend et al., 2020; Hermann-Huang & Ring, in Begutachtung).

Forschungsarbeiten zeigen allerdings, dass Erklärvideos ihr Potenzial besonders dann entfalten, wenn sie – wie es in vielen Unterrichtskonzepten bereits der Fall ist – durch gezielte Anleitung und aktive Lernphasen ergänzt werden. Zusätzliche unterstützende Elemente im Video selbst können diese Einbettung weiter stärken und einer eher passiven Verarbeitung vorbeugen (Chi & Wylie, 2014; Findeisen et al., 2019; Merkt et al., 2011). Bei der Nutzung bestehender Videos stehen Lehrpersonen auch vor praktischen Herausforderungen: Wie lassen sich Videos auf die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppe anpassen? Wie können sie so ergänzt werden, dass zentrale Inhalte klarer, differenzierter oder nachhaltiger vermittelt werden?

Dieser Artikel greift diese Fragen auf und stellt die Integration interaktiver Elemente in Erklärvideos vor. Dies erfolgt anhand von Praxisbeispielen aus der ökonomischen Bildung, die mit H5P im Rahmen des Projekts „Unterrichtsszenarien und Fortbildungsangebote zu Erklärvideos“ erstellt wurden. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie solche Elemente – von einfachen Navigationshilfen bis hin zu eingebetteten Aufgaben – den Lernprozess unterstützen können und Potenziale bieten, die typischen Grenzen herkömmlicher Videos zu überwinden. Die vorgestellten Ansätze richten sich insbesondere an Lehrpersonen in der ökonomischen Bildung, sind jedoch prinzipiell auf andere Kontexte übertragbar.

Nach einem kurzen Abschnitt zum Einsatz von Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht erfolgt eine theoretische Einordnung interaktiver Elemente verbunden mit einem Überblick über empirische Befunde in Bezug auf einen möglichen Lernzuwachs. Anschließend wird beschrieben, wie man mithilfe von H5P bestehende Videos mit interaktiven Elementen versehen kann. Anhand von zwei Beispielvideos zu den Themenbereichen *Markt* und *Wirtschaftskreislauf* wird die Integration einzelner interaktiver Elemente exemplarisch aufgezeigt. Abschließend werden Potenziale und Herausforderungen der Einbettung interaktiver Elemente in Erklärvideos diskutiert und Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Einsatz interaktiver Videos gefördert werden kann.

2 Einsatz von Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht

Videos gehören längst zum Alltag von Jugendlichen und werden nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch gezielt zur Unterstützung beim Lernen genutzt (Feierabend et al., 2020; für den Wirtschaftsunterricht: Schopf et al., 2025). Für den schulischen Einsatz stellt sich deshalb weniger die Frage, ob Videos aus Lehrenden- oder Lernendenperspektive attraktiv sind, son-

dem vielmehr, wie sie so gestaltet und in den Unterricht eingebettet werden können, dass sie den Lernprozess tatsächlich unterstützen. Die Forschung verweist hierbei auf die zentrale Bedeutung der instruktionalen sowie multimedialen Qualität und der didaktischen Rahmung (Kulgemeyer, 2018; Übersicht in Ring & Brahm, 2022; Gestaltungsempfehlungen in Schopf, 2020).

Aspekte guter Erklärungen lassen sich im Regelfall auch auf die Erklärungsqualität in Erklärvideos übertragen (Kulgemeyer, 2020). Beim Format des Videos werden zusätzlich auch noch Aspekte multimedialen Lernens relevant. Multimediale Inhalte haben, bei entsprechend optimierter Gestaltung, Vorteile gegenüber monomedialen Inhalten. So können multimediale Videos komplexe Inhalte anschaulicher darstellen, kognitive Entlastung schaffen und bei guter Gestaltung textbasierte oder ausschließlich mündliche Formate überlegen sein (für detaillierte Ausführungen vgl. die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* nach Mayer, 2021). Jedoch zeigen sich, gerade bei einem isolierten Einsatz von Videos im Wirtschaftsunterricht, auch bestimmte Grenzen, die aus lern- und kognitionspsychologischer Sicht berücksichtigt werden sollten. Im Vergleich zu Unterrichtserklärungen fehlt zusätzlich die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, Inhalte gezielt anzuwenden oder zusätzliche Informationen zu erhalten (Findeisen et al., 2019). Zudem kann die flüchtige Präsentation von schnell aufeinanderfolgenden Informationen die kognitive Verarbeitung der Lernenden erschweren (Findeisen et al., 2019; Merkt et al., 2011). Hinzu kommt, dass bei Erklärvideos leicht der Eindruck entstehen kann, man habe den Inhalt verstanden, obwohl dies nicht der Fall ist – ein Phänomen, das als „Illusion of Understanding“ beschrieben wird (Kulgemeyer & Wittwer, 2021). Diese Grenzen verdeutlichen, dass Erklärvideos nicht alleinstehen sollten, sondern durch Lernphasen ergänzt werden müssen, in denen die Inhalte aktiv weiterverarbeitet, angewendet oder vertieft werden (Mayer et al., 2020). Solche aktiven Phasen können auf unterschiedliche Weise gestaltet werden: Einerseits können Aufgaben außerhalb des Videos eingesetzt werden, beispielsweise in Form eines Arbeitsblatts mit Beobachtungsaufträgen oder Übungsfragen. Andererseits besteht die Möglichkeit, Aufgaben direkt in das Video selbst zu integrieren.

Neben dieser lernpsychologischen Begründung spielt auch die Perspektive der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Aus ihrer Sicht stellen sich Fragen nach der fachlichen Richtigkeit bestehender Videos, der Passung zu den eigenen Unterrichtszielen und der Verknüpfung mit anderen Inhalten. Obwohl sich auf den üblichen Plattformen zahlreiche Videos finden, die sich mit wirtschaftlichen Themen beschäftigen, erweist es sich häufig als schwierig, ein Video zu finden, das optimal zur eigenen Lerngruppe passt (Hermann-Huang & Ring, in Begutachtung). Die Ergänzung von integrierten Elementen könnte die Nachteile bestehender Videos ausgleichen, da Lehrpersonen Videos an ihre eigene Lerngruppe anpassen, fachliche Informationen ergänzen oder sie mit anderen Lerninhalten verknüpfen können.

Insgesamt besitzen interaktive Elemente somit das Potenzial, die typischen Grenzen beim Einsatz von Erklärvideos sowohl aus lernpsychologischer als auch aus didaktischer Sicht zu verringern. Um genauer zu verstehen, wie diese Elemente wirken können, wird im Folgenden zunächst ihr theoretischer Hintergrund dargestellt.

3 Interaktive Elemente in Erklärvideos

3.1 Theoretischer Hintergrund

Interaktivität beschreibt im Kontext des multimedialen Lernens grundsätzlich ein wechselseitiges Zusammenspiel zwischen Lernenden und System, bei dem die Handlungen der Lernenden von der Reaktion des Systems abhängen – und umgekehrt. Entsprechend kann ein Video nicht interaktiv *sein*, sondern nur interaktive Elemente enthalten, die Lernende dazu anregen, sich weiter mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Domagk et al., 2010). Die „Wirkung“ von interaktiven Elementen von Videos hängt dabei teilweise mit der didaktischen Einbettung, den Inhalten und den Lernenden zusammen und lässt sich nicht immer isoliert betrachten. Wir stützen uns deshalb auf zwei Forschungslinien: Neben experimentellen Laborstudien, die sich explizit auf die Wirkung einzelner Merkmale beziehen (Überblick zum Beispiel in Findeisen et al., 2019; Ploetzner, 2022), tragen wir auch Erkenntnisse aus Studien zusammen, die interaktive Videos – teilweise gemeinsam mit dem Effekt von Lernumgebungen und in Verbindung mit „inverted“ oder „flipped“ Kontexten untersuchen (z. B. Bülles et al., 2018; Kosmaca et al., 2023; Neudecker et al., 2022). In solchen „flipped“ bzw. „inverted“ Settings dienen Videos häufig dazu, grundlegende Inhalte vorab, beispielsweise als Hausaufgabe, zu vermitteln, sodass die Präsenzzeit stärker für vertiefende, kollaborative und anwendungsorientierte Aktivitäten genutzt werden kann.

Um die Vielzahl an Gestaltungsoptionen systematisch betrachten zu können, ist es hilfreich, interaktive Videos nicht als einheitliches Format zu verstehen, sondern die darin enthaltenen Elemente differenziert in den Blick zu nehmen. Denn je nachdem, ob diese Elemente eher der Orientierung und Informationsvermittlung dienen oder ob sie Lernende aktiv zur Bearbeitung von Aufgaben anregen, unterscheiden sich auch ihre didaktischen Funktionen und Wirkungen. Zu diesem Zweck wird die von Ploetzner (2022, S. 1598) vorgeschlagene Einteilung aufgegriffen, die auf Sauli et al. (2018) basiert. Diese unterscheidet interaktive Elemente in „navigational features“ – die wir als Navigations- und Informationselemente verstehen – und „enhanced interaction features“, die Aufgabenelemente umfassen.

3.1.1 Navigations- und Informationselemente

Navigationselemente beziehen sich auf die Steuerung des Videos, beispielsweise Abspiel- und Pausenschaltflächen oder eine Navigationsleiste. Informationselemente sind Funktionen, die zusätzliche Informationen auf Abruf bereitstellen, wie Hyperlinks oder aufklappbare Textfelder (Ploetzner, 2022). Gemeinsam ist Navigations- und Informationselementen, dass sie Lernende meist nur indirekt zu einer aktiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen. So müssen Lernende selbst entscheiden, ob sie ein Video am Stück oder in Abschnitten mit Pausen schauen oder ob sie Links zu zusätzlichen Informationen tatsächlich anklicken.

Didaktisch liegt das Potenzial von Navigations- und Informationselementen vor allem in der Steuerung durch Lernende sowie in der Differenzierung: Eine Navigationsleiste oder interne Hyperlinks ermöglichen es, gezielt zu einer passenden Stelle zu springen, unklare Abschnitte zu wiederholen und bereits Bekanntes zu überspringen. Zudem können so bewusst Pausen ein-

gebaut werden, die es erlauben, sich Notizen zum Gesehenen zu machen. Informationselemente wie aufklappbare Textfelder oder externe Hyperlinks können besonders für Lernende mit geringem Vorwissen hilfreich sein, wenn Teile des Videos sonst schwer verständlich wären (Sauli et al., 2018). Mit Navigationselementen verknüpft ist Segmentierung, also die Einteilung eines Videos in Sinnabschnitte. Gerade dadurch, dass Informationen in Erklärvideos in hohem Tempo schnell aufeinanderfolgen, kann Segmentierung es Lernenden leichter machen, die Inhalte nachzuvollziehen (Biard et al., 2018).

Bestehende experimentelle Studien zu (Erklär-)Videos und ähnlichen Medientypen sprechen der Existenz von Navigationselementen wie Wiedergabekontrolle oder Segmentierung (Merkt et al., 2011) mehrheitlich eine positive Wirkung auf den Lernerfolg zu (z. B. Hasler et al., 2007; Mayer & Chandler, 2001; Schwan & Riempp, 2004). Auch zusätzliche Informationselemente können sich positiv auf den Lernerfolg auswirken, wenn sie gezielt eingesetzt werden, um Verständnislücken zu schließen oder vertiefende Erklärungen bereitzustellen. Entscheidend ist, dass sie klar erkennbar, thematisch passend und kognitiv entlastend gestaltet sind, um Überforderung zu vermeiden und die Aufmerksamkeit auf die zentralen Lerninhalte zu lenken (Sauli et al., 2018). Zudem lassen sich durch die zusätzlichen Informationselemente Videos, die ggf. unpassend sind, entsprechend dem Bedarf der Schüler*innen anpassen.

Gleichzeitig erfordert der implizite Charakter der Navigations- und Informationselemente ein gewisses Maß an Kontrolle über den Lernprozess, das entweder durch das System oder den Lernenden erfolgen muss. Gerade zusätzliche Informationen können auch überfordernd wirken oder schlicht nicht (von den richtigen Lernenden) genutzt werden. Scheiter (2021) kommt daher zu dem Schluss, dass Lernenden Kontrolle vor allem dann eingeräumt werden sollte, wenn die Lernaufgabe komplex ist, sie über ausreichendes Vorwissen verfügen und sie in ihrem Lernprozess unterstützt werden.

3.1.2 Aufgabenelemente

Interaktive Aufgabenelemente fordern die Lernenden aktiv zur inhaltlichen Auseinandersetzung auf. Dazu zählen beispielsweise eingeblendete Fragen oder Übungen, die gelöst werden müssen, bevor das Video fortgesetzt werden kann. Im Unterschied zu einfachen Interaktionen wie Wiedergabekontrolle oder Sprungmarken fördern interaktive Aufgaben gezielt die aktive Bearbeitung der Lerninhalte. Sie unterstützen, so Gökkuş et al. (2023), „eine intensivere fachliche Durchdringung“ (S. 10) und haben das Potenzial, dass die Lernenden bei der Nutzung von Erklärvideos die passive Rolle überwinden. Neben diesem Vorteil ermöglichen interaktive Aufgaben die Anpassung von bestehenden Erklärvideos an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden (Findeisen et al., 2019). Gökkuş et al. (2023) verweisen hier beispielsweise auf Rückmeldungen zu den gegebenen Antworten der Lernenden sowie auf mögliche Hilfestellungen beim Beantworten der Fragen, die zur Differenzierung eingesetzt werden können.

In einer Meta-Analyse fasst Ploetzner (2022) die Ergebnisse von experimentellen Studien zu eingebetteten Aufgaben im Vergleich zu Videos ohne Aufgaben zusammen. Er kommt zu dem Schluss, dass Videos mit Aufgaben im Regelfall zu besseren Lernergebnissen führen. In Studien, die den Prozess genauer in den Blick nehmen, wird deutlich, dass die interaktiven Elemente die Studierenden zu einer höheren Beschäftigungszeit mit dem Material motivieren und

eine aktivere Mitwirkung ermöglichen können (Delen et al., 2014). Gelingt dies nicht, führt eine Integration von Aufgaben in Videos nicht automatisch zu einem höheren Lernzuwachs (Jacob & Centofanti, 2024). Zusammenfassend zeigt die empirische Forschung, dass Aufgabenelemente besonders dann wirksam sein können, wenn sie regelmäßig während des Videos eingesetzt werden, klar auf die Lernziele abgestimmt sind und zeitnah kurzes, prägnantes Feedback geben. Besonders förderlich sind kurze, niedrigschwellige Fragen im Abstand von wenigen Minuten, die zum aktiven Abruf anregen und so Aufmerksamkeit, Verständnis und Behaltensleistung steigern. Wichtig ist, dass eine automatische Pausierung des Videos erfolgt, da Aufgaben ohne anschließende Pause überfordernd wirken können (Ploetzner, 2022; van der Meij & Böckmann, 2021).

Indem interaktive Aufgaben die Videos an relevanten Stellen unterbrechen, in Sinnabschnitte gliedern und zur Wiederholung einzelner Inhalte anregen, fördern sie das selbstgesteuerte Lernen (Delen et al., 2014; Vesper et al., 2023) und unterstützen, wie auch Navigationselemente, die Segmentierung von (Erklär-)Videos. Positive Effekte, die im vorherigen Abschnitt beschrieben wurden, können demnach teilweise auf interaktive Aufgaben übertragen werden.

Die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde verdeutlichen, dass interaktive Elemente – je nach Gestaltung – unterschiedliche Funktionen übernehmen und in spezifischen Lernsituationen Wirksamkeit entfalten können. Damit stellt sich für die Praxis die Frage, wie solche Elemente technisch und didaktisch in (bestehende) Erklärvideos integriert werden können. Im Folgenden wird daher beschrieben, wie bestehende Videos mit interaktiven Funktionen angereichert und für den Wirtschaftsunterricht nutzbar gemacht werden können.

3.2 Umsetzung: Bestehende Videos mit interaktiven Elementen versehen

Die zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde geben Hinweise darauf, welche interaktiven Elemente sinnvoll sein können. Um diese Prinzipien praktisch umzusetzen, sind spezielle Software-Lösungen erforderlich, die die Einbettung und Steuerung solcher Elemente in Videos ermöglichen. Nach Ploetzner (2022) erfolgt die Produktion eines interaktiven Videos grundsätzlich in drei Schritten. Den Ausgangspunkt und inhaltlichen Kern bildet ein bereits produziertes Erklärvideo. Dieses wird in einem zweiten Schritt entweder in eine spezielle Software hochgeladen oder über einen Link zu einer Videoplattform eingebunden. Im letzten Schritt erhält das Material seine interaktiven Eigenschaften durch die Einbindung von Navigations-/Aufgabenelementen. Da solche erweiterten Funktionen von herkömmlichen Videoplayern meist nicht unterstützt werden, ist für die Wiedergabe in der Regel ein spezieller Player erforderlich.

3.2.1 Einbettung in H5P

Für die Erstellung interaktiver Videos stehen verschiedene Software-Lösungen zur Verfügung. In diesem Artikel liegt der Fokus auf H5P, da es als quelloffenes Programm umfangreiche Funktionen für interaktive Elemente bietet und Schnittstellen zu gängigen Lernplattformen wie Moodle oder Ilias besitzt (Gökkuş et al., 2023). Aufgrund seiner Funktionalität wird H5P in Bildungskontexten bereits häufig eingesetzt, so auch in Studien, die sich mit interaktiven Ele-

menten in Videos beschäftigen (z. B. Gökkuş et al., 2023; Jacob & Centofanti, 2024; Neudecker et al., 2022; Rahmi et al., 2024; Zhang, 2024).

Um H5P-Inhalte zu generieren, bieten sich je nach Nutzungszweck verschiedene Optionen zur Erstellung an: Neben der offiziellen Website [H5P.com](https://www.h5p.com) mit dreißigtägiger kostenloser Testversion existieren kostenfreie, dauerhaft nutzbare Alternativen wie die Übungsplattform [EinstiegH5P.de](https://www.einstiegH5P.de) oder die Seite [Apps.ZUM.de](https://www.apps.zum.de), die zusätzlich als Online-Speicher für erstellte Inhalte dienen kann. Über ein Plugin ist es ebenfalls möglich, über die Lernmanagementsysteme Moodle oder Ilias H5P-Inhalte zu erstellen bzw. zu überarbeiten. Mit der kostenlosen Website [lumi.education/de/](https://www.lumi.education/de/) lassen sich Inhalte entweder im Online-Editor oder unabhängig von externen Servern offline auf dem eigenen Rechner bearbeiten (Gökkuş et al., 2023). Der Offline-Einsatz erleichtert den Einsatz im Bildungskontext, ist allerdings mit einer geringeren Funktionalität verbunden und unterstützt derzeit keine Erstellung von interaktiven Videos (Stand: September 2025).

Bestehende Videos, entweder selbst produziert oder von Plattformen wie YouTube abgerufen, können mithilfe von H5P individuell mit interaktiven Aufgaben ergänzt werden. Dazu wird das Video als Datei hochgeladen oder per URL eingebunden (Gökkuş et al., 2023). Anschließend stehen verschiedene Elemente zur Integration bereit. Die angereicherten Videos können als H5P-Datei gespeichert werden und so über verschiedene Wege geöffnet werden, beispielsweise über lumi oder in Moodle/Ilias mit entsprechendem Plugin. Zudem können die Dateien als html-Datei abgespeichert werden, wodurch sie in den gängigen Internet-Browsern geöffnet werden können. Um die Antworten der Lernenden einsehen zu können, benötigt es aber eine Verbindung zum Internet sowie Zugriffsrechte durch die Lehrkraft. Dies kann durch die Einbindung in z. B. Moodle realisiert werden.

3.2.2 *Hinzufügen interaktiver Elemente*

Innerhalb der Software teilen Anwender*innen integrierbare Inhalte in zwei Gruppen, die funktional mit Navigations- und Informationselementen und integrierten Aufgaben übereinstimmen. Zhang (2024) bezeichnet die Gruppen als „screen enrichment and content enhancement“ (S. 152).

Screen Enrichments sind Elemente, die auf dem Bildschirm eingeblendet werden, ohne dass das Video pausiert wird, z. B. Bilder, Texte oder Tabellen. Sie können Lernende unterstützen, schwierige Inhalte zu verstehen, und bereiten die Bearbeitung von Aufgaben vor. Hyperlinks ermöglichen den Zugriff auf vertiefendes Material; Sprungmarken und Verzweigungen (Crossroads) erlauben eine differenzierte Navigation und Anpassung an das Leistungsniveau der Lernenden (Bülles et al., 2018; Zhang, 2024). Bei jeder anklickbaren oder eingeblendeten Information kann das Video pausiert werden. Dies bewegt die Lernenden dazu, sich eine direkt sichtbare Erklärung zumindest kurz anzusehen, bevor sie das Video aktiv fortsetzen. Bei Informationen, die erst nach einem Klick auf den entsprechenden Button sichtbar werden, bietet eine Pausierung den Schüler*innen die Möglichkeit zu hinterfragen, ob sie das Modell, Konzept oder den Fachbegriff bereits kennen und verstanden haben, oder ob sie die zusätzliche Information sehen möchten (s. Abbildung 1).

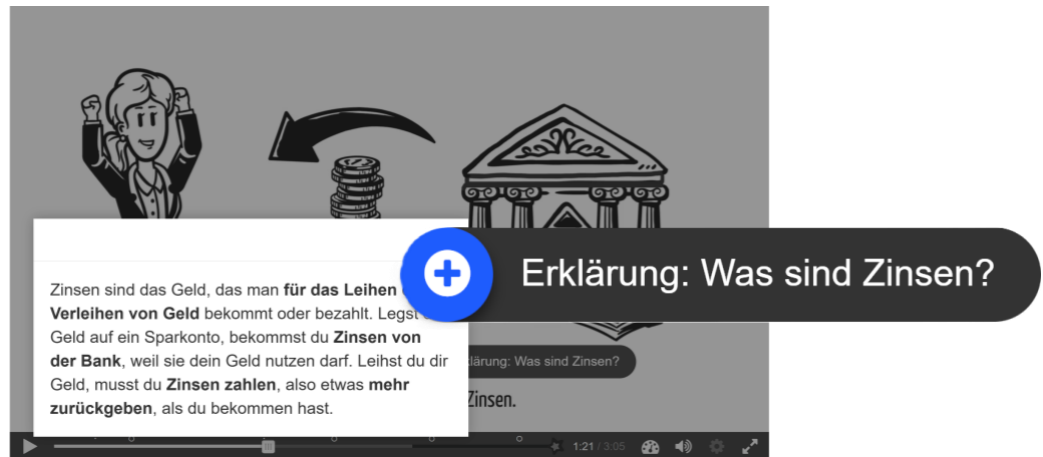


Abbildung 1: Durch einen Klick auf den Button werden weiterführende Informationen eingeblendet

Content Enhancements unterbrechen das Video für Aufgaben, die von den Lernenden bearbeitet werden müssen, bevor das Video fortgesetzt wird (Zhang, 2024). Dies können Multiple Choice-, Wahr/Falsch-, Zuordnungs- oder Freitextaufgaben oder Lückentexte (s. A2) sein. Ebenso ist es möglich, Wörter in einem Text markieren zu lassen oder eine geeignete Zusammenfassung des Videoinhalts auszuwählen (H5P Group, 2013). Die Aufgaben ermöglichen aktive Verarbeitung und Wiederholung. Auch Fragen zu Beginn des Videos sind möglich, sodass das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler erfasst und bereits erlernte Fachinhalte reaktiviert werden (Bülles et al., 2018; Gökkuş et al., 2023).

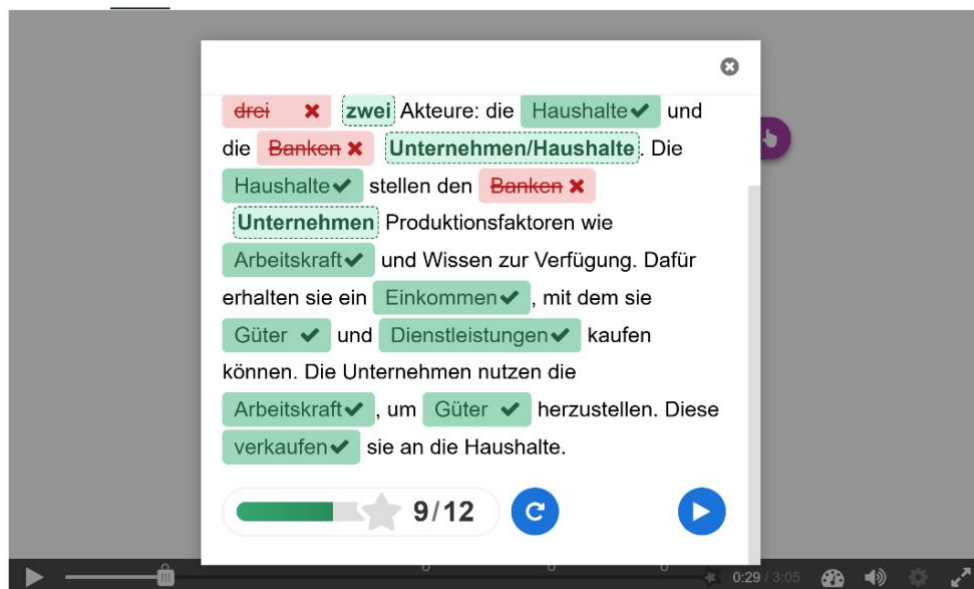


Abbildung 2: Lückentextformat über H5P mit sofortigem Feedback

Kombinationen von Screen Enrichments und Content Enhancements sind möglich: Sprungmarken können das Video strukturieren und gleichzeitig Lernende nach falsch beantworteten Fragen gezielt zu relevanten Abschnitten zurückführen. So wird ein Erraten der Antworten verhin-

dert, und die Lernenden werden aktiv durch den Lernprozess geführt (Bülles et al., 2018; Gökkuş et al., 2023). Die eingefügten Elemente sind durch Punkte (Screen Enrichments) bzw. Kreise (Content Enhancements) markiert (s. Abbildung 3)



Abbildung 3: Punkte bzw. Kreise markieren die eingefügten Elemente

3.2.3 Feedback

Bei vielen Interaktionselementen ist ein sofortiges quantitatives Feedback möglich, das die Anzahl der richtig beantworteten Fragen enthält (Abbildung 2). Ein zusätzliches qualitatives Feedback kann verschiedene Varianten umfassen. Zum Beispiel kann beim (Nicht-)Auswählen der Antwortmöglichkeit ein beliebiger Text eingeblendet werden. Ebenfalls kann auf richtige bzw. falsche Antworten reagiert werden, indem textuelle Hinweise und/oder Sprungmarken zu einer anderen Stelle im Video eingeblendet werden. Dadurch ist zum einen eine Differenzierungsmöglichkeit geschaffen, zum anderen erhalten die Lernenden sofort Rückmeldung, ob sie den entsprechenden Teil im Video verstanden haben. Während es bezüglich des richtigen Zeitpunkts für Feedback unterschiedliche Studienergebnisse gibt (Swart et al., 2019), ist Feedback grundsätzlich lernförderlich (Van Der Kleij et al., 2015).

4 Beispiele für die ökonomische Bildung

Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu interaktiven Elementen zeigen, dass sowohl Navigations- und Informationselemente als auch integrierte Aufgaben gezielt eingesetzt werden können, um Lernende aktiv einzubeziehen und den Lernerfolg zu steigern. Im Folgenden stellen wir zwei exemplarische Anwendungen aus der ökonomischen Bildung vor, die unterschiedliche didaktische Ziele verfolgen:

Im ersten Beispiel wird ein bestehendes Video mit Screen Enrichments (Navigations- und Informationselementen) angereichert. Hier steht die Differenzierung im Vordergrund: Lernende können ihr Vorwissen gezielt aktivieren oder vertiefende Informationen abrufen, ohne den Lernfluss für andere zu unterbrechen.

Im zweiten Beispiel wird ein Erklärvideo aus einem bestehenden Projekt (Hermann-Huang, 2025) mit Content Enhancements (Aufgabenelementen) ergänzt. Diese dienen der Wiederholung und Übung, indem Lernende Aufgaben bearbeiten, das Gelernte anwenden und dadurch festigen.

Die bewusste Entscheidung, im ersten Beispiel ausschließlich Informations- und Navigationselemente und im zweiten ausschließlich Aufgaben zu integrieren, soll die unterschiedlichen didaktischen Funktionen verdeutlichen. In der Praxis können beide Ansätze selbstverständlich kombiniert werden. Die Beispiele sind so konzipiert, dass sie sich in den Unterricht des Fachs Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) an einem Gymnasium in Baden-Württem-

berg einfügen. Für jedes Beispiel werden zunächst Inhalt und Zielgruppe des Videos beschrieben, anschließend die eingesetzten interaktiven Elemente und ihre Begründung erläutert. Die interaktiven Videos sind über das Zenodo-Repositorium von WÖRLD abrufbar (Weber, 2026).

4.1 Umsetzungsbeispiel 1: Preisbildung auf dem vollkommenen Markt (Bestehendes YouTube-Video)

4.1.1 Beschreibung des Videos und der Zielgruppe

Im Video wird das Preis-Mengen-Diagramm schrittweise eingeführt: Zunächst werden die Achsen und anschließend die Nachfrage- und Angebotskurve dargestellt (Modulearn, 2019). Danach zeigt das Video, wie sich aus dem Schnittpunkt beider Kurven der Gleichgewichtspreis und die Gleichgewichtsmenge ergeben. Abschließend werden Nachfrage- und Angebotsüberhänge visualisiert, um zu erläutern, warum sich der Markt auf das Gleichgewicht zubewegt.

Laut Beschreibung ist das Video auf berufliche Qualifikationsprogramme im wirtschaftlichen Bereich abgestimmt, beschränkt sich inhaltlich aber auf Themen, die im Bildungsplan (Baden-Württemberg) der Mittelstufe verankert sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Die Inhalte sind also grundlegend passend, bedürfen aber aus Lehrperspektive für die spezifische Zielgruppe kleinerer Anpassungen. Eine Anreicherung mit Screen Enrichments bzw. Informations- und Navigationselementen bietet hier das Potenzial, Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen und die Komplexität des Videos für die Lernenden zu reduzieren.

4.1.2 Gestaltung der Interaktionen

Das Originalvideo baut unmittelbar auf den Annahmen des Modells des vollkommenen Markts auf, ohne diese zu erläutern. Im interaktiven Video (dieses ist über Zenodo einsehbar: Weber, 2026) wurde daher ein Informationselement ergänzt, das die zentralen Annahmen kompakt zusammenfasst und bei Bedarf abrufbar ist. So können Lernende, die diese Inhalte nicht mehr präsent haben oder sie gezielt auffrischen möchten, die Übersicht nutzen, während andere ohne Unterbrechung fortfahren. Die Gestaltung als einblendbares Element stellt sicher, dass die zusätzliche Erklärung nur dann sichtbar ist, wenn sie tatsächlich benötigt wird. Für den Begriff des Marktpreises wurde zudem eine ausklappbare Erklärung integriert, die während der entsprechenden Passage eingeblendet bleibt. Ergänzende Textfelder werden außerdem eingesetzt, um an relevanten Stellen bereits bekannte Begriffe oder Konzepte ins Gedächtnis zu rufen. So pausiert das Video beispielsweise kurz, wenn Umsatz und Gewinn erwähnt werden, und bietet eine prägnante Erinnerungshilfe, um ein gemeinsames Verständnis für den weiteren Verlauf sicherzustellen.

Mit Navigationselementen lassen sich nicht nur fachliche Inhalte erklären, sondern auch Verweise auf Internetseiten oder Materialien einfügen. Das Beispielvideo wurde nach der Einführung des Preis-Mengen-Diagramms unterbrochen, mit der Aufforderung, die Inhalte mithilfe einer entsprechenden Aufgabe aus einem zum Fach gehörigen Schulbuch (Heuser, 2023) zu vertiefen. Anschließend kehren die Lernenden zum Video zurück und sehen den verbleibenden

Teil an. So kann das Erklärvideo individuell in den Unterrichtsverlauf eingebettet werden, anstelle isoliert behandelt zu werden.

Als weitere Funktion zur Differenzierung eignen sich Verzweigungen (Crossroads). An einer solchen Stelle wird das Video unterbrochen: Die Lernenden beantworten eine Frage (i.d.R. zum Verständnis oder Vorwissen) und werden abhängig von ihrer gewählten Antwortmöglichkeit zu einer anderen Stelle im Video geleitet. Da von heterogenem Vorwissen ausgegangen wird, wurde diese Funktion im Beispielvideo genutzt, um nach der Einführung eine Verzweigung vorzunehmen. Dazu sollen die Lernenden einschätzen, wie gut sie sich schon mit dem Preis-Mengen-Diagramm auskennen. Entscheiden sich Schüler*innen für die Option „Ich weiß bereits, wie Angebots- und Nachfragekurve verlaufen und möchte direkt zum Marktgleichgewicht springen“, überspringen sie die Herleitung der Angebots- und Nachfragekurve im Preis-Mengen-Diagramm. Andernfalls wird das Video regulär fortgesetzt. So kann das Video individuell von den Schüler*innen an ihr Vorwissen angepasst werden. Am Ende des Videos führt die Verzweigung mit einer Frage nach dem grundsätzlichen Verständnis zu einer individuellen Reflexion des Gelernten. Mit den verschiedenen Antwortmöglichkeiten wird die Möglichkeit geboten, bestimmte Inhalte des Videos ein zweites Mal gezielt anzusteuern. Schätzen die Schüler*innen ihr eigenes Verständnis als gut ein, erhalten sie einen Verweis auf eine Aufgabe im Schulbuch, bei der ein Diagramm selbst entwickelt werden soll. Die interaktiven Verzweigungen gestalten das Video für die Lernenden spannender und fördern eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie Mitbestimmung und Steuerung des Lernprozesses.

4.2 Umsetzungsbeispiel 2: Der erweiterte Wirtschaftskreislauf (Video aus eigener Produktion)

4.2.1 Beschreibung des Videos und der Zielgruppe

Das Video knüpft an den einfachen Wirtschaftskreislauf aus dem vorherigen Clip an und führt den erweiterten Kreislauf ein. Es wiederholt kurz die Beziehungen zwischen Haushalten und Unternehmen und ergänzt anschließend den Sektor ‚Banken‘. Am Beispiel von Lisa zeigt das Video, wie Einlagen, Kredite und Zinszahlungen den Kreislauf erweitern. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass das Modell um weitere Akteur*innen ausgebaut werden kann.

Zielgruppe des Videos sind Schüler*innen der Mittelstufe im Fach WBS in Baden-Württemberg. Das Video ist jedoch übertragbar auf andere Kontexte, in denen das Thema relevant ist. Das Video wurde mit dem Ziel erstellt, dieses durch Interaktionen anzureichern, um eine mögliche „Illusion of Understanding“ zu verhindern.

4.2.2 Gestaltung der Interaktionen

Das Erklärvideo zum erweiterten Wirtschaftskreislauf wurde um verschiedene interaktive Aufgaben ergänzt, die unterschiedliche Funktionen erfüllen können (dieses ist über Zenodo einsehbar: Weber, 2026). Zu Beginn bieten sich Fragen an, die die Schüler*innen kognitiv aktivieren und an ihr Vorwissen anknüpfen. Um den erweiterten Wirtschaftskreislauf zu verstehen, ist es notwendig, das Modell des einfachen Wirtschaftskreislaufs zu kennen. Im Erklärvideo wird dieses zu Beginn kurz wiederholt. Damit die Lernenden diese Informationen nicht nur passiv

aufnehmen, erhalten sie zuvor einen Lückentext. So können sie ihr Vorwissen einbringen und abhängig von ihren Antworten (d. h. bei vollständig korrekter Lösung) die Wiederholung im Video überspringen. Den Lückentext können die Schüler*innen beliebig oft wiederholen oder sich nach einem ersten Versuch die Lösung anzeigen lassen, falls sie bei bestimmten Lücken nicht weiterkommen. Solange der Test Fehler beinhaltet, wird jedoch die Option zum Überspringen der Wiederholung gesperrt, sodass in jedem Fall sichergestellt ist, dass sich alle Lernenden mit dem Modell des einfachen Wirtschaftskreislaufs befassen.

Interaktive Aufgaben eignen sich ebenfalls, um das Verständnis der Lernenden während oder nach dem Video abzufragen. In das hier gestaltete Erklärvideo wurde beispielsweise eine Multiple-Choice-Frage zu Zinsen eingebaut, nachdem diese im Video erwähnt wurden. Für den erweiterten Wirtschaftskreislauf ist es wichtig, dass die Schüler*innen verstehen, was Zinsen überhaupt sind und zwischen welchen Akteur*innen Zinsströme verlaufen. Dieses Wissen können sie in einer späteren Drag-and-Drop-Aufgabe anwenden. Hier erhalten sie eine Darstellung der drei Akteur*innen des erweiterten Wirtschaftskreislaufs mit dem Auftrag, die Bezeichnungen korrekt den Pfeilen zuzuordnen. Da in dem Erklärvideo keine allgemeine Darstellung des erweiterten Wirtschaftskreislaufs mit allen Geld- und Güterströmen enthalten ist, ist diese Aufgabe auch für die Wissenssicherung relevant. Das Erklärvideo kann so stärker an die Lerninhalte, wie sie beispielsweise im Schulbuch präsentiert sind, angepasst werden. Schließlich endet das Video mit zwei Single-Choice-Fragen, die den Lernenden die Möglichkeit geben, ihr Verständnis zu überprüfen und ggf. das Video ein weiteres Mal zu bearbeiten, sollten sich noch Wissenslücken zeigen.

5 Diskussion und Fazit

Die hier dargestellten Beispiele zeigen, dass interaktive Elemente Erklärvideos gezielt aufwerten und gleichzeitig Flexibilität für Lehrpersonen bieten. Bestehende Videos lassen sich durch Navigationselemente, Informationsfelder oder Aufgaben an die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppe anpassen, fachliche Inhalte ergänzen oder gezielt differenzieren. Die Praxisbeispiele verdeutlichen, dass Lehrkräfte durch die Auswahl und Integration interaktiver Funktionen die Steuerung über den Lernprozess behalten und Inhalte individuell aufbereiten können – sei es durch zusätzliche Erklärungen, Verzweigungen oder gezielte Übungsaufgaben.

Gleichzeitig sollte eine kritische Perspektive eingenommen werden: Die Erstellung und Anreicherung von Videos mit interaktiven Elementen erfordern Zeit und technische Ressourcen. Insbesondere bei der Arbeit außerhalb des Klassenzimmers gibt es zudem keine Garantie, dass Lernende die Aufgaben ernsthaft bearbeiten. Gerade bei Multiple-Choice-Aufgaben besteht die Gefahr, dass Inhalte lediglich „durchgeklickt“ werden, ohne dass ein tieferes Verständnis entsteht. Zudem handelt es sich bei den Aufgabenelementen um Formate, die in der Regel eher Reproduktionsleistung erfordern. Interaktive Videos stellen daher kein Allheilmittel dar, sondern ein verbessertes Lernangebot, das die Chancen aktiver Auseinandersetzung erhöht – wenn die Lernenden entsprechend motiviert und unterstützt werden.

Umfragen zur Nutzung von Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht durch Lehrpersonen (Hermann-Huang & Ring, in Begutachtung) geben erste Hinweise darauf, dass interaktive Elemente

in der ökonomischen Bildung bisher nur begrenzt eingesetzt werden, obwohl sie grundsätzlich ein hohes Potenzial zur Förderung selbstgesteuerten und differenzierten Lernens besitzen. Um genauer zu identifizieren, warum Lehrpersonen bisher kaum interaktive Elemente einsetzen, gibt es noch wenig Erkenntnisse.

Dies legt nahe, dass Fortbildungen für Lehrpersonen ein zentrales Element sein könnten, um die Nutzung interaktiver Videos zu verbreiten. Solche Fortbildungen müssten fachliche, fachdidaktische und technische Kompetenzen verbinden und damit Aspekte des TPACK-Frameworks (Mishra & Koehler, 2006) berücksichtigen: Lehrpersonen müssen sowohl die fachlichen Inhalte, die methodische Gestaltung und die technischen Möglichkeiten beherrschen, um interaktive Videos sinnvoll einzusetzen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass interaktive Elemente eine wertvolle Ergänzung zu klassischen Erklärvideos darstellen. Sie eröffnen Möglichkeiten zur Differenzierung, Wiederholung und Anwendung, ohne die Flexibilität der Lehrperson einzuschränken. Gleichzeitig bleibt der Erfolg des Mediums eng an die aktive Beteiligung der Lernenden gebunden und an die Fähigkeit der Lehrkräfte, die Elemente didaktisch sinnvoll zu gestalten.

Literatur

Biard, N., Cojean, S. & Jamet, E. (2018). Effects of segmentation and pacing on procedural learning by video. *Computers in Human Behavior*, 89, 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.002>

Bülles, O., Buchner, J. & Freisleben-Teutscher, C. F. (2018). Potentiale interaktiver Videos für das Inverted Classroom Modell. In J. Buchner, C. F. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rau-scher (Hrsg.), *Inverted classroom: Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018* (S. 67–75). <https://phaidra.fhstp.ac.at/detail/o:3486>

Chi, M. T. H. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Delen, E., Liew, J. & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312–320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.018>

Domagk, S., Schwartz, R. N. & Plass, J. L. (2010). Interactivity in multimedia learning: An integrated model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1024–1033. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.003>

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020). JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. MPFS. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf

Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>

Gökkuş, Y., Kremer, R., Zeller, D. & Bohrmann-Linde, C. (2023). H5P angereicherte Videos für den Chemieunterricht und die Lehrkräfteausbildung. In C. Bohrmann-Linde, Y. Gökkuş, R. Kremer & D. Zeller (Hrsg.), *Sammelband NeDiChe-Treff 2021* (S. 9–18). http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/receive/duerpublico_mods_00000712

H5P Group (2013, Oktober 6). Interactive Video. <https://h5p.org/interactive-video>

Hasler, B. S., Kersten, B. & Sweller, J. (2007). Learner control, cognitive load and instructional animation. *Applied Cognitive Psychology*, 21(6), 713–729. <https://doi.org/10.1002/acp.1345>

Hermann-Huang, T. (2025). Kurs: TP6: Unterrichtsszenarien und Fortbildungsangebote zu Erklärvideos | ComPleTT - Moodle. ComPleTT. <https://lms.complett.bildungsserver.de/course/view.php?id=89>

Hermann-Huang, T. & Ring, M. (2026). Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht – Einsatz und Bedarf aus Sicht der Lehrpersonen. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Transformation* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung, S. 85–96). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-50476-2_7

Heuser, J. (Hrsg.) (2023). *Wirtschaft & Co. Baden-Württemberg. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung für das Gymnasium. Gesamtband für die Jahrgangsstufen 8-10*. C.C. Buchner. <https://www.ccbuchner.de/produkt/wirtschaft-und-co-baden-wuerttemberg-neu-8833>

Jacob, T. & Centofanti, S. (2024). Effectiveness of H5P in improving student learning outcomes in an online tertiary education setting. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(2), 469–485. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09361-6>

Kosmaca, J., Cinite, I. & Barinovs, G. (2023). EXPLORING INTERACTIVE H5P VIDEO AS AN ALTERNATIVE TO TRADITIONAL LECTURING AT THE PHYSICS PRACTICUM. *Science and Technology Education: New Developments and Innovations. Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2023)*, 111–121. <https://doi.org/10.33225/balticste/2023.111>

Kulgemeyer, C. (2018). A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. *Research in Science Education*, 50(6), 2441–2462. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9787-7>

Kulgemeyer, C. (2020). Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In S. Dogerloh & K. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 70–75). Beltz.

Kulgemeyer, C. & Wittwer, J. (2021). When Learners Prefer the Wrong Explanation: Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q36zf>

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>

Mayer, R. E. & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 390–397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.390>

- Mayer, R. E., Fiorella, L. & Stull, A. (2020). Five Ways to Increase the Effectiveness of Instructional Video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
- Merkt, M., Weigand, S., Heier, A. & Schwan, S. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction* 21(6), 687–704. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.004>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS). http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf#
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Modulearn (Regisseur) (2019, Januar 24). Preisbildung auf dem vollkommenen Markt (Preis-Mengen-Diagramm) [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=KSoLL-UKEZU>
- Neudecker, A., Beckmann, A. K. & Becker, S. (2022). Inverted classroom backstage. Video-Produktion, interaktive Elemente und Gamifizierung (S. 13). <https://doi.org/10.25656/01:25361>
- Ploetzner, R. (2022). The effectiveness of enhanced interaction features in educational videos: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 1597–1612. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2123002>
- Rahmi, U., Ramadhani Fajri, B. & Azrul, A. (2024). Effectiveness of Interactive Content with H5P for Moodle-Learning Management System in Blended Learning. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 66–81. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.1135>
- Ring, M. & Brahm, T. (2022). A Rating Framework for the Quality of Video Explanations. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 2117–2151. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09635-5>
- Sauli, F., Cattaneo, A. & van der Meij, H. (2018). Hypervideo for educational purposes: A literature review on a multifaceted technological tool. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 115–134. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1407357>
- Scheiter, K. (2021). The Learner Control Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3. Aufl., S. 418–429). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333.043>
- Schopf, C. (2020). Erklärvideos für den Wirtschaftsunterricht gestalten—Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis. In B. Greimel-Fuhrmann & R. Fortmüller (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik—Den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern*. facultas.
- Schopf, C., Schiffinger, M. & Raffer, P. (2025). YouTube & Co – Zur Nutzung und Akzeptanz von Erklärvideos als Ergänzung des Wirtschaftsunterrichts. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung: Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2023* (S. 97–114). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45265-0_8

Schwan, S. & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293–305.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.005>

Swart, E. K., Nielen, T. M. J. & Sikkema-De Jong, M. T. (2019). Supporting learning from text: A meta-analysis on the timing and content of effective feedback. *Educational Research Review*, 28, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100296>

Van Der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W. & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475–511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>

van der Meij, H. & Böckmann, L. (2021). Effects of embedded questions in recorded lectures. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 235–254.
<https://doi.org/10.1007/s12528-020-09263-x>

Vesper, D., Nölle, D. & Wildemann, A. (2023). Entwicklung des selbstgesteuerten iVoxikon für Lehramtsstudierende im Lernfeld Sprache. In J. Aufenanger & M. Bigos (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer: Innenbildung Corona als Katalysator?!* (S. 215–227). Beltz Juventa.

Weber, L. (2026, Januar 9). Interaktive Elemente in Erklärvideos in der ökonomischen Bildung—Beispielvideos. Zenodo: WÖRLD – Wirtschaftspädagogik und Ökonomische Bildung: Lehrkräftebildung und Unterricht digital. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18182537>

Zhang, W. (2024). H5P Integrated Online Course Delivery for an Interactive Learning Experience. *Proceedings of IConSES 2024 – International Conference on Social and Education Sciences*. International Conference on Social and Education Sciences, Chicago.

Förderhinweis

Das Projekt „Unterrichtsszenarien und Fortbildungsangebote zu Erklärvideos“ wurde finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors/der Autorin und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend wider. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend können für sie verantwortlich gemacht werden. Förderkennzeichen: 01JA23S02D.

Zitieren dieses Beitrags (18.03.2016)

Ring, M., Hermann-Huang, T. & Weber, L. (2026). Interaktive Elemente in Erklärvideos in der ökonomischen Bildung – Überblick und Beispiele. In J. Klusmeyer, M. Thiel de Gafenco, M. Keßeler & S. Schadow-Gievers (Hrsg.), *bwp@ Spezial 23: Digital gestütztes Fortbilden und Unterrichten in der ökonomischen und wirtschaftsberuflichen Bildung – Abschlussband des Verbundprojekts WÖRLD* (S. 1–17). https://www.bwpat.de/spezial23/ring_etal_spezial23.pdf

Die Autor:innen



MALTE RING

Eberhard Karls Universität Tübingen, Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik

Melanchthonstraße 30, 72074 Tübingen

malte.ring@uni-tuebingen.de

<https://uni-tuebingen.de/.../wirtschaftsdidaktik/oekonomische-bildung-und-wirtschaftsdidaktik/lehrstuhl/>



THERESA HERMANN-HUANG

Eberhard Karls Universität Tübingen, Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik

Melanchthonstraße 30, 72074 Tübingen

theresa.hermann@uni-tuebingen.de

<https://uni-tuebingen.de/>



LARA WEBER

Eberhard Karls Universität Tübingen, Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik

Melanchthonstraße 30, 72074 Tübingen

lara.weber@student.uni-tuebingen.de

<https://uni-tuebingen.de/>