

Learner-generated Videos zur Verbesserung von Motivation, Engagement und Studien-erfolg am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark

FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan, Lukas Lang, FH Campus 02,
Prof. Mag. Dr. Johannes Dorfinger und Prof. Wolfgang Kolleritsch, BEd,
Pädagogische Hochschule Steiermark

Abstract

Aufgrund der Entwicklung des Internets zum Web 2.0 und der immer besser werdenden technischen Ausstattung von Studierenden und Hochschulen (Kopp et al., 2013) gewinnen von Studierenden erstellte Videos in der Hochschullehre stetig an Bedeutung. Unter derartigen, sogenannten *learner-generated* Videos werden von Lernenden in Eigenproduktion erstellte Videos zur Vermittlung didaktisch aufbereiteter Lerninhalte verstanden. Dieser Beitrag setzt sich mit theoretischen Grundlagen zum Thema Lernvideos im Allgemeinen und *learner-generated* Videos im Speziellen auseinander und thematisiert die Vorteile und Herausforderungen dieses Konzepts anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zudem wird der Einsatz von *learner-generated* Videos an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beschrieben. Die dort gewonnenen Erkenntnisse zu dieser Methode decken sich mit bereits veröffentlichten Untersuchungen zu diesem Thema. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass der sorgfältig vorbereitete Einsatz von Videos, die von Studierenden erstellt werden, einen innovativen didaktischen Ansatz darstellt und zur selbstverantwortlichen Erarbeitung und Festigung des Lernstoffes beitragen und Kreativität und Motivation der Lernenden positiv beeinflussen kann.

1 Lernvideos und ihr Einsatz in der Lehre

Die Bedeutung von Lernvideos in der Hochschullehre steigt aufgrund der stets besser werdenden technischen Ausstattung von Studierenden und Hochschulen stetig an. Dies wird durch die Entwicklung des Internets zu einem Web 2.0 begünstigt (Kopp et al., 2013). Im Folgenden werden Lernvideos und ihr Einsatz in der Lehre einführend beschrieben.

1.1 Lernvideos – eine Definition

Ebner und Schön (2017) beschreiben den Begriff der Lern- bzw. Lehrvideos als „asynchrone audiovisuelle Formate“ (Ebner und Schön, 2017, 2), die „das Ziel verfolgen, einen Lehr- und Lerninhalt zu transportieren, der in didaktisch geeigneter Weise aufbereitet oder in einem didaktisch aufbereiteten Kontext eingebettet ist bzw. zur Anwendung kommen kann“ (Ebner und Schön, 2017, 2). Die Dauer eines derartigen Videos beträgt in der Regel zwischen drei und 20 Minuten. Ein weiterer Begriff in diesem Kontext ist jener der *Digital Lectures* bzw. digitalen Erklärvideos, der von Persike (2018) verwendet wird. Diese „werden zum Zweck

der Inhaltsvermittlung hergestellt und haben die primäre didaktische Aufgabe, Fachinhalte zu transportieren“ (Persike, 2018, 3). Persike unterscheidet zwischen Erklärvideos und reinen Demonstrationsvideos, die auf die Formulierung von Erklärungen verzichten. Wolf (2015) definiert Erklärvideos als Filme „aus Eigenproduktion“ (Wolf, 2015, 30), in denen „abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf, 2015, 30). Er grenzt Erklärvideos einerseits von Videos ab, in denen ohne jegliche pädagogische Aufbereitung eine Fertigkeit demonstriert wird und unterscheidet sie andererseits von Lehrfilmen, also Filmen, die speziell für den Unterricht von einem professionellen Filmstab gedreht werden. Zudem erwähnt Wolf, dass die Produzent*innen eines Erklärvideos sowohl Inhaltsexpert*innen als auch Inhaltslainen und Inhaltslainen sein können (Wolf, 2015, 30f.). Damit schließt er auch Studierende als Ersteller*innen von Videos mit ein.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass, auch wenn in der Literatur verschiedene Begriffe wie Lern-, Lehrvideo, *Digital Lecture* oder (digitales) Erklärvideo verwendet werden, sich alle Bezeichnungen durch ein gemeinsames Verständnis auszeichnen. Im Sinne einer übergreifenden Begriffsdefinition können deshalb alle in Eigenproduktion erstellten Videos, welche didaktisch aufbereitete Lerninhalte vermitteln, als Lernvideos bezeichnet werden.

1.2 Einsatzbereiche in der Lehre

Lernvideos können in der Lehre in unterschiedlichen Szenarien verwendet werden. Diese Einsatzbereiche lassen sich in Präsenzunterricht, Blended-Learning-Settings, Online-Kurse und die Erstellung durch Lernende einteilen (Ebner und Schön, 2017).

Im Präsenzunterricht kommen Videos insbesondere dann zum Einsatz, wenn etwas nicht nur mit Worten oder Texten vermittelt werden kann, sondern einer visuellen Darstellung bedarf. Außerdem sind sie eine Abwechslung zum klassischen Vortrag (Ebner und Schön, 2017). Von großer Bedeutung sind Lernvideos in reinen Online-Kursen bzw. in MOOCs (Massive Open Online Courses), da sie hier einen Hauptbestandteil der Wissensvermittlung und nicht nur eine ergänzende Funktion einnehmen. In Blended-Learning-Settings werden Videos oftmals in den Onlinephasen eingesetzt, um so vor dem Präsenzunterricht Lerninhalte zu vermitteln. Diese Unterrichtsmethode nennt sich *Inverted Classroom* oder *Flipped Classroom* (Ebner und Schön, 2017). Der Vorteil dieses Konzepts liegt darin, dass sich die Lernenden die Videos öfter und ihrem individuellen Lerntempo entsprechend ansehen können. Die nachfolgende Präsenzphase dient dann überwiegend der Übung und Vertiefung, da die Vermittlung der Lerninhalte schon zuvor durch Videos oder anderen Online-Aktivitäten stattgefunden hat (Sailer und Figas, 2015). Die Erstellung von Videos durch Lernende bzw. Studierende (auch *learner-generated* Videos genannt) basiert auf der didaktischen Idee des „Lernens durch Lehren“, das im Kapitel 2.2.4 beschrieben wird. In diesem Einsatzbereich wird das Lernvideo, im Gegensatz zu anderen Einsatzmöglichkeiten, als Lernform bzw. Projektarbeit eingesetzt. Studierende setzen sich dadurch intensiv mit der Aufbereitung der Lehrinhalte auseinander (Ebner & Schön, 2017). In Kapitel zwei folgt nun eine Diskussion dieser Form der Lernvideos.

2 Learner-generated Videos

Nach der allgemeinen Einführung in das Thema Lernvideos werden in diesem Kapitel nun die theoretischen Grundlagen und die Rahmenbedingungen für den didaktisch motivierten Einsatz von *learner-generated* Videos beleuchtet.

2.1 Was versteht man unter learner-generated content?

Bevor der Begriff *learner-generated content* definiert werden kann, muss die Veränderung des Internets in Bezug auf die Nutzung durch User*innen erklärt werden. Diese wird mit dem Begriff Web 2.0 bezeichnet. Kerres (2013) beschreibt diesen Wandel mit drei wesentlichen Entwicklungen. Erstens gibt es heutzutage keine genaue Grenze zwischen der Rolle als User/ in oder Autor/in auf Websites mehr, da beispielsweise auf YouTube selbst Videos hochgeladen, Wikipedia-Artikel verfasst oder Berichterstattungen von Zeitungen kommentiert werden können. Diese Beiträge werden *user-generated content* genannt. Zweitens werden Daten immer öfter nicht mehr lokal, sondern auf Servern, die sich irgendwo auf der Welt befinden können, gespeichert. Das ermöglicht einen ortsungebundenen Zugriff auf Dateien von verschiedenen Geräten. Drittens ist es nun auch für Privatpersonen möglich, ein großes Publikum in der Öffentlichkeit zu erreichen. Im Bildungskontext werden dadurch Lernende zu Ersteller*innen von Inhalten; Lernen wird überall möglich und der Lernprozess kann öffentlich sichtbar gemacht werden. Hier setzen auch *Open Educational Resources (OER)*, also offene Bildungsressourcen, an, welche kostenlos im Internet zur Verfügung stehen und damit weltweit Wissen verbreiten (Kerres, 2013). *User-generated content* ist damit ursprünglich aus der Entwicklung des Web 2.0 entstanden.

In der Lehre wird für diese Inhalte im Zusammenhang mit Web 2.0-Technologien der Begriff *student-generated content* bzw. *learner-generated content* verwendet. Dabei handelt es sich beispielsweise um Blogs, Wikis, soziale Netzwerke oder Audio- und Video-Podcasts (Lee und McLoughlin, 2007). Publikationen zum Thema *learner-generated content* in der Lehre und die Ergebnisse von qualitativen sowie quantitativen Studien zu diesem Thema zeigen, dass dieses Lehr-/Lernkonzept die Aktivität der Studierenden steigern, den Lerneffekt verbessern und zu nachhaltig bestehenden Produkten führen kann (Sener, 2007).

2.2 Theoretische Grundlagen

Der Einsatz von *learner-generated* Videos in der Lehre fußt auf verschiedenen Theorien. Vier dieser Modelle werden in Folge näher beleuchtet, um das Konzept aus theoretischer Sicht zu begründen.

2.2.1 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine der bekanntesten Lehr- und Lerntheorien. Die konstruktivistische Position beruht auf der Grundüberzeugung, dass Wissen nicht einfach übertragen werden kann. Es wird von den Lernenden selbst „konstruiert“ und an Vorwissen angeschlossen. Lernen ist somit ein individueller und selbstgesteuerter Prozess. Die Lernenden müssen sich mit dem Lernangebot auseinandersetzen und nehmen eine aktive Rolle mit hoher Eigenaktivität ein. Die Rolle der Lehrenden hingegen ist es, zu unterstützen, zu beraten und wenn nötig zu leiten (Kerres, 2013). Daraus ergibt sich eine Doppelrolle der Lehrenden, da sie einerseits als Expert*innen fungieren und andererseits „lernerorientierte Moderatoren“ (Reich, 2008, 26) sind. Auch die Rolle der Lernenden kann in diesem Kontext differenziert betrachtet werden. Sie können Beobachter*innen, aktive Teilnehmer*innen oder handelnde Personen im Lernprozess sein und erhalten dadurch ein tiefgreifendes Verständnis der Lehrinhalte. Eine konstruktive Methode erfordert neugierige Lernende, die sich auf Erfahrungen einlassen. Wenn auch, wie im Fall des Videos als Lernform, etwas produziert wird, ist zudem handwerkliches und künstlerisches Können nötig (Reich, 2008). Das Erstellen von Videos durch Studierende lässt sich aufgrund der zuvor genannten Merkmale vor allem dem Konstruktivismus zuordnen.

So wird Wissen konstruiert, indem in Situationen, wie beispielsweise bei der Erstellung des Drehbuchs, beim Videodreh oder in der Videobearbeitung, gelernt wird. Das Konzept weist eine hohe Eigenaktivität der Lernenden auf und erlaubt es den Lehrenden eine unterstützende Rolle einzunehmen.

2.2.2 Handlungsorientierter Unterricht

In der Literatur finden sich unterschiedliche Zugänge und Verständnisse über den handlungsorientierten Unterricht. So definiert Meyer diesen als „ganzheitliche[n] und schüleraktive[n] Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß [sic] Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Meyer, 2017a, 214). Als Handlungsprodukte werden materielle oder geistige Ergebnisse des Unterrichts verstanden, welche der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Eine Veröffentlichung ist in der heutigen Zeit aufgrund der Veränderung des Internets zum Web 2.0, wie bereits erläutert, einfacher als je zuvor. In einer Liste von möglichen Handlungsprodukten erwähnt Meyer explizit das Drehen eines Videos und das Unterrichten durch die Lernenden selbst (Meyer, 2017b). Gudjons (2014) ist in seiner Begriffsdefinition etwas vager. Er definiert „Handlungsorientierung“ als Unterrichtsprinzip, welches in unterschiedlichen Lehrszenarien umgesetzt werden kann. Dieses ist ihm zufolge jedoch nicht eindeutig von den Unterrichtsformen der Freiarbeit oder des offenen bzw. entdeckenden Unterrichts zu unterscheiden. Die genannten Ansätze verbindet aber die „eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ (Gudjons, 2014, 8). Wie Meyer nennt auch Gudjons die Produktion von Videos im Rahmen eines Projekts zur Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts. Aus lernpsychologischer Sicht sprechen die positiven Auswirkungen von sensorischen und motorischen Tätigkeiten auf das Gedächtnis für die Handlungsorientierung. Außerdem ist eine erhöhte Motivation durch die Aktivierung der Lernenden gegeben (Gudjons, 2014). Dennoch betonen Meyer (2017b) und Gudjons (2014), dass auf ein angemessenes Verhältnis von handlungsorientierten, lehrer*innenzentrierten und wiederholenden Phasen zu achten ist. Jank und Meyer (2009) beschreiben zudem fünf Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts. Dazu zählen Interessensorientierung, Selbsttätigkeit und Führung, Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit (Denken und Tun), Einübung in solidarisches Handeln und Produktorientierung. Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich also nicht zuletzt dadurch aus, dass die Interessen der Lernenden mit einbezogen werden und ein selbständiges Arbeiten ermöglicht wird. Weiters sollen Kopf- und Handarbeit im Gleichgewicht sein. Mit solidarischem Handeln meinen Jank und Meyer die sprachliche Verständigung und eine zielgerichtete Arbeitsweise, welche als Zweck den gemeinsamen Nutzen hat. Schlussendlich soll, wie schon zuvor definiert, ein Handlungsprodukt als Ergebnis des Lernprozesses erstellt werden.

2.2.3 Projektunterricht

Gudjons (2014) empfiehlt zur Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts den Projektunterricht, da dieser strukturiert und offen zugleich ist. Was ein Projekt überhaupt ist, macht er anhand der Beschreibung von zehn Merkmalen deutlich (Gudjons, 2014):

1. Situationsbezug

Ein Projekt beschäftigt sich mit einer umfassenden Aufgabe oder einem Problem und kann Aspekte beinhalten, die über das Fach hinausgehen. Der Bezug zu einer Situation

muss realitätsnah sein und es muss von den Lehrenden geprüft werden, ob dieser mit dem Vorwissen der Lernenden übereinstimmt.

2. **Orientierung an den Interessen der Beteiligten**

Damit ein Projekt gelingt, müssen sich die Studierenden für die Thematik begeistern können.

3. **Gesellschaftliche Praxisrelevanz**

Projekte haben eine gesellschaftliche Relevanz und finden auch mit Einsatz von externen Kontakten statt.

4. **Zielgerichtete Projektplanung**

Lehrende und Lernende planen gemeinsam Arbeitsschritte, Tätigkeiten, die Zeiteinteilung und das Endprodukt, um das Ziel zu erreichen.

5. **Selbstorganisation und Selbstverantwortung**

Im Rahmen der Mitarbeit an einem Projekt kommt es zu einem hohen Anteil an Eigenständigkeit und -verantwortung der Lernenden.

6. **Einbeziehen vieler Sinne**

Projektarbeit besteht aus Kopf- und Handarbeit, weswegen Theorie und Praxis ineinander übergehen und somit die Lernerfahrungen angereichert werden.

7. **Soziales Lernen**

Da Projekte in Gruppen stattfinden, werden auch soziale Kompetenzen gestärkt und das Lernen erfolgt von- und miteinander.

8. **Produktorientierung**

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht steht am Ende eines Projektes ein veröffentlichungsfähiges Produkt.

9. **Interdisziplinarität**

Projekte überschreiten Grenzen über Lehrveranstaltungen hinweg und (Lern-)Ergebnisse können somit miteinander in Beziehung gesetzt werden.

10. **Grenzen des Projektunterrichts**

Die Grenzen des Projektunterrichts liegen dort, wo traditionelle Unterrichtsformen ihre Vorteile haben. So sind beispielsweise Übungen im Projektunterricht nicht in der gleichen Form umsetzbar.

2.2.4 Lernen durch Lehren

Das Modell „Lernen durch Lehren“ (LdL) wurde in den 1980er von Jean-Pol Martin ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht erfunden. Es bietet eine Alternative zum traditionellen Frontalunterricht, welcher keine vertiefende Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lehrinhalten bewirkt. In der Grundidee präsentieren Gruppen von Studierenden in einer möglichst aktivierenden und partizipativen Form ausgewählte Themen der Lehrperson (Grzega und Schöner, 2008) Die Rolle der Lehrenden ist es, neben der Vorauswahl der Themen, die Studierenden in der didaktischen Umsetzung zu unterstützen. Durch das Lehren und die intensive Beschäftigung mit dem Thema erlangen die Studierenden eine Reihe von Kompetenzen wie unter anderem Kreativität, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln (Grzega und Schöner, 2008). Die Verbindung von diesem Modell mit der Produktion von Lehrvideos fördert zudem, Erkenntnissen von Feuerstein (2017) zufolge, digitale Kompetenzen und erhöht die Motivation der Studierenden.

Abbildung 1 zeigt Studierende der PH Steiermark (mehr dazu folgt in Kapitel 3) aktiv bei der Videoproduktion in verschiedenen Rollen (als Kamerafrau und Interviewerin), wobei der

Durchführung des Interviews eine Planungs- und Konzeptionsphase vorangeht und das aufgezeichnete Video noch einer Nachbearbeitung bedarf.



Abbildung 1. Studierende der PH Steiermark beim Aufzeichnen eines learner-generated Videos (© PH Steiermark)

2.3 Rahmenbedingungen

2.3.1 Technische Aspekte

Je nach Art des Videos sind unterschiedliche technische Voraussetzungen notwendig. Allerdings ist immer zumindest ein Aufnahmegerät und eine Software für den Videoschnitt bzw. die Videobearbeitung nötig. Für die Umsetzung der meisten Formate genügt als Aufnahmegerät jedoch schon ein Laptop mit Webcam und ein externes Mikrofon. Auch mit Smartphones oder Tablets lassen sich bereits einfache, aber qualitativ nicht so hochwertige Lernvideos produzieren. Hat man die Anforderung, professionelle Lernvideos zu erstellen, so ist eine umfangreichere, zusätzliche Ausstattung erforderlich. Dazu gehören für ein Studio: Videokamera/s mit Stativen, Lichttechnik, Mikrofone, ein Greenscreen, ein interaktives Whiteboard und gegebenenfalls ein Teleprompter (Handke, 2017). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass, auch wenn Studierenden Filmequipment zur Verfügung gestellt wird, diese in der Regel auf eigene Technik zurückgreifen und Leihgeräte nicht benötigen. Demnach sind die Lernenden technisch sehr gut ausgerüstet, um auch ohne materielle Unterstützung ein Lernvideo produzieren zu können (Feurstein, 2017; Stober, 2017). Als kostenlose Software bietet sich zur Bildschirmaufnahme OBS Studio (OBS, o. J.) in Kombination mit dem Videobearbeitungsprogramm DaVinci Resolve von Blackmagic Design (BlackMagic Design, o. J.) an. Auch mit Microsoft PowerPoint, welches allen Studierenden in Österreich im Rahmen des MS-ACH Agreements zur Verfügung steht (BMBWF, 2019), ist bereits die Aufnahme eines Screencasts und Zuschnitt des Videos möglich (Microsoft, o. J.). Eine Alternative dazu stellt Camtasia als besonders intuitiv zu bedienende, aber allerdings kostenpflichtige All-in-One-Lösung von TechSmith dar (TechSmith, o. J.). Von Vorerfahrungen der Studierenden mit dem Umgang der Hardware bzw. Software kann jedoch nicht ausgegangen werden. So zeigen

Umsetzungen an Hochschulen, dass die Kenntnisse in diesem Bereich durchaus überschätzt wurden (Greene und Crespi, 2012); andererseits gibt es aber auch Beispiele, bei denen Studierende ohne Unterstützung zurechtkommen (Feurstein, 2017). Optimalerweise gibt es eine Einführung in die Benutzung des Filmequipments und Unterstützung während des gesamten Prozesses durch die Lehrenden (Stober, 2017).

2.3.2 Rechtliche Aspekte

Bei der Erstellung von Videos kommt das Urheberrechtsgesetz (UrhG) zu tragen. Dieses schützt Werke „der Literatur, der Tonkunst, der bildenden Künste und der Filmkunst“, wenn diese „eigentümliche, geistige Schöpfungen“ sind (§ 1 UrhG). Die Urheberin bzw. der Urheber ist die Person, die das Werk geschaffen oder das Urheberrecht geerbt hat (§ 10 UrhG). Sind mehrere Personen an der Schaffung eines Werkes beteiligt, was bei der Erstellung von Videos in Gruppen der Fall ist, so steht allen Miturheber*innen das Urheberrecht zu und bei einer Verwertung oder Änderung des Werkes bedarf es der Zustimmung aller Miturheber*innen (§ 11 UrhG). Die Urheberin bzw. der Urheber hat das alleinige Recht zu entscheiden, ob und wie das Werk veröffentlicht wird. Das betrifft die Vervielfältigung, die Verbreitung, die Sendung im Rundfunk oder auf eine ähnliche Art, das öffentliche Vorführen und die Zurverfügungstellung (§§ 14–18 UrhG). Es besteht aber die Möglichkeit, diese Verwertungsrechte zu übertragen. Dies ist beispielsweise mittels einer Werknutzungsbewilligung zwischen Urheberin bzw. Urheber und einem Dritten bzw. als Werknutzungsrecht möglich. Mit einer Werknutzungsbewilligung wird vereinbart, auf welche Art und Weise ein/e Dritte/r das Werk verwerten darf; beim Werknutzungsrecht hingegen darf ein/e Dritte/r das Werk auf alle Arten verwerten (§ 24 UrhG). Das Urheberrecht endet 70 Jahre nach dem Tod der Urheberin bzw. des Urhebers oder bei unbekanntem Urheber*innen 70 Jahre nach Schaffung des Werkes. Damit liegt danach ein freies Werk vor (§ 60 UrhG).

Weiters besitzen Personen ein Recht am eigenen Bild. Bildnisse von Personen dürfen daher nicht öffentlich verbreitet werden, wenn deren berechtigten Interessen verletzt werden. Deshalb ist es notwendig, von Personen, die – im vorliegenden Fall – in einem Lernvideo zu sehen sind, eine Zustimmung einzuholen (§ 78 UrhG). Für Bildungseinrichtungen hat der Gesetzgeber für Zwecke der Lehre jedoch auch Ausnahmen festgelegt. So dürfen urheberrechtlich geschützte Werke, wenn sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, im Rahmen der Lehrveranstaltung vervielfältigt und verbreitet werden (§ 42 Abs. 6 UrhG). Außerdem ist die Wiedergabe von Filmen, solange sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, erlaubt (§ 56c UrhG). Wenn man Videos mit der Absicht veröffentlicht, dass diese von anderen genutzt und eventuell auch verbreitet werden sollen, ist es ratsam, sie zu lizenzieren. Damit wissen mögliche Nutzer*innen, wie sie das Video verwenden dürfen. Gut geeignet sind dafür die sechs verschiedenen Lizenzen von Creative Commons, die sich durch ihre Lizenzelemente unterscheiden (Schön und Ebner, 2013). Um die Lizenzen auf ein Werk anzuwenden, ist es nötig, an einer gut sichtbaren Stelle den Hyperlink zur Lizenz anzugeben. Außerdem können optional die *Creative Commons Icons* für eine bessere optische Darstellung genutzt werden (Creative Commons, 2018). Eine Umsetzung von *learner-generated* Videos an der Universität Hamburg zeigt, wie wichtig es ist, das Urheberrecht vor der Erstellung zu thematisieren. In diesem Fall war keines der Endprodukte rechtlich unbedenklich und somit konnte schlussendlich auch keines veröffentlicht werden (Stober, 2017).

Zusammenfassend ist somit bei Videos in der Lehre auf Folgendes zu achten:

- » Studierende sind als Ersteller*innen eines Videos auch dessen Urheber*innen und besitzen die alleinigen Verwertungsrechte. Es gibt aber die Möglichkeit, dass entweder die Verwertungsrechte an die Lehrperson übertragen werden oder das Werk selbst mit z. B. einer *Creative Commons* Lizenz lizenziert und damit eine Werknutzungsbewilligung ausgestellt wird.
- » Wenn Videos veröffentlicht werden, ist es empfehlenswert, die Zustimmung der aufgenommenen Personen einzuholen, da diese ein Recht am eigenen Bild besitzen.
- » Die Verwendung von urheberrechtlich geschützten Inhalten, wenn sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, ist nur im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Veranschaulichungszwecken erlaubt.
- » Werden Videos veröffentlicht und sollen von anderen Personen genutzt sowie möglicherweise verbreitet werden, so ist es ratsam, die Videos mittels einer *Creative Commons* Lizenz zu lizenzieren.

3 Einsatz von **Learner-generated Videos** an der **Pädagogischen Hochschule Steiermark**

In diesem Kapitel wird die praktische Umsetzung von *learner-generated* Videos am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark vorgestellt.

3.1 IgelTV – das TV-Studio der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Die Pädagogische Hochschule Steiermark besitzt neben dem Bildungs- und Campusradio Radioligel seit dem Studienjahr 2017/18 auch ein räumlich benachbartes TV-Studio – das sogenannte IgelTV, dargestellt in Abbildung 2.



Abbildung 2. Ein Blick ins TV-Studio IgelTV der PH Steiermark
(© Wolfgang Kolleritsch)

Dieses ist mit professionellem Filmequipment wie einer Beleuchtung, Kameras, Mikrofonen und einer Kulisse ausgestattet. Die beiden Studios stehen Lehrenden, Studierenden und Schüler*innen als Medienwerkstatt zur Verfügung und können zur Produktion von sämtlichen Arten von Audio- und Videoprojekten wie auch Berichtserstattungen genutzt werden. Die fertigen Produkte werden öffentlich gesendet und können der Leistungsfeststellung dienen. Während des gesamten Erstellungsprozesses werden die Lernenden von Medi-

enpädagog*innen unterstützt. Die Themen der Videos orientieren sich in erster Linie an dem Curriculum bzw. dem Lehrplan, wobei die Lernenden selbst ihr Interessensgebiet bestimmen. Außerdem entscheiden sie selbst, ob sie beispielsweise ein Interview mit Expert*innen führen,

eine Diskussionsrunde mit Gästen veranstalten oder eine Magazinsendung planen möchten. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Lernenden selbst ihre Beiträge planen und organisieren und zum Beispiel die Themen eigenständig recherchieren oder Expert*innen einladen. Dies fördert die Eigenverantwortlichkeit und ist wichtig für den Lernprozess im gewählten Thema. Darüber hinaus werden die Aufgaben, die bei der Produktion des Beitrags zu übernehmen sind, aufgeteilt. Dazu zählen die inhaltliche Recherche des Themas, die Moderation des Beitrags, die Interviewführung, das Sprechen von Texten, die Kameraführung, die Bild- und Tonregie und vieles mehr. Durch diese Arbeitsteilung können individuelle Lernprozesse garantiert und die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019).



Abbildung 3. Studierender bei der Videoproduktion – hier sind Kreativität und Selbstverantwortung gefragt (© Lukas Lang)

3.2 Erfahrungen aus der Praxis

Die PH Steiermark setzt *learner-generated* Videos bereits seit Jahren in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen ein. Erfahrungen der PH Steiermark zeigen, dass dieses Lehr-/Lernkonzept im Besonderen soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit fördert (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Die Eigenverantwortlichkeit und die Aufteilung von Aufgaben zwischen den Lernenden begünstigen zudem individuelle Lernprozesse (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Die Erfahrungen im Radio- und TV-Studio sind für die Studierenden ob ihrer praktischen Handhabung essentiell. Wie Abbildung

3 veranschaulicht, sind die Lernenden dabei nicht nur für die Planung, sondern auch für die praktische Umsetzung verantwortlich, beispielsweise durch die Erstellung von professionellen Ton- und Videoaufnahmen, sei es im TV-Studio oder an anderen Locations.

Untersuchungen der PH Steiermark im Rahmen einer im Studienjahr 2019/20 durchgeführten Umfrage mit 144 Lehramtsstudierenden zeigen, dass dieselben Inhalte in theoretischer Form nicht annähernd so gut vermittelt werden können. Dies wird deutlich ersichtlich, wenn Studierende der Arbeit im Radiostudio – vor ihrem Besuch im Studio – beinahe flächendeckend zweifelnd gegenüberstehen, während sie nach Abschluss der Arbeit zu 85 % deren Wichtigkeit betonen. Zudem geben 120 an, dass sie auch in Zukunft wieder Projekte im Studio umsetzen werden. Um professionelle Produkte zu erzeugen, ist eine intensive thematische Recherche und Auseinandersetzung nötig. Durch diese Auseinandersetzung tauchen sie tiefer ins Thema ein, wodurch mehr und mehr Zusammenhänge verstanden werden. Erst dieses Verständnis ermöglicht vertiefte thematische Zugänge und macht die persönliche Relevanz des Themas ersichtlich (Kolleritsch, 2020). Die Erkenntnisse der PH Steiermark decken sich mit anderen Untersuchungen, die zu dem Schluss kommen, dass *learner-generated* (Erklär-) Videos zu einer neuen, innovativen Herangehensweise an den Lehrstoff führen und die Motivation und Kreativität der Studierenden steigern können (Feurstein, 2017). Abgesehen davon,

dass die Studierenden Freude an der Videoerstellung haben und diese auch für weitere Lehrveranstaltungen empfehlen und als didaktisch sinnvoll erachten (wie bereits zuvor erwähnt), wird auch der Gruppenzusammenhalt gefördert (Greene und Crespi, 2012).

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *learner-generated* Videos zu einem Rollentausch zwischen den Lehrenden und den Studierenden führen. Dies ermöglicht den Lehrenden eine unterstützende sowie beratende Position einzunehmen und führt zu hoher Eigenaktivität der Lernenden (Kerres, 2013; Persike, 2018), welche von Umsetzungen an Hochschulen belegt wird (Greene und Crespi, 2012; Kolleritsch, 2020; Sener, 2007). Durch die Erstellung eines nachhaltigen Produkts und die Aufbereitung sowie Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten wird der Lerneffekt erhöht (Sener, 2007; Stober, 2017) und es kommt zu einem tiefgreifenden Lernen (Greene und Crespi, 2012; Stober, 2017). Weiters konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass dieses Lehr-/Lernkonzept soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit, fördert (Greene und Crespi, 2012; Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Zusätzlich wird die Fähigkeit erworben, Wissen kreativ zu vermitteln (Feurstein, 2017; Grzega und Schöner, 2008). Die Eigenverantwortlichkeit und die Aufteilung von Aufgaben zwischen den Lernenden ermöglichen ein individuelles Lernen (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Erfahrungen von Umsetzungen in Lehrveranstaltungen zeigen eine höhere Motivation (Feurstein, 2017; Stober, 2017) und die Förderung von digitalen Kompetenzen der Studierenden auf (Feurstein, 2017). Diese erhöhte Motivation hängt eng mit der Aktivierung der Lernenden zusammen (Gudjons, 2014). Eine Herausforderung weisen rechtliche Fragen (Stober, 2017) auf. Besonders wenn Videos veröffentlicht werden sollen, ist das Urheberrecht zu beachten. Außerdem ist die technische Ausstattung der Hochschule sowie die Vorerfahrung von Studierenden mit Filmtechnik zu berücksichtigen. Wie Umsetzungen zeigen, kann von Vorerfahrungen der Studierenden mit dem Umgang der Hardware bzw. Software nicht ausgegangen werden (Greene und Crespi, 2012), auch wenn diese oftmals technisch gut ausgestattet sind (Feurstein, 2017; Stober, 2017) und Hochschulen im Allgemeinen über eine immer besser werdende technische Infrastruktur verfügen (Kopp et al., 2013). Die Autor*innen kommen zum Schluss, dass die didaktische Methode der *learner-generated* Videos jedenfalls ihre Berechtigung hat und nach sorgfältiger Planung und Vorbereitung erfolgreich in den Hochschulunterricht integriert werden kann.

Literaturverzeichnis:

- BlackMagic Design (o. J.), DaVinci Resolve 16 | Blackmagic Design. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://www.blackmagicdesign.com/de/products/davinciresolve/>.
- BMBWF (2019), Microsoft Austrian College und High School Agreement, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/it/it_angebote/ms-ach.html.
- Creative Commons (2018), Policies. Zugriff am 25.10.2019. Verfügbar unter <https://creativecommons.org/policies>.
- Ebner, Martin und Sandra Schön (2017), „Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz,“ in Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien, Karl Wilbers und Andreas Hohenstein, Hrsg. Bielefeld: WBV Media, 1–14.
- Feurstein, Michael S. (2017), „Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre,“ in Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis

8. September 2017 in Chemnitz, Christian Igel, Hrsg. Münster, New York: Waxmann, 103–109.

Greene, Henry und Cheryl Crespi (2012), „The value of student created videos in the college classroom – an exploratory study in marketing and accounting,“ in *International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 273–283.

Grzega, Joachim und Marion Schöner (2008), „The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society,“ in *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 167–175.

Gudjons, Herbert (2014), *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Handke, Jürgen (2017), *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Jank, Werner und Hilbert Meyer (2009), *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kerres, Michael (2013), *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

Kolleritsch, Wolfgang (2020), *Emailverkehr und persönliches Gespräch vom 29.01.2020*.

Kopp, Michael, Martin Ebner, Walther Nagler und Elke Lackner (2013), „Technologie in der Hochschullehre: Rahmenbedingungen, Strukturen und Modelle,“ in *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Martin Ebner und Sandra Schön, Hrsg. Berlin: epubli GmbH, 475–482.

Lee, Mark J. W. und Catherine McLoughlin (2007), „Teaching and learning in the Web 2.0 era: empowering students through learner-generated content,“ in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(10), 1–17.

Meyer, Hilbert (2017a), *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.

Meyer, Hilbert (2017b), *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.

Microsoft (o. J.), *Bildschirmaufnahmezeichnung in PowerPoint*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://support.office.com/de-de/article/Bildschirmaufnahmezeichnung-inPowerPoint-0b4c3f65-534c-4cf1-9c59-402b6e9d79d0>.

OBS (o. J.), *Open Broadcaster Software | OBS*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://obsproject.com/de>.

Pädagogische Hochschule Steiermark, Hrsg. (2019), *Hochschulbericht 2017/18*. Graz.

Persike, Malte (2018), „Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen,“ in *Praxishandbuch professionelle Mediation: Methoden, Tools, Marketing und Arbeitsfelder*, Stefan Kracht, André Niedostadek und Patrick Sensburg, Hrsg. Berlin, Heidelberg: Springer, 1–31.

Reich, Kersten (2008), *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz.

Sailer, Maximilian und Paula Figas (2015), „Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre: Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre,“ in *bildungsforschung*, 12(1), <http://www.bildungsforschung.org/>, 77–99.

Sener, John (2007), „In Search of Student-Generated Content in Online Education,“ in *E-mentor*, 4, 90–94.

Stober, Regina (2017), „Der Mehrwert des Medieneinsatzes in der Hochschullehre am Beispiel Studierendenerstellter Videos,“ in *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 28, 116–122.

TechSmith (o. J.), *Einfache Videobearbeitung und Bildschirmaufnahmen | Camtasia | TechSmith*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://www.techsmith.de/camtasia.html>.

UrhG. Bundesgesetz über das Urheberrecht an Werken der Literatur und der Kunst und über verwandte Schutzrechte. BGBl. Nr. 111/1936, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 105/2018. Zugriff am 24.10.2019. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001848/Urheberrechtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2024.10.2019.pdf>.

Wolf, Karsten D. (2015), „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education,“ in *merz*, 1(59), 30–36.

Zu den Autor*innen



FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan dissertierte zum Thema Blended Learning an der KF-Universität Graz. Von 2007 bis 2019 fungierte sie an der FH CAMPUS 02 als Fremdsprachenkoordinatorin und Lektorin. Seit 2019 leitet sie das hiesige Zentrum für Hochschuldidaktik und ist weiterhin in der Lehre tätig. Im Jahr 2016 wurde sie mit dem ersten Lehrpreis der Fachhochschule CAMPUS 02 und im Jahr 2017 mit dem Staatspreis Ars Docendi in der Kategorie „Digitale Lehr- und Lernelemente in Verbindung mit traditionellen Vermittlungsformen“ ausgezeichnet. Sie ist Mitglied des FH-Kollegiums der FH CAMPUS 02 und vertritt die FH in Arbeitsgruppen des Steirischen Hochschulraums. dagmar.archan@campus02.at



Lukas Lang studiert Lehramt im Fachbereich Information und Kommunikation mit Vertiefung im Bereich Video. Im Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02 ist er im Bereich Technology Enhanced Learning tätig; insbesondere unterstützt er Lehrende bei der Planung und Umsetzung von Lehrvideos und ist weiters für die Organisation der internen hochschuldidaktischen Weiterbildungen verantwortlich. Er hält Workshops für Hochschullehrende zum Thema Videos und Screencasts. lukas.lang@campus02.at



Prof. Mag. Dr. Johannes Dorfinger ist Lehrender und stellvertretender Leiter am Institut für Digitale Kompetenz und Medienpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark und entwickelt pädagogisch-didaktische Konzepte für den Einsatz neuer Medien in Forschung und Lehre. Die Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit liegen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und in der Schulpraxis von IT und Medienpädagogik. Johannes Dorfinger ist Vorsitzender der Personalvertretung und war über mehrere Perioden Mitglied der Studienkommission und des Hochschulkollegiums der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Er ist außerdem Mitglied der interuniversitären Initiative TELS (Technology Enhanced Learning Styria) des Steirischen Hochschulraums (www.steirischerhochschulraum.at) und Schulbuchautor. johannes.dorfinger@phst.at



Prof. Wolfgang Kolleritsch, BEd ist Professor für Mediendidaktik an der PH Steiermark und leitet die Medienwerkstatt IGEL und den zweisemestrigen Lehrgang „TV und Radio als Lernraum“. Er hat die Lernform Radio- und TV initiiert und seit 2010 kontinuierlich auf- und ausgebaut. Derzeit gibt es neun Radioigel und IgelTV-Studios mit dem Zentrum an der PH Steiermark. Über 500 Studierende, Lehrende und Schüler*innen gestalten pro Jahr Medienbeiträge im Bereich Audiopodcast, Liveradio, Film und LiveTV. wolfgang.kolleritsch@phst.at