

Ulrich Kerscher, Vincent Dusanek und Andreas Brunold

Die Produktion von Erklärvideos als handlungs- und kompetenzorientierte Makromethode der Politischen Bildung

Summary

The production of short videos for social media platforms is part of many students' everyday lives and therefore has high motivational potential for learning processes. Against this background, the article advocates the production of explanatory clips as a competence- and activity-oriented teaching method for civic education and civic education didactics. The authors argue that the production of explanatory clips in the context of civic education fosters four main political competence dimensions. Moreover, the article analyses the development of the students' media literacy when producing an explanatory clip, introduces guidelines for the video-production-process and promotes a moderating teacher role. Furthermore, the authors point out that the video-production-process also aims at developing basic skills of teachers and hence can be fruitfully used in the context of teacher training. As a last step, the article introduces empirical data of an intervention study among teacher trainees to empirically confirm the theoretical analysis.

1 Einleitung

Erklärvideos können als *Megatrend* in der Medienwelt bezeichnet werden, was sich u.a. an Social-Media-Plattformen zur Videoproduktion mit dem Smartphone zeigt (vgl. Simschek/Kia 2017, S. 17f.). Das Videoclip-Portal *TikTok* hat im Sommer 2020 einen hohen Millionenbetrag in die Produktion von kurzen Erklärvideos investiert, um so den Hashtag *#LearnOnTikTok* zu initiieren, unter welchem Micro-Videolereinheiten von Benutzenden zu Bildungszwecken gepostet werden (vgl. Iqbal 2020). An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Videoproduktion mit mobilen Endgeräten längst im Alltag von vielen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angekommen ist und somit im Sinne des allgemeindidaktischen Prinzips der Adressatenorientierung ein hohes motivierendes Potential für den Einsatz in Bildungskontexten beinhaltet (vgl. Petrik 2014, S. 241f.). Vor diesem Hintergrund ist es zu begrüßen, dass zumindest die Rezeption von Erklärvideos zunehmend in Lehrplänen verankert sowie in Methodenhandreichungen empfohlen wird (vgl. Zander/Behrens/Mehlhorn 2020, S. 247). Trotz des dabei häufig postulierten didaktischen Mehrwerts der Videorezeption verbleiben Betrachtende dabei potentiell in einem passiv-rezeptiven Lernmodus (vgl. Chi/Wylie 2014). Es kommt dann nur zu einer oberflächlichen kognitiven Verankerung der Inhalte, da Lernende nicht eigenaktiv als Urheberschaft ihres Wissens fungieren. Der Erfolg der Rezeption von Erklärvideos hängt somit nicht zuletzt von einer kompetenzorientierten Einbettung der Videos in Lernprozesse ab. Diese kann mittels auf das Video abgestimmte Lernaufgaben durch die Lehrenden erfolgen (vgl. Valentin 2017, S. 11). Mit Blick auf das motivierende Potential der Videoproduktion sowie die Einschränkung bezüglich der -rezeption nimmt dieser Beitrag die Produktion von Erklär-

videos als handlungsorientierte Makromethode¹ der Politischen Bildung in den Blick. Dabei zeigt sich, dass die Methode domänenspezifischen politischen Kompetenzerwerb ermöglicht. Außerdem verdeutlicht der Aufsatz, dass der Videoproduktionsprozess nicht nur die *Medienkompetenz* von Lernenden stärkt, sondern auch Grundkompetenzen von angehenden Lehrkräften ausbildet. Abschließend wird die Wirksamkeitsanalyse der Methode durch die Ergebnisse einer Interventionsstudie bezüglich des politischen Kompetenzerwerbs empirisch untermauert.

2 Handlungs- und kompetenzorientierter Produktionsprozess

Die Konzepte der *Handlungs-* und *Kompetenzorientierung* stehen im Gegensatz zu eher rezeptiven und frontalen Unterrichtsmethoden und setzen auf Lehr- bzw. Lernprozesse, bei denen Personen agieren, interagieren sowie dabei produktiv tätig sind (vgl. Chi/Wylie 2014). Politische Bildungsprozesse dieser Art ermöglichen daraus abgeleitet den Erwerb politischer Kompetenzen. Die beiden didaktischen Prinzipien stellen u.a. Elemente wie Produktorientierung, Aktivitäten der Lernenden sowie deren Eigeninteresse in den Vordergrund und akzentuieren die Wichtigkeit der Selbststeuerung von Lernprozessen durch Lernende bei aktiver Begleitung durch Lehrende (vgl. Detjen 2013, S. 335f.). Während des Produktionsprozesses von Erklärvideos sollten bei der Themenfindung daher die Interessen der Erstellenden berücksichtigt werden, um so eine vertiefte bzw. thematische Recherche anzubahnen, welche in der eigenständigen Konzeptionierung eines Drehbuchs mündet. Die prozesshafte didaktische Reduktion der Rechercheergebnisse in Abstimmung auf die Zielgruppe ist dabei u.a. für eine vertiefte kognitive Verarbeitung von Bedeutung. Die eigentliche Produktion eines Videos ist das Kernstück des praktischen Tuns und initiiert Lernprozesse des produktiven Gestaltens, die über die rein kognitive Verarbeitung der Inhalte hinausgehen und gewährleisten, dass auch mit „Herz“ und „Hand“ gelernt wird. Die Videopräsentation, bei der kommunikatives Handeln im Fokus steht, beendet anschließend den Produktionsprozess (vgl. Arnold/Zech 2019, S. 55f.).

3 Das Modell der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012)

Mit Blick auf die Domänenspezifität, die überzeugende theoretische Fundierung sowie die breite Akzeptanz in Fachkreisen dient das Modell der vier Politikkompetenzdimensionen von Detjen/Massing/Richter/Weißeno (2012) als Ausgangspunkt der Analyse des politischen Kompetenzerwerbs durch die Produktion von Erklärvideos (vgl. ebd., S. 12). Dieses Modell orientiert sich am Kompetenzbegriff Weinerts (2001) und berücksichtigt somit nicht nur Kompetenzerwerb im Bereich des Kognitiven, sondern bezieht u.a. auch Handlungskompetenzen und individuelle Einstellungen mit ein (vgl. ebd. S. 17f.).

Es ist zu betonen, dass diese vier Kompetenzdimensionen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern wechselseitig aufeinander bezogen sind. So beeinflusst beispielsweise das *Fachwissen* sowohl die *politische Urteilsfähigkeit* als auch die *politische Einstellung und Motivation*. Letztere befördert wiederum die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und bahnt so die politische Urteilsbildung an (vgl. Detjen et al. 2012, S. 12f.). Das Fachwissen zielt

¹ Unterrichtsmethoden können in Mikro- und Makromethoden eingeteilt werden. Erstere unterstützen einzelne Phasen des Unterrichts, Zweitere strukturieren eine gesamte Unterrichtsstunde oder Lerneinheit (vgl. Kuhn/Massing 2010, S. 7).

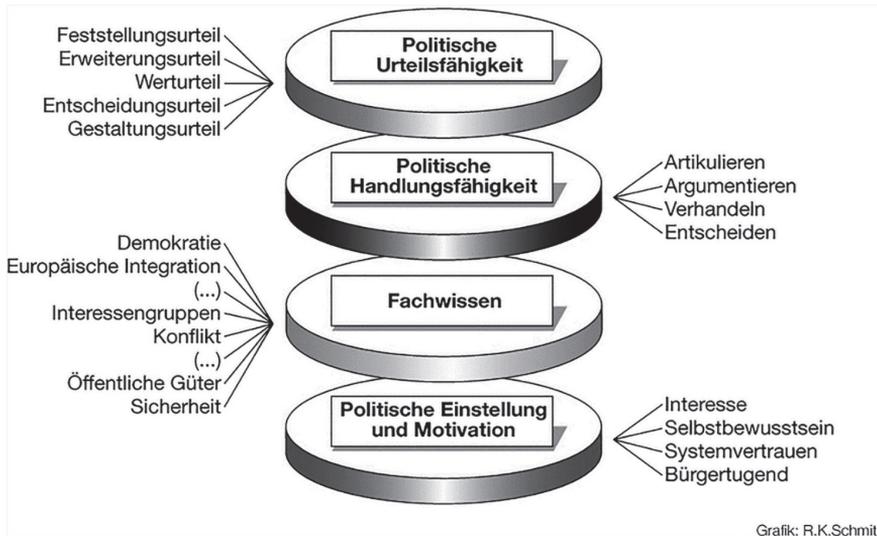


Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (vgl. Detjen, Joachim et al. 2012, S. 15)

dabei – in Abgrenzung zu reinem Faktenwissen – auf den Aufbau von konzeptuellen und vernetzten Wissenseinheiten ab (vgl. Massing 2012). Dieses Verständnis korrespondiert mit der Annahme, komplexe politische Lerninhalte, beispielsweise das Mehrebenensystem der Europäischen Union, durch die Produktion von Erklärvideos vermitteln zu können. Politische Urteilsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, deskriptive und normative politische Urteile zu u.a. politischen Problemen der persönlichen Lebenswelt, politisch Agierenden, politischen Programmen und komplexen Wertesystemen zu treffen. Als Kompetenzfacetten sind dabei mehrere Arten des politischen Urteils zu unterscheiden, die nach ihrem kognitiven Anspruch kategorisiert werden können. *Sachurteile* vollziehen sich dabei als begründete Analysen und Stellungnahmen zu politischen Fragestellungen. *Werturteile* zeichnen sich darüber hinaus durch ihren evaluativen Charakter aus und manifestieren sich als Bewertung sowie Positionierung zu politischen Fragestellungen bzw. Problemen (vgl. ebd.). Mit Blick auf das Beispiel des Mehrebenensystems der EU ist u.a. davon auszugehen, dass durch die inhaltliche Auseinandersetzung im Produktionsprozess ein positives – aber nicht unkritisches – politisches Urteil bezüglich der EU als supranationale Ebene zur Lösung transnationaler Probleme ausgebildet wird. Die Videoproduktion trägt so zu politischen Urteilsbildungsprozessen bezüglich der aufbereiteten Inhalte bei. Politische Handlungsfähigkeit umfasst das *kommunikative politische Handeln* und das *partizipative politische Handeln*. Ersteres realisiert sich in Form von Gesprächen und Diskussionen über Politik sowie der kompetenten Rezeption massenmedialer politischer Berichterstattung. Die Makromethode steht im Dienste dieser Kompetenzfacetten und ergänzt sie um die mediale Aufbereitung politischer Inhalte. Zweiteres umfasst alle Formen des freiwilligen Handelns in der Domäne der Politik, beispielsweise die Teilnahme zu den Wahlen zum EU-Parlament, welche sich in einer Auseinandersetzung mit dem Mehrebenensystem anbahnt. Die Kompetenzfacetten *Artikulieren* und *Argumentieren* müssen im Rahmen von politischen Bildungsprozessen besonders gefördert werden, da sie Grundvoraussetzungen demokratischer Teilhabe sind (vgl. ebd.). Die politische Einstellung

und Motivation zeigt sich in einer persönlichen Bedeutsamkeit zur Domäne der Politik, einem subjektiven politischen Kompetenzgefühl sowie einem notwendigerweise ausgeprägten *Systemvertrauen*. So können die politischen Urteilsbildungsprozesse zum Mehrebenensystem der EU gerade Letzteres steigern (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Politik- und Medienkompetenz: Während das Verständnis von Medien(-systemen) beispielsweise Teil des politischen Wissenskanons ist, tragen die mediale Rezeption und Produktion von politischen Inhalten zur Urteilsbildung bei. Beide sind entscheidend für die Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (vgl. Detjen et al. 2012, S. 12f.). Neben der Förderung des domänenspezifischen politischen Kompetenzerwerbs zielen die Politische Bildung im Allgemeinen bzw. die Produktion von Erklärvideos im Speziellen somit auch auf eine Erweiterung der medialen Kompetenzen der Lernenden ab.

4 Kompetenzentwicklung im Sinne der Medienkompetenz

Ausgehend von einer theoretischen Bestimmung des Begriffs Medienkompetenz zeigt sich, welche medialen Fähig- und Fertigkeiten bei der Produktion von Erklärvideos in der Praxis gefördert werden können. Die Orientierung an lerntheoretischen Prinzipien steigert ferner nicht nur die Qualität des Produkts, sondern trägt zur Professionalisierung wesentlicher (medien-)pädagogischer und didaktischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte bei.

4.1 Zum Begriff der Medienkompetenz

Nach Baacke (1994) beschreibt Medienkompetenz zunächst die souveräne Handhabung mit *Informations- und Kommunikationstechnologien (IuKs)* (vgl. ebd., S. 53). Bei näherer Betrachtung identifiziert Aufenanger (1997) sechs Kompetenzbereiche, die in Hinblick auf die diskursive Ausrichtung dieses Beitrags relevant sind: Die *Kognitive Dimension*, die *Moralische Dimension*, die *Soziale Dimension*, die *Affektive Dimension*, die *Ästhetische Dimension* und die *Handlungsdimension* (vgl. ebd., S. 19f.). Erstere umfasst das Wissen, Verständnis und die Analyse der Symbolik von Medien(systemen). Die Schulung dieser kognitiven Fähigkeiten stellt die Grundlage für einen kompetenten Umgang mit technischen Geräten und Applikationen dar. Darauf basierend betrachtet die Moralische Dimension die Produktion, Bereitstellung und Folgen der Verfügbarkeit von Medieninhalten unter ethischen Aspekten. „Die Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension erfolgt im Raum des sozialen und politischen Handelns“ (ebd., S. 20). Davon ausgehend offenbart sich deutlich das Potenzial neuer Medien und die vermutete Verbindung zur Politischen Bildung, wonach audiovisuelle Prozesse nicht isoliert, sondern vielmehr in einem Gesamtkontext zu betrachten und als Möglichkeit zur Problematisierung gesellschaftlicher respektive politischer Realitäten heranzuziehen sind (vgl. Baacke 1997, S. 98). Charakteristisch für die Soziale Dimension ist die Thematisierung der sozialen Auswirkungen digitaler Entwicklungen. Während die Affektive Dimension den Umgang mit IuKs als Unterhaltungsinstrumente aufgreift, erfordert die ansprechende Gestaltung von diesen im Sinne der *Ästhetischen Dimension* bestimmte künstlerische Fähigkeiten. Gemäß der Handlungsdimension treten die Rezipierenden aus dem Schatten der still Konsumierenden hinein in die Rolle der Gestaltenden, experimentieren und drücken sich durch mediale Werkzeuge idealerweise uneingeschränkt aus (vgl. Aufenanger 1997, S. 19f.). Obgleich der Begriff der Medienkompetenz ein genuin (medien-)pädagogischer ist, erfolgt an dieser Stelle aufgrund des inhaltlichen Schwerpunkts des Beitrags keine genaue Deskription aus pädagogischer Perspektive. Dies geschieht vor dem Hintergrund,

dass eine Erweiterung von Fähig- und Fertigkeiten stets unter der Prämisse von Autonomie, Partizipation und Perspektivenerweiterung verstanden wird. Hierbei zeigen sich die Nähe zu Klafkis Bildungsbegriff und der enge Zusammenhang mit den Politikkompetenzdimensionen nach Detjen et al. (2012) im Hinblick auf die Handlungs- und Urteilsfähigkeit (vgl. ebd., S. 15; Klafki 1990, S. 93).

4.2 Förderung der Medienkompetenz durch die Produktion von Erklärvideos

Aufenangers (1997) Kompetenzmodell liefert einen didaktischen Rahmen, um die Erstellung von Erklärvideos als medienkompetenzfördernde Methode im Kontext von Bildungsprozessen praktisch umzusetzen (vgl. ebd., S. 19f.). Eine detailliertere Erläuterung konkretisiert mögliche Wege und gibt Implikationen, die auch für andere Fachwissenschaften von Bedeutung sein können. So ist es beispielsweise ratsam, bestehende Applikationen in Abhängigkeit des jeweiligen Erklärvideoformats, wie etwa die Software *Stop Motion Studio* zur Erstellung von Stopptrick-Filmen, zu nutzen. Der regelmäßige Gebrauch schafft im Sinne der Kognitiven Dimension ein generelles Verständnis für gängige Symboliken, wie etwa die Darstellung von Hyperlinks, und vereinfacht die Übertragung der erlernten Wissensstrukturen auf andere Plattformen (vgl. Baacke 1999, S. 34). Gleichzeitig kann sich bei gemeinsamer Reflexion eine Einschätzung bezüglich der Handhabung, der Grenzen und Möglichkeiten des eigenen digitalen Geräts, aber auch der verschiedenen Medien(systeme), ergeben. Das angeführte Projektseminar fokussiert die Themenfelder Plastikmüllverschmutzung, Nachhaltigkeitspolitik der EU und individuelles Konsumverhalten. In Abhängigkeit der Thematik kann im Sinne der Moralischen Dimension demnach der Bezug zu Normen und Werten während des Produktionsprozesses von Erklärvideos erfolgen (vgl. Aufenanger 1997, S. 20). Mittels der Bereitstellung als frei zugängliche Bildungsressource auf konventionellen Videoportalen² und Webseiten der jeweiligen Bildungseinrichtungen sind die Ergebnisse im Internet kostenfrei erreichbar, nutz- und weiterverwendbar. Während eine solche Veröffentlichung den Gedanken der *Open Access-Strategie* aufgreift, spornt dies gegebenenfalls die Erstellenden dazu an, ein qualitativ hochwertiges Video im Sinne der Produktorientierung zu entwickeln (vgl. Gerkensmeier/Kedzior/Lüdders 2020, S. 317). Die Bewerbung auf sozialen Plattformen erhöht bestenfalls die Reichweite und stärkt das soziale sowie politische Handeln der Lernenden. Im Prozess der Drehbucherstellung nach Planer (2014) besteht bereits die Möglichkeit, mit den Produzierenden die sozialen Auswirkungen ihrer Filme zu diskutieren, für die Folgen der Verbreitung von Fehlinformationen zu sensibilisieren und thematische Schwerpunkte zu setzen (vgl. ebd.). Die affektive und ästhetische Dimension können mittels theoretischer Hintergründe, psychologischer Prinzipien und filmischer Richtlinien angesprochen werden. Nach Verinnerlichung dieses Wissens steht den Lernenden idealerweise ein Rüstzeug zur Verfügung, mit dem sie sich medial, gemäß der Handlungsdimension nach Aufenanger (1997), ausdrücken können (vgl. ebd., S. 20).

4.3 Lerntheoretische Prinzipien zur Erstellung von Erklärvideos

Einerseits kann die Einhaltung lerntheoretischer sowie psychologischer Prinzipien im Rahmen der Produktion von audiovisuellen Inhalten den Lernerfolg der Betrachtenden von Erklärvideos erhöhen, andererseits trägt ein solcher Rückgriff zur Professionalisierung wesentlicher Kompetenzen angehender Lehrkräfte bei (vgl. Brame 2016, S. 1). Dies betrifft beispielsweise

2 Die Ergebnisse des Kurses *Die EU nachhaltig digital vermitteln* sind auf der Plattform *Digi:Learn* als OER einsehbar: <https://bit.ly/3oFQiSV>

die didaktische Reduktion, die zielgruppengerechte Aufbereitung von Lerninhalten, die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerschaft und die Initiierung von handlungsorientierten Lernprozessen. Die psychologischen Richtlinien nach Brame (2016) gliedern sich konzeptionell in die Bereiche Segmenting, Signaling, Matching Modality, Weeding, Student Engagement und Active Learning (vgl. ebd., S. 1–4) und sprechen zudem mehrere Ebenen des Medienkompetenzmodells nach Aufenanger (1997) an (vgl. ebd., S. 19f.). Die Aufteilung der Inhalte in verschiedene Abschnitte wird als Segmenting beschrieben. So bietet ein Ablaufplan zu Beginn des Films Orientierung. Die Gliederung des Hauptteils in mehrere Bereiche, respektive deren Kennzeichnung mit Sprungmarken, die Ankündigung von Szenenwechseln, die Begründung verwendeter Darstellungsformen sowohl der thematischen Schwerpunkte als auch eine kurze Zusammenfassung am Ende des Videos schaffen Transparenz, Struktur und Übersichtlichkeit (vgl. ebd., S. 2). Signaling bezeichnet die Nutzung von auditiven und visuellen Signalisierungen zur Markierung wesentlicher Informationen. Dies umfasst neben einer klaren Artikulation Betonungen oder die Verwendung von Pausen zur Hervorhebung von Sachverhalten sowie zur Verinnerlichung des Gesprochenen. Die sinnvolle Strukturierung relevanter Informationen, etwa durch Stichpunkte und die Anreicherung des Videos mit Symbolen, Unterstreichungen und farblichen sowie kontrastreichen Veränderungen, trägt dazu bei, wichtige Aspekte hervorzuheben und Erlernbares zu festigen (vgl. Brame 2016, S. 2). Daran anschließend beschreibt Matching Modality die passende Kombination des auditiven mit dem visuellen Kanal. So sollten Schaubilder, Animationen oder Stichpunkte mit gesprochenen Sätzen passend unterlegt und störende Elemente, wie etwa zu laute Musik oder unnötige Informationen, beseitigt werden. In diesem Zusammenhang spielt Weeding – die Reduktion des Inhalts auf das Wesentliche sowie die Vermeidung von Ablenkungen – eine entscheidende Rolle. Dies betrifft störende Musik und Hintergrundgeräusche im Allgemeinen, zu komplexe Schaubilder, eine zu hohe Informationsdichte oder unverständliche sowie komplizierte Sätze. Im Sinne des Student Engagements bietet es sich ebenfalls an, das gesamte Video kurz zu halten und eine Länge von sechs Minuten nicht zu überschreiten. Die Anreicherung mit Alltagssprache gemäß der Lebenswelt der Zuschauenden, die Verwendung einfacher Begrifflichkeiten, die Nutzung von Humor, die persönliche Anrede in Form des Duzens sowie ein enthusiastischer Vortragsstil erhöhen bei der Studierenden- und Schülerschaft die Motivation, sich bis zum Ende mit dem Erklärvideo auseinanderzusetzen. Zudem besteht gemäß des Active Learnings die Möglichkeit, letztere durch Lernfortschrittsaufgaben und Interaktionen, etwa durch *H5P-Elemente*³, aufrechtzuerhalten. In diesem Zusammenhang sind auch Aufforderungen an die Betrachtenden, wie etwa die Erstellung von Notizen, die Herstellung des Lebensweltbezugs oder eine Abfrage der wichtigsten Inhalte, sinnvoll (vgl. Brame 2016, S. 3–5). Trotz dieser Hinweise sollte die Produktion des Erklärvideos stets in Abhängigkeit von Zielgruppe und Thema erfolgen. Unter Berücksichtigung der Komplexität des gewählten Inhalts treten deshalb manche Richtlinien in den Vorder- und andere in den Hintergrund. Es ist die vorrangige Aufgabe der Lernbegleitenden, die Lernenden dabei zu unterstützen, besonderes Augenmerk auf die Umsetzung bestimmter Bereiche gemäß dem Gegenstand und den Rezipierenden zu legen. Obgleich im Idealfall eine Umsetzung aller Prinzipien erfolgen sollte, zeigt die Praxis, dass es den Erstellenden gerade bei der erstmaligen Produktion schwerfällt, den gesamten Kriterienkatalog zu berücksichtigen. Hierbei hilft es, den Fokus bereits bei den verschiedenen Produktionsphasen auf ausgewählte Aspekte zu lenken.

³ H5P ist die Abkürzung für interaktive HTML5-Elemente, wie etwa Quiz-Aufgaben.

4.4 Phasen der Erstellung eines Erklärvideos

Die Erstellung eines Erklärvideos lässt sich in mehrere Phasen unterteilen (vgl. Planer 2014). Idealerweise begleitet ein Portfolio die verschiedenen Arbeitsschritte und schult lernorganisatorische und selbstreflexive Kompetenzen. Die Recherche, Analyse und Bewertung von vertrauenswürdiger Literatur sowie die Entwicklung und Beantwortung einer problemorientierten Fragestellung schaffen Vertrautheit mit dem Inhalt (vgl. ebd.). Idealerweise sind die Handelnden nach Beendigung dieser Phase fachkundig auf ihrem Gebiet und sammeln erste Ideen bezüglich der Umsetzung. Anschließend fokussiert die zweite Phase die Drehbuch- und Materialerstellung. Die Produzierenden bereiten den Sprechertext vor und entwerfen die – in Abhängigkeit des Erklärvideoformats – notwendigen Visualisierungen. Sowohl Aspekte des Segementing, des Weeding, der Matching Modality als auch des Student Engagement finden an dieser Stelle bereits Beachtung (vgl. Brame 2016, S. 2–4). Den Mittelpunkt der Erstellung eines Erklärvideos nimmt die Videoproduktion sowie -bearbeitung ein. Dies kann gegebenenfalls in mehreren Etappen und in wiederholender Revision der bestehenden Fassung geschehen. Auch die Bereitstellung der Projektergebnisse im Internet, die Anreicherung mit H5P-Inhalten bzw. Sprungmarken sowie die Bewerbung auf sozialen Plattformen sind Teil der dritten Phase. Hierbei ist auf die Umsetzung der psychologischen Prinzipien zur Steigerung des Lernerfolgs von Erklärvideos zu achten. In der letzten Phase präsentieren die Produzierenden ihre Ergebnisse, regen ihre Betrachtenden zur Beantwortung der gestellten Lernfortschrittsaufgaben bzw. Abfragen an und geben sich gegenseitig abschließendes Feedback (vgl. Planer 2014). Um die Motivation der Teilnehmenden während der Phasen aufrecht zu erhalten, bietet es sich an, die Produzierenden zwar autonom und kreativ arbeiten zu lassen, jedoch stets für Rückfragen zur Verfügung zu stehen und eine weitläufige fachliche sowie medienpädagogische Expertise zur qualitativ hochwertigen Betreuung zu besitzen (vgl. Detjen et al. 2012, S. 335f.; Gerkensteiner et al. 2020, S. 318). Die einzelnen Abläufe können zudem mit kleinen Projekteinheiten zur Aktivierung und Erhöhung der Motivation, wie etwa dem Aufzeigen und Einüben verschiedener Applikationen und Portale zu lizenzfreien Bildungsmaterialien, Aufnahme- und Schnitttechniken, der Bereitstellung von *Best-Practice*-Beispielen, der Nutzung von Peer-Feedback oder kleinen Sprechübungen ergänzt werden (vgl. Mucha/Nassauer/Ostheimer/Vogt 2013, S. 37). Aufgrund der Heterogenität der Erstellenden, der Erklärvideoformate und der Geräte sollten sich die Lehrpersonen intensiv mit einer Vielzahl an medienpädagogischen Themen, Plattformen und IuKs auseinandersetzen. Bestenfalls gelingt so eine optimale Förderung der Medienkompetenz und ein individualisierter Lernprozess, bei dem die Methode der Erstellung von Erklärvideos als positives Beispiel zur Erfassung sowie Wiedergabe eines Lerngegenstands und weniger als Überforderung in Erinnerung behalten wird. Gerade im Bereich der Politischen Bildung und im Speziellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung tragen die Lehrenden eine gesellschaftliche Verantwortung, diese Inhalte bei angehenden Lehrkräften fachkundig zu vermitteln und zeitgemäße Methoden einzusetzen, die an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen.

5 Interventionsstudie zum politischen Kompetenzerwerb

Um die Wirksamkeit bezüglich des politischen Kompetenzerwerbs zu analysieren, wurde im Rahmen eines universitären Projektseminars eine *Interventionsstudie* mit 20 Lehramtsstudierenden der Politischen Bildung und Politikdidaktik durchgeführt, welche ein Zwischenergebnis eines größeren Forschungsvorhabens konstituiert. Die Studierenden produzierten

hierbei Erklärvideos zum Themenfeld *Plastik in der EU*, die an der Schnittstelle zwischen europabezogener Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verorten sind. Die Untersuchung des politischen Kompetenzerwerbs (abhängige Variable) durch die Produktion von Erklärvideos (unabhängige Variable) erfolgte dabei in einem *Pre-Post-Untersuchungsdesign* mittels eines Online-Fragebogens, der sich sowohl auf *kognitive* als auch *affektive* Kompetenzdimensionen bezog. Erstere testete anhand von 16 Single- und Multiple-Choice-Items das Wissen zum Mehrebenensystem und zum Konzept der Kreislaufwirtschaft. Zweitere erhob mit Hilfe von 84 fünfstufigen Items der *Likert-Skala* u.a. das Vertrauen in die EU, das Nachhaltigkeitsbewusstsein sowie das politische Selbstkonzept. Die Items basieren u.a. auf dem *Eurobarometer* und Fragebögen des *International Social Survey Programme (ISSP)*. Im Anschluss an die Kodierung der Fragebögen und die Häufigkeitsauswertungen wurde durch t-Tests untersucht, ob sich die Stichproben des Pre- und Post-Tests signifikant unterscheiden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2018, 291f.).

5.1 Fachwissen

Die eigenaktive Konstruktion und Verknüpfung von Fachwissen ist in drei von vier Phasen des Videoproduktionsprozesses zu verorten. Gerade in der Phase der Recherche und während der Konzeption des Drehbuchs kommt es zu vertiefter Informationsverarbeitung im Sinne des Aufbaus von konzeptionellem Wissen. Der Prozess der didaktischen Reduktion spielt dabei für den Wissensaufbau eine entscheidende Rolle. Durch das produktive Gestalten während der Produktionsphase kommt es zu einer weiteren netzartigen Verknüpfung der verarbeiteten Konzepte. In der Phase der Videopräsentation erfolgt darüber hinaus noch die Rezeption der Erklärvideos der Mitlernenden (vgl. Arnold/Zech 2019, S. 55f.). Dieses hohe Potential für die Kompetenzdimension Fachwissen spiegelt sich im Datenmaterial wider. So kann anhand des Wissenstests zur Kreislaufwirtschaft ein hoch signifikanter Wissenszuwachs festgestellt werden ($p < 0,001$). Auch bezüglich des EU-Mehrebenensystems zeigt sich ein signifikanter Wissenszuwachs ($p < 0,05$). Diese Befunde verweisen insgesamt auf ein deutliches Potential bezüglich der Kompetenzdimension Fachwissen.

5.2 Politische Urteilsfähigkeit

Mit Blick auf den wechselseitigen Zusammenhang des Fachwissens und der politischen Urteilsfähigkeit ist es erwartungskonform, dass auch für die zweitgenannte Dimension ein vielversprechender Kompetenzerwerb zu konstatieren ist. Wird die subjektiv angenommene Fähigkeit, politische Urteile fällen zu können, betrachtet, so steigt die Zustimmung der Lernenden zu u.a. der Aussage „Wenn ich mich informiere, kann ich auch komplizierte Sachverhalte verstehen und zu einem eigenen Standpunkt kommen“ signifikant ($p < 0,05$) an. Diese angenommene politische Selbstwirksamkeit wiederum begünstigt zukünftige politische Urteilsbildungen der Lernenden (Detjen et al. 2012, S. 12f.). Darüber hinaus kommt es zu politischen Urteilsbildungsprozessen bezüglich der in den Erklärvideos aufbereiteten Inhalte. Die auf die EU bezogenen Einstellungen bzw. Bewertungen zeigen eine hoch signifikante Zunahme ($p < 0,001$) an positiven Evaluationen derselben. Gerade zur Lösung transnationaler Probleme wird die EU als unabdingbar wichtig bewertet. Die Lernenden bilden außerdem ihr Problembewusstsein im Sinne eines Sachurteils zu den Gefahren des Klimawandels in hoch signifikanter Weise ($p < 0,001$) weiter aus. Diese Prozesse der Sach- und Werturteilsbildung sind in der Phase der Recherche, der Konzeption und der Videoproduktion zu verorten. In diesen drei Phasen kommt es nicht nur zu einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung

mit den Inhalten, sondern auch zu kognitiven Tätigkeiten des Kategorisierens, Vergleichens und des Evaluierens, welche zur politischen Urteilsbildung beitragen (vgl. ebd., S. 55f.).

5.3 Politische Einstellung und Motivation

Auch für die Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation sind vielversprechende Befunde bezüglich mehrerer Kompetenzfacetten zu konstatieren. So kommt es zu einem hoch signifikanten Anstieg ($p < 0,001$) des Systemvertrauens in die politischen Institutionen der EU sowie in deren Fähigkeit, die Probleme des 21. Jahrhunderts zu lösen. Bezüglich des Nachhaltigkeitsbewusstseins kommt es ebenfalls zu einer hoch signifikanten Veränderung ($p < 0,001$). So weisen die Lernenden ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit von Nachhaltigkeitsprozessen auf. Diese Datenlage verweist insgesamt auf die Möglichkeit, die Makromethode für eine positive Grundhaltung zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung einzusetzen.

5.4 Politische Handlungsfähigkeit

Die Befunde zur Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit sind als uneinheitlich zu bezeichnen und müssen nach den beiden Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns unterschieden werden. Bei Letzterer zeigt sich ein signifikanter Anstieg ($p < 0,05$) der politischen Partizipationsbereitschaft der Lernenden. Bezüglich des kommunikativen politischen Handelns mit den Schwerpunkten des Artikulierens und des Argumentierens stellt sich ebenfalls eine Verbesserung bezüglich dieser Kompetenzdimension ein, wobei das nötige Signifikanzniveau nicht erreicht wird. Zurückgeführt werden kann diese darauf, dass die einzelnen Schritte der Videoproduktion – im Gegensatz zu Makromethoden wie dem Planspiel oder der Pro-Contra-Debatte – nur wenige diskursiv-argumentative Phasen beinhalten. Die Phase der Videopräsentation könnte Ansätze liefern, um dieser marginalen Einschränkung entgegenzuwirken.

6 Zusammenfassung

Erklärvideos sind längst im Alltag von Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen angekommen und bieten auch in Hinblick auf die Adressatenorientierung hohes motivierendes Potenzial für den Einsatz in Bildungskontexten (vgl. Petrik 2014, S. 241f.). Die Auswertung einer Interventionsstudie mit Studierenden legt nahe, dass die Produktion dieser Videos im Kontext der Politischen Bildung den domänenspezifischen Kompetenzerwerb fördert, wobei hier noch weitere Desiderata bestehen (vgl. Detjen et al. 2012, S. 12). Des Weiteren stärkt diese Methode nicht nur die Medienkompetenz, sondern auch wesentliche didaktische Fähigkeiten von Lehrkräften, wie etwa die didaktische Reduktion, die zielgruppengerechte Aufbereitung von Lerngegenständen sowie die Berücksichtigung von Lebensweltbezügen. Die Orientierung an psychologischen Prinzipien im Rahmen der Produktion von audiovisuellen Inhalten kann den Lernerfolg sowohl bei den Produzierenden als auch der Betrachtenden erhöhen (vgl. Brame 2016, S. 1). Um alle Phasen der Erstellung eines Erklärvideos professionell zu begleiten, sollten die Lehrpersonen ein umfangreiches (medien-)pädagogisches, fachdidaktisches sowie fachwissenschaftliches Wissen bezüglich der relevanten Themen, Plattformen und IuKs besitzen. Im Optimalfall wird so die Methode der Erstellung von Erklärvideos lernförderlich wahrgenommen und eine Erweiterung der Medienkompetenz in Verbindung mit der Festigung von Inhalten aus der Politischen Bildung beobachtbar sowie von zukünftigen Lehrkräften im Unterricht eingesetzt.

Literatur

- Arnold, Sebastian/Zech, Jonas (2019): Kleine Didaktik des Erklärvideos – Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen. Paderborn: Westermann Verlag.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 15–21.
- Baacke, Dieter (1994): Jugendforschung und Medienpädagogik – Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen. In: Hiegemann, Susanne/Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen, S. 37–57.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Bd.1, Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Laufer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.
- Brame, Cynthia J. (2016): Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE life sciences education*, 15(4), es6. Abrufbar unter: <https://www.lifescied.org/doi/pdf/10.1187/cbe.16-03-0125>, letzter Zugriff am 07.01.2020.
- Chi, Michelene/Wylie, Ruth (2014): The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49:4, 219–243.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer.
- Gerkenmeier, Imke/Kedzior, Karina K./Lüdders, Lisa (2020): Wissenschaftliche Veröffentlichung von studentischen Forschungsprojekten im Bachelorstudiengang Psychologie. In: Haberstroh, Susanne/Peterson, Maren/Wulf, Carmen (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 308–317.
- Iqbal, Osman (2020): TikTok Makes Moves into Education Market. London: BBC. Abrufbar unter: <https://www.bbc.com/news/technology-53079625>, letzter Zugriff am 10.11.2020.
- Klafki, Wolfgang (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, Heinz-Hermann: Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 91–104.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (2010): Methoden und Politikunterricht. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. 4. Auflage. Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: bpb (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 46-47/2012. Bonn: bpb.
- Mucha, Robert/Nassauer, Gudrun/Ostheimer, Jochen/Vogt, Markus (2013): Evaluation als Beitrag zur Verbesserung der Lehre. Eine Handreichung. München.
- Petrik, Andreas (2014): Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Donauwörth: Wochenschau, S. 241–248.
- Planer, Kristina (2014): Lernen durch Erklären – selbstgedrehte Erklärfilme am Unterrichtsbeispiel „Strategien und Maßnahmen zum Schutz der Erdatmosphäre in Politik und Gesellschaft“. Abrufbar unter: <https://www.klett.de/alias/1067964>, letzter Zugriff am 07.01.2020.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg: de Gruyter.
- Simschek, Roman/Sahar, Kia (2017): Erklärvideos einfach erfolgreich. Konstanz/München: UVK.
- Valentin, Katrin (2017): Videotutorials – Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit. Nürnberg/Erlangen: FAU. Abrufbar unter: <http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2017/11/Handreichung-Video-Tutorials-2-Auflage.pdf>, letzter Zugriff am 19.08.2021.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–32.
- Zander, Steffi/Behrens, Anne/Mehlhorn, Steven (2020): Erklärvideos als Format des E-Learnings. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin: Springer, S. 247–258.