

Videobasiertes Lehr-Lernszenario in der Hochschule - theoretischer Hintergrund und struktureller Rahmen eines Praxisbeispiels zur Wertebildung

Johanna Eckert, Tim Zeelen

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Eckert, Johanna, and Tim Zeelen. 2025. "Videobasiertes Lehr-Lernszenario in der Hochschule - theoretischer Hintergrund und struktureller Rahmen eines Praxisbeispiels zur Wertebildung." Bibliothek - Forschung und Praxis 49 (3): 402-9. <https://doi.org/10.1515/bfp-2025-0021>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

CC-BY 4.0: Creative Commons: Namensnennung

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Johanna Eckert und Tim Zeelen*

Videobasiertes Lehr-Lernszenario in der Hochschule – theoretischer Hintergrund und struktureller Rahmen eines Praxisbeispiels zur Wertebildung

<https://doi.org/10.1515/bfp-2025-0021>

Zusammenfassung: Videobasierte Lehr-Lernszenarien bieten hervorragende Möglichkeiten, eine Brücke zur Praxis zu schlagen und die professionelle Wahrnehmung von Lernenden zu schulen. Der Beitrag stellt an einem Beispiel zur Wertebildung ein videobasiertes Lehr-Lernszenario aus der Hochschullehre vor; das offen verfügbar und in unterschiedliche Lehr-Lernkontexte adaptierbar ist (Open Educational Resource). Wir beschreiben den theoretischen Hintergrund, den strukturellen Rahmen und die Erstellung des Projekts und ordnen es im Kontext des Konzepts der Open Educational Practice ein.

Schlüsselwörter: Open Educational Resource; Open Educational Practice; digitale Lehre; Wertebildung; ethisches Lernen; videobasiertes Lehr-Lernszenario

Video-Based Teaching and Learning Scenario in Higher Education – Theoretical Background and Structural Framework of an Example of Ethical Learning

Abstract: Video-based teaching and learning scenarios offer many opportunities to bridge the gap between theory and practice and to enhance professional vision. Using the example of a project in the context of ethical learning, the article presents a video-based teaching and learning scenario which is openly available and can be adapted in different teaching and learning contexts (open educational resource). We describe the theoretical and structural framework and the development of the project and reflect it beyond the background of the concept of open educational practice.

Keywords: Open educational resource; open educational practice; digital teaching; ethical learning; video-based scenario

*Kontaktperson: Johanna Eckert, johanna.eckert@uni-a.de.

<https://orcid.org/0009-0001-7107-6497>

Tim Zeelen, tim.zeelen@uni-a.de. <https://orcid.org/0000-0002-1451-4657>

Spätestens seit der COVID-19-Pandemie ist der Bedarf an hochwertigen didaktischen und pädagogischen Konzepten und Formaten für den digitalen Raum offenkundig, die niederschwellig für verschiedene Akteur:innen verfügbar sind. Doch auch unabhängig von der Not äußerer Umstände haben digitale Lehr-Lernformate große Vorteile. Im Rahmen des an der Universität Augsburg durchgeführten Projekts „Kompetenzentwicklung durch authentische, digitale und feedbackbasierte Lehr-Lernszenarien stärken (KodiLL)“¹ hatten wir die Möglichkeit, ein videobasiertes Lehr-Lernszenario umzusetzen.² Dieses ist für alle Interessierten online verfügbar und, obgleich im Hinblick auf Studierende unterer Semester konzipiert, frei in die eigene Praxis je nach Zielgruppe (bspw. Hochschul-, Schul-, oder Fortbildungskontext) adaptierbar. Inhaltliches Ziel unseres Projekts ist das Kennenlernen von und die kritische Auseinandersetzung mit ethischen Argumentationsformen. In einem ersten Schritt stellen wir den Projektrahmen vor, insbesondere im Hinblick auf die Konzepte von Open Educational Resources (OER) und Open Educational Practices (OEP). Danach zeichnen wir die uns in der Umsetzung leitenden theoretischen Überlegungen nach und beschreiben schließlich den Erstellungsprozess. Im Sinne des OEP-Ideals des offenen Teilens von Wissen und Ideen vor dem Hintergrund von Lehren als reflexiver Praxis³ möchten wir auf diese Weise Anregungen für vergleichbare Formate geben, verschiedene Herausforderungen in der Erstellung digitaler Lehr-Lernformate abbilden und zu Feedback ermuntern.

1 Projektrahmen

Das an der Universität Augsburg durchgeführte Projekt KodiLL verfolgt das Ziel, digitale Transformationsprozesse in der Hochschullehre strategisch zu gestalten und nach-

1 <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/kodill/>.

2 <https://hedgedoc.digillab.uni-augsburg.de/s/ezxIBVnZt#>.

3 Hegarty (2015).

haltig umzusetzen. Gefördert wird das Projekt von der durch Bund und Länder finanzierten Stiftung Innovation in der Hochschullehre. Im Sinne der aktuellen Bestrebungen, Bildung offener, zugänglicher und nachhaltiger zu gestalten, orientiert sich das Projekt an den Konzepten von Open Educational Resources (OER) und Open Educational Practices (OEP). OER, verstanden als frei zugängliche und offen lizenzierte Lehr- und Lernmaterialien, verfolgen das Ziel, Bildung als öffentliches Gut zu fördern und Teilhabe unabhängig von institutionellen oder sozialen Barrieren zu ermöglichen.⁴ Das entwickelte videobasierte Lehr-Lernszenario greift diese Zielsetzung auf, indem es die erstellten Materialien über eine offene Plattform bereitstellt und dabei offene Technologien wie H5P nutzt. Dadurch wird nicht nur die freie Nutzung, sondern auch die Weiterentwicklung und Anpassung der Ressourcen durch Lehrende und Lernende ermöglicht, was den sogenannten „5R“-Prinzipien (retain, reuse, revise, remix, redistribute) entspricht.⁵

Darüber hinaus integriert das Projekt zentrale Elemente von OEP, indem es die Studierenden aktiv in den Lern- und Erstellungsprozess einbindet und durch interaktive Entscheidungsstrukturen partizipative Lernformen ermöglicht. Es wird nicht nur der Zugang zu Bildungsressourcen geöffnet, sondern auch eine Transformation der Lehr-Lernpraxis im Sinne offener, kollaborativer Bildungsprozesse unterstützt, was einen weiteren Aspekt von OER und OEP darstellt.⁶ Reflexive und kritische Auseinandersetzungen mit Lerninhalten werden gezielt angeregt, wodurch die Lernenden zugleich in ihrer Fähigkeit zur eigenständigen Wissenskonstruktion gestärkt werden. Damit agieren die Lehrenden nicht nur als Vermittler:innen, sondern mit den Studierenden auch als Kreierende digitaler Lehr-Lerninhalte.

Die Bereitstellung des videobasierten Lernszenarios auf einer offenen Plattform ermöglicht anderen Lehrenden die Adaption, Weiterentwicklung und Nutzung in eigenen Kontexten. Ebenso wird durch die offene Bereitstellung die breite Dissemination innovativer Lehrformate gefördert und die Sichtbarkeit didaktisch fundierter digitaler Angebote erhöht. Gleichzeitig unterstützt das Projekt hochschulübergreifende Kollaboration, indem es die gemeinsame Nutzung und Weiterentwicklung der Materialien anleitet. Auch die Reflexionen dieses Beitrags dienen dem Ziel, Anstöße zu einer weiteren Entwicklung ähnlicher Formate zu bieten, indem wir die Umsetzung und hintergründige Theorie unseres Projekts transparent machen.

In der hochschuldidaktischen Praxis kommen zunehmend Videos zum Einsatz, etwa zur Förderung profes-

sionsspezifischer Kompetenzen wie der professionellen Wahrnehmung.⁷ Im Fokus von KodiLL steht deshalb die Entwicklung und Erprobung innovativer, digital gestützter Lehr-Lernformate, die kompetenzorientiertes Lernen in unterschiedlichen Fachkulturen ermöglichen. Ein Teil des Projekts widmet sich gezielt der Förderung professioneller Wahrnehmung durch videobasierte Lehr-Lernszenarien.

Zu den Teilaspekten des videobasierten Lernens und der Schulung professioneller Wahrnehmung existieren bereits zahlreiche theoretische und empirische Ansätze.⁸ Diese Perspektiven wurden bislang jedoch kaum systematisch miteinander verknüpft sowie für die Entwicklung und Umsetzung von Lernszenarien aufbereitet.⁹ Die Zusammenführung dieser Stränge in einem kohärenten Modell ermöglicht es, die Komplexität videobasierter Lehre besser zu strukturieren und universitätsübergreifend nutzbar zu machen.

Im Projektkontext wurde deshalb ein heuristisches Modell zur Planung, Umsetzung und Evaluation videobasierter Lehr-Lernszenarien in der Hochschulbildung entwickelt.¹⁰ Ein zentrales Merkmal des Modells ist seine Funktion als Orientierungsrahmen. Es schafft durch die Vereinigung bereits existenter Forschungsstränge¹¹ eine strukturierte Abfolge von Phasen und klar definierten Handlungsschritten und bietet so eine vergleichsweise objektive Grundlage für die Szenarienentwicklung. Wie auch im hier dargestellten Szenario können sich Lehrende bei der Konzeption videobasierter Lernangebote gezielt an der Modellstruktur orientieren, was nicht nur die Qualität der Lehre stärkt, sondern auch eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit fördert und, wie in unserem Falle, die Umsetzung eigener Projekte erleichtert.

2 Theoretischer Hintergrund

Innerhalb dieses Projektrahmens haben wir den theoretischen Horizont für die Umsetzung unseres Lehr-Lernszenarios von zwei Seiten aufgespannt. Auf der einen Seite steht die Forschung zu digitalen, im konkreten Fall videobasierten Lehr-Lerninhalten. Auf der anderen Seite war der zielgruppenorientierte und fachliche Zuschnitt in Inhalt und Format bestimmend. Leitend waren dabei Überlegungen zur Vorbereitung künftiger Lehrkräfte auf die Aufgabe der Wertebildung.

4 UNESCO (2019).

5 Wiley und Hilton (2018) 134.

6 Vgl. Ehlers (2011) 6, Cronin (2017) 10.

7 Vgl. Gamoran Sherin und van Es (2009) 20, Borko et al. (2008) 434.

8 S. bspw. Noetel et al. (2021) oder Blomberg et al. (2013).

9 Vgl. Stark et al. (2023) 406.

10 Ebd.

11 Koehler et al. (2014), Sailer et al. (2021).

2.1 Potenziale videobasierter Formate für die Professionsbildung

Zur Professionsbildung von Studierenden aller Fächer gehört die Entwicklung professioneller Wahrnehmung. Sie ist eine situationsspezifische Fähigkeit, die als essenzieller Bestandteil professioneller Kompetenz betrachtet wird.¹² Sie umfasst die Fähigkeit, in berufsspezifischen Kontexten relevante Elemente zu identifizieren und zu interpretieren.¹³ Ursprünglich von Goodwin¹⁴ eingeführt, bezieht sich dieser Begriff auf das erfahrungsbasierte Erkennen und Kategorisieren von relevanten Aspekten innerhalb eines komplexen beruflichen Umfelds. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine ausgeprägte professionelle Wahrnehmung entscheidend für den erfolgreichen Umgang mit beruflichen Herausforderungen ist.¹⁵

Insbesondere in der Hochschulbildung besteht die Herausforderung darin, Studierenden praxisnahe Lernsituationen anzubieten, in denen sie ihre professionelle Wahrnehmung entwickeln und vertiefen können. Dies ist von besonderer Bedeutung, da ein Mangel an professioneller Wahrnehmung den Übergang von der akademischen Ausbildung in die Berufspraxis erschweren kann.¹⁶

Der Einsatz von Videos hat sich als effektive Methode zur Förderung der professionellen Wahrnehmung erwiesen. Insbesondere interaktive Videos bieten die Möglichkeit, Lernende aktiv in den Reflexions- und Analyseprozess einzubinden.¹⁷ Durch gezielte Gestaltung können Videos Studierenden helfen, berufsrelevante Situationen systematisch wahrzunehmen und ein fundiertes Wissen über diese zu entwickeln. Dabei sind verschiedene Arten von Videos möglich, darunter realistische Simulationen, annotierte Videos mit erklärenden Hinweisen oder 360-Grad-Videos, die eine immersive Lernerfahrung ermöglichen.¹⁸

Ein zentraler Aspekt interaktiver Videos ist die Einbindung didaktischer Unterstützung in Form von eingebetteten Fragen, Kommentaren oder Entscheidungsmöglichkeiten, die den Lernenden befähigen, sich aktiv mit dem Material auseinanderzusetzen. Diese Art der Interaktivität fördert nicht nur die kognitive Aktivierung, sondern unterstützt auch eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten, indem sie die Lernenden zur Reflexion und Begründung ihrer Wahrnehmungen und Entscheidungen anregt.¹⁹

V. a. in der Lehrkräfteausbildung kann videobasiertes Lernen ein hilfreiches Tool sein, den Übergang von theoretischem Wissen zur praktischen Anwendung zu erleichtern.²⁰ Der gezielte Einsatz von Videos kann dazu beitragen, die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften zu verbessern. Allerdings entfalten Videos ihr volles Potenzial nur dann, wenn sie sorgfältig ausgewählt und in gut strukturierte Lernumgebungen eingebettet werden.²¹

Zuletzt ist zu erwähnen, dass angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung selbst Kompetenzen erwerben sollen, fachwissenschaftliche Themen digital aufbereiten und mit Hilfe digitaler Methoden didaktisch umsetzen zu können.²² Wenngleich dies primär im Vorbereitungsdienst verortet wird, ist die Begegnung mit digital aufbereiteten Inhalten im eigenen Studium ein erster, niederschwelliger Schritt, Vorstellungen von Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu gewinnen.

2.2 Kompetenzerwerb künftiger Lehrkräfte für die Wertebildung

Die Schwierigkeit, Unterrichtspraxis auf der Grundlage theoriegesättigter, professioneller Fachkompetenz zu gestalten, trifft im besonderen Maße auf Lehrkräfte zu, die mit dem Feld des ethischen Lernens befasst sind. Prinzipiell ist dies eine Aufgabe einer jeden Lehrkraft, denn die Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Werten und Idealen gehört zum allgemeinen Aufgabenfeld der Schule, wie sie von Landesverfassungen verschiedentlich in den dort formulierten Bildungs- und Erziehungszielen vorgegeben werden.²³ Beispielhaft nennen ließen sich weltanschauliche Toleranz, Gewaltfreiheit, soziale Gerechtigkeit und grundlegend die Achtung der Würde des Menschen. Mit Müller-Using²⁴ ist zu unterstreichen, dass gemäß der UN-Kinderrechtskonvention Heranwachsende ein Recht auf ethische Bildung haben.

Die vor dem Hintergrund der freiheitlich-demokratischen Grundordnung formulierten beispielhaften Ideale verbieten eine ausschließlich inhaltliche Vermittlung von moralischen Werten und Normen, sondern erfordern vielmehr die Befähigung zu einem eigenständigen und reflexiven Umgang mit Wertvorstellungen. Die Kultusministerkonferenz formuliert demgemäß als allgemein zu erwerbende Kompetenz von Lehrer:innen: „Lehrkräfte

¹² Ebd. 406.

¹³ Seidel et al. (2010) 739.

¹⁴ Goodwin (1994) 626.

¹⁵ Stark et al. (2023) 406.

¹⁶ Stokking et al. (2003) 329.

¹⁷ Santagata et al. (2021) 128.

¹⁸ Stark et al. (2023) 408.

¹⁹ Ebd. 410.

²⁰ Blomberg et al. (2013) 106.

²¹ Ebd.

²² KMK (2004/2022) 4 f., 7 ff., KMK (2008/2024) 4.

²³ Hofmann (2023).

²⁴ Müller-Using (2013) 74 f.

vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“²⁵ In diesem Sinne kann in Abgrenzung von einer Werteerziehung oder -übertragung vom Ziel der ethischen Bildung oder Wertebildung gesprochen werden. Dieses „umfasst neben der Aneignung von Werten die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (Wertekompetenz), um mit der Wertevielfalt in einer pluralen Gesellschaft umgehen zu können“²⁶ sowie die „Unterstützung der Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler – also die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in Freiheit als Träger von Bewusstsein und Intentionalität“²⁷.

Lehrkräfte stehen also vor einer anspruchsvollen und komplexen Aufgabe. Für viele ist sie mit Unsicherheiten behaftet.²⁸ Umso mehr sind Akteur:innen der Lehrer:innenausbildung aufgefordert, Studierenden für dieses Feld eine hinreichende fachwissenschaftliche und didaktische Kompetenz zu vermitteln. Mit Müller-Using ist zu konstatieren, „dass für eine gelingende Werte-Bildung in Schulen die LehrerInnen in Werten gebildet sein müssten“.²⁹ Sie unterstreicht nicht zuletzt, dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung selbst darin zu fördern sind, ein an den demokratischen Grundwerten orientiertes, reflexives Ethos zu gewinnen. Sie hebt die Bedeutung der Reflexionskompetenz hervor im Sinne der Fähigkeit, kritisch eigene im Professionshandeln wirksame Wertvorstellungen immer wieder zu überprüfen.

Demnach sind in der universitären Ausbildung Lehrformate erforderlich, die Studierenden die Ausbildung und Erprobung einer solchen reflexiven Kompetenz in Bezug auf die eigenen Werthaltungen ermöglichen. Gleichzeitig ist diese Kompetenz die Grundlage dafür, ebenso Schüler:innen im Erwerben einer solchen Kompetenz zu unterstützen. Das gilt nicht nur, aber doch im Besonderen für Lehrkräfte, in deren Fachunterricht die Behandlung moralischer Fragestellungen explizit vorgesehen ist. Hierzu ist ethische Fachkompetenz nötig, zu der die professionelle Wahrnehmung zu zählen ist, häufig implizit geäußerte oder unthematisiert in der Praxis wirksame moralische Werturteile als solche identifizieren und einordnen zu können. Diese professionelle Wahrnehmungskompetenz ist die Bedingung der Möglichkeit für die Reflexionskompetenz, Wertvorstellungen auf ihre Voraussetzungen, Kohärenz und Implikationen kritisch hinterfragen zu können. Das von uns

entwickelte Szenario versucht, sowohl die Wahrnehmungs- als auch die daran anknüpfende Reflexionskompetenz zu fördern und den Konnex dieser beiden Momente ethischer Urteilsbildung abzubilden.

3 Vorstellung des Szenarios

3.1 Aufbau und Inhalt

Die theoretischen Überlegungen zur Förderung der professionellen Wahrnehmung können durch gezielt gestaltete Lernumgebungen in die Praxis umgesetzt werden. Besonders im Bereich des ethischen Lernens ist es entscheidend, dass Studierende nicht nur theoretische Konzepte verstehen, sondern diese auch in realitätsnahen Situationen anwenden und kritisch reflektieren können. Im Feld ethischer Bildung hat diese Alltagsnähe besondere Relevanz, denn um einen Prozess der Wertebildung anstoßen zu können, sollten die diskutierten Fragen von den Schüler:innen selbst als bedeutsam wahrgenommen sowie deren Wertvorstellungen eingebunden werden können.³⁰ Analoges gilt selbstverständlich für jede Zielgruppe, so auch für die Studierenden selbst.

Unser Szenario bietet eine solche Möglichkeit, indem es an einem alltäglich plausiblen Beispiel die professionelle Wahrnehmung im Kontext ethischer Begründungsmodelle schult. Es ermöglicht den Studierenden, alltägliche moralische Debatten systematisch zu analysieren, sich mit unterschiedlichen Argumentationsweisen auseinanderzusetzen, das Verhältnis ethischer Theorien zu alltäglichen moralischen Fragestellungen zu erproben und eine eigene begründete Position zu entwickeln.

Im Zentrum des videobasierten Lernszenarios steht eine Diskussion zum Thema Fleischkonsum, anhand derer verschiedene ethische Begründungsmodelle betrachtet und angewendet werden. Das übergeordnete Ziel ist, die Studierenden mit diesen Begründungsmodellen vertraut zu machen und ihnen deren praktische Relevanz für die Analyse und Anwendung in moralischen Debatten aufzuzeigen. Dabei lassen sich mehrere spezifische Lernziele formulieren: Die Studierenden sollen zentrale Aspekte ethischer Begründungsmodelle identifizieren und auf reale Diskussionen anwenden können. Darüber hinaus sollen sie moralische Debatten unter Einbezug ethischer Theorien analysieren und ein kritisches Bewusstsein für die Reichweite und Vielfalt ethischer Theoriebildung entwickeln. Ebenso sollen die Studierenden lernen, moralische

²⁵ KMK (2004/2022) 10.

²⁶ Schubarth (2019) 80.

²⁷ Winklmann (2018) 71.

²⁸ Schubarth (2019) 83.

²⁹ Müller-Using (2013) 66 (Kursiv des Originals nicht übernommen).

³⁰ Winklmann (2018) 13, 68 ff., 205 ff.

Argumente kritisch zu hinterfragen, begründet Stellung zu beziehen und mögliche Gegenargumente zu reflektieren.

Das Lernszenario ist in drei Phasen unterteilt: Erstens die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen durch die Arbeit mit acht Infotexten zu unterschiedlichen ethischen Begründungsmodellen, zweitens die Bearbeitung eines interaktiven Videos, das eine reale ethische Diskussion zeigt, und drittens die abschließende Einordnung und Reflexion der Argumente.

In der ersten Phase lesen die Studierenden thematisch geordnete Infotexte zu acht verschiedenen ethischen Begründungsmodellen unter den Überschriften: „Gefühls- und Mitleidsethik“, „Kontraktualismus“, „Kant und Universalisierung“, „Utilitarismus“, „Naturrecht“, „Prudentieller Egoismus“, „Religiöses Argument“ und „Tugendethik“. Nach der Lektüre jedes Textes erfolgt eine Selbstüberprüfung mittels einer Multiple-Choice-Frage und eines Lückentextes. Diese Methode stellt sicher, dass die Studierenden zentrale Inhalte der Begründungsmodelle erfassen und auf einheitlicher Grundlage in die folgende Analysephase eintreten.

Die zweite Phase umfasst die Arbeit mit einem interaktiven Video, das eine fiktive Diskussion zwischen fünf Studierenden über den Fleischkonsum zeigt. Die Lernenden sehen das Video zunächst ohne Unterbrechungen an und verknüpfen die im Video vorgebrachten Argumente mit den zuvor gelesenen Infotexten. Anschließend folgt eine kommentierte Version des Videos, in der die verschiedenen Argumente explizit den jeweiligen ethischen Begründungsmodellen zugeordnet werden. Das Skript für die Diskussion basiert auf authentischen Argumenten realer Studierender, die in zwei Lehrveranstaltungen erfasst wurden (siehe unten 3.2). Einerseits wird hierdurch die Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit für die Lernenden erhöht und andererseits Alltagsnähe hergestellt. Die im Video gezeigte Handlung beginnt mit einem beiläufigen Austausch über die Essenswahl, woraufhin eine vertiefte Diskussion über die Gründe für und gegen Fleischkonsum folgt. Dabei werden verschiedene ethische Perspektiven aufgegriffen. Der Hinweis einer Studierenden auf die fortgeschrittene Zeit beendet die Diskussion.

In der dritten Phase erfolgt eine vertiefte Reflexion und Einordnung der Argumente. Die Studierenden haben die Möglichkeit, zentrale Passagen des Videos erneut anzusehen und die präsentierten Argumente hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft zu bewerten. Anschließend erstellen sie in Partnerarbeit ein Ranking der ethischen Begründungsmodelle und diskutieren zwei Argumente im Detail, wobei sie ein mögliches Gegenargument erarbeiten. Dieser letzte Schritt fördert nicht nur die vertiefte Auseinandersetzung mit den ethischen Modellen, sondern auch die argumentative Kompetenz und kritische Reflexion der Studierenden.

Durch diese strukturierte Abfolge von Theorievermittlung, interaktiver Anwendung und Reflexion wird die professionelle Wahrnehmung der Studierenden im Bereich ethischer Argumentation gezielt geschult. Das Szenario bietet eine authentische und kognitiv aktivierende Lernumgebung, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ethische Theorien praxisnah zu erproben und ihre Fähigkeit zur Urteilsbildung zu schärfen.

Ein zentraler Aspekt bei der Konzeption des Szenarios war die offene Gestaltung, um Lehrenden eine flexible Nutzung zu ermöglichen. Dies erlaubt eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Szenario oder eine gezielte Fokussierung auf einzelne Aspekte je nach didaktischem Bedarf. Das Videoszenario wurde so strukturiert, dass es sowohl mit den integrierten Fragen bearbeitet, als auch in einer Version ohne Fragen betrachtet werden kann. Es besteht die Möglichkeit, das Video isoliert zu nutzen und eigene Übungen oder Aufgaben dazu zu entwickeln.

Die im Video präsentierten Argumente sind sowohl interaktiv abrufbar als auch verschriftlicht verfügbar. Dadurch können Lehrende und Lernende gezielt einzelne Argumente analysieren, ohne das gesamte Video erneut ansehen zu müssen. Diese Struktur ermöglicht eine innovative und fokussierte Bearbeitung eines der acht ethischen Begründungsmodelle. Auch die Gestaltung der Diskussion und das Ranking der Argumente wurden bewusst offen gehalten, sodass Studierende nach der initialen Auseinandersetzung weiter mit der Thematik arbeiten können. Lehrpersonen haben die Möglichkeit, zusätzliche Perspektiven einzubringen, an bestehende Strukturen anzuknüpfen oder die vorgeschlagene Arbeitsweise – beispielsweise durch Partner- oder Gruppenarbeit – flexibel zu erweitern, also als Blended Learning umzusetzen.

Darüber hinaus lassen sich die begleitenden Infotexte unabhängig vom Szenario abrufen, sodass eine Bearbeitung auch ohne das Video möglich ist. Dies eröffnet weitere didaktische Optionen, wie eine isolierte Arbeit mit den Texten oder die Kombination mit dem Kurzclip, der das Video ohne animierte Fragen umfasst. Ebenso ist das Video separat abrufbar. Es kann also frei in eigene Lehrkontexte oder eigene Projekte digitaler Lernszenarien eingebunden werden. Ziel war es, das komplexe Thema der ethischen Begründungsmodelle in Form eines modularen Baukastensystems zu strukturieren, um den verschiedenen möglichen Herangehensweisen an die Thematik gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund stellen wir ein Dokument mit Vorschlägen für Umsetzungsszenarien zur Verfügung.

3.2 Erstellungsprozess

Zu Beginn entstanden einführende Texte zu zentralen ethischen Begründungsmodellen. Grundlage hierfür bildete Lehrerfahrung und etablierte Handbuch- und Einführungsliteratur aus den Fachbereichen Ethik und Moralthologie. Die Auswahl der Modelle erfolgte anhand ihrer Relevanz in der wissenschaftlichen Diskussion sowie ihrer didaktischen Zugänglichkeit für die Zielgruppe. Abgebildet werden verschiedene Ausgangspunkte und Wege ethischen Nachdenkens. Die erstellten Texte vermitteln die theoretischen Grundlagen der Begründungsmodelle prägnant und verständlich.

Die Erstellung der Infotexte erwies sich als anspruchsvoll, da sie möglichst gleichmäßig Vorzüge und übliche Kritikpunkte darstellen sowie die innere Varianz und Komplexität der jeweiligen Denkströmungen hinreichend andeuten sollten. Den Studierenden sollten auf diese Weise Anknüpfungsmöglichkeiten und eine unvoreingenommene Bewertung der Argumente ermöglicht werden. Gleichzeitig mussten die Texte in einer prägnanten Form gehalten werden, um die Bearbeitungsdauer des Lernszenarios nicht unnötig zu verlängern. Eine zu starke Kürzung hätte jedoch das Grundverständnis erschwert, insbesondere für Studierende ohne Vorkenntnisse im Bereich der Ethik. Besonders herausfordernd war die Verdichtung komplexer theoretischer Konzepte ohne wesentliche Inhalte auszulassen oder Komplexität verfälschend zu reduzieren.

Um authentische Argumente für das entwickelte Videoszenario zum Thema Fleischkonsum zu generieren, konzipierten wir eine interaktive Lehrveranstaltung. Die empirische Grundlage des Szenarios ergab sich aus einer Diskussion im Kurs „Einführung in die Moralthologie“ sowie im Seminar „Tierethik“. Die Studierenden dieser Veranstaltungen unterscheiden sich sowohl in ihren Studienhintergründen wie auch moralischen Bezugssystemen. Die erstgenannte Veranstaltung wird primär von Studierenden in den ersten Semestern ihres Grundstudiums besucht (Religionslehre für das Lehramt verschiedener Schulformen sowie Theologie. Die zweitgenannte Veranstaltung wird vor allem von Masterstudierenden (Umweltethik) mit verschiedenen fachlichen Studienhintergründen belegt. Sie zeichnet außerdem aus, dass sie sich häufig mit Fragen rund um den Umgang mit Tieren bereits persönlich auseinandergesetzt haben, während für Studierende der ersten Gruppe diese Thematik weniger alltagspräsent ist.

In den beiden genannten Lehrveranstaltungen erarbeiteten die Studierenden zentrale Argumente für und gegen den Fleischkonsum innerhalb einer strukturierten Gruppenarbeitsphase mit anschließender Podiumsdiskussion. Sie wurden in vier Gruppen eingeteilt: zwei argumentierten

für den Fleischkonsum, zwei dagegen. Zunächst sammelten sie Argumente für ihre jeweilige Position und dokumentierten diese schriftlich. Danach schlossen sich Gruppen mit der gleichen Position zusammen, um eine Auswahl der fünf überzeugendsten Argumente zu treffen. Zusätzlich entwickelten sie Gegenargumente zu den eigenen Hauptthesen, um sich auf die Debatte vorzubereiten. Abschließend präsentierten vier ausgewählte Studierende die Argumente in einer Podiumsdiskussion und überprüften dabei deren Stichhaltigkeit.

Im nächsten Schritt ordneten die Teilnehmenden die erarbeiteten Argumente den ethischen Begründungsmodellen zu. Einzelne Studierende stellten die Modelle kurz vor, woraufhin in gemeinsamer Diskussion entschieden wurde, welches Modell am besten zu den vorgebrachten Argumenten passt. Dieser Prozess ermöglichte eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis und stärkte das Verständnis für die Anwendung ethischer Theorien auf konkrete Fragestellungen.

Die im Rahmen der Diskussion entstandenen Argumente flossen in das Skript für das Videoszenario ein. Die Gestaltung des Dialogs im Video forderte die Beachtung einiger Aspekte. Ziel war es, eine authentische und sachliche Diskussion zu inszenieren, ohne auf stereotype Narrative zurückzugreifen. Eine hitzige, polarisierte Debatte, in der die beiden Parteien sich gegenseitig herabsetzen oder ausschließlich von ihrer eigenen Position überzeugen wollen, sollte vermieden werden. Gleichzeitig galt es, Argumente für den Fleischkonsum nicht als unglaubwürdig oder leicht zu widerlegen darzustellen, um eine faire und ausgewogene Diskussion zu gewährleisten. Dieses Problem wurde durch mehrere Maßnahmen adressiert. Den Schauspielenden wurden detaillierte Rollenprofile mit charakterlichen Eigenschaften zugewiesen, um eine konstruktive Gesprächsatmosphäre zu fördern und Eskalationen innerhalb der Debatte zu vermeiden. Zudem wurde das Skript bewusst so gestaltet, dass die Gesprächspartner:innen gegenseitige Anerkennung zeigten und einräumten, dass ihnen bestimmte Perspektiven bisher nicht bewusst waren. Die Authentizität des Dialogs wurde zusätzlich dadurch gesichert, dass die Argumente direkt aus der vorangegangenen Studierenden Diskussion übernommen wurden, wodurch eine praxisnahe und realistische Auseinandersetzung mit der Thematik gewährleistet blieb.

Die Erstellung des interaktiven Lernpfads erfolgte mithilfe von H5P, einem offenen Framework zur Gestaltung und Integration interaktiver, HTML5-basierter Lerninhalte. H5P ermöglicht die Entwicklung vielseitiger Content-Typen wie interaktiver Videos, Präsentationen, Quizformate sowie komplexer, adaptiver Lernszenarien. Die damit erstellten Inhalte lassen sich nahtlos in gängige Lernmanagement-

systeme wie Moodle, WordPress und Drupal integrieren. Der Zugang zu H5P erfolgt webbasiert über die Plattform h5p.org oder als Plugin, in unserem Fall über das Zentrum für digitales Lehren und Lernen (DigiLLab) der Universität Augsburg.

Zur Erstellung haben wir das H5P-Feature „Branching Scenario“ verwendet. Dieses bietet die Möglichkeit, nicht-lineare Lernpfade zu gestalten, bei denen Nutzer:innen an Entscheidungspunkten den weiteren Verlauf aktiv mitbestimmen können. So lassen sich verschiedene narrative Stränge oder handlungsorientierte Szenarien realisieren, die individuell auf das Verhalten und die Entscheidungen der Lernenden reagieren. Die Struktur folgt dabei einem baumartigen Aufbau mit mehreren Verzweigungen und möglichen Endpunkten, wodurch authentische Entscheidungssituationen simuliert werden können. Innerhalb des erstellten Branching Szenarios wurden sowohl Videos ohne Interaktionen als auch solche mit integrierten interaktiven Elementen eingebunden. Zu den verwendeten interaktiven Komponenten zählten „Fill in the Blanks“ (Lückentexte), „Guess the Answer“ (Schätzfragen) sowie „Multiple Choice“ (Mehrfachauswahlfragen).

Nach der inhaltlichen und technischen Fertigstellung wurde das erstellte Szenario in eine HedgeDoc-Seite eingebettet und veröffentlicht. HedgeDoc ist ein kollaborativer, webbasierter Editor, der auf Markdown-Syntax basiert und die gleichzeitige Bearbeitung von Texten durch mehrere Personen in Echtzeit erlaubt. Diese Plattform eignet sich besonders für offene, gemeinschaftliche Dokumentations- und Schreibprozesse im Rahmen digitaler Lehr- und Lernsettings.

4 Fazit

Unser Projekt zeigt beispielhaft, dass videobasierte Lehr-Lernszenarien eine gut geeignete Option darstellen, entsprechend dem Ideal von OER³¹ hochwertige und zugleich für verschiedene Kontexte umsetzbare pädagogische Ressourcen zu erstellen. Resümierend möchten wir zwei Aspekte des Projekts festhalten. Erstens, wie im Beitrag an verschiedenen Stellen deutlich wird, ist beim kreativen Prozess der Erarbeitung digitaler Lehr-Lernformate das Zusammenspiel fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz (2.2), eine Verortung in konkreten Lehrkontexten (3.2) sowie theoretisches Wissen (2.1) und technisches Knowhow (3.2) zu digitalen Lehr-Lern-Formaten bedeutsam. Zu unterstreichen ist daher die Rolle eines Projektrah-

mens – in unserem Fall KodiLL –, der für Dozierende Anlass schafft sowie zeitliche, technische und praktische Ressourcen bietet, digitale Lehr-Lernformaten zu erarbeiten und Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben. Vonnöten sind vergleichbare, aber beständige Strukturen, um in der Breite des akademischen Lehrkörpers eine Kultur von OEP und OER zu etablieren und niederschwellig die Adaption und Erprobung bis hin zur Erstellung eigener digitaler Lehrformate zu ermöglichen.

Zweitens erweist sich die Distribution und Sichtbarmachung als herausfordernd. Wie in 3.1 geschildert, haben wir eine breite Anwendbarkeit für unterschiedliche Lehr-Lernkontexte gewährleistet, indem das Lehr-Lern-Szenario in Gänze, wie auch einzelne Elemente, online frei verfügbar sind, ebenso wie ein Papier mit didaktischen Vorschlägen. Als Anwendungskontext ist in erster Linie die Hochschullehre im Blick sowie im Weiteren der Schulunterricht höherer Jahrgangsstufen. Doch wie werden Lehrpersonen aus Universität und Schule auf das Angebot aufmerksam und vor allem, wie zur Anwendung ermuntert? Einerseits stellt sich uns die Aufgabe, das Lehr-Lernszenario über Datenbanken und Suchmaschinen auffindbar zu machen. Andererseits zeigt unsere Erfahrung (bspw. auf Konferenzen mit schulischen Lehrkräften), dass eine bloße Onlineverfügbarkeit noch nicht zur Anwendung führt, sondern erst eine konkrete Vorstellung und Veranschaulichung die nötige Niederschwelligkeit herstellt. Unser Projekt hat uns deutlich gemacht, dass für alle Ebenen – erstellende und rezipierende Lehrende sowie die sie tragenden Institutionen und Strukturen – die Herausforderung nicht zuletzt darin besteht, Niederschwelligkeit und Motivation zur Aneignung und Umsetzung von OER zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Blomberg, G.; Renkl, A.; Sherin, M. G. et al. (2013): Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5 (1), 90–114. DOI:10.25656/01:8021.
- Borko, H.; Jacobs, J.; Eiteljorg, E.; Pittman, M. E. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 417–36. DOI:10.1016/j.tate.2006.11.012.
- Cronin, C. (2017): Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (5), 15–34. DOI:10.19173/irrodl.v18i5.3096.
- Ehlers, U. D. (2011): Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices. In: *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 15 (2), 1–10.

31 UNESCO (2019).

- Gamoran Sherin, M.; van Es, E. A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. In: *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. DOI:10.1177/0022487108328155.
- Goodwin, C. (1994): Professional vision. In: *American Anthropologist*, 96 (3), 606–33. DOI:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100.
- Hegarty, B. (2015): Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources. In: *Educational Technology*, 55 (4), 3–13.
- Hofmann, H. (2023): Wertorientierte Erziehung in der Schule: Das Spannungsfeld von elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates. In *Werteerziehung durch die Schule. Begriffliche Grundlagen, staatsrechtliche Basis und institutionelle Ziele*, hg. von A. Katarina Weilert. Tübingen: Mohr Siebeck, 143–166. DOI:10.1628/978-3-16-162228-1.
- KMK (2004/2022): Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung. Berlin, Bonn: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- KMK (2008/2024): Kultusministerkonferenz. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin, Bonn: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Koehler, M. J.; Mishra, P.; Kereluik, K. et al. (2014): The technological pedagogical content knowledge framework. In: *Handbook of research on educational communications and technology*, hg. von J. M. Spector et al. New York: Springer, 101–11. DOI:10.1007/978-1-4614-3185-5_9.
- Müller-Using, S. (2013): Die Bedeutung der Werte-Bildung für die Professionalisierung angehender LehrerInnen. In: *Wie sich Werte bilden: fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*, hg. von E. Naurath et al. Göttingen: V&R Unipress, 65–82.
- Noetel, M.; Griffith, S.; Delaney, O. et al. (2021): Video improves learning in higher education: A systematic review. In: *Review of Educational Research*, 91 (2), 204–36. DOI:10.3102/0034654321990713.
- Sailer, M.; Murböck, J.; Fischer, F. (2021): Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology? In: *Teaching and Teacher Education*, 103, 103346. DOI:10.1016/j.tate.2021.103346.
- Santagata, R.; König, J.; Scheiner, T. et al. (2021): Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. In: *ZDM – Mathematics Education*, 53 (1), 119–34. DOI:10.1007/s11858-020-01216-z.
- Schubarth, W. (2019): Wertebildung in der Schule. In: *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*, hg. von R. Verwiebe. Wiesbaden: Springer, 79–96. DOI:10.1007/978-3-658-21976-5_4.
- Seidel, T.; Blomberg, G.; Stürmer, K. (2010): ‚Observer‘-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung im Unterricht. Projekt OBSERVE. In: *Zeitschrift Für Pädagogik*, 56 (Beiheft), 296–306. DOI:10.25656/01:3438.
- Stark, K.; Wekerle, C.; Bischoff, A. et al. (2023): A heuristic framework for video-based teaching and learning scenarios in higher education. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 57 (2), 405–16. DOI:10.1080/15391523.2023.2242980.
- Stokking, K.; Leenders, F.; De Jong, J.; van Tartwijk, J. (2003): From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. In: *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329–50. DOI:10.1080/0261976032000128175.
- UNESCO (2019): Recommendation on Open Educational Resources (OER): Verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>.
- Wiley, D.; Hilton, J. (2018): Defining OER-Enabled Pedagogy. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (4), 133–47. DOI:10.19173/irrodl.v19i4.3601.
- Winklmann, M. (2018): Moralische Kompetenz: Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral. Göttingen: V&R unipress.

**Johanna Eckert**

Universität Augsburg
Anwenderzentrum Material- und
Umweltforschung
Universitätsstr. 1a
D-86159 Augsburg
johanna.eckert@uni-a.de
<https://orcid.org/0009-0001-7107-6497>

**Tim Zeelen**

Universität Augsburg
Lehrstuhl für Moralphilosophie
Universitätsstraße 10
D-86159 Augsburg
tim.zeelen@uni-a.de
<https://orcid.org/0000-0002-1451-4657>