

Selbstbestimmt motiviertes Lernen durch die Produktion von Lern- und Erklärvideos

von Andreas Slopinski

1. Zur Einführung:

Förderung selbstbestimmt motivierter Lernprozesse

Grundsätzlich beschreibt der Begriff „Lernmotivation“ die Bereitschaft einer Person, in einen Lernprozess einzutreten und dabei Handlungen für den Erwerb von Kompetenzen auszuführen [10]. Dementsprechend spielt die Lernmotivation eine wichtige Rolle für erfolgreiches Lernen. So wurden in zahlreichen Studien mittelstarke Korrelationen zwischen der Lernmotivation und dem Lernerfolg festgestellt. Wer motiviert lernt, erlangt ein tieferes Verständnis vom Lerngegenstand, behält das erworbene Wissen länger und steigert die Anwendbarkeit dieses Wissens [11] [16]. Die Bereitschaft zur Initiierung eines Lernprozesses ist jedoch kein stabiles Personenmerkmal. Vielmehr handelt es sich um einen flüchtigen, nicht-zeitkonsistenten Zustand, der situativ durch das Zusammenwirken von relativ stabilen Merkmalen der Person (z.B. Motive, Bedürfnisse) und Merkmalen der konkreten Lernsituation ausgelöst wird [3] [8]. Die Art der Lernmotivation kann dabei stark variieren: So kann die Lernmotivation zum einen entstehen, weil Individuen aus Neugier oder aus Gefallen an der Lernhandlung selbst einen Lernprozess vollziehen möchten (*intrinsische Motivation*). Hiervon zu unterscheiden sind Lernprozesse, die Individuen aus Gründen initiieren, die von der eigentlichen Lernhandlung getrennt werden können wie Belohnungen oder Bestrafungen (*extrinsische Motivation*). Die extrinsische Motivation lässt sich wiederum in verschiedene Typen von Verhaltensregulationen unterteilen, die sich im Grade der wahrgenommenen Selbstbestimmung unterscheiden. Extrinsische Motivation ist somit nicht gleichzusetzen mit vollkommener Fremdsteuerung [1].

Aus pädagogischer Sicht lassen sich auf dieser Grundlage drei Schlussfolgerungen ableiten:

1. Die Initiierung lernmotivierter Handlungen muss als dauerhafte und kontinuierliche Aufgabe von Lehrpersonen verstanden werden, weil es nicht ausreicht, einmalig die Lernmotivation der Lernenden zu aktivieren [2].
2. Für Lehrpersonen gilt es, den Fokus insbesondere auf die situativen Faktoren der konkreten Lernsituation zu legen, weil diese unmittelbar beeinflussbar sind.
3. Insbesondere die selbstbestimmten Motivationsarten sind zu fördern, damit sich das lernende Individuum neugierig und mit einer gewissen Ausdauer mit dem Lerngegenstand beschäftigt und nicht permanente äußere Anreize benötigt. Um solche Formen der Motivation zu initiieren müssen Lehrende insbesondere drei zentrale Faktoren beachten: (1) Lernende sollten sich

als handlungsfähig und selbstwirksam erleben (Kompetenzerleben). (2) Lernende sollten den Eindruck haben, das eigene Handeln in weiten Teilen selbst bestimmen zu können (Autonomieerleben). (3) Lernende sollten sich als von anderen anerkannt und akzeptiert fühlen können (soziale Eingebundenheit) [1] [9]. Werden diese drei Faktoren erfüllt, so sind gute Voraussetzungen für selbstbestimmt motiviertes Lernen gegeben. Digitale Medien bieten vielfältige Potenziale, solche Lernprozesse zu unterstützen.

2. Lernmotivation und digitale Medien

Diesem Beitrag liegt ein weiterer E-Learning-Begriff zugrunde. Demnach wird unter E-Learning die Anwendung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien im Lernprozess verstanden [12]. Die digitalen Medien können dabei additiv verwendet werden, indem klassische Präsenzangebote (z.B. Seminare) um E-Learning-Elemente ergänzt werden, etwa durch die Bereitstellung von Lernmaterialien in einem Lernmanagementsystem. Digitale Medien können auch alternativ eingesetzt werden. Hierbei werden Lernangebote in klassischer Präsenzform und virtuell bereitgestellt, z.B. durch das Streamen einer universitären Präsenzvorlesung. Eine weitere Möglichkeit zur Einbindung digitaler Medien in Lernprozesse besteht in der substitutiven Verwendung. Hier werden Präsenzangebote durch rein virtuelle Angebote ersetzt, z.B. durch Online-Lehrgänge oder auch Lern-Apps. Schließlich lassen sich digitale Medien auch integrativ einbinden, indem Präsenz- und virtuelle Lernphasen miteinander kombiniert werden (Blended Learning) [4]. Gerade die integrative Verwendung von digitalen Medien ist besonders vielversprechend, da hierbei die Vorteile der Präsenzphasen (z.B. Face-to-Face-Kommunikation) mit den Vorteilen virtueller Lernphasen (z.B. Lernen zu selbst gewählten Zeiten und an selbst gewählten Orten) miteinander verbunden werden.

Als Unterstützungsmedien für diese Blended Learning-Arrangements bieten Social Media zahlreiche Potenziale – gerade auch für die Unterstützung der selbstbestimmten Lernmotivation. So können Lernende eigene Kompetenzen erleben, indem sie selbst zu Produzenten von medialen Inhalten werden und hierzu Rückmeldungen erhalten. Social Media sind darüber hinaus meist frei in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Lernende entscheiden also vielfach selbst, welche Inhalte sie generieren und worüber sie bspw. in einem Blog berichten, so dass für Lernende ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Autonomie gegeben ist. Sie bieten darüber hinaus flexible Angebote zur individuellen Gestaltung einer personalisierten Lernumgebung bzw. Benutzeroberfläche. Letztlich ist ein zentrales Merkmal von Social Media die

soziale Eingebundenheit der Nutzer(innen). In einem Wiki lässt sich bspw. kooperativ Lernen und Arbeiten, in sozialen Netzwerken können sich Communities of Practice zu informellen Lernzwecken bilden und eine Blogosphäre verbindet die Weblogs von Lernenden, die gleiche Interessenslagen teilen [9].

Allerdings halten Social Media lediglich Technologien für ein selbstbestimmt motiviertes „Social Learning“ bereit. Es bedarf eines methodisch-didaktischen Designs, um Lernerfolge zu realisieren und die Lernmotivation tatsächlich positiv zu beeinflussen. Ob das komplexe Lernarrangement Digital Storytelling hierfür gute Voraussetzungen bietet, soll im Folgenden evaluiert werden. Hierzu werden im folgenden Kapitel die didaktischen Grundzüge des Digital Storytelling am Beispiel eines Hochschulseminars zum Thema „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ erläutert. Anhand schriftlicher Reflexionen von Studierenden soll dann am Beispiel der kooperativen Gestaltung von Lern- und Erklärvideos aufgezeigt werden, wie selbstbestimmt motivierte Lernprozesse in digitalen Lernumgebungen mithilfe von Social Media initiiert und unterstützt werden können.

3. Digital Storytelling

Das Lernarrangement Digital Storytelling stellt eine komplexe digitale Lernumgebung dar, in der digitale Medien im Allgemeinen und Social Media in Form von Weblogs im Speziellen sowohl in additiver als auch in integrativer Form in Lernprozesse eingebunden werden [14]. Insofern lässt sich hier von einem Blended Social Learning sprechen. Ziel des Digital Storytelling ist die Entwicklung kreativer und innovativer Ideen zur Lösung spezifischer Probleme auf Grundlage von individuellen Erfahrungen und Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis [15]. Hierfür bietet das Digital Storytelling ein methodisch-didaktisches Rahmenkonzept, das in vier Bausteine unterteilt ist (vgl. Abbildung 1) und in seinen Grundzügen anhand der didaktischen Konzeptionierung zum Hochschulseminar „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ aus dem Sommersemester 2015 kurz vorgestellt werden soll:

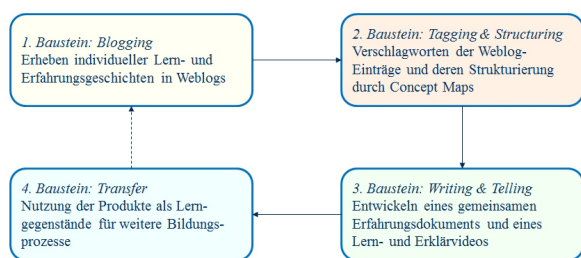


Abbildung 1: Die Bausteine des Digital Storytelling

Im ersten Baustein *Blogging* legen Lernende themenspezifische Blogs zu ihrem Wissen und ihren Erfahrungen zu Medien und Medieneinsatz in schulischen und betrieblichen Lehr-Lernsituationen an. Um den Lernenden Blog-Anlässe zu unterbreiten, erhalten sie verschiedene Aufgaben und Impulse, die zum (kreativen) Schreiben auffordern. Der zweite Baustein *Tagging & Structuring* dient zur Identifi-

kation und Extraktion wichtiger Textpassagen aus den Blog-Beiträgen der Lernenden. Hierfür werden die Beiträge durch die Blog-Autor(inn)en selbst wie auch gemeinsam und in Auseinandersetzung mit den Beiträgen anderer Lernender mit Schlagworten (Tags) versehen. In Gruppen strukturieren die Lernenden sodann die in den individuellen Beiträgen enthaltenen Wissensbestände und Erfahrungen zu gemeinsam geteilten und diskursiv ausgehandelten gemeinsamen Vorstellungen, indem sie konsensuell und auf Grundlage der Schlagworte eine Concept Map erstellen. Inhaltlich sollen sie dabei insbesondere unterschiedliche Deutungen des Begriffs „Medium“ in der beruflichen Bildung, verschiedene Einsatzszenarien von Medien zu beruflichen Lernzwecken, mögliche Lernpotenziale und Schwachstellen von Medien sowie eigene Bewertungen in den Concept Maps herausstellen.

Auf dieser Grundlage erstellen die Lerngruppen im Baustein drei *Writing & Telling* gemeinsame Erfahrungsdokumente. Hierfür recherchieren sie zunächst selbstständig nach aktuellen Problemen und Herausforderungen der Berufsbildung sowie auch nach Studien, Projekten, Praxisberichten usw. zum Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Bildung. Im Erfahrungsdokument halten die Lerngruppen wichtige Erfahrungen und Wissensbestände fest und vergleichen diese mit den recherchierten (wissenschaftlichen) Erkenntnissen. Dabei sollen sie sich auf ein konkretes Problem der Berufsbildung festlegen und eine Idee dafür entwickeln, wie mithilfe digitaler Medien diese Probleme eventuell gelöst werden können. Diese Idee soll dann anderen Lernenden zugänglich gemacht werden. Hierfür werden die Lernenden aufgefordert, sich passend zu ihrer Idee eine Geschichte auszudenken, die die Vorteile, Wirkungen und Potenziale der innovativen Ideen zum Einsatz von digitalen Medien in der beruflichen Bildung transportieren soll. Um dieses Ziel zu erreichen, erstellen die Lerngruppen Lern- und Erklärvideos mit Trick-Lege-Techniken nach dem Vorbild der sog. Simpleshow. Die Erstellung dieser Videos steht im Fokus der nachfolgenden Kapitel.

Abschließend sollen zuvor aber noch kurze Anmerkungen zum Baustein vier: *Transfer* gemacht werden. Insbesondere die Videoproduktionen eignen sich nämlich, um sie in neuen Kontexten zur Initiierung weiterer Lernprozesse zu nutzen. Sie regen zum kommunikativen Austausch und zur gemeinsamen Reflexion mit Personen an, die nicht an der Erstellung des Videos mitgewirkt haben. Somit bieten sie Gelegenheiten zu multiplen Perspektiven auf die ausgewählten Problemfelder der Berufsbildung, auf das gewählte digitale Medium und auf die gewählten Lösungsansätze. Hiermit sind Anknüpfungspunkte für neue Lernprozesse markiert.

4. Lern- und Erklärvideos

Die im Digital Storytelling von den Lernenden selbst erstellten Lern- und Erklärvideos orientieren sich am Vorbild der Simpleshow. Simpleshow ist ein deutsches Startup-Unternehmen und Marktführer für Erklärvideos [7] [17]. In diesen etwa zwei- bis vierminütigen Videoproduktionen werden Sachverhalte in einfacher Sprache erklärt. Der Zugang zur Thematik wird dabei erleichtert, indem sich die Videos erstens einer reduzierten Darstellungsweise bedienen.

So werden lediglich Piktogramme in das Bild hineingeschoben und die Videos mit einer Erzählerstimme aus dem Off unterlegt (vgl. Abbildung 2). Zweitens werden fiktive Akteure dargestellt, die in die Thematik involviert sind und/oder sich stellvertretend für die Videokonsument(inn)en informieren wollen bzw. lassen. Dies bietet den Videokonsument(inn)en ein Identifikationsangebot. Drittens erzählen die Videos eine Geschichte. Sie sind damit lebendig und informativ, verbinden Emotionen mit Fakten und betten damit einen komplexen Sachverhalt in einen konkreten Kontext ein. Hiermit wird den Konsument(inn)en ein weiteres Identifikationsangebot unterbreitet.

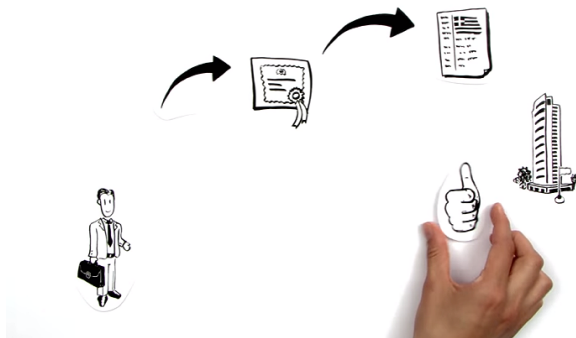


Abbildung 2: Die simpleshow erklärt die EU-Finanzkrise – oder: Warum wir Geld nach Griechenland schicken? [13]

Die Präsentation von professionell erstellten Simpleshows in Lehr-Lernprozesse verspricht große Potentiale, wie bereits in einigen Studien gezeigt werden konnte [5] [6]. In diesem Zusammenhang kann insbesondere die motivationale Wirkung der Videos genannt werden. Sie wecken Interesse für ein Themengebiet und motivieren Lernende dazu, freiwillig mehr über ein Themenfeld zu erfahren [5]. Das Ansehen von Simpleshows kann demnach zu selbstbestimmt motivierten Lernprozessen führen. Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, ob selbstbestimmt motiviertes Lernen auch durch die Produktion solcher Videos befördert werden kann, wie in Baustein drei des Digital Storytelling vorgesehen.

5. Selbstbestimmt motiviertes Lernen durch die Produktion von Lern- und Erklärvideos

Im Hochschulseminar „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ nahmen im Sommersemester 2015 21 Studierende des Studiengangs Master of Education (Wirtschaftspädagogik) teil. Die Studierenden strebten zum Großteil das Lehramt an berufsbildenden Schulen an und verteilten sich auf fünf Lerngruppen. Gemeinsam mit ihren Gruppenpartnern entwickelten die Studierenden im Baustein drei des Digital Storytelling innovative Ansätze zur Lösung spezifischer Probleme der beruflichen Bildung durch den gezielten Einsatz digitaler Medien. Sie entwickelten darüber hinaus eine zu ihrem Lösungsansatz passende Geschichte zu Visualisierungs- und Präsentationszwecken. Hierfür fertigten sie in einem ersten Schritt ein Storyboard an, durch das das spätere Lern- und Erklärvideo mit skizzenhaften Darstellungen und Stichworten vorbereitet und geplant wurde.

Im Anschluss produzierten die Studierenden die Videos in Eigenregie. Einen Screenshot aus einem studentischen Erklärvideo zeigt die folgende Abbildung 3:



Abbildung 3: Screenshot aus einem studentischen Lern- und Erklärvideo

Der komplette Planungs- und Realisierungsprozess wurde von jedem/jeder Studierenden in seinem/ihrer persönlichen Blog dokumentiert, kommentiert und veröffentlicht. Als letzten Eintrag zu diesem Baustein wurden die Studierenden darum gebeten, ihren Lern- und Arbeitsprozess zu reflektieren. Hierzu wurden sie gefragt, welche methodischen und technischen Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Storyboards und der Produktion des Lern- und Erklärvideos bewältigt wurden, wie sie sich mit ihren eigenen Erfahrungen und Vorstellungen in der fertigen Videoproduktion wiederfinden und schließlich wie sie den Arbeitsprozess der Gruppe insgesamt bewerten. Die von den Studierenden angefertigten Reflexionen geben Hinweise darauf, wie selbstbestimmt motiviert im Seminar gelernt und gearbeitet wurde. Sowohl zum Kompetenzerleben als auch zum Autonomieerleben und zur sozialen Eingebundenheit lassen sich Aussagen aus den 21 individuellen Reflexionen rekonstruieren.

5.1. Kompetenzerleben in Baustein 3 des Digital Storytelling

Bei der Rekonstruktion des Kompetenzerlebens der Studierenden geht es um die Frage, ob die Studierenden ihr eigenes Handeln als wirksam beurteilen. Hierfür müssen zunächst die Aufgaben, die an die Studierenden gestellt wurden, als eine anspruchsvolle, aber lösbare Herausforderung von den Studierenden wahrgenommen werden. Die Aufgaben sollten außerdem mit einem Erfolgserlebnis bewältigt werden und mit einem konstruktiven (positiven) Feedback enden [1]. Die eigenständige Planung und Realisierung der Produktion des Lern- und Erklärvideos stellt an die Lerngruppen zahlreiche Herausforderungen. So müssen die Studierenden eine eigene Geschichte (inkl. Plot, Akteure usw.) konstruieren, zur Geschichte passende Piktogramme finden oder selbst erstellen, Absprachen bezüglich Sprechtext und Timing für das Einschleusen der Piktogramme treffen und einhalten, die Aufnahme durchführen und im Anschluss gegebenenfalls die Videoproduktion bearbeiten und schneiden.

Die Planung und Realisierung der eigenen Videoproduktion wurde von den Studierenden auch als Herausforderung wahrgenommen. So berichtet ein Studierender in seiner Reflexion: „Vor der Erstellung der Simpleshow hatten dann

wohl alle Gruppenmitglieder den meisten Respekt!“ Neben der Recherche nach geeigneten Piktogrammen bzw. der Erstellung eigener Piktogramme sind insbesondere die technischen Aspekte der Videoproduktion als Herausforderungen zu nennen. Die Studierenden berichten in ihren Reflexionen von zahlreichen Problemen, die sie zunächst nicht bedacht oder unterschätzt haben. Ausschneidend seien hier die Geräusche erwähnt, die die aus Papier ausgeschnittenen Piktogramme beim Einschieben verursachen, die Lichtverhältnisse, die Kameraposition oder das richtige Timing. Eine Studierende reflektiert hierzu: *„Die Koordination der Piktogramme hatte ich mir nicht so schwer vorgestellt. Da bin ich doch an meine Grenzen gestoßen.“* All diese Herausforderungen wurden von den Studierenden jedoch erfolgreich bewältigt. So berichtet beispielsweise ein Studierender: *„Zu Beginn mussten einige Szenen mehrmals aufgenommen werden, bevor wir zufrieden waren. Jedoch spielte sich das Rein-schieben, Sprechen und Aufnehmen schnell ein und lief mit jeder Szene besser.“* Im Endeffekt bedeutete die Produktion der Lern- und Erklärvideos somit für alle Studierenden ein Erfolgserlebnis. Konstruktive und positive Feedbacks erhielten die Studierenden bei den Abschlusspräsentationen ihrer Videos u.a. von ihren Kommiliton(inn)en. Da jede Gruppe ihre eigene Idee verfolgte, waren die Videoproduktionen abwechslungsreich und inhaltlich sehr verschieden. Diese Gestaltungsfreiheit der Videos ist ein wesentliches Kennzeichen der Autonomieunterstützung im Rahmen des Baustein drei des Digital Storytelling.

5.2. Autonomieerleben in Baustein 3 des Digital Storytelling

Handlungsspielräume, Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten sind die wesentlichen Kriterien für das Autonomieerleben von Lernenden [1]. Im Baustein 3 des Digital Storytelling wählten die Studierenden zunächst die berufspädagogischen Problemfelder sowie die digitalen Medien, mit denen diese Probleme gelöst werden könnten, selbst aus. Die fünf Lerngruppen entschieden sich für unterschiedliche Kombinationen aus Problem und Medium. Eine Gruppe bearbeitete das Thema, wie ein Wiki von Auszubildenden zum/zur Bankkaufmann/-frau genutzt werden kann, um vor Beginn eines neuen Berufsschulblocks die bisherigen Inhalte zu erinnern und zu rekapitulieren. Zwei weitere Gruppen beschäftigten sich mit dem interaktiven Whiteboard. Dabei fokussierte die eine Gruppe die Potenziale des interaktiven Whiteboards zur Nutzung für kreative und motivierende Unterrichtseinstiege, die andere Gruppe konzentrierte sich auf die multimediale Verwendung des Boards für praxisnahen Unterricht. Die letzten beiden Gruppen setzten sich mit Lern-Apps auseinander. Dabei beschäftigte sich die eine Gruppe mit einer App zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung für angehende Einzelhandelskaufleute, die andere Gruppe zeigte Wege auf, wie der aktuelle Lernstand von Schüler(inne)n mit einer App schnell und mit wenig Aufwand ermittelt werden kann. Die Studierenden hatten darüber hinaus weitgehende Gestaltungsfreiheiten bei der Planung und Realisierung ihrer Videoproduktionen, so dass sie sich mit eigenen Ideen in den kreativen Prozess einbringen konnten. Eine Studierende schreibt etwa in ihrer Reflexion:

„Die Idee, eine Geschichte über kreative Unterrichtseinstiege mithilfe des [interaktiven] Whiteboards anhand einer verzweifelten Referendarin zu gestalten, die einfach nicht weiß, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler für den Unterrichtsgegenstand motivieren kann, kam von mir und wurde von allen Gruppenmitgliedern angenommen und weiter ausgeschmückt.“ Gerade diese konsensuelle und kooperative Arbeit in festen Lerngruppen sorgte für eine starke soziale Eingebundenheit der Studierenden, die sich in unterschiedlichen Aspekten äußert. Hierauf geht der folgende Abschnitt ein.

5.3. Soziale Eingebundenheit in Baustein 3 des Digital Storytelling

Sozial eingebunden fühlen sich Lernende, wenn sie sich akzeptiert und wertgeschätzt fühlen. Dies drückt sich unter anderem in einer unterstützenden, kooperierenden Arbeitsweise innerhalb von Gruppen und in einem rücksichtsvollen Umgang miteinander aus [1]. Die Lerngruppen arbeiten beim Digital Storytelling seit Beginn des Bausteins 2 (*Tagging & Structuring*) in einer festen Konstellation zusammen. Bei der Planung und Realisierung ihrer Videos bestehen positive Interdependenzen zwischen den Studierenden, weil sie die Herausforderungen im Alleingang nicht meistern können. Diese Chance auf einen kooperativen und kollaborativen Gruppenarbeitsprozess wurde von allen Lerngruppen im Baustein 3 wahrgenommen. Ein Studierender beschreibt hierzu in seiner Reflexion die Gruppenarbeit als „demokratisch“ und führt aus: *„Das bedeutet, dass alle anderen Gruppenmitglieder stets in die genannten Arbeitsschritte involviert waren und eigentlich kein Arbeitsschritt als komplette Einzelleistung zu bewerten ist.“* Über das erfolgreiche arbeitsteilige Vorgehen in den Gruppen, bei dem sich jede/-r einbringen konnte, berichten auch andere Studierende. Resümierend kann mit den Worten einer Studierenden geschlossen werden: *„Jeder hat das gemacht, was er gut kann, und glücklicherweise hat mal wieder alles gepasst.“* Nicht nur in den Arbeitsprozess der Gruppe waren die Studierenden involviert. Die soziale Eingebundenheit lässt sich auch anhand des Zusammengehörigkeitsgefühls und anhand der Passagen, in denen die Studierenden über den Spaß berichten, den sie gemeinsam in der Gruppe bei der Produktion ihrer Lern- und Erklärvideos empfanden, rekonstruieren. Stellvertretend für viele solcher Beschreibungen soll abschließend noch eine Studierende zitiert werden: *„Alles in allem war die Produktion ein sehr witziger Nachmittag mit Pleiten, Pech und Pannen, die wir aber alle gemeinsam mit Humor gemeistert haben.“*

Fazit

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Planung und Realisierung eigener Videoproduktionen in Form von Lern- und Erklärvideos gute Voraussetzungen für selbstbestimmt motiviertes Lernen bietet. Die Studierenden im Hochschulseminar „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ erleben sich als kompetent, autonom und sozial eingebunden. Dies äußert sich positiv in der Lernmotivation: Der Großteil der Studierenden schrieb in den Reflexionen über den Spaß, den sie während der Videoproduktion hatten.

In der Lehrveranstaltungsevaluation antwortete darüber hinaus die Hälfte der Studierenden auf die offene Frage, was ihnen gut am Seminar gefallen habe, mit der Produktion des Lern- und Erklärvideos. Außerdem gaben alle Studierenden an, dass sie sich nunmehr in der Lage fühlen, ein Lern- und Erklärvideo zu produzieren und solche Videos im eigenen Unterricht einzusetzen.

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Ermöglichung selbstbestimmt motivierter Lernprozesse nicht nur im Baustein 3 des Digital Storytelling angestrebt wird. Die komplexe digitale Lernumgebung setzt durchgehend auf das Kompetenzerleben, indem es zur Bearbeitung mehrerer komplexer und offener Lern- und Arbeitsaufgaben herausfordert, die mit der Erstellung eigener Lernprodukte und mit Erfolgserlebnissen einhergehen. Es erlaubt zudem ein hohes Maß an Autonomie, da die Offenheit der Lern- und Arbeitsaufgaben individuelle Lösungswege erlauben sowie Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten gewähren. Und es bindet die Lernenden durchgehend sozial ein, indem es Social Media sinnvoll einbezieht und permanent auf die Realisierung kooperativer Lernprozesse abzielt.



Andreas Slopinski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen u.a. das Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie das Themengebiet Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.

Literatur

- [1] Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223-238.
- [2] Hardt, B., Zaib, V.; Kleinbeck, U.; Metz-Göckel, H. (1998): Auswirkungen der Wahrnehmung der Lernbedingungen in der kaufmännischen Erstausbildung in Abhängigkeit von aktuellen Situationseinflüssen: ein Vergleich zwischen verschiedenen Meßzeitpunkten und Lernorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 131-142.
- [3] Heckhausen, J.; Heckhausen, H. (2010): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: Heckhausen, J.; Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Berlin: Springer, S. 1-9.
- [4] Hense, J.; Mandl, H. (2009): Bildung im Zeitalter digitaler Medien – Zur wechselseitigen Verflechtung von Bildung und Tech. In: Henninger, M.; Mandl, H. (Hrsg.): Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Weinheim: Beltz, 22-40.
- [5] Ifenthaler, D. (2015): Learning with the Simpleshow. In: Isaias, P., Spector, J. M., Ifenthaler, D.; Sampson, D. G.

- (Eds.), E-Learning Systems, Environments and Approaches. Cham: Springer, 57-66.
- [6] Krämer, A.; Böhrs, S. (2016): Experiences and Future Expectations towards Online Courses – An Empirical Study of the B2C- and B2B-Segments. In: Journal of Education and Training Studies. 4(1), 23-31.
- [7] Kuckertz, A. (2015): Management: Entrepreneurial Marketing. Wiesbaden: Springer Gabler.
- [8] Prenzel, M., Drechsel, B., Kramer, K. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 131-142.
- [9] Reinmann, G. (2007): Kooperatives Lernen als informelles Lernen der Net Generation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21, 131-144.
- [10] Rheinberg, F. (2002): Motivationsförderung im Unterrichtsalltag. Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse. In: Pädagogik, 54(9), 8-13.
- [11] Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- [12] Seufert, S.; Euler, D. (2005): Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen. SCIL Arbeitsbericht 5. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- [13] simpleshow (2010): Die simpleshow erklärt die EU-Finanzkrise – oder: warum wir Geld nach Griechenland schicken. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=aMj5u7BqiaE> [letzter Zugriff: 04.07.2016].
- [14] Slopinski, A. (2015): Digital Storytelling in der beruflichen Bildung: Entwurf eines designbasierten Forschungsprojekts. In: bwp@, 28, 1-28. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe28/slopinski_bwpat28.pdf [letzter Zugriff: 04.07.2016].
- [15] Slopinski, A.; Schlömer, T. (2015): Digital Storytelling: Development and Validation of an Innovative Social Media-Supported Learning Environment via Design-Based Research. In: Vigentini, L.; Evans, C. (Eds.), Proceedings of the XX International Conference of the Education, Learning, Styles, Individual Differences Network. Building Learning Capacities for Life. Brno: Tribun EU, 164-173.
- [16] Spinath, B. (2011): Lernmotivation. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-55.
- [17] Warmer, C.; Weber, S. (2014): Simpleshow. In: Warmer, C.; Weber, S. (Hrsg.): Mission: Startup. Wiesbaden: Springer Gabler, 231-245.